

VBienal
Latinoamericana y Caribeña en
Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes

MOVILIZACIÓN SOCIAL COLECTIVA

MEMORIAS



V Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primeras Infancias, Niñeces y
Juventudes

Movilización Social-Colectiva, Transformaciones Democráticas,
Agenciamientos y Violencias

Memorias

2024



Movilización Social Colectiva. V Bienal Latinoamericana y caribeña en primeras infancias, niñeces y juventud: Movilización Social-Colectiva, Transformaciones Democráticas, Agenciamientos y Violencias. Memorias. / Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad de Manizales, Compiladores. – Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la 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, Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas, 2024.

1167 p.: il. Col.

(V Bienal Latinoamericana y caribeña en primeras infancias, niñeces y juventudes: Movilización Social-Colectiva, Transformaciones Democráticas, Agenciamientos y Violencias., No.2)

ISSN: 3028-3558

1. Política Social 2. Política de Desarrollo 3. Bienestar Social 4. Paz 5. Solución de Conflictos 6. Escuela 7. Educación Ciudadana 8. Práctica Pedagógica 9. Participación Social 10. Educación Ambiental 11. Desarrollo Participativo 11. Democracia

Tesaurus de la Unesco

Movilización Social-Colectiva, Transformaciones Democráticas, Agenciamientos y Violencias.

Memorias. V Bienal Latinoamericana y caribeña en primeras infancias, niñeces y juventud:

ISSN: 3028-3558

Primera edición 2024

Manizales, Caldas

Hecho en Colombia/ Made in Colombia

Compiladores

© Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad de Manizales

Autores esto lo hace

© Diego Beretta, Darlen Mejía Piceno, Marcos Jacobo Estrada Ruiz, Diana Esperanza Carmona González, Hernán Humberto Vargas López, Javier Taborda Chaurra, Melissa González Rubio Villa, Ebigildo Chanapicama Chamy, Gelber Yecid Roa Pinto, Diego Antonio Galán Casado, Herwin Eduardo Cardona Quitán, Laura Montoya López, Marisabel Villalba Rodríguez, Angélica Paola Moreno, Paola Andrea Grosso Lara, Daniela Esperanza Rodríguez Murillo, Diana Fernanda Boada Salamanca, Diana Marcela Endo Moreno, Angelly Castañeda Salazar, Néstor Edisson Rodrigue Vivas, Gabriel Jaime Ríos Rodríguez, Katherine Lisset Peña Carvajal, Lucy Andrea Díaz Molina, Luz Yesenia Méndez Sánchez, Lynn Marulanda Hidalgo, Johan Nicolas Castiblanco Ruiz, María Alejandra Cardozo Marín, Giovany Fernández Molano, Maribel Martínez Rincón, Sirley Ardila Peralta, Luz Marina Cárdenas Oliveros, José Pascual Mora García, Rolando Barrantes Pereira, Juan Jacobo Agudelo Galeano, Nora María Higueta Bedoya, Carlos Augusto León Rodríguez, Leuman Ricardo Carrillo Ávila, Liliana Rey Díaz, Luis Alirio Castro Sánchez, Jose Bernardo Galindo Angel, Otto Leonardo Gómez Huertas, Dayana Zuley Ariza Ariza, Griselda Osorio, María Genoveva Mingorance, Celeste Perussia, Alejandra Pulido Nizo, Johan Andres Chaves Herrera, Claret Taliana Forero Cañón, Oscar Gabriel Vargas Guataquira, Marcia Paola Márquez Cetina, John Alejandro Nova Torres, Jairo Segundo Gómez Barrera, Jazmín Adriana Rubiano Rubiano, Maritzabel Acosta Acosta, Amelia Johana Matallana Palacios, Camila Andrea Cardenas Gomez, Darwin Alexis Cruz García, Angela Gutierrez Ledesma, Paula Yeraldin Rodriguez Quintero, Juan David Gutiérrez Ramírez, Diana Marcela Rico Villalobos, Laura Valentina Sarmiento Conejo, Manuel Alejandro Robles Acevedo, Emiliano Duering Cufre, Rosa María Luján Rico, Guadalupe Flavia Loarca Piña, Azucena Ochoa Cervantes, Oscar Eduardo España Giraldo, Myriam Román Muñoz, Nelly Yohana Escobar Pérez, Marta Elena González Gil, Romelia Negrete Doria, Viviana Pongutá Esparza, Angie Nohavá Calle, Laura Ríos Jiménez, Beatriz Eugenia Ibarra Imbachí, Clara Arenas, Carolina Villada, Enadys Lucia Alvarez Pertúz, Maris Ester Muñoz Rangel, Francisco Puente Izurieta, Juan Antonio Taguena Belmonte, Reina Libertad Gamero Palafox, Marina Leonor Larrondo, César Alberto Herrera Pajuelo, Jonathan Andres Jaimes Peña, Melina Castaño Gómez, Olga Cecilia Vásquez Jaramillo, José Wilmar Pino Montoya, Diana Bedoya Ospitia, Diana Carolina Figueroa, Lady Liberato, Sara Victoria Alvarado Salgado, Yuri Andrea Soto Ramirez, Ana Laura Cesar, Jhoana Carolina Fierro Garzón, Leidy Katherine Rojas Garzón, Liz Jeemmy Varón Silva, Marcela Alejandra Castro, María Magdalena Abt Giubergia, Martha Janneth Ibáñez Pacheco, Ángela María Gnecco Lizcano, Lali Valentina Pedroza Amado, Angélica Lozano Olalde, Edgard Aurelio González Bautista, Yadira Del Pilar Camperos Villamizar, Aurora Gelvez López, Gloria Stella Campo Vergara, José Ramón González Bautista, Sandra Milena Robayo Noreña, Tatiana Del Pilar Dueñas Gutiérrez, Daniela Correa Cubillos, Lina Alejandra Parra Moreno, Derly Yadira Puerto Chávez, Diana Carolina Muñoz Galán, Dilsa Talero López, Diego Alberto Henao Plaza, Emilio Jaramillo, Twiggy Malena Ortigón Medina, Yenyery Curiel, Andrea Rincón, Filiberto Mejía Quintero, Ismael Enrique Carreño Hernández, Karen Nayibe Cuesta Huertas, Leonardo Fabio Pinzón Barajas, Ada Marcela González Riveros, Felisa Mujica Roncery, Adney Satty Ramírez Rincón, Maria Del Pilar Ochoa Nuñez, Adriana Tabares Salazar, Daniela Eslava Gomez, Nicole Sofia Ramirez Viatela, Laura Catherine Vargas Ortiz, Daniela Osorio Angarita, Danna Valentina Prieto Forero, David Fernando Martínez Restrepo, Angie Vanessa Ortiz Bonilla, Ana



Beatriz Cárdenas Guzmán, Sara Gabriela Santamaría Castiblanco, Carlos Eduardo Martínez Albarracín, Tanya Durán Poblete, Tatiana Monroy Moreno, Idaly Janice Valero Caicedo, William Perdomo Rodríguez, María Camila Buitrago, Linda Tatiana Parra, José Manuel Olivares Villarroel, Margarita Opazo Salvatierra, Ignacio Reyes Cayul, Susana Gómez Zuloaga, Luz Elena Londoño Zuluaga, Mahia Saracostti, Alejandra Santana, Natalia Liliana Toro Silva, Nidia Ardila Rojas, Nataly Tovar, Alexander Gómez Rivadeneira, Laura Johanna Hernández, Estefanía Amador, Laura Milena Galindo, Juan Carlos Jaramillo Estrada, Jessica Valeria Sánchez López, Angie Chaves Molina, Adriana Villegas Botero, Ziko Alberto Ortiz Rodríguez, Fernando-Alonso Ramírez, Juliana Castellanos Díaz, Jorge Wilson Gómez Agudelo, Lizeth León Borja, Juan Carlos Blanco López, Elver Yobany Mora Urquiza, Angel David Villanueva Ortega, Jorge Guadalupe Arzate Salgado, Gloria Elvira Hernández Flores, Rocío Elizabeth Salgado Escobar, Paula Andrea Dejanon Bonilla, Dickson Stiwart García Morales.



© Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad de Manizales www.cinde.org.co © Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO www.clacso.org © Universidad de Manizales www.umanizales.edu.co

Contacto

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE

Sede Manizales: Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales PBX (606-8982334)

Sede Medellín: Calle 77 Sur No 43 a – 27. Sabaneta Antioquia. PBX (604-5906255)

Sede Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31. Barrio La Castellana PBX (601-4864867)

contactenos@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 “V Bienal Latinoamericana y caribeña en primeras infancias, niñeces y juventud: Desigualdades Generacionales, Movilización Social Colectiva y Narrativas de la Vida.”. Es por esta razón que las entidades gestoras no se hacen responsables de posibles copias o plagios en que haya incurrido algún participante al evento.



Entidades Convocantes de la Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE y la 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

Grupo de Trabajo CLACSO educación popular pedagogías críticas

Pontificia Universidad Católica de São Paulo, PUCP-SP, Brasil

Universidad Nacional de Lanús Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO

Argentina Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, CIPS

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Universidad de la República, Uruguay

El Colegio de la Frontera Norte

Universidad de Buenos Aires

Instituciones Cooperantes

Red Iberoamericana de Trabajo con las Familias

World Vision Equity for Children The New School

Alcaldía de Manizales – Instituto de Cultura y Turismo



**V Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes:
Desigualdades Generacionales, Movilización Social Colectiva y Narrativas de la Vida.
Comité Científico**

- 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.
- Pablo Vommaro, Director de Grupos de Trabajo, Investigación y Comunicación CLACSO - Argentina. • Duvan Emilio Ramírez, Rector, Universidad de Manizales, Colombia.
- Yamileth Andrade Arango, Vicerrectora, Universidad de Manizales, Colombia.
- 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).
- Alejandra Barcala, Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud - REDINJU, Argentina.
- Myriam Southwell, Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud - REDINJU, Argentina. • María Isabel Domínguez García, 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.
- 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.
- 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)
- María Camila Ospina, Coordinadora Grupo de Trabajo CLACSO, Infancias, Juventudes: Prácticas Políticas y Culturas, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo, Colombia.



- Melina Vázquez, Coordinadora Grupo de Trabajo CLACSO, Infancias, Juventudes: Prácticas Políticas y Culturas, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo, Argentina.
- Daniel Llanos Erazo, Director Nacional Educación, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
- Daniela León Castaño, Directora de docencia, Universidad de Manizales, Colombia.
- Richard Millán, Director del Observatorio de Medios y Opiniones, Universidad de Manizales, Colombia.
- Paula Andrea Restrepo García, Directora Maestría en Educación, Universidad de Manizales • 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.
- Héctor Fabio Ospina Serna, 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. • Gerónimo Fernando Santana, Coordinación Grupo de Trabajo Educador Popular y Pedagogías Críticas • Ginna Méndez, Gestora de Maestrías, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Fundación CINDE.
- Mónica Fernanda Salazar Castilla, Docente, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales - Colombia.
- María Piedad Marín Gutiérrez, Miembro del Consejo Nacional de Acreditación CNA, Universidad de Manizales
- Danna Giselle Céspedes González, Líder de Circulación, Redes e Incidencia, coordinación organizativa de la V Bienal, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales - Colombia.



Fundamentación del Sur No 2. Movilización Social Colectiva. V Bienal Latinoamericana y caribeña en primeras infancias, niñeces y juventud: Sara Victoria Alvarado, Melina Vázquez, Miriam Southwell, María Camila Ospina Alvarado, Daniela León Castaño, Néstor Daniel Sánchez Londoño, Ginna Méndez Cucaita.

Corrección de estilo

Claudia Marcela López Galeano

José David Gallego Betancurt

Danna Giselle Céspedes González

Yahira Melissa Restrepo Echavarría

Manuela Cardona Franco

Alejandra Dalila Rico Molano

María Paz Gómez Gaviria

Diseño, Diagramación e ilustración Carátula

Jean Carlos López Español

Gestión Editorial

Yahira Melissa Restrepo Echavarría

Memorias del evento realizado del 17 al 21 de julio de 2023, en Manizales, Caldas, Colombia.



INDICE SUR 2

Movilización Social-Colectiva, Transformaciones Democráticas, Agenciamientos y Violencias

Contenido

SUR 2.....	51
Movilización Social-Colectiva, Transformaciones Democráticas, Agenciamientos y Violencias.....	51
TEMA 1 Desafíos de la educación en las transformaciones democráticas en ALyC ...	53
MESA 33.....	54
Políticas públicas de juventudes e institucionalidad estatal en América Latina y el Caribe: experiencias de gestión y producción de conocimiento a escalas nacional y subnacional	54
Recalculando	55
Un GPS para las políticas de juventudes	55
Resumen.....	55
Introducción	55
La cuestión juvenil y las políticas públicas.....	55
Políticas de juventudes y la novísima cuestión juvenil. Reflexiones un tanto desalentadoras	60
MESA 34.....	65
Conflictividades, violencias y construcción de paz en los contextos educativos rurales, indígenas y afro de América Latina y el Caribe	65
Estrategias de sustentabilidad en el nivel superior	66
Resumen.....	66
Introducción	66
Sustentabilidad y conciencia ambiental	67
Pertinencia social.....	68
Impacto en la política	69
Metodología	70
Resultados	73
Conclusión	74
Referencias.....	75



Caminar para comprender, comprender para construir: Las prácticas territoriales concentradas como apuesta para la construcción de paz en contextos educativos	76
Resumen.....	76
Objetivos	77
Resultados	77
Proyección de la Universidad en el contexto regional	77
Aporte significativo a los procesos de construcción de paz en las instituciones educativas	78
Participación en eventos académicos.....	78
Presentación de resultados y propuesta ante posibles aliados y comunidad en general.....	78
Elaboración de documentos derivados del proyecto	79
Proceso de cualificación docente y circulación del conocimiento	79
Articulación del equipo de trabajo y cumplimiento de objetivos	79
Descripción del Impacto Actual o Potencial de los Resultados	79
En lo dicho pueden encontrarse aportes sustanciales al desarrollo del conocimiento, particularmente en el ámbito de la investigación – creación.....	80
Impacto en la política	81
Metodología	82
De la fenomenología del encuentro referida, se tuvieron en cuenta sus etapas así ..	83
Pertinencia social, según el caso	83
Conclusiones	84
Referencias.....	84
Inclusión de los principios ancestrales del pueblo indígena Embera Dobida en la IE San Antonio de Prado	85
Resumen.....	85
Objetivos	86
Objetivo específicos.....	86
Resultados Parciales	86
Impacto en la política	87
Metodología	89
Pertinencia social, según el caso.....	89
Conclusiones	91
Referencias.....	91



Situación socio-educativa de adolescentes escolares rurales en postconflicto: Bienestar y factores asociados.....	94
Resumen.....	94
Desarrollo de la ponencia	95
Objetivos	95
Objetivos específicos.....	95
Resultados	95
Impacto en la política	97
Metodología	98
Pertinencia social, según el caso	98
Conclusiones	99
Referencias.....	100
Laboratorio social de estudios étnicos y ambientales del Chocó. Propuesta de gestión del conocimiento con enfoque intercultural y ambiental	101
Resumen.....	101
Introducción	102
Descripción del problema.....	103
Objetivo General	105
Objetivos específicos.....	105
Metodología	106
Resultados preliminares	106
Conclusiones sobre los avances preliminares	108
Referencias.....	109
Retorno colectivo: Escenarios de intercambio generacional, apropiación territorial y configuración de nuevas identidades de niños, niñas y jóvenes rurales	109
Resumen.....	109
Objetivos	110
Objetivo general.....	110
Objetivos específicos.....	110
Resultados	111
Intercambio generacional y apropiación territorial: escenarios y prácticas para la apropiación de saberes, la reconstrucción de la historia colectiva y la resignificación territorial.....	113
Impacto en la Política y pertinencia	117
Metodología	118



Conclusiones	119
Referencias.....	119
Diseño pedagógico en medio de una cultura bélica: Una propuesta desde la pedagogía crítica y la filosofía de la paz para el desarrollo de habilidades para la transformación de conflictos	121
Resumen.....	122
Objetivo general	122
Objetivos específicos.....	122
Resultados	123
Impacto en la política	124
Metodología	125
Pertinencia social, según el caso.....	129
Conclusiones	130
Referencias.....	131
MESA 35	132
Sentidos de la educación en la pospandemia: Subjetividades políticas y experiencias de participación de niñas, niños y adolescentes	132
Representaciones sociales sobre el proceso educativo en el marco de la pandemia por COVID-19, de un grupo de niños y niñas entre 8 y 12 años	133
Resumen.....	133
Introducción	133
Objetivo general.....	134
Objetivos específicos.....	134
Metodología	134
Resultados	136
Pertinencia social	140
Conclusiones	141
Referencias.....	143
Metamorfosis, una propuesta pedagógica hacia la construcción de nuevas significaciones imaginarias sociales sobre el cuerpo infantil.....	145
Resumen.....	145
Presentación	145
El impacto de la escolarización en el cuerpo infantil.....	149
Recolección de información a través del enfoque cualitativo	151



Conclusiones preliminares	153
Referencias.....	154
Representaciones sociales sobre el cuidado infantil que tiene un grupo de familias bogotanas, durante la pandemia	155
Resumen.....	155
Objetivo general.....	155
Objetivos específicos.....	155
Resultados	156
Metodología	157
Conclusiones	158
Referencias.....	160
Participación de niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Bogotá: Sistematización de experiencias en el marco del Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos (PNNEA) 2021-2022. Narrativas y vivencias que construyen y reconstruyen comunidades	162
Resumen.....	162
Objetivo general.....	162
Objetivos específicos.....	162
Metodología	163
Impacto en la política	170
Conclusiones	171
Referencias.....	172
Entre la pandemia y el matoneo ¿Qué es capaz de hacer un joven de ciudad Bolívar?	174
Resumen.....	174
Objetivo general.....	174
Objetivos específicos.....	174
Resultados	174
Situación de la educación.....	174
Componente prevención.....	175
Ciudadanía juvenil	176
Impacto en la política	177
Metodología	178
Pertinencia social.....	181
Conclusiones	181



Referencias.....	182
Imaginarios sociales sobre paz que tienen docentes y estudiantes participantes en prácticas pedagógicas relacionadas con la construcción de una cultura para la paz .	184
Resumen.....	184
Desarrollo de la ponencia	184
Aspectos Metodológicos	189
Referencias.....	193
¡CRAC! Imaginarios sociales sobre participación: Niñas y niños en restablecimiento de derechos se toman la palabra	194
Resumen.....	194
Objetivo General	196
Objetivos Específicos	196
Resultados de investigación	198
Primer momento de investigación: descubriendo significaciones imaginarias sociales sobre participación infantil	198
Segundo momento de investigación: Descubriendo significaciones imaginarias instituidas después de implementar la experiencia de participación.....	200
Precisiones metodológicas	202
Conclusiones	204
Referencias.....	206
Filosofando con los niños y niñas para renacer cada día, construir un mundo propio y a la vez de todos	208
Resumen.....	208
Introducción	209
Metodología	210
Resultados	211
Conclusiones	214
Referencias.....	217
Experiencias de participación: subjetivación política de niños, niñas y adolescentes en la mesa amplia de participación de infancia y adolescencia de la localidad de San Cristóbal	218
Resumen.....	218
Desarrollo.....	218
La MAPIA Un Nuevo Proyecto Cultural Y Alternativo	220



Niñas, Niños Y Adolescentes Como Sujetos Políticos.....	222
Subjetivación Política De Niñas, Niños Y Adolescentes	222
Experiencias De Participación De Niños, Niñas Y Adolescentes	224
Conclusiones	227
Referencias.....	228
Para una Escuela de Formación de Maestros y Maestras en Participación desde la perspectiva de Escuela Ciudadana de Paulo Freire y Moacir Gadotti	230
Resumen.....	230
Introducción	230
Fundamentos para una escuela de maestros y maestras en Participación Ciudadana	232
Escuela de Formación Ciudadana en la contemporaneidad: Necesidad de creación curricular constante	233
Escuela Sustentable	235
Escuela de la Tierra y para la Tierra.....	236
Escuela Planetaria.....	236
Entre la posibilidad y la utopía	237
Referencias.....	238
Tensiones y aciertos entre las familias y las instituciones educativas en el trabajo remoto con la primera infancia	240
Resumen.....	240
Objetivo general.....	240
Objetivo específico	241
Resultados	241
Impacto en la política	244
Metodología	246
Pertinencia Social	247
Conclusiones	248
Referencias.....	250
El poder de las voces de las niñas y los niños en el cuidado del medio ambiente	252
Resumen.....	252
Presentación	252
Objetivo General	253
Objetivos específicos	253



Pertinencia social y política: Infancia y Participación Infantil	254
Subjetividad Política: Ciudadanía ambiental.....	255
Metodología	256
Resultados	257
Conclusiones	262
Referencias.....	263
“Entre letras” ... Entiendo mi sexualidad	265
Resumen.....	265
Objetivo general.....	265
Objetivos específicos.....	265
Metodología	266
Investigación cualitativa.....	266
Primer momento	267
Resultados	268
Pertinencia social e impacto en la política	270
Conclusiones	270
Referencias.....	272
MESA 37	274
Participación socioeducativa: El ojo del huracán en una escuela transformadora	274
La evaluación para los aprendizajes rurales transmodernos en municipio de Piedecuesta, Santander	275
Resumen.....	275
Objetivo General	275
Objetivos Específicos	275
Resultados	276
Impacto en la política	279
Metodología	280
Pertinencia Social, según el caso	281
Conclusiones	282
Las conclusiones resumidas obtenidas con este estudio son:	283
Referencias.....	284
Fomentando el derecho a la participación: Una experiencia de trabajo con niñas y niños escolares.....	286
Resumen.....	286



Objetivo.....	287
Metodología	287
Resultados	287
Impacto en la política	291
Pertinencia social.....	291
Conclusiones	292
Referencias.....	292
MESA 38.....	293
“La universidad como agente de consolidación de la democracia”	293
La incidencia de las emociones y los valores morales en la configuración del espectro político de jóvenes universitarios en la ciudad de Medellín.....	294
Resumen.....	294
Objetivo general.....	295
Objetivos específicos	295
Resultados	295
Impacto en la política	297
Metodología	298
Fases de la investigación:	299
Universo	299
Muestra.....	299
Criterios de inclusión	300
Criterios de exclusión	300
Técnicas e instrumentos de recolección de información:	300
Análisis de la información	301
Pertinencia social.....	301
Conclusiones	301
Referencias.....	302
MESA 39.....	302
“Infancias y juventudes contemporáneas frente a los desafíos de un cambio de época”	302
Masculinización de la infancia en tiempos de tecnología digital.....	303
Resumen.....	303
Objetivo.....	304
Metodología	304



Resultados	305
Pertinencia social	307
Impacto en la política	308
Conclusiones	309
Referencias.....	310
MESA 40	311
Transformación política y democrática en la escuela latinoamericana	311
Subjetivación política escolar: Desacuerdo y alteración de fronteras en la escuela contemporánea	312
Resumen.....	312
Escuela entre confluencias de época y transformaciones	313
Configuración de una “pedagogía del desacuerdo”	315
Subjetivación política: Cartografiar lo dado y lo posible en la escuela.....	319
Referencias.....	324
Con_tacto pedagógico: Maestras, maestros y comunidades tejiendo saberes y prácticas	325
Resumen.....	326
Problema.....	326
Objetivo.....	327
Resultados	329
Referencias.....	336
Gubernamentalidad neoliberal y subjetividad política en la escuela	337
Resumen.....	337
Objetivos	337
Resultados-Desarrollo	338
Incertidumbres y complejidades de época.....	339
Los discursos que operan.....	340
La escuela como escenario de fisuras y emergencia de la subjetividad política ..	343
Impacto en la política	345
Metodología	346
Pertinencia social.....	346
Conclusiones	346
Referencias.....	347
Circular para aprender:	348



UPZ 39 Articulación interinstitucional para la educación media	348
Resumen.....	348
Objetivos	348
Resultados	348
Impacto en la política	350
Metodología	351
Pertinencia Social:	352
Conclusiones	353
Referencias.....	354
El arte y la vida: Un compromiso con los derechos de la naturaleza	357
Resumen.....	357
Introducción	357
Objetivos	359
El naturalismo como representación plástica y como observación sensible.....	359
El problema de la apariencia, un aspecto sensible del conocer	360
Construcción de derechos para la Pacha, cuidado de ella cuidado de sí	361
Techné como razón crítica en la representación plástico-visual.....	362
Conclusiones	364
Referencias.....	365
Devenir infantes, una propuesta pedagógica desde las artes visuales	367
Resumen.....	367
Introducción	367
Objetivos	368
Esperando ser grandes	368
La experiencia de la educación artística.....	370
Infancias y conocimiento visual como acontecimientos	373
Conclusiones	374
Referencias.....	375
El uso de imágenes como material educativo: Hacia una alfabetidad visual en el desarrollo de contenidos de memoria política y cultural en las escuelas	376
Resumen.....	376
Objetivos	376
Introducción	377



Pensar la alfabetidad visual en las escuelas	377
Desarrollo de contenidos de la memoria política y cultural desde el campo de la educación artística.....	379
Conclusiones	382
Referencias.....	383
Aportes para pensar en un currículum de artes visuales que incluya contenidos en relación con la identidad cultural latinoamericana.....	384
Resumen.....	384
Objetivos	384
Introducción	385
Desarrollo de dos actividades de la asignatura Educación Artística en el nivel primario: Cuestiones de género en relación con la identidad cultural latinoamericana.	386
Acerca del repertorio de imágenes utilizadas como material educativo	390
Referencias.....	392
TEMA 2	393
MESA 41	394
Educación artística plástica y visual	394
Abordajes comprometidos con la defensa de la democracia en nuestra América	394
Biopotencias vs biopoder: La importancia del rol docente en la formación y empoderamiento de las infancias como territorio de resistencia	395
Resumen.....	395
Objetivos	396
Metodología	396
Resultados	397
Impacto en la política	398
Pertinencia Social	398
Conclusiones	399
Referencias.....	402
MESA 42	403
Prácticas pedagógicas en educación ciudadana y construcción de culturas de paz ..	403
Lenguajes emergentes: Una apuesta de investigación creativa desde el teatro y la fotografía en la Escuela Normal Superior de Ubaté	404
Resumen.....	404
Referencias.....	412



Línea de investigación Diálogo y Memoria.....	413
Narrando Memorias, Sembrando Paz. Reflexiones desde las pedagogías de memoria y la construcción de paz.....	413
Resumen.....	413
Objetivos.....	414
Resultados.....	414
Impacto en la política.....	415
Metodología.....	415
Diálogo.....	416
Memoria(as).....	418
La dicotomía entre la Memoria y la Historia.....	418
Memoria Colectiva.....	420
Alteridad.....	422
Pertinencia social:.....	423
Conclusiones:.....	424
Referencia.....	424
Construyendo paz desde los espacios cotidianos: Experiencia del observatorio de paz como alternativa para la implementación de la Cátedra de Paz en las escuelas.....	426
Resumen.....	426
Objetivos.....	427
Resultados.....	427
Impacto en la política:.....	435
Metodología.....	436
Pertinencia social.....	437
Conclusiones.....	437
Referencias.....	438
Perifoneando paz: Apuesta educativa para la paz y la reconciliación.....	440
Resumen.....	440
Adentrándonos.....	440
Referencias.....	446
Las prácticas de paz, pedagogía para la resolución de conflicto en jóvenes rurales ..	448
Resumen.....	448
Objetivos.....	449
Resultados.....	449



Impacto en la política	453
Metodología	455
Pertinencia social, según el caso	456
Conclusiones	457
Referencias.....	458
Implementación del Programa Agentes Constructores de Paz Filial al Proyecto de Democracia de las IE	462
Resumen.....	462
Objetivo general.....	463
Objetivos Específicos.....	463
Resultados	463
Impacto en la política. Agresión y violencia social: caso Colombia	464
Metodología	466
La Gamificación y el Trabajo Colaborativo	467
Pertinencia social. Conflictividad Social	470
Líderes educativos: Constructores de paz.....	474
Conclusiones	477
Referencias.....	478
Co-construcción de la cátedra de paz a partir del modelo de formación ciudadana con estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Departamental Monseñor Agustín Gutiérrez [IDEMAG] del municipio de Fómeque, Cundinamarca	481
Resumen.....	481
Objetivo general.....	481
Objetivos específicos.....	481
Resultados	482
Impacto en la política	483
Metodología	485
Pertinencia social.....	487
Conclusiones	488
Referencias.....	489
Educación Ciudadana para la Paz en México	490
Resumen.....	490
Objetivos.....	490
Resultados	491



Impacto en la política	491
Metodología	491
Dispositivo teórico.....	494
Dispositivo grupal interdisciplinar.....	495
Dispositivo territorial	496
Conclusiones	496
Referencias.....	497
Propuesta didáctica para la construcción de una cultura de paz desde la escuela.....	498
Resumen.....	498
Referencias.....	507
Pedagogía de paz en las comunas de Medellín.....	508
La realidad de la enseñanza de las competencias ciudadanas en contextos de conflicto	508
Resumen.....	509
Objetivos	509
Resultados	509
Impacto en la política pública.....	511
Diagnóstico situacional de niñas, niños y adolescentes de Medellín.....	512
Metodología	513
Pertinencia social.....	514
Conclusiones	515
Referencias	516
Un ejercicio pedagógico de formación política, ciudadana y convivencia en contextos socioeducativos vulnerables colombianos	517
Resumen.....	518
Objetivo.....	519
Objetivos específicos.....	519
Resultados. Las formas visibles de la violencia escolar en los contextos vulnerables	520
Metodología	525
Las fuentes	526
Conclusiones	526
Referencias.....	527



Minificciones para pa(z)ar la página y construir escuelas de paz	529
Resumen.....	529
MESA 43	536
Pensamiento de Frontera. Diversidades que educan, aprendiendo desde el Territorio	536
La paz tiene rostro de mujer: Reflexiones alrededor de la paz y la guerra y de sus alcances pedagógicos derivadas de narrativas de mujeres firmantes de paz.....	537
Resumen.....	537
Objetivo general.....	538
Objetivos específicos.....	538
Resultados	538
Metodología	539
Ruta metodológica	541
Pertinencia social.....	542
Conclusiones	543
Referencias.....	544
MESA 44	545
Los sistemas estatales de protección de las infancias y juventudes de América Latina y El Caribe	545
Salud mental: Una <i>mirada otra</i> sobre un concepto integrador y retador frente a las primeras infancias y su atención integral	546
Resumen.....	546
La razón de ser del presente escrito.....	546
(¿) Primeras infancias (?) y salud mental: una breve revisión de una integración compleja	549
Referencias.....	556
Sistematización del proceso formativo de una maestra de la zona rural en la Maestría en Educación para la Primera Infancia, USB-Cali	559
Resumen.....	559
Objetivo General	559
Objetivos específicos.....	559
Resultados	560
Transformaciones en las concepciones y paradigmas relacionados con las infancias y sus procesos educativos.....	560
Concepciones de Infancia	560



Desarrollo Infantil	560
Educación Infantil	561
Formación humana.....	561
Transformaciones en las prácticas y las realidades de las infancias	562
Retos tensiones y desafíos.....	563
Impacto en la política	563
Metodología	564
Pertinencia social	564
Conclusiones	565
Referencias.....	566
Análisis comprensivo de factores relacionados con la protección efectiva de los niños, las niñas y los adolescentes en hogares sustitutos en Caldas.....	568
Objetivos	568
Resultados	568
Factores relacionados con el ámbito personal	568
Factores relacionados con el ámbito familiar	569
Algunos factores de las familias de origen	569
Algunos factores de las familias sustitutas	571
Factores relacionados con el ámbito organizacional	572
Ámbito estatal	573
Impacto en la política	574
Metodología	574
Conclusiones	574
Referencias.....	576
Protección basada en la comunidad como soporte de los sistemas estatales de protección de la infancia.....	577
Resumen.....	577
Impactos en la Política: La mirada Holística y Multisectorial como referente internacional	577
Metodología: Análisis de complejidad - Sistemas formales y sistemas informales de protección de la infancia	578
Resultado: La Protección Basada en la Comunidad como enclave de los Sistemas de Protección de las Infancias en el territorio	581
Pertinencia Social	582



Conclusiones: Retos y desafíos de los Sistemas de Protección Infantil – SPI	585
Referencias.....	586
MESA 45	588
Juventudes, estado y participación política en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI	588
Condiciones, prácticas y repertorios: Análisis comparado de la participación política militante de jóvenes en el Ecuador 2005-2021	589
Resumen.....	589
Planteamiento del problema	589
Justificación	590
Objetivos	591
Marco analítico.....	591
Metodología	593
Resultados	594
Conclusiones	596
Referencias.....	597
Modalidades de participación política de las juventudes preparatorias de la UAEH en las redes sociales virtuales	600
Resumen.....	600
Objetivos	600
Resultados	601
Impacto en la política	606
Metodología	607
Pertinencia social, según el caso.....	607
Conclusiones	608
Referencias.....	609
La primera vez en política: La construcción del compromiso dentro y fuera de la escuela secundaria.....	611
Argentina, 1983-2022.....	611
Resumen.....	611
Objetivos	611
Resultados	611
Disposición y socializaciones políticas	612
Los inicios del compromiso a través de las generaciones políticas .	614



Metodología	621
Conclusiones	621
Referencias.....	622
MESA 46	624
Prácticas culturales de agenciamiento, resistencia y re-existencia de infancias y juventudes en tiempos de crisis global	624
Infancias y sus representaciones sobre la crisis sanitaria por el COVID 19 en Perú ..	625
Resumen.....	625
Objetivos	625
Resultados	625
Impacto en la política	625
Metodología	626
Categorías básicas del estudio	626
Núcleo hipotético	629
Participantes	629
Pertinencia social	630
Conclusiones	631
Referencias.....	633
La estética como heterotopía: Murales en el asfalto como formas de resistencia durante el paro nacional de 2021	635
Resumen.....	635
Introducción	635
La estética como política	637
Voz, lenguaje y potencia enunciativa.....	638
El Otro global y el paso de la perspectiva a la mirada satelital	639
El efecto de Anamorfosis	641
A manera de conclusión: Heterotopías, la emergencia de los espacios otros	643
Referencias.....	644
El juego como herramienta para la crianza	645
Resumen.....	645
Objetivo General	645
Objetivos específicos.....	645
Desarrollo.....	646
Impacto en la política	648



Metodología	649
Conclusión	650
Referencias.....	651
Escuela e infancia: Una práctica política para el desarrollo de agentes democrático .	652
Resumen.....	652
Objetivos	652
Resultados	652
Impacto en la política	656
Metodología	656
Pertinencia social	657
Conclusiones	657
Referencias.....	658
Subjetividades políticas para la emancipación de las infancias, caminos de participación y protagonismos infantil en entornos comunitarios	660
Resumen.....	660
Objetivo General	660
Objetivos Específicos	660
Resultados	661
Impacto en la política	663
Metodología	664
Tipo de estudio	665
Quienes fueron nuestros participantes	666
Técnicas que respetan sus múltiples lenguajes	666
Pertinencia social, según el caso	667
Conclusiones	667
Referencias.....	669
Cantadores y cantadoras niñas, niños y adolescentes afro de Soacha-Cundinamarca	671
Resumen.....	671
Introducción	671
Objetivo.....	675
Metodología: Etnográfica	675
Pertinencia social.....	675
Conclusiones	676



Referencias.....	676
MESA 47	678
Estado, educación y subjetividades de niñez y jóvenes en el contexto neoliberal latinoamericano	678
Representaciones juveniles en las instituciones escolares, en el terrorismo de Estado Sanluisense	679
Resumen.....	679
Objetivo.....	679
Pertinencia social.....	679
Metodología	680
Resultados	680
El primero en cuanto a cómo fueron las prácticas gubernamentales sobre las juventudes del Terrorismo de Estado de San Luis, se reconstituyó	680
En cuanto al segundo punto, las representaciones de los jóvenes en los colegios normales y nacionales sanluisenses, se parte desde.....	683
Conclusión	684
Referencias.....	685
Las escuelas rurales durante el confinamiento por el Covid-19: Visibilidad de las desigualdades e inequidades	688
Resumen.....	688
Objetivo general.....	688
Objetivos específicos.....	688
Resultados	689
Impacto en la política	690
Metodología	690
Población y muestra de investigación.....	691
Instrumentos de recolección de información	691
Procedimiento.....	692
Pertinencia social.....	692
Conclusiones	693
Referencias.....	693
Situaciones juveniles de educación y trabajo en el marco de la pandemia del Covid 19 y el estallido social en Colombia	694
Resumen.....	694



Políticas públicas y normas sobre juventud en Colombia	694
Movilización juvenil, emergencia sanitaria y estallido social en Colombia.....	696
Cátedra Nacional de Juventud: las voces de los jóvenes	698
Perspectivas de futuro subjetivas	699
Perspectivas de futuro reproductoristas	699
Perspectivas de futuro que contemplan lo subjetivo y lo reproductivo.....	700
Conclusiones	700
Referencias.....	702
Educación agropecuaria y atravesamientos de género en una escuela de la familia agrícola	706
Resumen.....	706
Contextualización teórica.....	706
Objetivo.....	708
Metodología	708
Pertinencia social	709
Resultados	709
Maternidades escolarizadas y socializadas	710
Los servicios y ¿quiénes hacen y cómo se hace?	712
Identidades genéricas diversas	713
Conclusiones	713
Referencias.....	714
Familias rurales, problemas socioeconómicos y estrategias de afrontamiento en tiempos de Covid-19. Estudio de caso en los municipios de Puerto López, Granada y Acacías, Colombia	716
Resumen.....	716
Geolocalización.....	716
Objetivos	717
Metodología	717
Resultados	718
Formas de afrontamiento a la crisis. Las familias rurales y sus posibilidades.	719
Conclusiones	722
Referencias.....	723
MESA 50	724



Desafíos y transformaciones de las políticas públicas en la forma de agenciamiento y dinámicas de los escenarios educativos en las infancias y las juventudes	724
La gestión de los derechos humanos y culturales en la primera infancia, un enfoque museológico	725
Resumen.....	725
Objetivos	725
Resultados	725
Impacto en la Política.....	726
Concepto de Derecho	726
Normas jurídicas de la primera infancia.....	727
Metodología	728
Políticas y derechos culturales en el espacio.....	730
Características	730
Conclusiones	731
Referencias.....	732
Propuesta psicoeducativa para prevenir el maltrato infantil: Una mirada desde el sentir de los niños del municipio de Pamplona Norte de Santander	733
Resumen.....	733
Objetivo General	733
Objetivos Específicos.....	733
Resultados	734
Salud mental y física en la infancia.....	734
Desatención en la infancia.....	734
Actos de violencia en la infancia.....	735
Desigualdad en la infancia.....	735
Impacto en la política	735
Metodología	736
Diseño de investigación.....	736
Informantes de la Investigación	737
Técnicas e instrumentos de la recolección de la información	737
Pertinencia social, según el caso	737
Conclusiones	739
Referencias.....	740



Las políticas educativas y lineamientos de preescolar, entre el papel y la realidad del grado transición en las escuelas públicas	742
Resumen.....	742
Referencias.....	747
Madres líderes de convivencia y paz	748
Resumen.....	748
Objetivo General	748
Objetivos específicos.....	748
Resultados	749
Metodología	749
Pertinencia social, según el caso	750
Conclusiones	751
Referencias.....	752
Los niños y las niñas en primera infancia como presente y no como futuro	753
Resumen.....	753
Objetivo de la mesa	753
Presentación	753
Abordar la primera infancia como campo	754
Los niños y las niñas en primera infancia como futuro	755
Los niños y las niñas en primera infancia como presente y no como futuro. Una invitación a repensar nuestras propias concepciones y prácticas	757
Referencias.....	759
Niñas, niños y adolescentes agentes en la construcción del patrimonio cultural: Una apuesta por la superación del adultocentrismo	762
Resumen.....	762
A modo de introducción	762
Civinautas: una apuesta formativa de apropiación del patrimonio cultural con niños, niñas y adolescentes	763
La participación como apuesta por reconocer a niñas y niños como agentes en la construcción del patrimonio cultural.....	767
¿Qué hemos aprendido gracias a nuestra experiencia?	769
Conclusiones	772
Referencias.....	773



La política de cero a siempre en el proceso de investigación formativa “sala maternal” de la licenciatura en educación infantil de la Universidad de Pamplona	776
Resumen.....	776
Objetivos	777
Resultados	777
Impacto en la Política.....	779
Metodología	779
Pertinencia Social	780
Conclusiones	781
Referencias.....	781
MESA 51	783
Apropiación de los territorios periféricos por parte de los jóvenes	783
Difusión de expresiones culturales periféricas en Bogotá	784
Resumen.....	784
Objetivos General	784
Objetivos Específicos	784
Resultados	784
Expresiones culturales.....	784
Espacio público.....	785
Periferia	786
Espacio público digital	786
Expresiones culturales periféricas	787
Las expresiones culturales periféricas en el espacio público físico y digital	787
Metodología	789
Pertinencia social.....	792
Conclusiones	792
Referencias.....	793
Ser mujer trans: Narrativas de tránsito en Bogotá 2020-2021	795
Resumen.....	795
Objetivos	795
Metodología	795
La identidad y la escuela	795
La identidad narrativa	796



Experiencias, prácticas y discursos sobre las mujeres trans presentes en la educación superior y la resistencia realizada	797
Experiencias	798
Prácticas	798
Resistencia social	799
Hacia una resistencia política	800
Resultados	800
Conclusiones	801
Referencias.....	802
Jóvenes y arte: Una posibilidad para la reconstrucción de la paz y la memoria	803
Resumen.....	803
Objetivos	803
Resultados	804
Impacto en la política	805
Metodología	806
Conclusiones	809
Referencias.....	809
El decir y comer como actos de reflexión y aprendizaje.....	810
Resumen.....	810
Metodología	810
Pertinencia Social	810
Introducción	811
El territorio, su habla y sabor	812
Perspectivas sobre el decir y comer en un sancocho.....	813
Políticas de respuesta	814
Conclusión	815
Referencias.....	815
Resignificando espacios para la resistencia: Los jóvenes y la lucha popular en las periferias	817
Resumen.....	817
Motivos para manifestarse.....	817
Espacios recurrentes de las manifestaciones sociales.....	818
De los puntos recurrentes a la resignificación de los espacios.....	819
Resignificación de espacios	820



Plazoleta del recreo y plazoleta del porvenir	821
Portal Américas	822
Reivindicación del Sur y la ganancia de los espacios.....	823
Referencias.....	824
Sentipensando prácticas juveniles y pedagógicas desde la periferia. Una experiencia en puerto Colombia, Atlántico	825
Resumen.....	825
Objetivo.....	825
Resultados	825
Impacto en la política	830
Metodología	831
Conclusiones	831
Referencias.....	832
MESA 52	834
Experiencias de educación y comunicación popular con jóvenes en ciudades fronterizas	834
Escuela digital para las infancias y juventudes en movilidad	835
Resumen.....	835
Objetivos	837
Resultados	837
Metodología	838
Conclusiones	840
Referencias.....	841
El arte como un acto de resistencia en el espacio cultural fronterizo	842
Resumen.....	842
Objetivos	842
Resultados	842
El arte en función de la pedagogía, la sensibilidad, transformación	843
Impacto en la política	845
Metodología	845
Conclusiones	846
Referencias.....	846
MESA 54	847



Participación política juvenil y construcción de paz en América Latina y el Caribe	847
Aportes al campo conceptual de la cultura de paz decolonial en contextos escolares urbanos del municipio de Piedecuesta, Santander	848
Resumen.....	848
Objetivo General	848
Objetivos Específicos	848
Resultados	849
Impacto en la Política.....	852
Metodología	853
Pertinencia Social, Según el Caso	854
Conclusiones	855
Referencias.....	855
MESA 55	858
Infancias y juventudes pacifistas: retos y tensiones para el agenciamiento de nuevas ciudadanías en el marco de los empoderamientos educativos	858
Reflexiones en torno a las emociones políticas y educación para la paz desde y con la primera infancia.....	859
Resumen.....	859
Introducción	859
Metodología	862
Resultados	862
Conclusión	865
Referencias.....	865
Las consecuencias de un mundo vuca para el logro de la paz y la felicidad	868
Resumen.....	868
Introducción	869
Metodología	870
Resultados	870
Conclusiones	872
Referencias.....	872
Filosofar desde y para las infancias	874
Resumen.....	874
Objetivo General	875
Objetivos específicos.....	875



Resultados	875
Impacto en la política	876
Metodología	877
Conclusiones	878
Referencias.....	880
El buen trato como práctica vital en las infancias.....	881
Resumen.....	881
Objetivo.....	881
Metodología	881
Pertinencia social	882
Impacto en la política	882
Resultados	883
Infancias.....	884
Emociones	884
Nacimiento.....	885
Lenguajear.....	885
Tiempo presente	886
La pregunta	886
El viajero errante.....	887
Conclusiones	888
Referencias.....	888
El pensamiento crítico y creativo desde las cotidianidades de las infancias y adolescencias en espacios de restablecimiento de derechos.....	890
Resumen.....	890
Introducción	890
Metodología	891
Resultados	891
¿Espacios de restablecimiento de derechos?	891
Imaginarios sociales sobre restablecimiento de derechos y su incidencia en las rutinas de niñas, niños y adolescentes	892
¿Por qué el Pensamiento Crítico y Pensamiento Creativo?	893
Impacto en la Política y Pertinencia Social	895
Conclusiones	896
Referencias.....	897



El territorio como promotor de la voz infantil en el cerro sur de Suba	899
Resumen.....	899
Objetivo.....	899
Resultados	899
El silenciamiento de la voz infantil en el territorio	899
De la infancia encerrada a la infancia ensimismada.....	900
La común- unidad infantil.....	902
Impacto de la política	903
Metodología	903
Conclusiones	904
Referencias.....	905
Diversidad, inclusión y formación ciudadana en escolares	906
Resumen.....	906
Objetivos.....	906
Resultados	906
Impacto en la política	909
Metodología	910
Pertinencia social.....	911
Conclusiones	912
Referencias.....	913
El impacto de las dinámicas culturales y las diversidades educativas en las acciones de violencia en la escuela. convivencia escolar como tema central en El SEAB	916
Resumen.....	916
Objetivo general.....	916
Objetivos Específicos	916
Resultados	917
Impacto en la política	920
Metodología	923
Pertinencia social.....	924
Conclusiones	925
Referencias.....	926
La bio-infancia como práctica de paz en el aula	928
Resumen.....	928
Objetivo.....	928



Reflexiones y resultados	928
El reencuentro en y con la infancia.....	928
La infancia como sentido vital.....	931
El bio- aprendizaje como práctica vital	933
Metodología	935
Conclusiones	936
Referencias.....	937
La relación materno infantil en el rol del educador como promotor de paz	940
Resumen.....	940
Objetivos.....	940
Resultados	940
Impactos en la política	946
Metodología	946
Pertenencia Social	947
Conclusiones	948
Referencias.....	948
Una invitación a la construcción de paz desde la escritura creativa	950
Resumen.....	950
Metodología	954
Conclusiones	955
Referencias.....	955
Inicio a la reconfiguración de la convivencia escolar.....	958
Introducción	958
Punto de partida.....	959
Enfoques de reflexión sobre la convivencia escolar	962
Inicio a la reconfiguración	964
Referencias.....	966
Análisis documental: Formación de ciudadanías alternas en las prácticas pedagógicas en el grado transición	968
Resumen.....	968
Introducción	968
Agentes educativos en la primera infancia	969
Ciudadanías Alternas	971



Formación Ciudadana en el grado Transición	972
Conclusiones	973
Referencias.....	974
Exploraciones sobre cultura de paz y no violencia: Una propuesta desde las artes escénicas	978
Resumen.....	978
Desarrollo.....	978
Diseño Metodológico	981
Primer ciclo, diseño preliminar.....	981
Contemplar las etapas del desarrollo del grupo	981
Selección de conceptos de la Matriz de Necesidades Fundamentales	982
Operacionalización de variables	983
Referencias.....	985
El niño presente	987
Resumen.....	987
Objetivo.....	987
Metodología	987
Resultados y reflexiones	988
Tiempo de infancia como tiempo humano	988
Tiempo de la infancia como práctica vital	990
Tiempo de infancia como práctica pedagógica.....	991
Impacto en la política	992
Pertinencia social	993
Conclusiones	993
Referencias.....	994
La evaluación figuroanalógica y su aporte a la actitud creativa en la transformación de ciudadanía.....	996
Resumen.....	996
Introducción	996
Metodología	1000
Resultados	1000
Conclusiones	1001
Referencias.....	1001
MESA 57	1003



Experiencias pedagógicas en la escuela: trayectorias investigativas desde la pregunta por el estar juntos.....	1003
Educación Alternativa (EA): Nuevos enfoques metodológicos de la formación inicial docente para la escuela latinoamericana	1004
Resumen.....	1004
Fundamentos	1004
Objetivo general.....	1005
Objetivos específicos	1006
Metodología	1006
Análisis de los datos	1007
Pertinencia social.....	1010
Referencias.....	1013
La escuela... un lugar para soñar despiertos	1015
Resumen.....	1015
Desarrollo de la ponencia	1015
Conclusiones	1020
Referencias.....	1021
Aprendizajes acerca de la metodología de niños, niñas y adolescentes como coinvestigadores/as. el caso de una investigación en compromiso escolar y factores contextuales en Chile	1022
Resumen.....	1022
Introducción	1022
Aspectos metodológicos	1023
NNA coinvestigadores en el proyecto señalado	1023
Principales resultados	1024
Implementación de la metodología de NNA coinvestigadores/as	1024
Condiciones de implementación de la metodología.....	1027
Resultados de la metodología de NNA coinvestigadores/as	1028
Conclusiones	1028
Referencias.....	1029
Los confidentes y compañeros incansables de los caminos de la vida.....	1032
Resumen.....	1032
Objetivos	1032
Resultados	1032



Andamos descubriendo el mundo de los sentimientos. Nuestro “pájaro del alma”	1034
Lo que realmente importa	1037
Impacto en la política	1038
Metodología	1039
Pertinencia social	1039
Conclusiones	1039
Referencias.....	1040
El valor de la verdad en la convivencia escolar: Escuela de palabras en la Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU)	1041
Resumen.....	1041
Referencias.....	1045
Aretélab, una experiencia pedagógica, en pos de una trayectoria investigativa que responde a la pregunta por el estar juntos	1046
Resumen.....	1046
Introducción	1046
Objetivo General	1047
Objetivos Específicos	1047
Justificación	1048
Inspiración	1048
Buenas prácticas	1049
Banco recursos.....	1049
Innovación	1049
Impacto en la política	1050
Metodología	1050
Pertinencia social.....	1051
Resultados	1051
Conclusiones	1052
Referencias.....	1053
Las escuelas como espacios de encuentro.....	1054
experiencias investigativas con sectores vulnerados en el Estado de México	1054
Resumen.....	1054
Introducción	1054



La experiencia de investigar con jóvenes desde la escuela. Dimensión epistémica e histórica	1056
Resultados: Ámbitos de participación juvenil fundantes de la escuela como espacio de encuentro.....	1058
Conclusiones	1061
Referencias.....	1062
MESA 58	1064
Acciones colectivas juveniles desde el accionar político y cultural en Latinoamérica a través de un dialogo generacional	1064
Trabajo en la infancia y adolescencia como un posible soporte socio institucional ..	1065
Resumen.....	1065
Ponencia.....	1065
Conclusiones	1070
Referencias.....	1071
El significado de “joven” desde los discursos de la prensa colombiana durante el paro nacional y el estallido social del año 2021	1072
Resumen.....	1072
Objetivo general.....	1072
Objetivos específicos.....	1072
Resultados	1072
Conclusiones	1077
Referencias.....	1078
Acciones colectivas juveniles a través de un diálogo generacional	1080
1978 deporte y cultura más que una acción.....	1080
Resumen.....	1080
Introducción	1080
Referencia.....	1088
Criminalización de estudiantes en Colombia.....	1089
Resumen.....	1089
Objetivo General	1089
Específicos	1089
Resultados	1089
Judicializaciones.....	1089
Exilio	1091



Estudiantes caídos	1092
Impacto en la política	1093
Metodología	1094
Pertinencia social	1095
Conclusiones	1095
Referencias.....	1097
Diálogo generacional y acción colectiva: La importancia de la participación juvenil en la implementación de políticas públicas para el bienestar y desarrollo en Latinoamérica	1099
Resumen.....	1099
Introducción	1099
Diálogo generacional y acción colectiva	1100
Exclusión y protagonismo de los jóvenes en la formulación de políticas públicas	1100
El papel de las organizaciones juveniles en la formulación de políticas públicas en América Latina.....	1100
Los jóvenes en doble perspectiva: como destinatarios de servicios y como actores sociales.....	1101
Temas que movilizan a la juventud y sus prioridades para la agenda pública ...	1101
Obstáculos y desafíos para la participación juvenil	1102
Casos exitosos de participación juvenil en políticas públicas	1102
Conclusión	1104
Referencias.....	1104
MESA 60	1106
Las violencias estructurales y el suicidio en niñas, niños y adolescentes	1106
Suicidios con pormenores: Noticias sobre suicidios en la prensa de Manizales de los años 20 y 30.....	1107
Resumen.....	1107
Introducción	1107
Características del tratamiento informativo sobre suicidios en los años 20 y 30	1108
Conclusiones	1114
Referencias.....	1115
Realidad nacional sobre cómo influyen las violencias estructurales en la problemática del suicidio en el asentamiento informal de Bajo los Anonos, Costa Rica	1117
Resumen.....	1117



Objetivos	1117
Resultados	1117
Impacto en la política	1119
Metodología	1120
Pertinencia social	1121
Conclusiones	1121
Referencias	1122
El sentido de la conducta autolesiva en niños, niñas y adolescentes: Más allá de la enfermedad	1123
Resumen	1123
Objetivo	1123
Introducción	1123
Metodología	1129
Pertinencia social, según el caso	1130
Resultados	1130
Conclusiones	1132
Referencias	1132
Empuje al suicidio en niños y adolescentes en la contemporaneidad: Aproximación comprensiva	1135
Resumen	1135
Objetivos	1135
Resultados	1135
Impacto en la política	1139
Metodología	1139
Pertinencia social	1140
Conclusiones	1140
Referencias	1141
Violencia, comportamientos autodestructivos y suicidios en niñas, niños y adolescentes: Aportes a las teorías de J. Galtung	1145
Resumen	1145
Metodología	1145
Introducción	1146
Objetivo General	1146
Objetivos Específicos	1146



Resultados	1147
Complementariedad entre las teorías de J. Galtung y A. Antonovsky	1147
Impacto en la política	1152
Conclusión	1154
Referencias.....	1155
Desarrollo humano un estudio de caso: Una perspectiva del suicidio desde la familia	1159
Resumen.....	1159
Objetivo General	1159
Objetivos específicos.....	1159
Introducción	1159
Metodología	1163
Resultados	1164
Conclusiones	1165
Referencias.....	1166



V Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes

Del 17 al 21 de julio de 2023 realizaremos en Manizales, Caldas - Colombia la V versión de la Bienal Latinoamericana y Caribeña en primeras infancias, niñeces y juventudes la cual busca incidir positivamente en el mejoramiento y comprensión de las realidades que vivencian los niños, niñas y jóvenes de América Latina y el Caribe, a través del análisis comparado de contextos, el desarrollo de procesos investigativos, la construcción participativa de iniciativas, alternativas, la interlocución directa con las políticas públicas y con actores de gobiernos en diferentes geografías de la región, los modos de vinculación entre los Estados y las organizaciones sociales, entre otras prácticas.

La Bienal, por lo tanto, es el escenario de articulación entre academia, políticas públicas y organizaciones sociales alrededor de la primera infancia, la niñez y las juventudes más grandes de América Latina.

Esta V Bienal tendrá como sures epistémicos Desigualdades Generacionales, Movilización Social Colectiva y Narrativas de la Vida. Presentamos una pequeña fundamentación de cada uno de sus ejes:

Desigualdades Generacionales: En el marco del abordaje multidimensional de las desigualdades contemporáneas, en este eje se priorizarán las desigualdades desde la perspectiva generacional en el plano territorial, laboral y educativo. Asimismo, se espera incluir también otros campos como los vinculados a las migraciones, la dimensión étnico-racial, el género y las disidencias. La propuesta incorpora las transformaciones que la pandemia produjo en las dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades sociales, proponiendo trabajar en las persistencias y emergencias desde la multidimensionalidad. Es decir, en las desigualdades que perviven desde antes del acontecimiento pandémico y las que se configuraron o reconfiguraron con los cambios que la pandemia generó. **Movilización Social Colectiva:** Se espera contar con contribuciones que se interesen por el tratamiento de las transformaciones democráticas, tanto aquellas vinculadas con el restablecimiento de las democracias en la región en el pasado reciente, como aquellas otras más recientes, vinculadas con formas de participación política y ciudadana; con la ampliación de 56 derechos (políticos, educativos, ciudadanos, sexuales) y sus efectos en el desarrollo



de políticas públicas. que contribuyan a la discusión acerca de los alcances y características de los ciclos políticos vinculados con los giros a la izquierda y a la derecha en los diferentes países de la región. Es de interés para este eje visibilizar las voces de niños, niñas y jóvenes en relación con las experiencias de participación política y social en ambos ciclos, así como los efectos institucionales que poseen sobre las políticas públicas y el gobierno de las infancias y las juventudes.

Narrativas de la Vida: Los seres humanos vivimos, conocemos y estamos en el mundo para alcanzar condiciones de buen ser, buen vivir y bienestar. En cuanto a los procesos de conocimiento las diversidades están en la base para orientar la acción y la convivencia entre los seres humanos. La diversidad implica reconocimiento del mundo indígena, del mundo afro, del mundo campesino, del mundo de las mujeres, de las discapacidades, de los LGBTIQ + y de concepciones acerca de la Madre Tierra, la Pacha Mama, Abya Yala. Implica reconocer a los niños, niñas y jóvenes insertos en estos contextos de pluridiversidades y de formas de representar el mundo. Estos reconocimientos irrumpen en la escena latinoamericana y del Caribe donde se viven, en muchos países, 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 y xenofobia. Estas situaciones ponen en peligro la democracia, pues esta ha sido tomada por fuerzas conservadores que acentúan su accionar con apoyos y respaldos mediáticos. Frente a una situación tan incierta, producida por la catástrofe sanitaria resultante de la pandemia de este sur (América Latina y el Caribe), marca un horizonte de alternativas para nosotros y para el mundo; desde las diversas identidades colectivas e identidades subjetivas. Son nuevas lecturas del conocimiento, epistemologías latinoamericanas y caribeñas que permean las ciencias sociales, la educación y la vida cotidiana.



SUR 2

Movilización Social-Colectiva, Transformaciones Democráticas, Agenciamientos y Violencias

El Eje se propone: abrir la reflexión sobre las distintas violencias presentes en el contexto Latinoamericano y Caribeño, en particular aquellas presentes en condiciones de movilidad, migración o desplazamiento forzado, condiciones en el marco del cuales se dan múltiples vulneraciones y emergen también las subjetividades e identidades infantiles y juveniles en procesos de socialización política y de prácticas de agenciamiento, militancia y movilización política; y comprender las dinámicas de las violencias y las movilidades sociales y el papel que la memoria juega en procesos de participación de niños, niñas y jóvenes; construir perspectivas de abordaje desde las ciencias sociales, pertinentes al contexto Latinoamericano y Caribeño, que orienten estudios en infancias y juventudes en contextos de violencias y movilidades, encaminados hacia la socialización política como vía para la transformación social y la reconstrucción de tejidos comunitarios, complejizar la mirada sobre los procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes en dichos contextos, a partir del reconocimiento de la importancia de los procesos relacionales en la construcción de sus subjetividades, identificando el potencial transformador de las relaciones y de la participación de niños, niñas y jóvenes como agentes sociales activos en la construcción de país y de continente, y rescatar el papel fundamental en los procesos de agenciamiento y movilización política del reconocimiento y la resignificación de las memorias que visibilicen las voces de los niños, niñas y jóvenes que han vivido en contextos de violencias y conflictos, desde sus potencias y su subjetividad política

Objetivos

1. Generar escenarios de discusión y articulación entre académicos, referentes de políticas públicas y organizaciones sociales sobre los desafíos de la educación en las transformaciones democráticas en América Latina y el Caribe.
2. Comprender las distintas formas de agenciamiento, las dinámicas de producción socio estatal de las infancias y las juventudes y los desafíos a la construcción de políticas públicas buscando amplificar las voces de niños, niñas, jóvenes, familias, comunidades y colectivos.



3. Visibilizar las experiencias de movilizaciones políticas y de participación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes en los distintos ciclos de los gobiernos.

4. Reflexionar sobre las distintas formas de violencias, la necropolítica y las prácticas asociadas al juvenicidio en América latina y el Caribe.

5. Estimular el intercambio epistemológico, teórico y metodológico para la investigación de estos temas y establecer una red de relaciones entre investigadores/as y con educadores/as, operadores/as de políticas, líderes comunitarios, infantiles y juveniles y otros actores sociales vinculados a prácticas sociales con niñas, niños y jóvenes.

Temas

1. Desafíos de la educación en las transformaciones democráticas en ALyC.

2. Políticas públicas, formas de agenciamiento y dinámicas de producción socio estatal de las infancias y las juventudes.

3. Movilización política y participación ciudadana en los ciclos progresistas y la reacción conservadora.

4. Juvenicidio, violencias y necropolítica.



TEMA 1

Desafíos de la educación en las transformaciones democráticas en ALyC



MESA 33

**Políticas públicas de juventudes e institucionalidad estatal en
América Latina y el Caribe: experiencias de gestión y
producción de conocimiento a escalas nacional y subnacional**



Recalculando

Un GPS para las políticas de juventudes

DIEGO BERETTA

Resumen

La ponencia surge a partir de la pregunta: ¿cuáles son los desafíos de las políticas públicas de juventudes en la actualidad? A casi 40 años de la declaración del Año Internacional de la Juventud y el surgimiento de la institucionalidad de juventud en América Latina y el Caribe, se intentará realizar un balance de los itinerarios recorridos. Se parte de la hipótesis de una ambivalencia en la agenda pública: mientras que las juventudes son centrales en la agenda pública, actualmente las políticas de juventud se encuentran en una relación periférica del Estado.

Introducción

La ponencia surge a partir de la pregunta: ¿cuáles son los desafíos de las políticas públicas de juventudes en la actualidad? La cuestión juvenil como cuestión de política pública surge en un contexto particular, en el que los organismos internacionales fueron los que insistieron en la necesidad que los Estados reconozcan a las y los jóvenes como problemas públicos, es decir, como sujetos de políticas públicas. En definitiva, lo que conocemos como políticas de juventudes. A casi 40 años de la declaración del Año Internacional de la Juventud, hito significativo para las políticas de juventud y del surgimiento de la institucionalidad de juventud en América Latina y el Caribe, se intentará realizar un balance de los itinerarios recorridos y de los nuevos desafíos. Se parte de la hipótesis de una ambivalencia en la agenda pública: mientras que las juventudes son centrales en la agenda pública, actualmente las políticas de juventud se encuentran en una relación periférica del Estado. El trabajo propone repensar y "recalcular" los sentidos a las políticas de juventud, sus orientaciones, y los principales desafíos de las políticas de juventudes en la actualidad en torno a la "novísima" cuestión juvenil.

La cuestión juvenil y las políticas públicas

La Organización de Naciones Unidas (ONU) puede considerarse un actor pionero en la promoción de las



políticas de juventudes, especialmente por su contribución a instalar a las y los jóvenes como cuestión de nuevas políticas públicas. Un primer acontecimiento, en este sentido, fue la Resolución de la Asamblea General de la ONU N° 2037 “Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos”, aprobada en el año 1965. Esta declaración, que consta de seis principios, intentó promover la importancia de un conjunto de valores en los procesos formativos y educativos de las y los jóvenes, relacionados con el espíritu de paz, libertad y respeto en el marco de la igualdad de derechos. Desde esta declaración hasta el año 1975, distintas reuniones y actividades de la ONU giraron en torno a tres temas en relación a la juventud: la participación juvenil, el protagonismo de las y los jóvenes en el desarrollo, y la cultura de paz. En este marco, se destaca la creación del Programa de Voluntarios de Naciones Unidas (VNU) en el año 1970 y la realización –entre 1978 y 1985- de distintos eventos internacionales que permitieron construir una agenda de trabajo y una forma singular de tematizar las juventudes (Vázquez y Liguori, 2018).¹

Pero será el año 1979 en el que se sentarán las bases de las políticas y de la institucionalidad de juventud, cuando también desde Naciones Unidas, en la 105ª sesión plenaria se designó al año 1985 como Año Internacional de la Juventud (AIJ) bajo el lema Participación, Desarrollo y Paz,² y se crea, además, un Comité Asesor para la coordinación de las actividades preparatorias en los distintos países. Este impulso del AIJ llevó a un proceso institucional que no tuvo marcha atrás y que logró profundizarse en las siguientes décadas (Dávila León, 2000).

En efecto, el proyecto del AIJ se configuró como una ventana de oportunidad para la creación de instancias gubernamentales abocadas a dicho festejo, las cuales posteriormente en algunos países lograron ser formalizadas como organismos estatales de juventud (Liguori y Beretta, 2022; Beretta *et al.*, 2022, 2018; Liguori y García, 2017). La declaración del AIJ propuso a los gobiernos crear espacios formales de participación social y política para las y los jóvenes, promovió la articulación y alianzas entre organismos gubernamentales y organizaciones juveniles de la sociedad civil, y estimuló la formulación de políticas y programas destinados a las personas

1 Vázquez y Liguori (2018) mencionan como ejemplos los Festivales Mundiales de la Juventud y de los estudiantes realizados en 1978 en Cuba y en 1985 en la URSS.

2 En la fundamentación de la resolución se hace Referencias que el año 1985 coincide con el vigésimo aniversario de la Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos; y el décimo quinto aniversario del programa de voluntarios de las Naciones Unidas.

jóvenes. Todas las acciones propuestas por la ONU giraron en torno a construir a las juventudes, sus condiciones y modos de vida en una cuestión (Beretta *et al.*, 2018), a constituirla en un problema público (Aguilar Villanueva, 1993; Subirats, 1994), en definitiva, a diseñar e implementar políticas públicas de juventud.

Dichas políticas, las inscribimos en el complejo marco de las políticas públicas como proceso, como campo de permanente disputa política, ideológica y técnica; como un campo relacional, y fundamentalmente conflictivo, donde distintos actores se disputan y pugnan diferentes proyectos sociopolíticos, a partir de los cuales intentan traducir en políticas o estrategias de intervención en torno a una cuestión. Esta definición nos permite pensar en las políticas públicas de una manera dinámica y en permanente construcción y disputa. Es así que las políticas no son un mero ejercicio de diseño en el que se aplican técnicas y herramientas, sino que está atravesado y es expresión de relaciones de poder que afectan determinados intereses, en tanto comparte una definición respecto de qué se hace, para quién se hace, con quién se hace y para qué se hace. Para nuestro análisis tomamos la cuestión juvenil. ¿Cómo se define la cuestión juvenil? ¿Es una cuestión estable? ¿Cuáles son las principales orientaciones de políticas en torno a la cuestión juvenil en los diferentes contextos?

Es así, que partimos del supuesto que la cuestión juvenil es una definición en permanente disputa y construcción. La definición sobre qué es la cuestión juvenil es la histórica disputa a partir de la cual podemos pensar los itinerarios (Beretta y Núñez, 2021) de las políticas de juventud.

Podemos hacer una brevísima caracterización histórica del '83 hasta la actualidad, que permite constatar los cambios en la conceptualización de la cuestión juvenil, las orientaciones de políticas a partir de esa cuestión, y los desafíos contemporáneos de las políticas de juventudes. Para ello tomaremos especial atención a la experiencia de Argentina, que puede ser trasladada a distintos países de la región de América Latina y el Caribe.

Las políticas de juventudes, enunciadas de esta manera, se empiezan a estructurar específicamente a partir del año 85 en Argentina y en casi toda la región de América Latina y el Caribe. Realizar esta afirmación no implica desconocer políticas e intervenciones dirigidas a jóvenes décadas anteriores, sino que no se conceptualizaban como políticas de juventudes.

Las políticas de juventudes tuvieron la gran influencia de la Organización de Naciones Unidas. Esta organización internacional declaró a 1985 como el Año Internacional

de la Juventud, con el objetivo de visibilizar los problemas que atravesaban las trayectorias y biografías juveniles y, por lo tanto, promovieron e instaron a que los gobiernos tanto nacionales como subnacionales comenzaran a tomar posicionamientos con respecto a la cuestión juvenil.

Entre las acciones más específicas, propusieron la creación de áreas estatales específicas para el diseño e implementación de políticas públicas destinadas a los jóvenes. Las políticas de juventudes desde esta década en Argentina se caracterizaron por dos grandes orientaciones: por un lado, la promoción de la participación política en todas sus formas y vertientes, aunque especialmente en los partidos políticos. Y por otro, políticas sectoriales a partir de la identificación de ciertos problemas entendidos como “naturales” de los jóvenes: drogadicción, sexualidad, deserción escolar, como así también en el redescubrimiento de la pobreza. Los jóvenes en situación de pobreza pasan a ser un sector a priorizar a partir de datos estadísticos sistematizados por primera vez, como sucedió con la publicación del ya clásico informe “La Pobreza en Argentina”, en el que se dedicaban algunos capítulos al sector juvenil.

En los 90, en un contexto de reconfiguración del rol del Estado, caracterizado por el ajuste fiscal, las privatizaciones de empresas públicas y la descentralización de servicios sociales, las y los jóvenes se convirtieron en objeto central de varias políticas públicas. Se construyó un nuevo sujeto de políticas: los jóvenes excluidos, especialmente jóvenes urbanos y varones, identificados como los que quedaban por fuera de las dos grandes instituciones de integración social: la educación y el empleo. En este contexto, se destacaron las políticas dirigidas al primer empleo, especialmente en base a la noción de empleabilidad, poniendo toda la responsabilidad en los sujetos, en las capacidades para el trabajo y no en las oportunidades para el trabajo. Se implementaron importantes programas y planes con financiamiento de organismos internacionales. Cuando decimos importantes, hacemos Referencias al alcance que tuvieron en términos de cantidad de destinatarios y en el nivel de gasto público social, no así en términos de resolver problemas como el desempleo juvenil. En toda la región se desplegaron programas de empleo juvenil siguiendo el modelo paradigmático del Plan Chile Joven. En Argentina, se implementó desde 1994 el Programa Proyecto Joven, cuyo objetivo era mejorar las condiciones de los beneficiarios para que puedan postular a un empleo en relación de dependencia sin una alta calificación, para lo cual se los entrenaba a partir de capacitaciones cortas en oficios tradicionales y estadías laborales al estilo pasantías o prácticas rentadas en empresas. En paralelo,



la década del 90 fue el momento en que se crearon una gran cantidad de áreas estatales de juventud a nivel subnacional (gobiernos provinciales y municipales), las cuales tenían sus principales orientaciones en la promoción de la participación desde una visión dominante en relación a la apatía o escaso nivel de politización de las juventudes.

A partir de los 2000, se empieza a visibilizar la cuestión juvenil como una construcción social, relacional y en permanente disputa. Se refuerza la idea de juventudes en plural (a diferencia de la etaria): reconociendo las diferencias, las diversidades y las desigualdades. Empiezan a implementarse diversas políticas, aunque fragmentadas, y muchas veces solapadas. Pero pensar en diferentes juventudes no se trasladó a pensar en diferentes políticas, sino que se continuó con la tendencia, bajo el enunciado de igualdad, de diseñar estrategias de intervención que intentaban “normalizar” y homogeneizar a las juventudes. Y en esto es destacable la casi inexistente perspectiva de género en las políticas juveniles.

El último conjunto de políticas, las podemos identificar aproximadamente en los últimos 15 años. Surgen a partir de una nueva construcción de sujeto que reconfigura y reestructura la cuestión juvenil. Está relacionada con la construcción entonces de dos imágenes o representaciones de jóvenes muy fuertes, amplificadas muchas veces por los medios de comunicación. Por un lado, la definición de los mal llamados “NI-NI”, jóvenes que ni estudian ni trabajan. Y decimos mal llamados porque esta definición pone nuevamente la responsabilidad en los propios jóvenes, como si fuera una elección no querer trabajar o estudiar. Por otro lado, este tipo de enunciación no reconoce o identifica el trabajo de cuidados en un entorno familiar e incluso comunitario, que realizan muchos jóvenes, especialmente mujeres jóvenes, invisibilizando los trabajos no remunerados. La otra construcción de este nuevo sujeto juvenil es la del joven peligroso, varón y pobre, vinculado en los distintos eslabones de la cadena de las economías delictivas (especialmente el narcomenudeo) que penetran en los territorios populares.

En este contexto, se pueden identificar nuevas políticas que enunciaban nuevas propuestas, pero, en definitiva, se volvía a intervenciones con eje en la empleabilidad como en los 90. Es el caso, por ejemplo, del programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. En paralelo, aunque a veces de manera convergente, también se diseñaron políticas de prevención de las violencias, especialmente con el objetivo de disminuir los índices de letalidad en la población joven, especialmente en varones de sectores populares.



Políticas de juventudes y la novísima cuestión juvenil. Reflexiones un tanto desalentadoras

Esta breve y concisa reseña de las políticas de juventudes nos da la pauta que las juventudes han quedado históricamente fuera de foco: las intervenciones sociales del Estado sufrieron una suerte de “astigmatismo estatal” (Beretta y Soldano, 2023), entendido este como una operación social de visión borrosa (o fuera de foco) en la construcción de la cuestión juvenil, que implica un relato público homogeneizante. Este astigmatismo estatal reificado en la mayoría de las políticas de juventudes niega la heterogeneidad, diversidad y desigualdad de las personas jóvenes. Así, en términos de políticas de juventudes, frente a nuevos problemas, las respuestas gubernamentales se caracterizaron por diseñar las mismas y viejas soluciones, fragmentadas y solapadas. A lo que agregamos, que las políticas de juventudes y la novísima cuestión juvenil, van transitando por carriles separados y que será necesario “recalcular”, para que estas tengan un impacto significativo en los sectores juveniles. ¿Pero cuál es la situación actual de las políticas de juventud, para luego pensar los nuevos desafíos?

En primer lugar, sostenemos que las juventudes se encuentran *en la periferia del Estado* (Chaves, 2017) a partir de las políticas públicas y sociales, que “tocan” a los jóvenes. La autora utiliza la idea de “tocan” como una noción abarcadora, que no dice algo específico sino justamente nombra la generalidad, y también permite traer las representaciones de lo efímero que suelen ser, casi como un “toco y me voy”, o un “tocala y pasala” del fútbol. Esto permite pensar sobre las intermitencias de las políticas de juventudes, que no suelen tener continuidad y mucho menos en relación a los cambios de gestión gubernamental.

En segundo lugar, consideramos que existe una *ambivalencia en términos de agenda pública*: por un lado, las juventudes en la agenda pública como problema (por ejemplo, la educación en pandemia, los desobedientes en pandemia, “los loquitos” de las tomas de las escuelas, los índices de violencia en las juventudes, etc.), mientras que, por otro lado, no se refleja en políticas concretas en la agenda gubernamental.

Así, se destaca una centralidad en el discurso gubernamental, pero no así en los presupuestos y el impacto de las políticas. Las actuales políticas públicas de juventudes siguen legitimando argumentos perimidos en el campo de las ciencias sociales en torno a la juventud como transición a la vida adulta, que pone el énfasis en los deberes y obligaciones en términos de ciudadanía, que se traduce solo en obedecer y prepararse para la vida adulta, etapa

considerada de ciudadanía plena. Desde esta óptica, los y las jóvenes forman parte de una generación que aún no existe, o que existe pero que deberá prepararse para ejercer su ciudadanía.

En tercer lugar, se observa una *desaceleración y desjerarquización general de la institucionalidad estatal de juventud*. En un estudio reciente (Liguori y Beretta, 2022), se destacan algunos elementos que se pueden presentar como constitutivos de la gestión estatal de las juventudes desde el Año Internacional de la Juventud hasta la actualidad: los itinerarios erráticos de las áreas estatales de juventud (constantes cambios en términos de jerarquía, diseños institucionales, dependencias), las limitaciones en cuanto a la escasez de las partidas presupuestarias y capacidades disponibles; la informalidad de algunas políticas (iniciativas poco estructuradas y acotadas, alcance limitado); y la prevalencia de una definición de las juventudes en términos de problema social, sector vulnerable o de potencial riesgo sin considerar la heterogeneidad.

En cuarto lugar, y en términos de *orientación de las políticas* de juventud, sobresale la orientación hacia la promoción de la participación juvenil desde los años 80, aunque en muchos casos una participación institucionalizada y “controlada” por el Estado. Educación y trabajo siguen siendo las orientaciones principales, pero no desde las áreas de juventud, sino desde las áreas sectoriales específicas. Por otro lado, hay una escenificación de la juventud en las ciudades, a partir de la “eventización” de las políticas (festivales de la juventud, actividades culturales, expos carreras universitarias, jornadas de difusión de carreras, maratones juveniles, encuentros deportivos), dando cuenta de una construcción social de las juventudes integradas.

En quinto lugar, nos parece oportuno destacar la *ausencia de áreas y políticas juveniles* en temáticas y problemáticas que son parte de la novísima cuestión juvenil, como son los temas en torno a la salud mental y especialmente al suicidio juvenil, específicamente después de la pandemia; cuestiones referidas al acceso a la vivienda (ya sea en temas de alquileres o vivienda propia); temas relacionados a la justicia penal juvenil; políticas de movilidad y regulación del espacio público (por ejemplo normativas de regulación de los escenarios nocturnos). La pregunta sobre esta ausencia, no lleva a pensar si realmente están ausentes las políticas de juventud en estos temas o existe una tensión entre distintos actores que no permiten “ingresar” en estas cuestiones para incorporar una perspectiva juvenil o generacional.



En definitiva, estamos atravesando un momento que requiere necesariamente recalcar, como estamos acostumbrados a escuchar de los GPS, y dotar de nuevos sentidos a las políticas de juventudes, pensar y problematizar la categoría de política pública de juventud. Incluso en el campo académico y de investigación, un gran corpus se fue enfocando en otros objetos de estudio (experiencias juveniles, modos e intereses de participación, etc.), y las políticas públicas de juventud se fueron corriendo hacia la periferia de la investigación.

Como propuesta para el debate y la reflexión para pensar las políticas de juventudes en el marco de las políticas sociales, es necesario reconocer y visibilizar una vez más la heterogeneidad del campo juvenil (juventudes en plural, diversidad y desigualdad), que es también reconocer la influencia de la desigualdad estructural en esta problematización. El riesgo que corremos con la noción de juventudes en plural es que quede vacía de contenido y oculte la desigualdad, cuestión que debemos eludir. Ante esta heterogeneidad y *desigualdad* persistente, la estrategia de selectividad y diferenciación de políticas se advierte como un camino posible para promover la igualdad. La debilidad inherente en este tipo de pensamiento, que debemos tener en claro para poder eludirla, es la de separar las partes, la de insularizar grupos sociales y territorios.

Se abre entonces la posibilidad de pensar en políticas en torno a *una multifocalización igualadora*, especialmente desde gobiernos subnacionales que posibilitan la proximidad y cercanía, que opere no solo al interior de las distintas juventudes de modo diferencial de acuerdo a la brecha de derechos, sino también en la trama, en los vínculos entre las juventudes y los nexos que construyen sociedad.

A casi 40 años de la declaración del Año Internacional de la Juventud (hito indiscutido de la emergencia de las políticas de juventudes), la cuestión juvenil transitó por distintos itinerarios, sorteando obstáculos y bifurcaciones. La construcción socioestatal de las juventudes como cuestión de política pública da cuenta de un proceso dinámico, disputado por distintos actores en diferentes escalas, en permanentes conflictos y tensiones, lo que resultó en itinerarios múltiples e inacabados. Estos casi 40 años, y los que están por venir, abren un inmenso terreno –movedizo e incierto–, que incrementa la relevancia y la oportunidad para el fortalecimiento y cambio de rumbo de las políticas de juventudes. Ese será el gran desafío y el camino por construir.

Referencias



- Aguilar Villanueva, L. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Porrúa Editorial.
https://negociacionytomadedecisiones.files.wordpress.com/2016/04/10001_problemas-publicos-y-agenda-de-gobierno.pdf
- Beretta, D. y Soldano, D. (2023). “Entre el verdugueo y el confinamiento comunitario. Experiencias juveniles durante la pandemia de COVID 19 en la periferia de Santa Fe”, en Vommaro, P. y Pérez, E. (Comps.), *Juventudes, democracia y crisis. Pandemia, post-pandemia y después*. Grupo Editor Universitario. CABA, Argentina.
- Beretta, D. y Núñez, P. (2021). “Las políticas de juventudes”, En Soldano, D. (Directora), *Itinerarios del bienestar en espacios subnacionales. La política social en la ciudad de Santa Fe (1983-2016)*. (pp. 249-281) Ediciones UNL.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6266>
- Beretta, D., Galano, N. y Laredo, F. (2018). *Cartografía de políticas públicas de juventudes. Reflexiones a partir de sus configuraciones en Rosario*. Grupo Editor Universitario.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/xmlui/handle/CLACSO/15664>
- Beretta, D., Cozachcow, A., Liguori, M., León, D., Pereyra, E., Colombari, B., Perozzo Ramírez, W., Benedicto, J., Gallo Díaz, L. y Jaramillo Ferro, J. (2022). “Organismos, leyes y encuestas de juventudes: hacia una cartografía latinoamericana y caribeña”. Observatorio Latinoamericano y Caribeño en Primera infancia, *Infancias y Juventudes*, 2(4). CLACSO.
<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Observatorio-latinoamericano-y-cariben%CC%83o-en-primera-infancia-infancias-y-juventudes.-Informe-de-investigacio%CC%81n-An%CC%83o-2-Nro.-4-junio-2022.pdf>
- Chaves, M. (2017). Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del estado y de la academia. *Ciudadanías, Revista De Políticas Sociales Urbanas*, 1(1), 79-96.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/57371>
- Dávila León, O. (2000). Política pública e institucionalidad en juventud. *Última década*, 8(12).
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362000000100004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Liguori, M. y Beretta, D. (2022). Los organismos nacionales de juventud en perspectiva histórica: agendas y recorridos institucionales en América Latina y el Caribe (1980-2020). *STUDIA*



- POLITICÆ* (56). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/SP/article/view/5427>
- Liguori, M. y García, A. (2017). “Un papel protagónico que cumplir. Las juventudes en las políticas públicas de los ochenta en Argentina. En Vázquez, Vommaro, Núñez y Blanco (Comps.), *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. (pp. 27-51). Ediciones Imago Mundi. <https://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2017/06/WEB-militancias-juveniles-compressed.pdf>
- Subirats, J. (1994). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid; Ministerio de las Administraciones Públicas. <https://repotur.yvera.tur.ar/handle/123456789/8949>
- Vázquez, M. y Liguori, M. (2018). La gestión estatal de juventudes durante la vuelta a la democracia en Argentina: agendas, escenarios y actores (1982-1987). *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15, 1-23. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73358>



MESA 34

Conflictividades, violencias y construcción de paz en los contextos educativos rurales, indígenas y afro de América Latina y el Caribe



Estrategias de sustentabilidad en el nivel superior

DARLEN MEJÍA PICENO³

MARCOS JACOBO ESTRADA RUIZ⁴

Resumen

El objetivo en esta investigación fue analizar las estrategias de sustentabilidad que se llevan a cabo en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato y, además, conocer de qué manera contribuye a generar una conciencia ambiental y promover el cuidado del medio ambiente a través de jóvenes del nivel superior. La metodología tuvo un enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso, y como instrumentos de recolección de datos se utilizaron la observación participante, entrevistas y análisis documental. Se usó como instrumento una guía de entrevista. Los participantes fueron 18 estudiantes de la Licenciatura en Educación.

Introducción

La presente investigación trata sobre la sustentabilidad. Esta es una habilidad que pretende sustentar por sí mismo un modo de vida individual. El propósito es encontrar el equilibrio entre el medio ambiente y el uso de los recursos. Esta habilidad se pretende alcanzar mediante la aproximación de los conocimientos a los estudiantes a través de las acciones que se generan en la Universidad. Además, es capaz de tener una exploración de conocimiento más profunda y cercana con los participantes. El objetivo general es conocer cuáles son las estrategias para la sustentabilidad que se llevan a cabo en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato (DEUG) y conocer de qué manera contribuyen en generar una cultura ambiental en los jóvenes del nivel superior. Se utilizó el método de estudio de caso; para la recolección de datos

³ Universidad de Guanajuato

⁴ Universidad de Guanajuato



se utilizaron tres métodos conocidos formalmente como: observación, entrevista y análisis documental. Se analizaron los principales documentos de política de la universidad relacionados con la sustentabilidad y las estrategias implementadas. Si bien la recolección de datos sobre las políticas públicas nos ayudó a tener una idea más clara de cómo es que la educación en el nivel superior aborda la sustentabilidad en su currículo y la forma en que se pretende relacionar al alumnado en las Instituciones de Educación Superior (IES). También se abordaron las estrategias de sustentabilidad que se utilizan en algunas Instituciones de Educación Superior para, de esta forma, poder conocer las prácticas que se llevan a cabo y los principales resultados que estas obtienen.

Sustentabilidad y conciencia ambiental

La raíz del concepto de Desarrollo Sustentable se encuentra en la década de 1950, cuando empezaron a surgir inquietudes acerca de los efectos negativos en el medio ambiente ocasionados por la Segunda Guerra Mundial, pero es hasta los años 70 cuando se realiza la primera conferencia mundial sobre el medio ambiente, esta es conocida como Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia, en 1972. Fue la primera conferencia mundial en hacer del medio ambiente un tema importante. Los participantes se comprometieron a seguir una serie de principios destinados a la gestión racional del medio ambiente. Entre estos principios se encontraban la adopción de la Declaración y el Plan de acción de Estocolmo para el medio humano. Se considera que esta conferencia es el inicio del Movimiento Ambiental Mundial, un claro esfuerzo global para preservar los recursos ambientales naturales. El movimiento propulsó que diversos países en todo el mundo establecieran agencias nacionales para la protección ambiental.

Sin embargo, es hasta 1987 cuando la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (CMMAD) de las Naciones Unidas, presenta el informe Nuestro Futuro Común, conocido también como Informe Brundtland, en el que se difunde y acuña la definición más conocida sobre el desarrollo sustentable, definiéndolo como “el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (ONU, 1987, p. 24). Esta definición incluye dos conceptos claves (Montoya, 2023):

- Necesidades: en particular las de los más pobres del mundo, a los que se les debe dar prioridad.



- Limitaciones: impuestas por el estado de la tecnología y de la organización social y por la habilidad del medio ambiente de satisfacer las necesidades presentes y futuras.

El desarrollo sustentable se ha constituido mediante un manifiesto político, es decir, se ha elevado como una poderosa proclama que se dirige a ciudadanos, organizaciones civiles, empresas y gobiernos para impulsar acciones, principios éticos y nuevas instituciones orientadas a un objetivo común: la sustentabilidad.

La idea de que los recursos naturales existen para cubrir las necesidades humanas y que se pueden utilizar ilimitadamente fue muy común hasta el siglo XX. A partir de esto, Badillo (2021) menciona el cambio de paradigma en donde dejamos de ser dueños y nos convertimos en integrantes de los ecosistemas, ha ido ganando terreno a la luz de la evidencia científica: la Tierra tiene límites. Y, por eso, necesitamos conciencia ambiental. Para esto, la conciencia ambiental es definida como el sistema de vivencias, conocimientos y experiencias que el individuo utiliza activamente en su relación con el medio ambiente, infiriendo la presencia de subjetividad en el proceso de interrelación con el entorno (Febles, 2004, p. 5).

La conciencia ambiental permite que los seres humanos puedan establecer un vínculo con el medio ambiente, de igual forma preservarlo y transformarlo en función a su necesidad, está referida como el grupo de conocimiento, vivencias, actitudes, valores, etc., que una persona utiliza para solucionar problemas de su ambiente (Febles, 2001). Es así como la conciencia ambiental se enfoca en la comprensión y apreciación de la interdependencia entre los seres humanos y el entorno natural que nos rodea. Implica reconocer la importancia de conservar y proteger los recursos naturales, así como comprender las implicaciones de nuestras acciones en el medio ambiente. La conciencia ambiental nos invita a adoptar un enfoque responsable y sustentable hacia la utilización de los recursos, promoviendo prácticas que se puedan adoptar fácilmente en la vida de los estudiantes y estos puedan emplearlas en sus hogares. Al estar conscientes del impacto que tenemos en el medio ambiente, podemos tomar decisiones informadas y promover cambios positivos en nuestra forma de vida, contribuyendo así a la preservación del planeta y el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

Pertinencia social

La implementación de estrategias de sustentabilidad en el nivel superior promueve la adopción de prácticas y enfoques que son respetuosos con el medio

ambiente y que contribuyen al bienestar de las comunidades. Estas estrategias tienen como objetivo principal lograr un equilibrio entre el desarrollo económico, la protección del medio ambiente y el bienestar social. En este sentido, su implementación resulta fundamental para abordar los desafíos ambientales actuales y futuros, así como para fomentar la responsabilidad social y el compromiso ciudadano. Espinosa (2018) opina sobre la pertinencia social lo siguiente: Al margen de los discursos cotidianos, creemos que las instituciones educativas tendrían que mantener como tarea propia el abordaje de varios aspectos de la pertinencia. Éstos son complementarios entre sí y se relacionan directamente con el desarrollo de las funciones propias de las universidades públicas: los aspectos global, económico y tecnológico, pero también social, político, cultural, ético, de sustentabilidad, de articulación con el resto del sistema educativo, así como de diseño institucional (Espinosa, 2018, p. 116). De esta manera, la sustentabilidad se logra al formar ciudadanos que identifican, valoran y respetan los rasgos de su propio contexto, con la conciencia antropológica y ecológica en su formación (Espinosa, 2018).

La tarea universitaria debe anticiparse a los desafíos del futuro, tal como afirma Edgar Morin (2020) El futuro imprevisible se está gestando hoy. Ojalá se traduzca en una regeneración de la política, una protección del planeta y una humanización de la sociedad: es hora de cambiar de vía (Morin, 2020, p. 26). La adopción de estrategias de sustentabilidad en el nivel superior implica la incorporación de principios y prácticas que promueven la eficiencia energética, la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero, la gestión responsable de los recursos naturales, la promoción de la diversidad y la equidad, entre otros aspectos clave. Estas acciones contribuyen a mitigar los impactos negativos de las actividades humanas en el medio ambiente y a promover un desarrollo sustentable que asegure la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras.

Impacto en la política

La implementación de estrategias de sustentabilidad en la educación superior tiene un impacto significativo en el ámbito político. Estas estrategias promueven el desarrollo de una conciencia ambiental y social en la comunidad educativa, lo que a su vez influye en la formulación de políticas públicas relacionadas con la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente. Según García et al. (2019), las instituciones de educación superior (IES) juegan un papel central, pues constituyen un sector estratégico para el desarrollo de las sociedades.



Tradicionalmente se han destacado por su importante contribución al desarrollo sustentable en lo relativo a su dimensión social, mediante sus funciones sustantivas. Asimismo, un informe de la UNESCO plantea que la entrega de conocimientos sobre sustentabilidad de los cursos tradicionales no es suficiente para inspirar al estudiantado a tomar acciones como ciudadanos responsables. Por ello, la educación no puede confinarse al aula, sino que debería integrar contextos de aprendizaje no formales e informales, ya sea presenciales o virtuales, en todos los niveles educativos (UNESCO, 2018, p.19). Este enfoque holístico no solo tiene un impacto en la educación y la investigación, sino también en el desarrollo de políticas públicas que abordan los desafíos ambientales y sociales. Además, las instituciones de educación superior se consideran un factor clave en el cumplimiento de los objetivos de sostenibilidad y desarrollo sostenible (Fonseca et al., 2018). Estas instituciones se convierten en líderes en el cambio social y ambiental al implementar políticas internas y programas académicos que promueven la sostenibilidad. Esto a su vez influye en las agendas políticas, generando un mayor reconocimiento de la importancia de la sustentabilidad y la necesidad de políticas públicas para abordarla.

Un ejemplo relevante es el informe de la Comisión de las Naciones Unidas sobre Educación y Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2020), que destaca el papel fundamental de la educación superior en la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El informe solicita a los gobiernos a que promuevan políticas que fomenten la inclusión de la sustentabilidad en los currículos y las prácticas institucionales, reconociendo así el impacto político que tiene la educación superior en la construcción de un futuro sostenible.

Metodología

La presente investigación se aborda con un enfoque cualitativo. El enfoque metodológico cualitativo también es reconocido por los nombres de interpretativo, naturalista, fenomenológico, humanista o etnográfico (Abero et al., 2015). Este enfoque contribuyó de manera positiva en la recolección de datos significativos para el trabajo de investigación, además de que es capaz de tener una exploración de conocimiento más profunda y cercana con los participantes. En esta investigación se recuperan experiencias y saberes escolares de estudiantes de la Licenciatura en Educación. Estos conocimientos y vivencias se recuperan a partir de algunas técnicas de investigación como las entrevistas en profundidad y la observación.



Se señaló la entrevista como uno de los pilares fundamentales de esta investigación, debido a su gran importancia, se optó por trabajar con las entrevistas a profundidad como uno de los principales instrumentos para la recolección de datos, debido a que la entrevista es un proceso de comunicación en donde se obtiene información de forma directa por parte del entrevistado y esta se consigue a través de una conversación que tiene una intencionalidad, la cual va dirigida hacia conocer ampliamente las experiencias y conocimientos sustentables de los participantes, además de que también hace énfasis en los objetivos de la investigación.

La entrevista a profundidad se basa en el seguimiento de un guion de entrevista, en él se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros, por lo que previo a la sesión se deben preparar los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia y crear un espacio donde el participante se sienta en confianza para que pueda fluir la conversación y la información pueda ser recolectada de manera natural y de esta manera pueda fluir la entrevista. El guion de entrevista se elaboró con cuatro categorías importantes: la primera de ellas es el apartado de contexto institucional. En este apartado se pensaron preguntas que fueran relacionadas a su entorno y gustos personales para conocer un poco sobre los intereses de la persona entrevistada. Dichas preguntas estaban relacionadas con su interés por la licenciatura, conocer cómo habían llegado ahí, el semestre en curso, el gusto por el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato (DEUG) y por conocer qué actividades realizan en sus tiempos libres. Con esta información buscábamos que el entrevistado nos diera información acerca de su interés en la licenciatura y conocer si desde este punto podían surgir datos de actividades con relación al tema desarrollado (Medio Ambiente) de manera natural al explicar qué actividades prefieren hacer en sus tiempos libres.

La segunda dimensión aborda los contenidos y procesos educativos relacionados con sustentabilidad y conciencia ambiental. En este apartado se abordan preguntas con relación a si han tomado alguna materia que sea relacionada a la sustentabilidad, saber cómo se abordan en clase, cómo es el proceso de aprendizaje y si conocen en general a lo que se refiere o el objetivo de desarrollar una conciencia ambiental. En este apartado los participantes se encontraban en los extremos, había quienes sabían un poco sobre el tema, habían tomado clases donde conocían sobre sustentabilidad y, por otro lado, había entrevistados que no tenían conocimientos significativos



acerca del tema en cuestión. Además, mencionaban que no habían tomado clases con relación al tema de sustentabilidad.

En la tercera dimensión se abordó directamente el termino de sustentabilidad, donde las preguntas se relacionaron con su relación con la sustentabilidad en su vida diaria, con la economía, si sabían cómo se aplica la sustentabilidad y sobre todo, en este apartado es donde se indagó sobre la cuestión principal de la investigación, que es conocer si ellos como estudiantes realizan actividades o se interesan en los aprendizajes significativos que puedan obtener al participar en actividades que los orienten a conocer más sobre la sustentabilidad, además de que también se mencionó en las preguntas si conocían políticas de sustentabilidad dentro de la UG, lo que nos llevó a un primer acercamiento en donde los participantes no conocen lo que son las políticas de sustentabilidad y que tampoco tenían idea de que la universidad contaba con tales políticas, al igual que por estrategias de sustentabilidad solo pensaban que tenían relación con la separación de basura que se hacía anteriormente en los contenedores de colores que tenían en algunos espacios del DEUG, pero que a éstos los quitaron por “ocupar demasiado espacio en los pasillos”. También mencionaron que tenía relación con el cuidado del agua y la electricidad, mismas recomendaciones que mencionaron había en baños y salones del departamento.

Por cuarta y última dimensión, se tiene la conciencia ambiental. En este apartado, al entrevistado se le realizaron preguntas que tenían relación con conocer qué pensaban sobre la comprensión y la sensibilidad hacia las problemáticas ambientales y la necesidad de tomar medidas para que promuevan la protección y conservación del medio ambiente, además de si sabían de qué forma contribuían sus acciones cotidianas con el cambio climático, así como si les gustaría que cambiaran algo en el DEUG para ayudarlos a mejorar sus prácticas ambientales y si creían que las estrategias de sustentabilidad contribuyen a formar una conciencia ambiental. En primera instancia mencionaron que sabían que influía mucho lo que realizaban día a día con el cambio climático, pero que por costumbre o comodidad no cambiaban su rutina. Algo interesante que mencionaron fue que les gustaría que la universidad les guiara un poco más en conocer y aplicar las estrategias de sustentabilidad que se llevan a cabo, ya que no hay mucho conocimiento y que ellos piensan que es una buena manera de contribuir al cambio de conciencia.

Esta técnica de la entrevista se complementó con la creación de grupos focales para tener un mayor conocimiento de lo que se quiere analizar. Estos grupos focales y



entrevistas se han llevado a cabo a partir de la colaboración de estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Educación (sexto y octavo semestre). El grupo focal se realiza como una entrevista grupal que es conducida por un moderador (en este caso es el investigador del trabajo) siguiendo un guion de temas o preguntas. El objetivo principal es fomentar la interacción entre los participantes como método para generar información. De esta manera, el investigador, como primer paso, fue invitar a los estudiantes a participar en la actividad y posteriormente formar un grupo de estudiantes de sexto semestre y otro grupo de octavo semestre. Ambos grupos se formaron con seis estudiantes a los cuales se les preguntó sobre la disponibilidad de días para poder citarlos y acordar la reunión.

Al tener el día y la hora, se solicitó un espacio dentro del departamento en educación para que posteriormente, al tener un aula, se pudiera llevar a cabo la reunión. Al estar reunidos, el investigador explicó la situación e invitó a los participantes a dar su opinión de forma ordenada y a sentirse libres de compartir sus experiencias. Durante la reunión se estuvieron tocando temas y preguntas del guion de entrevista y los estudiantes colaboraron activamente. Al finalizar, se les agradeció su participación y se les comentó que la información antes recabada tendría usos académicos y de investigación únicamente, por lo cual estuvieron de acuerdo.

Resultados

Entre los resultados de esta parte destacan varias cuestiones que inciden en el mal empleo de las estrategias dentro de las IES, entre las cuales destacan: el bajo interés en abordar los problemas ambientales dentro del currículo, la escasa relación con el medio y los problemas ambientales de su alrededor, el considerar que la educación ambiental es una actividad secundaria o complementaria a la formación de los alumnos y la falta de capacitación de los gestores, planificadores y de quienes toman las decisiones. Por lo tanto, se puede destacar que las estrategias de sustentabilidad se enfocan en plantear políticas institucionales de sustentabilidad para los diversos ámbitos de la vida universitaria, como las construcciones, las compras verdes, la reducción de la huella de carbono, la reforestación, y la optimización del uso del agua y energía, pero no se encuentra un impacto formativo claro en la creación de una conciencia ambiental en los jóvenes estudiantes. Este trabajo muestra la relación que tienen los jóvenes con la sustentabilidad, además de reconocer factores que inhiben el desarrollo de la conciencia ambiental, que se crea al tener sensibilidad ante los problemas ambientales.



Algo importante que se destacó en estos resultados, fue la importancia de vincular a los estudiantes de la licenciatura con prácticas ambientales no solo a través de la UDA de Sustentabilidad, sino que también tiene gran importancia el desarrollo de las estancias académicas en las que participan todos los estudiantes cada semestre y a través de proyectos y actividades relacionadas con el cuidado del medio ambiente, se vinculan con las actividades y conocen un poco más sobre cómo llevar a cabo hábitos sustentables en su vida, a través de conocer los procedimientos que desarrollan en comunidades sostenibles.

Conclusión

La implementación de estrategias de sustentabilidad y la promoción de la conciencia ambiental en el nivel superior son de vital importancia para abordar los desafíos ambientales actuales y asegurar un futuro sostenible. Estas acciones no solo tienen un impacto positivo en el medio ambiente, sino que también contribuyen a la formación de profesionales comprometidos y conscientes de su responsabilidad en la preservación del planeta. Al adoptar prácticas sustentables, como la eficiencia energética, la gestión responsable de los recursos naturales y la reducción de emisiones, las instituciones de educación superior se convierten en líderes en la búsqueda de soluciones innovadoras y modelos de desarrollo sostenible. Además, al fomentar la conciencia ambiental entre los estudiantes, se promueve una mentalidad de respeto hacia el entorno y se establece una cultura de sustentabilidad en las futuras generaciones.

La implementación de estas estrategias no solo tiene un impacto directo en el entorno local de las instituciones educativas, sino que también influye en la comunidad en general. A través de colaboraciones con actores externos, como empresas, organizaciones no gubernamentales y gobiernos locales, las instituciones de educación superior pueden impulsar proyectos de sustentabilidad a gran escala que generen un cambio positivo en la sociedad. Es imperativo que las instituciones de educación superior adopten un rol activo en la promoción de prácticas sustentables y en la formación de ciudadanos responsables y conscientes de la importancia de proteger nuestro entorno para las generaciones presentes y futuras. Al hacerlo, sentarán las bases para un futuro en el que la sustentabilidad y la conciencia ambiental sean pilares fundamentales de nuestra forma de vida y desarrollo.



Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S. y Rojas Soriano, R. (2015). Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. Clacso.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4519>
- Badillo, L. O. (2021). *La conciencia ambiental y los cambios que debemos hacer*. Tec Review.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1987). Nuestro futuro común: Informe Brundtland. Espinosa, M. (2018). Tendencias recientes de la vinculación universitaria con el entorno. Desafíos relacionados con una pertinencia social integral. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 9(26), 110-129.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8866387>
- Febles, M. (2001). *Bases para una psicología ambiental en Cuba*. Universidad de La Habana, Facultad de Psicología.
- Febles, M. (2004). *Sobre la necesidad de la formación de una conciencia ambiental*. Universidad de La Habana, Facultad de Psicología.
- Fonseca, L. M., Portela, A.R., Duarte, B., Queiros, J. y Paiva, L. (2018). *Mapeo de la educación superior para el desarrollo sostenible en Portugal*. Gestión y marketing 13(3), 1064-1075.
https://www.researchgate.net/publication/328633273_Mapping_higher_education_for_sustainable_development_in_Portugal
- García, A. C., Maynetto, M. y Martínez, A. (2019). *El desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: Un verdadero desafío*. Revista Digital Universitaria, 20(5).
[file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/v20_n5_a3_El-desarrollo-sustentable-en-las-instituciones-de-educacion-superior-un-verdadero-desafio%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/v20_n5_a3_El-desarrollo-sustentable-en-las-instituciones-de-educacion-superior-un-verdadero-desafio%20(1).pdf)
- Montoya, J. D. (2023). *Historia y evolución del desarrollo sustentable - Desarrollo Sustentable*. *Desarrollo Sustentable*. <https://www.desarrollosustentable.co/historia-del-desarrollo-sustentable/>
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de Vía. Lecciones de la pandemia*. Planeta.
- UNESCO. (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261954>



UNESCO. (2020). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Caminar para comprender, comprender para construir: Las prácticas territoriales concentradas como apuesta para la construcción de paz en contextos educativos

DIANA ESPERANZA CARMONA GONZÁLEZ

HERNÁN HUMBERTO VARGAS LÓPEZ

JAVIER TABORDA CHAURRA ⁵

Resumen

La experiencia que deseamos compartir en la V Bienal es un proyecto pensado desde los territorios, que se denomina Prácticas Territoriales Concentradas: Un escenario para la construcción de paz en los contextos educativos rurales, donde los maestros y maestras, padres de familia, estudiantes y comunidad en general son los principales maestros y asumen un posicionamiento político en sus contextos. Rescatamos sus discursos, sus saberes y aportamos a construir conjuntamente formas de tramitar pacíficamente los conflictos. Cada día es un nuevo camino y un nuevo tránsito. Cada día encontramos una nueva manera de comprender los contextos y construir paz.

⁵ Universidad de Caldas



Objetivos

- Socializar algunos resultados del proceso desarrollado a partir de la estrategia de prácticas territoriales concentradas de la Universidad de Caldas.
- Generar un diálogo de saberes con otras comunidades académicas que permita enriquecer el proceso que continúa desarrollándose.
- Desarrollar capacidades en los licenciados y trabajadores sociales en formación, para desempeñarse ética, política y profesionalmente en el contexto rural.
- Aportar a los procesos de construcción de paz que se vienen consolidando en los contextos educativos rurales.
- Potenciar procesos de cualificación docente que permitan el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras.
- Promover la visibilización de la Universidad en la región a través de la construcción colectiva de propuestas de transformación y construcción de paz que vinculen a la comunidad educativa.

Resultados

Desde hace años, la Universidad de Caldas ha participado en el Municipio de Marquetalia, Caldas, especialmente en materia educativa. Tal presencia se ha manifestado, como ejemplo, en la ruralidad y particularmente en las instituciones educativas. Allí, precisamente, abonando el escenario de Prácticas Territoriales que se concentran en lo rural, se desarrolló una investigación en la que se dialogó intensamente con las comunidades educativas sobre paz en las escuelas y territorios, para dar a conocer, a través de fotografías y de una radionovela, lo que se piensa sobre ella. Carlos Augusto León Rodríguez

Proyección de la Universidad en el contexto regional

Estuvimos participando de diferentes actividades e importantes instancias a nivel municipal; entre ellas podemos mencionar la Mesa de Calidad de la Educación y algunos eventos organizados por las Instituciones Educativas. En las actividades realizadas en los contextos educativos rurales, tuvimos también la posibilidad de presentar la oferta académica de la Universidad, con el fin de que los estudiantes de los sectores más dispersos conocieran de primera mano esta información. Con base en el diagnóstico realizado sobre el componente de investigación en las diferentes instituciones educativas, propuso a la

Secretaría de Educación Departamental la posibilidad de formular una propuesta de diplomado en investigación para los docentes del municipio de Marquetalia.

Aporte significativo a los procesos de construcción de paz en las instituciones educativas

Con el ánimo de seguir aportando a los procesos de construcción de paz en el municipio, realizamos inmersiones en campo con la participación de los docentes vinculados al proyecto. Previo a ello se realizó la respectiva convocatoria y coordinación con los rectores. Se pudo trabajar con los grupos de secundaria de las 4 instituciones educativas rurales, mediante fotografía y radionovela, con base en las que se realizaron reflexiones importantes que aportan a los procesos de construcción de paz en cada institución educativa. Para el año 2022 se tuvo la posibilidad de vincular además a los padres de familia y la comunidad en general de los contextos rurales, a través de una estrategia de meriendas comunitarias, en las cuales se realizaba una actividad relacionada con las capacidades que debemos desarrollar para aportar a la paz, se combinaba con presentaciones culturales, una fogata y se compartía una merienda con la comunidad. Resaltamos de manera especial el impacto de esta estrategia.

Participación en eventos académicos

Desde el proyecto participamos en el I Congreso de Ciencia, Tecnología e Innovación en Memoria Histórica, abordando el tema de la educación y la construcción de paz.

Igualmente, participamos con ponencia en el Congreso Los Maestros y la Construcción de Paz, desarrollado en el municipio de Sabaneta, Antioquia.

Además, desde el proyecto participamos en el Seminario Internacional Educación, Ciencia y Sociedad, realizado en Quibdó.

Finalmente, nos vinculamos a algunos eventos de las instituciones educativas, como la Semana de Diversidad y la Convivencia Escolar.

Presentación de resultados y propuesta ante posibles aliados y comunidad en general

Los avances y expectativas con el proyecto se han presentado en las diferentes instituciones educativas, así como en la Alcaldía del municipio de Marquetalia, quienes se han vinculado a algunas de las acciones del proyecto a través de su Secretaría de Desarrollo Humano y de la coordinación de Cultura. Tuvimos también la posibilidad de participar de dos programas radiales en los cuales se socializó con la comunidad en general el proceso que se viene llevando a cabo. Desde el proyecto se coordinó la validación de materiales para LEER en Colombia:

Lineamientos y Estrategias Educativas para las Ruralidades en Colombia, proceso del que pudieron participar varios integrantes del proyecto Prácticas Territoriales. Además de lo mencionado, tuvimos la posibilidad de presentar el proyecto ante la Secretaría de Educación Departamental, tratando de generar alianzas para procesos de formación docente, no solo en lo concerniente a la construcción de paz, sino también a la formación de capacidades investigativas.

Elaboración de documentos derivados del proyecto

Actualmente contamos con algunos documentos y productos entre los que se cuentan las ponencias presentadas en eventos académicos, las guías de los talleres realizados, la exposición fotográfica itinerante, así como una serie de 9 capítulos de una radionovela producida en el marco del proyecto Prácticas Territoriales y del proyecto de investigación “Configuración de discursos de paz en los contextos educativos rurales, procesos creativos asociados a la fotografía y al arte de novelar con voz: Fotovoz” (Gómez-Chica et.al. 2022). Otro aspecto a resaltar es la construcción de un Diplomado en construcción de paz, el cual se presentó a la convocatoria de Minciencias - Mineducación y fue aprobado.

Proceso de cualificación docente y circulación del conocimiento

Como otro aporte, es importante mencionar también el proceso de cualificación con maestros en formación, con los cuales se desarrollaron talleres en cada institución educativa para abordar el tema del lugar social del maestro, así como las posibilidades de investigar desde el aula. Todo ello con base en las solicitudes realizadas por las instituciones educativas, así como por la Alcaldía. En dichos encuentros se reflexionó a cerca del lugar del maestro como sujeto que construye conocimiento a partir de su práctica pedagógica; de igual forma se establecieron algunas posibles líneas de trabajo en cada institución educativa.

Articulación del equipo de trabajo y cumplimiento de objetivos

Se logró consolidar un vínculo y una sinergia entre los diferentes equipos de trabajo, constituyendo lo que puede concebirse como una estrategia interesante a nivel transdisciplinar, lo cual constituye una apuesta innovadora a nivel educativo; así se ha concluido en los diferentes escenarios académicos, institucionales y comunitarios donde se ha presentado el proceso.

Descripción del Impacto Actual o Potencial de los Resultados

El impulso que ha venido teniendo en Colombia la Investigación - Creación ha dado como resultado el auge de múltiples propuestas que, en asuntos como paz y conflicto

armado, muestran a la música, al teatro, al deporte, al juego, entre muchos otros artefactos, como recursos que pueden impulsar la participación comunitaria en diferentes momentos de una indagación, como en la entrada a campo o en el marco de la aplicación de algún programa o propuesta.

En el marco de la investigación “Configuración de discursos de paz en los contextos educativos rurales del Municipio de Marquetalia, Caldas. Procesos creativos asociados a la fotografía y al arte de novelar con voz” los procesos creativos de los implicados se convierten en innovación en tanto encuentran aplicación práctica para desvelar discursos de paz y al tiempo para comunicar algo en torno a ellos.

En el caso de la fotografía, la solicitud de configuración de escenarios de paz en las instituciones de cuatro veredas de Marquetalia convocó a maestros, estudiantes y al equipo de investigación a colocar en imágenes diferentes escenarios de las escuelas y del territorio en torno a la paz. Adicionalmente, cada actor donaba, a modo de curador, un mensaje que señalara algo en torno al escenario seleccionado. Las fotos y los mensajes constituyeron información, que, reducida a categorías, permitió organizar escenarios de paz por institución, que llegan como discurso reducido a una exposición itinerante. En tal sentido, la “Fenomenología del encuentro” tuvo allí concreción en todas sus fases. Llevada al público, la exposición hace posible que él elicite o recuerde asuntos de paz y los comunique, aportando con ello a reconfiguraciones posibles de la exposición itinerante.

Sobre la radionovela, varios recursos operaron para configurar la información. Lo que contaban los sujetos en conversatorios, respuestas a entrevistas, anécdotas contadas, entre otros. De todo ello, las categorías que emergieron hicieron posible la elaboración de nueve guiones de radionovela. En los distintos grados de las instituciones educativas se leyeron estos guiones en presencia de estudiantes y profesores. Su participación hizo posible la modificación de algunos guiones, en tanto de ellos se hizo lectura dramática; hecho lo cual, se procedió al ensamble de los capítulos con el correspondiente paisaje sonoro. La difusión de la radionovela es una manera poco usual de comunicar resultados, pero ella lo hizo posible, invitando al momento de la emisión de cada capítulo, a que el público oyente participara en torno a los contenidos de cada capítulo.

En lo dicho pueden encontrarse aportes sustanciales al desarrollo del conocimiento, particularmente en el ámbito de la investigación – creación



En primer lugar, es difícil encontrar en este escenario metodologías que hagan posible vincular sistemáticamente las artes como artefactos importantes para la investigación en el área social o como objeto mismo de trabajo. La investigación desarrollada es un aporte importante; muestra en lo metodológico un camino en el que el sentido de la experiencia comunitaria en torno a la paz y el conflicto puede revelarse.

En segundo lugar, se pone a prueba una metodología: La fenomenología del encuentro. De su aplicación resulta valioso el que, efectivamente, es ella un recurso que puede estar al alcance de todos. El acceso al campo, la configuración de corpus de información, el análisis de esta, etc., se hace relativamente fácil para todos aquellos comprometidos con una investigación de este corte.

En tercer lugar, ha florecido un principio esencial en la investigación social. Decir que de lo difícil a lo fácil es un principio ilumina a aquellos que pretenden trabajar con comunidades rurales, en tanto lo más difícil no es elaborar el proyecto; lo más difícil es tener acceso a las comunidades y favorecer su participación; sin ello no hay proyectos, sin ello no hay conocimiento, sin ello no hay compromiso. En tal sentido, la primera etapa de la fenomenología del encuentro se torna en trampolín base para un inicio promisorio de cualquier investigación en la que de alguna manera haya compromiso comunitario.

En cuarto lugar, se ha podido vivenciar que los artefactos de los cuales se ha hecho uso (la fotografía y la radionovela) tienen un potencial impresionante en tanto hacen posible motivar la donación de información (cuando se habla de estos recursos, la gente se motiva a hablar), la constitución de categorías plausibles en torno a asuntos que de paz cotidiana puedan aflorar y, finalmente, la comunicación de resultados de investigación.

Los cuatro asuntos mencionados constituyen, desde esta investigación, aporte esencial a la solución de problemas específicos y al fortalecimiento de la capacidad científica del país, particularmente la asociada a grupos de investigación que se ocupan de las paces en contextos educativos rurales de la nacionalidad colombiana.

Impacto en la política

El presente proyecto aporta de manera directa al ODS número 16: PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS, en el marco del cual se plantea la necesidad de "reducir sustancialmente todas las formas de violencia y trabajar con los gobiernos y las comunidades para encontrar soluciones duraderas a los conflictos e inseguridad". Desde el presente

proyecto se busca avanzar hacia una comprensión de las conflictividades como parte de la vida cotidiana, y en este sentido, aportar también en la construcción colectiva de maneras no violentas de tramitar dichas conflictividades, acudiendo así a los procesos de mediación pacífica desde las particularidades de cada institución educativa. Partimos de la idea que la paz se construye desde las acciones cotidianas, desde las decisiones diarias; es por ello que creemos en la paz que puede emerger en cada contexto educativo, desde criterios de respeto, reconocimiento, dignidad humana y justicia social.

Metodología

El proyecto viene desarrollándose desde 2019; ha venido aportando a la construcción de paz en los contextos educativos rurales, desde una estrategia de inmersiones en el territorio a la que denominamos Prácticas territoriales concentradas, donde participan docentes y estudiantes de cuatro programas, quienes nos formamos en contexto y aportamos a él a partir de las acciones planeadas y desarrolladas en las instituciones educativas rurales, que a su vez vinculan estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Se genera un impacto a nivel educativo y social, toda vez que en cada inmersión se derivan saberes pedagógicos particulares, desde una formación in-situ, lo cual implica un proceso que se desarrolla desde las instituciones educativas, donde confluyen discursos, diálogos de saberes y círculos de aprendizaje que integran una mirada dialógica de los diferentes desafíos que enfrenta el contexto rural. Para el presente año se propone una innovación metodológica que permitirá ampliar la cobertura, disminuir los costos y potenciar las estrategias empleadas, las cuales integran una búsqueda del desarrollo de capacidades desde alternativas innovadoras en lo académico, reflexivo, social, deportivo, cultural y artístico. De otra parte, se genera un impacto a nivel social, dado que se busca potenciar capacidades en las comunidades de los contextos educativos rurales para desarrollar procesos sociales que le aporten a la construcción de paz, desde sus propias fortalezas y experiencias.

La población que viene participando del proyecto son las comunidades educativas de los contextos rurales del municipio de Marquetalia, Caldas. En la propuesta se trabajó junto a docentes de la Universidad de Caldas, de los programas de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes; Artes Escénicas; Filosofía, y del programa de Trabajo Social.

También se trabaja con aproximadamente 60 docentes del área rural del municipio de Marquetalia Caldas y con los integrantes de la comunidad educativa de 4 instituciones

educativas, aproximadamente 600 estudiantes y para el año 2022 logramos vincular además a los padres de familia.

Para el caso del proyecto Fotovoz, se ha optado por una investigación educativa con enfoque pos cualitativo (Hernández-Hernández y Revelles, 2019; Pierre, 2014), teniendo en cuenta que los participantes de la investigación son el eje central del proceso; así mismo, se ha dado entrada a elementos creativos como la fotografía y la radionovela, asuntos que nos van apartando del objetivismo y el positivismo ortodoxo, abriendo la puerta a otros campos como la lingüística, el arte y la cultura, que tienden un puente hacia la comprensión de fenómenos sociales como la paz. Particularmente nos centramos en la fenomenología del encuentro (Taborda et al., 2023), la cual hace posible el cocrear discursos que, en nuestro caso, se expresan en imagen fija y en novela en voz, y cuyas etapas permitieron ir comprendiendo en la comunidad de Marquetalia, los discursos que se iban configurando en torno a la experiencia de paz.

De la fenomenología del encuentro referida, se tuvieron en cuenta sus etapas así

Primera etapa: recuperación de experiencias.

Segunda etapa: objetivación.

Tercera etapa: diálogo y estructuración.

Cuarta etapa: confirmación.

Quinta etapa: comunicación.

Pertinencia social, según el caso

El momento histórico que atraviesa Colombia en tiempos de posconflicto nos invita a lo que la Comisión de la Verdad ha denominado “una cultura para vivir en paz”. Este propósito, aunque no es responsabilidad exclusiva del sector educativo, sino que convoca a la sociedad en general, es el que ha motivado para que un grupo de docentes de la Universidad de Caldas nos interese en conocer de cerca los contextos educativos rurales, para construir conjuntamente con las comunidades, algunas estrategias que nos acercan al propósito de la paz, pero sobre todo, que nos permiten comprender esas diversas maneras de aportarle a una paz que se construye día a día desde las acciones cotidianas y desde diferentes escenarios.



Conclusiones

La paz plasmada en una fotografía, actuada en una representación teatral, relatada en una radionovela, leída en una narrativa, representada en una fogata o saboreada en una merienda comunitaria, es una paz viva, que se escucha, se siente, se vive colectivamente.

a) Las instituciones educativas en la actualidad son para los docentes, para los estudiantes y directivos, escenarios en los que, en el día a día, se manifiesta la paz; de ello dan cuenta las fotografías de la exposición itinerante en la que, docentes y estudiantes eligen como imágenes de mostrar los patios, las canchas, las aulas, el territorio. Orgullosos de mostrar su presencia allí, los niños, niñas, jóvenes y docentes dan vida a escenas del ahora, imágenes con las que, al parecer, se quiere conjurar un pasado difícil, signado en algunos territorios e historias por la violencia sufrida en contextos de conflicto armado. De esto último, en la radionovela, compuesta por diversos episodios de maestros que lo vivieron, se describen momentos muy difíciles en la vida de las instituciones educativas y de sus actores fundamentales y de la manera como, en medio de esas vivencias, las capacidades de diálogo emergieron.

b) La paz es un asunto situado; cada escuela y territorio la han venido configurando a su manera, a partir de las experiencias sobre las cuales han venido reflexionando. En tal sentido, en Marquetalia, la paz concita conversaciones sobre el conflicto armado, sobre los conflictos en la vida cotidiana, sobre diálogo y paz, etc., cuestiones que hacen pensar que en la vida cotidiana “paz perfecta” no existe, que es un asunto muy complejo en el cual “conflicto y paz” hacen parte de una misma cuestión, pero en la que el diálogo juega un papel esencial.

c) Las comunidades han venido configurando ideas positivas en torno a la paz, muy cercanas a la necesidad del cuidado del otro, al diálogo, al respeto, a la tolerancia, a la amistad y a la solidaridad; y, al tiempo, vienen construyendo barreras en torno a aquello que hace daño como la envidia, la intolerancia, las disputas.

d) Sobre la base del diálogo, de las comprensiones alcanzadas al momento, nuevos discursos de paz pueden estar aflorando, cuestión que haría necesario avanzar a otro nivel con el proyecto.

Referencias

Gómez-Chica, S. M., Gaviria-Zuluaga, J. G., Dávila-Manrique, V., Carmona-González, D. E. y Vargas-López, H. H. (2022). Construyendo discursos de paz con la

- radionovela: “Dichos, dichas y desdichas de la escuela”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18(2), 43-70. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.3>
- Hernández-Hernández, F. y Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-47. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387001>
- St. Pierre, E.A. (2014). A brief and personal history of post qualitative research toward “Post Inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*. 30 (2). <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521>
- Taborda, J., Nieto, L. & Loaiza, Y. (2023). “La fenomenología del encuentro. Una fenomenología al alcance de todos en procesos de investigación en educación propia”. Manizales: Editorial universidad de Caldas.

Inclusión de los principios ancestrales del pueblo indígena Embera Dobida en la IE San Antonio de Prado

MELISSA GONZÁLEZ-RUBIO VILLA

EBIGILDO CHANAPICAMA CHAMY

Resumen

La investigación en curso pretende fortalecer los procesos de educación inclusiva de niños y niñas indígenas cuyas trayectorias educativas provienen de modelos de educación propia y llegan por cuestiones de desplazamiento o migraciones a la escuela hegemónica de carácter urbana, mediante un proyecto de aula que vincule los principios ancestrales del pueblo indígena Embera Dobida. La metodología que guía este proyecto es cualitativa desde la investigación acción participativa, en la que se vinculan aspectos relevantes como la territorialidad, la espiritualidad indígena, la familia, las lenguas y otras formas de comunicación y cosmovisión al currículo tradicional.



Objetivos

Fortalecer los procesos de inclusión de los niños y niñas indígenas de la Institución Educativa San Antonio de Prado, mediante un proyecto de aula que vincule los principios ancestrales del pueblo indígena Embera Dobida

Objetivo específicos

- Caracterizar los procesos de inclusión de los estudiantes indígenas en la Institución Educativa San Antonio de Prado de la ciudad de Medellín.
- Diseñar un proyecto de aula que vincule los principios ancestrales del pueblo indígena Embera Dobida con la participación de los mayores de la comunidad.
- Implementar el proyecto pedagógico desde la cosmovisión del pueblo indígena en la institución educativa.
- Evaluar los avances desde la educación inclusiva para los niños y niñas en la comunidad educativa.

Resultados Parciales

Los procesos de inclusión que realiza la Institución Educativa con los niños y niñas indígenas que se encuentran matriculados en la básica primaria, tienen que ver con el rol desempeñado por un maestro etnoeducador que después de diversas luchas y derechos de petición se nombra para trabajar solo con los estudiantes Emberá. En estos espacios se enseña la lengua nativa, principios de la cultura y se refuerzan algunas áreas en las que se tiene bajo rendimiento. Los demás maestros, maestras y estudiantes no están presentes allí. Sin embargo, desde las voces de los docentes, directivos y profesionales de apoyo, mencionan la incapacidad de comunicarse con algunas familias y estudiantes debido a que no hablan español; por lo tanto, se implementan acciones para solucionar esta dificultad, como llamadas telefónicas y traducción del manual de convivencia. La comunicación con la familia en la lengua Embera ha permitido establecer vínculos entre la familia y la escuela, eliminando barreras comunicativas que impidan conocer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Por otro lado, el fortalecimiento de la apropiación de la lengua nativa permite preservar la cultura y los principios ancestrales, un asunto que se ha perdido en los hogares. Mediante el proyecto de aula se han transversalizado diferentes áreas del currículo hegemónico con los saberes del pueblo Embera Dobida, desde la literatura, las matemáticas, mitos



de origen y cosmovisión. Se resalta la apertura de la institución para proponer nuevos proyectos que sigan trabajando la cosmología de la comunidad.

Por otro lado, es importante mencionar que las instituciones educativas urbanas no se encuentran preparadas para trabajar con la población indígena cuando la representación de esta población es alta, debido a que se desconocen las trayectorias educativas de las que provienen los niños y niñas desde sus territorios origen, desde modelos de educación propia, el aprendizaje en lengua materna, la cosmovisión y tradiciones culturales de las cuales son herederos. Teniendo en cuenta lo anterior, algunos maestros afirman no saber cómo trabajar con estos niños, quienes en muchos casos no entienden los que ellos dicen o lo que enseñan en las clases. De modo similar sucede con los padres de familia, quienes tampoco comprenden muy bien las devoluciones de los maestros frente al proceso de aprendizaje. Algunos de los estudiantes indígenas que han nacido en Medellín comienzan a olvidar su lengua y cultura y les cuesta trabajo vincularse con otros estudiantes también indígenas que no hablan español en los espacios de recreo; sumado a esto les cuesta trabajo hablar en la lengua nativa entre ellos. Estos comportamientos evidenciados en los niños y niñas se remontan a las estigmatizaciones históricas que han vivido los pueblos indígenas en Colombia desde la llegada de los españoles y su reafirmación en la ley 89 de 1980, la cual etiquetaba a los indígenas como “salvajes” los cuales debían ser reducidos a la vida civilizada. Estas marcas del pasado pueden provocar sentimientos de vergüenza en relación con la identidad, lo cual genera en los estudiantes ocultamiento de sus orígenes y temor a ser discriminados, como afirma Grimson (2017) citado en Kaplan y Sulca (2018).

Impacto en la política

Es importante iniciar este apartado, mencionando que hasta 1991 el Estado colombiano reconoce la multiculturalidad del país y a los grupos étnicos como portadores de cultura, como se muestra en el artículo 7°, el cual menciona que el carácter de nuestra nación es pluriétnico y multicultural. Lo anterior se deriva de las distintas luchas por el reconocimiento a la diversidad cultural por parte de los colectivos indígenas y afrocolombianos, anteriormente se tenía estipulada una educación igualitaria para toda la población colombiana, invalidando los saberes ancestrales y las cosmovisiones de los diferentes grupos originarios (Congreso de la república, 1991, Art. 7). En 1978 surge el decreto 1142 (Congreso de la república, 1978) que inició con la reglamentación para la educación indígena, mencionando unos principios fundamentales como la



organización social, cultural y lingüística en los cuales se basa para determinar las acciones educativas, con el cambio constitucional este decreto se fortalece con la instauración de la ley 21 de 1991 (Congreso de la república, 1991), la cual enfatiza el derecho de los grupos indígenas de disfrutar de sus libertades sin ser objeto de discriminación, los artículos 26°, 27° y 28° hacen relación al sistema educativo propio, el cual debe asegurar la culminación de las diferentes trayectorias educativas, el diseño de un modelo educativo que continúe la transmisión de los valores culturales y que sea enseñado en la lengua materna.

Este proceso de reconocimiento se siguió fortaleciendo bajo la Ley General de Educación de 1994, en el capítulo 3° estipula las características de la educación para los grupos étnicos, entre ellos la integralidad, la interculturalidad, la diversidad lingüística y la formación de educadores para este tipo de población, asunto que se concreta en el decreto 804 de 1995, donde se mencionan aspectos generales para la formación de etnoeducadores, así como, las orientaciones curriculares de los modelos etnoeducativos. De igual forma, el Decreto 2500 de 2010 reconoce la importancia de que los maestros tengan experiencia en la aplicación en el aula de metodologías de aprendizaje bilingües (lengua materna- castellano) (MEN, 2010). La educación bilingüe para pueblos ancestrales colombianos es obligatoria e incluso ha sido objeto de estudio jurisprudencial.

Como se evidencia en los párrafos anteriores, el modelo educativo para los grupos étnicos es totalmente diferente al de la población mayoritaria, por lo tanto, debido a las migraciones internas del país y el desplazamiento de los pueblos indígenas al llegar a la ciudad, los niños y niñas enfrentan un cambio cultural y educativo dentro de las instituciones educativas urbanas. Teniendo en cuenta lo anterior, la ciudad de Medellín en el año 2018, mediante el acuerdo 085 del Consejo, considera la importancia de trabajar la etnoeducación en el municipio, reconociendo la diversidad cultural que habita en las diferentes instituciones. Por lo tanto, el objeto de este acuerdo es fortalecer las relaciones interculturales, por medio de intercambios de saberes, tradiciones, valores y cosmovisiones, por medio de una estrategia metodológica que promueva la etnoeducación y sensibilice a los actores educativos, de igual manera, con la apertura de plazas para maestros etnoeducadores de acuerdo a las necesidades que se evidencian en el territorio, la promoción y divulgación de herramientas pedagógicas para apoyar este proceso educativo (Consejo de Medellín, 2018).



Para el pueblo indígena Embera Dobida que habita el corregimiento de San Antonio de Prado en el ciudad de Medellín, es muy importante la trasmisión de sus valores culturales, los cuales se encuentran en riesgo de pérdida, por lo tanto, implementar acciones educativas ligadas a las políticas públicas que se retomaron en los párrafos anteriores permite una transición mucho más armónica frente al cambio de modelo educativo que enfrentan los estudiantes al ingresar a una escuela pública en cuyo modelo pedagógico prima la cultura hegemónica, por lo tanto, los contenidos educativos que vinculan las cosmovisiones de los grupos indígenas, no solo aumentan la calidad de la educación, sino que enriquecen los currículos educativos para que las prácticas de aula sean más pertinentes y contextualizadas a la necesidad de los territorios. (Unesco, 2017).

Metodología

Esta investigación se enmarca en la investigación de acción educativa según Elliot (1991) como el estudio de una situación social que pretende mejorar la calidad de las acciones en el aula. En ese sentido la IA plantea preguntas que buscan resolver problemas presentes en un grupo o comunidad por medio de la transformación de los contextos.

Entre las características de la IA mencionadas por Fernández et al. (2014) inicia con preguntas de investigación sobre problemáticas encontradas en un grupo, para el caso de esta propuesta de investigación el foco se centra en los procesos de inclusión de niños y niñas indígenas en una institución educativa de carácter urbano.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio se utilizará el diseño de investigación acción, la cual busca mejorar, transformar, cambiar situaciones reales que suceden en el campo educativo, donde el docente implementa una serie de actividades, que le permiten conocer los sucesos, dificultades y dar solución a los mismos. Bajo la mirada de Eliott (1993), la define como una indagación, que busca reflexionar sobre las prácticas educativas que vivencian los docentes frente a las acciones y comportamientos de los implicados y van orientados a modificar de manera positiva dichas prácticas.

Pertinencia social, según el caso

Según Ortiz et al. (2017), las comunidades indígenas cuentan con unas leyes y normas que son esenciales para mejorar el comportamiento de la sociedad. Son las normas que regulan la interacción, las expectativas de cómo debe comportarse cada miembro dentro de la relación, cuya base fundamental es la ley de origen, derecho mayor y plan de vida, derecho mayor

o derecho propio. Contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas, para lo cual, se orienta a la implementación de una atención educativa.

En el modelo de educación propia de los pueblos Embera tiene como base la sabiduría milenaria y la socialización producto de la interacción con la naturaleza, este tipo de educación tiene como objetivo la preservación de la identidad cultural a través de la oralidad, permitiendo el resguardo de las tradiciones de los ancestros, que tienen relación a la administración del territorio, la formación en oficios que les permitan sobrevivir, conseguir alimento y ser autosustentables. Por lo tanto, el desplazamiento del territorio para muchos pueblos indígenas constituye el rompimiento con estas tradiciones generacionales. El ingreso a una escuela regular que promueve otro tipo de habilidades y saberes también pone en riesgo la identidad propia de los grupos ancestrales. Es por esto que, por medio de este proyecto educativo, se busca trabajar los principios ancestrales del pueblo Embera y mostrar la cosmovisión a toda la comunidad educativa, para que se sigan fortaleciendo y valorando las costumbres propias, teniendo en cuenta los principios fundamentales mediante estrategias pedagógicas interculturales que valoren y aprecien estos saberes.

Walsh (2010) concluye que la construcción de la interculturalidad debe ser desde un enfoque crítico del sistema, que además se realice "desde abajo". Por ende, la educación debe tener una perspectiva anticolonial que desafíe los patrones de poder raciales y étnicos que sostienen a ciertos grupos como subalternos. Este enfoque puede aportar una mirada de la interculturalidad en la educación como una estrategia que construya otros modos de saber y conocer, de modo que se visibilicen las estructuras arraigadas que mantienen a esos grupos en su calidad de "otros". La interculturalidad como concepto permite la visibilización de grupos indígenas y migrantes en los contextos educativos urbanos, en los cuales no se pensaba la existencia de esta población, considerada desde los diversos imaginarios como habitantes de otros territorios, en el caso de las comunidades indígenas, la relación con lo rural o selvático. Lo anterior los ubica en un lugar de desconocidos o ajenos frente a la población mayoritaria, cuyas tradiciones se deben replicar en lugares aislados. Desde esta conceptualización, la interculturalidad se concibe como diferencia y continúa replicando la tradición colonial y eurocéntrica de una sola cultura como normal o más valiosa.



Conclusiones

Se concluye que la vinculación de la familia es indispensable para consolidar los procesos de aprendizaje, la permanencia y el acompañamiento de los niños indígenas que, en muchos casos, como se evidencia en la institución, los procesos académicos se ven afectados por el retorno al territorio de origen por temporadas cortas en el año y posteriores regresos que impiden que culminen en un lugar u otro el año escolar. De igual manera, el aprendizaje de la lengua materna permite el resguardo de la cultura y la tradición ancestral de los pueblos indígenas, fortalece la visibilización e inclusión de los saberes tradicionales del currículo hegemónico que rigen en la urbanidad; el rol de maestros etnoeducadores y su contratación por parte de la secretaria de educación permite el contacto con la cosmovisión y tradición de los pueblos indígenas y la educación intercultural desde el intercambio de saberes entre iguales.

Por otro lado, fortalecer los procesos de inclusión educativa y transmisión de saberes desde la formación a los docentes de aula y directivos que desconocen las tradiciones del pueblo Embera Dobida permite generar espacios para la flexibilidad curricular que fortalezcan las identidades indígenas y permitan que los niños y niñas que así no vivan en su territorio no olviden su legado ancestral, pues la escuela tradicional ha sido reproductora del colonialismo y la creación de imaginarios sobre lo indígena que lo ubican en una posición menos favorecida. Es por esto, que hablar de interculturalidad en la escuela permite el fortalecimiento de un discurso contra-hegemónico que defiende los derechos de los pueblos indígenas desde la construcción de espacios culturalmente equitativos donde no hay una jerarquía establecida por el tono de piel o el origen, sino donde todos hacen parte de la identidad de lo “nacional”. Cuando la escuela reconoce las tradiciones propias, la oralidad, la valoración del territorio, las lenguas indígenas, la palabra de los abuelos, la deuda histórica que se tiene con los grupos étnicos, genera actitudes positivas que permiten el auto-reconocimiento y la recuperación de las representaciones de lo indígena (Machaca, 2007).

Referencias

Concejo de Medellín (2018). Acuerdo 085. Por medio del cual se institucionaliza el programa de etnoeducación en el municipio de Medellín. Gaceta Oficial N° 4539. 15 de julio de 2018.
<https://vlex.com.co/vid/acuerdo-n-085-gaceta-879101363>



- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Elliot, J. (1991). *Investigación-acción para el cambio educativo*. McGraw-Hill Education
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. (2018). *Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina*. *Revista Interfaces Da Educacao*, 9(27), 296-316.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/178151/CONICET_Digital_Nro.11fd5fb6-94a6-4ba0-bec3-c11e66156534_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Machaca, A. R. (2007). *La escuela argentina en la celebración del encuentro con el " nosotros indígena"*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Argentina.
<https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005476.pdf>
- Ortíz Cuesta, C. A., Cabrera Mecha, M., & Chamat Mosquera, F. A. (2017). *Análisis del impacto de la política pública de etnoeducación de Colombia en el pueblo Embera del Chocó: educación propia como instrumento de pervivencia*. [Tesis de Maestría, Universidad EAFIT]. <https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/caf2e919-dfef-4cda-8276-6ea734bada41/content>
- Congreso de la República de Colombia (1978). Decreto 1142 de 1978. Por medio del cual se reglamenta la educación de las comunidades indígenas en Colombia. 10 de julio de 1978. D. O. 35051. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-102752_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia* [Const]. Art. 7. 7 de julio de 1991 (Colombia).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Congreso de la República de Colombia (1991). Ley 21 de 1991. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. 4 de marzo de 1991. D. O. 39.720.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). Decreto 2500. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades



tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. 12 de julio de 2010. D. O. AÑO CXLV. N. 47768. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1457165>

UNESCO (2017). (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) - SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (2017), Estrategias didácticas: guía para docentes de educación indígena. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246914>

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_in_tercultural-libre.pdf?1459821096=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInterculturalidad_critica_y_educacion_in.pdf&Expires=1710777676&Signature=Ux6muxf0LrkR70iqdgtW74C4u35Yz2B4Ax9R5qBKEJVYIkYcs7CJBBgKYTqEs-rjMxXIoebcIx7SA3A5PgiCTactZfxlP5mJ5-WLJhXtik7p0WAaMoEcaNoAD3JyUi0g5ny6b20czEAnJ7Hzm5sAQcjhMyZ7IWEM~6mcIuRROQH0j434SepnMvFjMxikydy5gyUgCEU~Ce3TqAdtyDOAMX6OEyVGllWp~6ij1Mal~aZ-uOg8hJE5x9C0jdHSH0kKLAbtIWcN2-G7lpx7vUC1I4-JVjG34zq6CfWaF59Ryz-E8xYDS-XUuO4LQ7GkLG2OnoKQVV4CWRk2rfJJPie1Ew__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA



Situación socio-educativa de adolescentes escolares rurales en postconflicto: Bienestar y factores asociados

GELBER YECID ROA PINTO

DIEGO ANTONIO GALÁN CASADO

Resumen

La precaria presencia del Estado en los territorios rurales ha menoscabado gradualmente la esperanza, la calidad de vida y el bienestar de su juventud; en muchas de aquellas veredas dispersas la única presencia pública es la escuela. Evaluar el bienestar que poseen los adolescentes escolares en zonas rurales permite un acercamiento a su realidad socioeducativa, en especial cuando esta se encuentra en contextos de postconflicto. Factores como el apego familiar, la resiliencia y la autoestima, así como las características sociodemográficas orientan la visión general del bienestar de los adolescentes, permitiendo reconocer aspectos importantes que deben ser atendidos por la



familia, sociedad o Estado, con el propósito de sanar paulatinamente aquellas heridas que aún estén presentes en la población.

Desarrollo de la ponencia

Este estudio investigativo en territorio se origina ante la necesidad de conocer la realidad socioeducativa de los adolescentes escolares y su percepción de bienestar en una zona rural de postconflicto con presencia de grupos al margen de la ley, cultivos ilícitos, migración y pobreza. Posteriormente será comparado con población urbana (próxima al conflicto), buscando un acercamiento a las representaciones estudiantiles en contexto y responder con ello a la mejora de la calidad educativa en niveles de educación de secundaria y media, especialmente.

Objetivos

El objetivo general del presente estudio es evaluar el bienestar de los adolescentes escolares del sector rural y urbano en zonas de postconflicto en Colombia. Para ello, se utilizará un enfoque cuantitativo, que permitirá analizar y comparar la realidad de los adolescentes en colegios rurales y urbanos (mediados por la proximidad al conflicto), en variables como la autoestima, resiliencia y apego familiar.

Objetivos específicos

- Analizar la situación socioeducativa de los adolescentes escolares en zonas rurales y urbanas.
- Determinar las principales relaciones establecidas entre el bienestar y otros factores asociados como el apego familiar, la resiliencia y la autoestima, todo ello mediado por la proximidad al conflicto (zona de postconflicto) de los adolescentes pertenecientes al sistema escolar público rural y urbano.

Resultados

Los siguientes resultados son preliminares puesto que la investigación se encuentra en la etapa II de recolección de datos. Sin embargo, se puede dar a conocer un acercamiento sociodemográfico importante que describe la realidad de la población en los contextos de posconflicto.

La región donde se encuentran los participantes es el departamento del Putumayo, suroeste de Colombia, región de la Amazonía, franja fronteriza con el Ecuador y Perú, bastión en otrora de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), donde la lucha

constante contra el ejército y paramilitares causaron gran zozobra y daño a la población. Una vez entró en vigencia la firma de paz en el año 2006, esta zona tuvo un tiempo corto de armonía y concordia; sin embargo, otros grupos entran a disputar su control ante el abandono estatal, puesto que en dicha zona se encuentra un espacio importante y extenso de cultivos ilícitos, principal fuente de financiación de dichos grupos.

A continuación, se presentan algunos datos a resaltar de 227 personas, hombres y mujeres que hacen parte del estudio. Se han querido destacar los rasgos generales más significativos para comprender el contexto y características principales de los adolescentes escolares y sus familias.

En cuanto al género, el 58,6 % son mujeres, mientras que el 40,1 % son hombres. Un 1,3 % se reconoce como bisexuales. Las edades de los participantes van de los 14 a los 19 años. El mayor porcentaje se encuentra en aquellos que tienen 14 años con el 41,9 % seguidos de los estudiantes de 15 años con 27,3 %.

El presente estudio se centra en los grados octavo, noveno, décimo y undécimo en concordancia con la edad, ubicados así: octavo el 23,8 %, noveno el 28,6 %, décimo el 25,1 % y undécimo el 22,5 %, distribuidos en cuatro instituciones educativas públicas.

En cuanto a la vivienda, se puede observar que, frente a su tipo, la más representativa es la casa con un 72,2 %, seguida de la finca con 22,5 %, dicha vivienda es propia en un 66,5 %, familiar 15,9 % y en arriendo un 15 %.

Los participantes que manifiestan vivir con ambos padres son el 55,9 %, solo con la mamá un 30,8 % y solo con el papá un 8,4 % y en otros un 4,8 %. Según su religión o creencia, dicen ser católicos el 68,3 %, cristianos el 17,6 % y otros 14,3 %.

El nivel educativo del padre principalmente se encuentra en primaria con el 50,2 %, secundaria con 30,8 %, no saben el 16,3 %, universidad el 0,9 % y sin estudio el 1,8 %; mientras que el nivel de estudio de la madre es: primaria con 48 %, secundaria 44,9 %, no sabe 5,3 %, universidad 0,9 % y sin estudio el 0,9 %.

En la ocupación del padre, el 64,8 % se ocupa de labores en finca, cosecha o agricultura (coca), construcción el 6,2 %, no sabe o no responde 14,1 %, otros el 14,1 %. La ocupación de la madre se centra en ser ama de casa con el 71,4 %, seguida de agricultura (coca) el 8,4 %, no sabe no responde el 4 %, en otros el 15,8 %.



Ante la pregunta si el adolescente trabaja, el 37,4 % dice que efectivamente si lo hace, el 62,1 % dice que no lo hace, de los adolescentes que trabajan el 73 % lo hace en labores de finca (coca), el 12,3 % dice recibir menos de un millón y el 15 % entre un millón y más de un millón de pesos.

Frente al conflicto armado de Colombia se les pregunta a los adolescentes si se han sentido afectados; el 43,6 % manifiesta que sí y el 55,5 % dice que no, el 61,5 % dice que lo ha afectado en algo el conflicto y el 38,3 % dice que en nada. En cuanto a la cercanía con el conflicto, el 33 % no reconoce estar cerca al conflicto, mientras que el 67 % dice estar en algún grado de proximidad.

Impacto en la política

La visión que poseen las nuevas generaciones sobre su propia realidad merece ser tenida en cuenta, escuchada e interpretada por los demás, convertirla en un eco que empatiza, cautiva y llama la atención. Saber las perspectivas que poseen los adolescentes sobre su bienestar consolida una realidad socio-educativa capaz de trascender otras realidades y sentar un precedente, así como una postura para lograr una verdadera paz germinada desde los territorios en clave de la Colombia profunda y acompañada por la educación (Gobierno de Colombia, 2016).

Ante el plan de desarrollo nacional actual denominado “Colombia, potencia mundial de la vida” y sus diálogos regionales vinculantes, se observa la directriz de estado por interesarse cada vez más por el bienestar y calidad de vida de la población. Este estudio responde directamente a la necesidad de una educación de igualdad y búsqueda de paz, en zonas de postconflicto en territorios focalizados PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial).

La apuesta es por una educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural. Esta visión de la educación permite hacer de la escuela, más que un lugar físico, un escenario alrededor del cual se organizan las comunidades. Se contará con un enfoque poblacional, regional, de género, territorial, étnico, atendiendo especialmente a la ruralidad (Gobierno de Colombia, 2022, p.93).

Acercarse al concepto que poseen los adolescentes de bienestar y calidad de vida brinda la posibilidad de comprender una realidad particular con características específicas, buscando mejorar la salud mental, validando posibles niveles de vulnerabilidad y orientando decisiones, políticas sociales, estrategias educativas a nivel local, municipal, departamental y nacional. Esta reflexión hace parte de un proceso de investigación en territorio con colegios rurales públicos



inmersos en el conflicto desde hace muchos años. Solo escuchando a los directos implicados se pueden trazar líneas claras en la búsqueda de la justicia social.

Metodología

Para la consecución de los objetivos previstos, se partirá de una revisión bibliográfica de la situación socioeducativa en el contexto institucional educativo de conflicto y postconflicto en Colombia. Posteriormente, se aplicarán cuatro instrumentos que permitirán evaluar el bienestar y determinados factores asociados como: apego familiar, resiliencia y autoestima de los adolescentes escolares en zonas rurales y urbanas. Dichos instrumentos han sido previamente validados para la población objeto y puestos a disposición para otras investigaciones. Además, se cumplen todos los parámetros éticos necesarios para conseguir una aplicación eficiente, responsable y respetuosa con la muestra participante (Bahamón et al., 2020; Caso, et. al. 2011; González y Andrade, 2015; Lacasa y Muela, 2014).

Anexo a los instrumentos, se ha diseñado una prueba sociodemográfica (ad hoc) de carácter introductorio y contextual; consta de 26 ítems en donde el adolescente da una visión general de su realidad próxima.

Por último, se analizarán los resultados obtenidos para identificar y comparar la realidad de estos entornos, lo que permitirá encontrar diferencias entre las zonas, instituciones y entre sus propios usuarios. El proceso de recolección de información será concertado con los directivos y rectores de las instituciones y la sistematización y análisis de datos se realizará con la utilización del programa estadístico SPSS V-5.

Pertinencia social, según el caso

Los adolescentes inmersos en el conflicto armado se encuentran en gran riesgo. Múltiples afectaciones en su salud mental y física han sido identificadas y estudiadas como: dificultades en el desarrollo, problemas cognitivos, trastornos de depresión y ansiedad, limitaciones en la comunicación funcional, sintomatología postraumática, conductas desafiantes y delictivas, entre otras, que afectan la calidad de vida y el bienestar de esta población y su socialización (Ramírez et al., 2014).

La percepción de bienestar que poseen los adolescentes en zonas de posconflicto es el primer paso para acercarse y comprender una realidad operante; saber e intentar explicar la postura particular y contextual de sentirse bien o no, posibilita la aparición de alternativas y



apoyos institucionales y familiares, entender que “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente en la ausencia de afectaciones o enfermedades” (Organización Mundial de la Salud, 2014, p. 1).

La pertinencia social del presente estudio radica en la escucha y comprensión de los contextos. La posibilidad de acercarse a la realidad socioeducativa de los estudiantes de una región azotada por la violencia posibilita darle voz y representación a la población, contribuir con la educación igualitaria como política pública y estrechar las brechas de la desigualdad en Colombia. La escuela es un eslabón clave en las múltiples variables asociadas al bienestar psicológico, el rendimiento escolar, los compañeros (pares), el ejercicio físico, la alimentación, implementación de hábitos positivos de vida, entre otros, que se ven reflejados, motivados y edificados en los centros educativos (Maganto et al., 2019).

El impacto que se espera con esta investigación es el de incentivar nuevas investigaciones que promuevan estilos de vida saludables, que estimulen la búsqueda del bienestar, la calidad de vida y la salud mental en la población, así como el visualizar y promover en la región la academia y la dignificación del ser humano.

De igual forma, se busca fortalecer los procesos de formación y comprensión en territorio, procurando crear un soporte duradero ante la posibilidad siempre latente de una crisis o disputa territorial, influencia de grupos armados, presencia del estado y cambio en su modo de vivir o sustento, como es el cultivo de plantas ilegales.

Conclusiones

En la revisión documental realizada se puede observar la falta de estudios concernientes al abordaje de la realidad del postconflicto en territorio. Aunque los participantes se perciben con un mejor estilo de vida y paz, conviven con grupos al margen de la ley y apartados de los organismos gubernamentales, creando condiciones de vulnerabilidad y afectación al bienestar de la población.

La presencia de los cultivos ilícitos como principal y en muchas ocasiones única forma de sustento hace que la región se sienta dependiente de dicho sustento y de aquellos que la compran (únicos compradores), fortaleciendo las estructuras ilegales y permitiendo con ello normalizar en los adolescentes un estilo de vida.



La visión de los estudiantes se centra en la posibilidad de obtener ganancias a temprana edad, dejando de lado el interés por el estudio, sin embargo, la presión familiar, especialmente de la progenitora, hace que permanezcan en el medio escolar.

Referencias

- Bahamón, M., Alarcon-Vásquez, Y., Cudris-Torres, L., y Cabezas, A. (2020). *Diseño y validación de una escala de bienestar psicológico para adolescentes*. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica* 39(3), 334-340.
<https://www.researchgate.net/publication/343022206>
- Caso, J., Hernández-Guzmán, L. y González-Montesinos, M. (2011). *Prueba de Autoestima para Adolescentes*. *Revista de psicología*, 10 (2), 535-543.
<https://www.redalyc.org/pdf/647/64722451017.pdf>
- Gobierno de Colombia. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*.
https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Gobierno de Colombia. (2022). Plan Nacional de Desarrollo. Colombia, potencia mundial de la vida. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-04-bases-plan-nacional-de-inversiones-2022-2026.pdf>
- González, M. y Andrade, P. (2015). *Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 42(2), 69-83.
<https://aidep.org/sites/default/files/articles/R42/Art7.pdf>
- Lacasa, F. y Muela, A. (2014). *Guía para la aplicación e interpretación del cuestionario de apego CaMir-R*. *Psicopatol. Salud ment.* 24, 83-93. <https://www.fundacioorienta.com/es/guia-para-la-aplicacion-e-interpretacion-del-cuestionario-de-apego-camir-r/>
- Maganto, C., Peris, M., y Sánchez, R. (2019). *El bienestar psicológico en la adolescencia: variables psicológicas asociadas y predictoras*. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7291093>
- Organización Mundial de la Salud (2014). Documentos Básicos. *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf>



Ramírez, N., Gantiva, C., Vera, A., Cuervo, M., Hernández, N., Juárez, F., y Parada, A. (2014). *Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. Acta colombiana de psicología*, 17 (1), 79-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79831197009>

Laboratorio social de estudios étnicos y ambientales del Chocó. Propuesta de gestión del conocimiento con enfoque intercultural y ambiental

HERWIN EDUARDO CARDONA QUITIÁN⁶

Resumen

El Pacífico es la segunda región más biodiversa del planeta. Está atravesada por el río Atrato, considerado el más caudaloso del país. Debido a las prácticas de explotación de oro, se ha producido una grave crisis ambiental. En 2015, organizaciones del Chocó interpusieron una tutela para buscar la protección del Atrato. En 2016, la Corte Constitucional lo declaró sujeto de

⁶ Universidad Católica Luis Amigó, herwin.cardonaqu@amigo.edu.co



derechos. La sentencia propuso conformar un comité integrado por distintas organizaciones comunitarias y otorgó responsabilidades al Estado para atender la crisis. El Laboratorio Social de Estudios Étnicos y Ambientales de la Territorial Chocó de la ESAP busca estudiar las acciones adelantadas.

Introducción

El Chocó es una región periférica y aislada de Colombia que se encuentra en el litoral Pacífico. Desde la época de la colonia se configuró como región para la explotación aurífera, para lo cual fue empleada la mano de obra esclava. Los blancos que administraban el negocio del oro se encontraban en otras ciudades como Popayán y Cartagena. El Chocó era percibido como una región inhóspita en la que solo podían vivir negros e indígenas. Con la independencia, el esclavismo comenzó a desintegrarse y los blancos comenzaron a tener problemas para conseguir la mano de obra, pues los negros ya no querían trabajar para ellos. Por su parte, los negros se dedicaron a la extracción en pequeñas minas, cuya explotación dedicaban apenas a la subsistencia.

Como lo indican los estudios de Wade (1990), a principios del siglo XX Chocó continuaba siendo una región estratificada, con las élites blancas a la cabeza. Además, se configuró una clase media de empleados públicos y comerciantes que venían de afuera. Algunas familias negras habían ascendido a partir de la minería, lo que permitió a sus hijos estudiar en el interior del país. Fue así como fueron posicionándose en instancias de poder político como el Concejo de Quibdó, que luego se convertiría en capital del departamento. Una vez que Chocó pasó administrativamente de ser intendencia a departamento, se amplió el espectro político administrativo, lo que a su vez permitió un mayor control político por parte de algunas familias negras.

En la década de los 90 emergió el interés por el Pacífico, en el que confluyen distintos representantes del gobierno, académicos, organizaciones sociales y organismos multilaterales. La apertura económica y la ampliación del marco de derechos introducidos por la Constitución de 1991 dieron pie a este proceso. Allí se fortalecieron a través de formas organizativas, tal es el caso del PCN, Proceso de Comunidades Negras. Con la ley 70 de 1993, en la cual se protegían los territorios de las comunidades negras y se instalaba un marco para la titulación colectiva, el interés por el Pacífico aumentó. Pero, asimismo, se amplió la frontera para el ingreso de capitales y de actores armados que aumentaron la conflictividad en la región (Escobar, 2010).



En una reunión realizada con líderes sociales en 1995, cuyos objetivos eran examinar la situación social y ambiental del Pacífico, discutir las relaciones interétnicas y proponer estrategias conjuntas de negociación con el Estado sobre distintos planes y políticas, los activistas dejaron claro que era necesario defender la vida a partir de la integración de las cosmovisiones de los grupos indígenas y negros del Pacífico (Escobar, 2010). A partir de allí se dejaron sentadas las bases para comprender al Pacífico como un territorio ancestral de grupos étnicos, culturalmente diversos y en capacidad de asumir la coordinación y defensa de sus territorios a través de sus conocimientos tradicionales.

En el año 2015, el Centro de Estudios para la Justicia Social “Tierra Digna”, junto con otras organizaciones como el Foro Interétnico Solidaridad Chocó (FISCH) y los Consejos Comunitarios Mayores de la cuenca del Atrato, interpusieron una tutela contra 26 entidades del Estado para buscar la protección del río Atrato, afectado por la contaminación y la degradación producida por las prácticas de extracción de oro.

La Corte Constitucional falló a su favor, en la sentencia T-622 de 2016. Concluyó que las entidades estatales demandadas vulneraron los derechos a un ambiente sano, a la salud, al agua, a la alimentación y soberanía alimentaria, a la libertad de tránsito, a la supervivencia física y cultural, al mínimo vital y vida digna, a la consulta previa y al territorio de las comunidades étnicas que habitan la cuenca del Atrato, sus afluentes y territorios aledaños. Lo novedoso de la sentencia es que en ella se declara al río Atrato como sujeto de derechos, es decir, como una entidad viviente que sostiene la vida de las culturas y de las demás especies.

Con la sentencia, la corte reconoce los derechos bioculturales a través de los cuales faculta a las comunidades que habitan el Atrato para administrar y ejercer tutela de manera autónoma sobre su territorio y sus ecosistemas. En ese sentido, la protección no es solo sobre el río, sino sobre las culturas y las tradiciones de las comunidades, cuyas vidas se han gestado en sus cuencas. Además de la protección, la sentencia otorga facultades para lograr la conservación, el mantenimiento y la restauración del río.

Descripción del problema

En la globalización, el conocimiento adquiere un valor fundamental para el desarrollo de la economía. Como lo indica Boisier (2001), los bienes y servicios contienen cada vez más progreso técnico. Al mismo tiempo, el conocimiento se traduce en la producción de

objetos más sofisticados a nivel tecnológico. Es por eso que adquirir más conocimiento se convierte en un imperativo de las sociedades contemporáneas.

Boisier (2001) establece una distinción importante entre conocimiento codificado y conocimiento tácito. Este último, tendría una mayor movilidad, pero también un mayor anclaje territorial, pues reside tanto en las personas como en los colectivos. De acuerdo con su concepción, este conocimiento tácito constituye al mismo tiempo un factor localizador que permite el desarrollo territorial. El posicionamiento del conocimiento tácito territorial depende en buena medida del conocimiento, la complejidad y la velocidad.

Pero, así como la economía depende de la velocidad y el cambio tecnológico, su desarrollo también depende de la innovación y el aprendizaje. Este último se produce a partir del intercambio de conocimiento, el cual a la vez emerge de la cooperación y las formas de innovación para resolver los problemas comunes en un territorio determinado. Según Boisier (2001), el aprendizaje colectivo regional es la forma de enfrentar la incertidumbre. El aprendizaje colectivo se construye a partir de conocimiento básico común que facilita la cooperación para la solución de problemas comunes.

En un mundo globalizado, la competitividad descansa en la innovación y la creatividad. Los contextos de cooperación favorecen la emergencia de la creatividad. Boisier (2001) utiliza un neologismo para nombrar este proceso: coopectencia. La cooperación requiere de redes y conexiones que faciliten la gestión del conocimiento. Las redes se estructuran a partir de la articulación de actores que confluyen en torno a un problema territorial.

El conocimiento tácito está basado en la experiencia y las prácticas culturales y territoriales; es por eso que se hace fundamental la instalación de espacios de intercambio y de diálogo entre los diferentes actores, pues estos procesos hacen parte de su historia y de su capital cultural. En ese sentido, se hace necesario construir espacios para el intercambio de saberes que permitan el aprendizaje permanente. Esto configura lo que algunos autores denominan regiones que aprenden. Se trata de regiones cuyas ventajas competitivas descansan precisamente en la creación de conocimiento soportada en redes, destrezas y saberes territoriales.

Como lo indica Boisier (2001), las regiones que aprenden se basan en el flujo de conocimientos, lo cual requiere de una infraestructura que lo facilite. Para ello son importantes los denominados parques científicos y las incubadoras universitarias. Las universidades



juegan un papel central, en cuanto pueden convertirse en bisagras que facilitan la integración entre las comunidades territoriales, los gobiernos locales y nacionales y el sector privado. Las ventajas que trae la configuración de una región que aprende tienen que ver fundamentalmente con la resolución de conflictos, la experimentación con nuevos enfoques, el aprovechamiento de la experiencia y la práctica y la transmisión del conocimiento.

La sentencia T-622 ha creado una figura que potencia la autonomía de las comunidades y otorga responsabilidades al Estado, denominada “Guardianes del Atrato”. Dicha organización se materializa a través del Decreto 749 de 2017, en el que se designan al Ministerio de Medio Ambiente, como representante del Estado, y a las comunidades, quienes conformaron el cuerpo colegiado denominado Comisión de Guardianes del Atrato, reconocida mediante la resolución 0907 de 2018. Los guardianes tienen como función representar al río Atrato y velar por el cumplimiento de la sentencia. Según se indica, los guardianes pueden estar acompañados por un equipo asesor conformado por instituciones públicas o privadas, nacionales o internacionales, en el que se resaltan, para el presente caso, las universidades y centros de investigación.

En este marco surge la propuesta de creación del Laboratorio Social de Estudios Étnicos y Ambientales del Chocó. Una propuesta para la gestión del conocimiento en el Pacífico colombiano. La propuesta está liderada por la Territorial Chocó de la Escuela Superior de Administración Pública. Se considera que la presencia regional de la ESAP y su doble filiación (como entidad pública e institución universitaria), contribuye a la articulación entre las entidades del Estado y las organizaciones comunitarias encargadas de proteger el Atrato. Por una parte, busca brindar asesoría técnica; por otra, contribuir a los procesos de investigación y sistematización de experiencias.

Objetivo General

Proponer estrategias de gestión del conocimiento para el abordaje de problemáticas públicas territoriales en el Pacífico Colombiano, desde una perspectiva étnica, ambiental e intercultural

Objetivos específicos

- Reflexionar sobre la importancia de los sistemas de conocimiento propio de las diferentes culturas del Pacífico para el abordaje y la resolución de problemáticas públicas territoriales



- Formular proyectos de investigación sobre prácticas relaciones y conflictos de las comunidades alrededor del Agua en el Río Atrato
- Elaborar la propuesta para la construcción de un laboratorio de estudios en Administración Pública del Chocó, desde un enfoque étnico, intercultural y ambiental

Metodología

La perspectiva metodológica desde la cual se propone el abordaje del problema surge de las ciencias de la complejidad. En ese sentido, parte del principio de que los sistemas complejos no son deterministas. Es por eso por lo que se da preeminencia a las posibilidades de transformación que surgen del presente y la interacción de los sistemas vivos. Estos sistemas, en cuanto a complejidad, están en relación con el ambiente.

Para las ciencias de la complejidad es fundamental la observación de los procesos de bifurcación, quiebre y ruptura, pues es desde allí que pueden configurarse mundos posibles. Por otra parte, considera fundamental el estudio de los entramados y conexiones que atraviesan el sistema. Se trata de un sistema en movimiento, en constante aprendizaje y adaptación.

La complejidad ofrece herramientas que facilitan la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre y riesgo. Pero también, es preciso reconocer que los sistemas complejos tienen más de una lógica; por lo tanto, deben desarrollarse formas de pensamiento no-clásico que permitan estudiar la variabilidad de los fenómenos.

Las ciencias de la complejidad trabajan con inconsistencias, contradicciones y vacíos. Sus métodos permiten observar la inteligencia de enjambre que surge como sistema emergente en los distintos procesos de interacción comunitaria. Allí se hace fundamental la observación de la acción comunitaria y los liderazgos descentralizados. Esto permite reconocer los procesos de autoorganización y de aprendizaje colectivo que se configuran como mecanismos de adaptación. Esta perspectiva permite reconocer además las distintas concepciones que tienen las comunidades sobre el tiempo. Por eso considera que los sujetos de cada generación son actores que reinventan la historia.

Resultados preliminares

Propuesta para la construcción del “Laboratorio social de estudios étnicos y ambientales del Chocó”



Los procesos de investigación y gestión del conocimiento en la territorial Chocó se organizan alrededor del estudio de las prácticas y discursos de la Administración Pública con enfoque diferencial, étnico, intercultural y ambiental. Para ello se propone la construcción de un “Laboratorio social de estudios étnicos y ambientales en el Chocó” que se convertirá en núcleo para la identificación, el diseño, la implementación y evaluación de políticas públicas diferenciales e inclusivas.

Teniendo en cuenta la particularidad territorial del Chocó, el Laboratorio girará en torno a la exploración, observación, análisis y comprensión de las prácticas, relaciones y conflictos que las comunidades establecen alrededor del agua, fundamentalmente en el río Atrato y las cuencas hídricas que lo componen. En este sentido, el cuidado ambiental y la protección del agua se convierten en la médula a través de la cual se desarrollarán los estudios étnicos e interculturales.

Para este caso se presentan los resultados parciales de la propuesta de construcción del Laboratorio de estudios en Administración Pública con enfoque étnico, intercultural y ambiental, la cual está compuesta por cuatro planes: investigación, diálogo de saberes, consultoría y constitución de redes académicas. Estos giran alrededor del núcleo central del objetivo general: los estudios étnicos y el cuidado ambiental.

El desarrollo de la investigación se realizará a partir de cinco acciones: conformación de un equipo cualificado de investigadores que participarán en la ejecución de los distintos proyectos de investigación que se formulen. Participación en convocatorias de investigación y de sistematización de experiencias en el Chocó. Participación en eventos académicos nacionales e internacionales para realizar procesos de difusión de resultados. Publicación de artículos de investigación sobre los hallazgos de las investigaciones desarrolladas. Participación en procesos de sistematización de experiencias con distintas organizaciones de la región.

Los procesos de diálogo de saberes se desarrollarán a partir de 5 acciones fundamentales: construcción de semilleros de investigación, seguimiento de las acciones derivadas de la sentencia T-622 y formulación de cursos sobre cuidado ambiental, culturas ancestrales y saberes propios; construcción de cátedra abierta sobre saberes y experiencias en torno al cuidado ambiental y la protección del agua; conformación de nodos de saber con organizaciones sociales en los territorios.

El proceso de consultoría busca fortalecer los procesos de armonización intergubernamental a partir del establecimiento de convenios con las distintas

instancias gubernamentales relacionadas en la sentencia T-622 y desarrollo de consultorías especializadas sobre temas de Administración Pública con enfoque étnico y ambiental. Agenciamientos en la sociedad de la información y del conocimiento a partir de la vinculación con redes académicas internacionales afines a los estudios afrodescendientes, étnicos y ambientales.

Finalmente, el proceso de constitución de redes busca configurar comunidades de aprendizaje en colaboración con universidades nacionales e internacionales y participar en grupos de trabajo sobre estudio y formulación de políticas públicas con enfoque diferencial. Para este efecto, se proponen cuatro acciones fundamentales: mapeo y vinculación a redes internacionales afines; participación en eventos internacionales afines al estudio de temas étnicos, interculturales y ambientales; participación de convocatorias de investigación y consultoría de agencias internacionales e instancias multilaterales; organización de eventos internacionales sobre políticas públicas con enfoques diferenciales, estudios étnicos y afrodescendientes, problemáticas ambientales y conflictos sociales.

Conclusiones sobre los avances preliminares

Actualmente la propuesta se encuentra en fase de construcción, por lo que los resultados parciales obedecen al proceso de construcción del laboratorio y sus respectivos planes de acción. A la fecha se han iniciado contactos con distintas organizaciones sociales del Chocó; y se ha conformado la Red Universitaria de Emprendimiento RENAME, creada por la Asociación Colombiana de Universidades “ASCUN, y de la cual hacen parte universidades como la UTCH, el CCVA Quibdó de la UNAD, UNICLARETIANA Y UNIREMINTONG.

Además de esto, se ha participado en convocatorias realizadas por el Departamento Administrativo de la Función Pública, entidad de la cual hace parte la ESAP, para proponer distintas estrategias que permitan acercar la Función Pública a los territorios y las comunidades.

Derivado de la formulación de la propuesta, se ha participado en la escritura de una unidad temática sobre “Enfoques entorno a los conceptos de cuerpo cultural-identidad e identidades”, que hace parte de un libro de texto de la ESAP sobre Socialización y Cultura. Además, se ha formulado un curso de capacitación sobre regiones inteligentes, destinado a docentes universitarios de la misma institución.

Finalmente, la presentación de la propuesta en distintos escenarios académicos como el congreso del Equipo de Desarrollo Organizacional EDO de la Universidad



Autónoma de Barcelona, busca fortalecer el proceso de construcción de redes académicas y alimentar su construcción con las distintas observaciones y aportes realizados por expertos.

Referencias

- Boisier, S. (2001). *Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial*. *Revista Internacional de Desarrollo Local*. 2(3), 9-28.
<https://multitemasucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/583>
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Envién.
- Wade, P. (1990). *El Chocó una región negra*. *Boletín Museo del Oro. Banco de la República* (29), 121-149. <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/7042>

Retorno colectivo: Escenarios de intercambio generacional, apropiación territorial y configuración de nuevas identidades de niños, niñas y jóvenes rurales

LAURA MONTROYA LÓPEZ⁷

Resumen

Desde el año 2014, en la vereda El Congal, del municipio de Samaná, Caldas, familias campesinas construyen un proceso de retorno colectivo, comprendido como una experiencia de recuperación de la vida, donde se configuran acciones colectivas de reconstrucción física y simbólica del

⁷ Maestría en Justicia Social y Construcción de Paz, Universidad de Caldas.



territorio, reapropiación de tierras y recuperación del tejido social. Esta ponencia presenta las reflexiones construidas en torno a los procesos de intercambio generacional, resignificación territorial y construcción de identidades rurales de niños, niñas y jóvenes, quienes, en su mayoría, provienen de entornos urbanos donde sus padres y abuelos habitaron en medio del desarraigo.

Objetivos

Las reflexiones que se presentan a continuación han sido construidas desde el proyecto de investigación Retorno al Congal: entre la reparación estatal, la restauración comunitaria y la reconstrucción territorial, impulsado desde la Maestría en Justicia Social y Construcción de Paz de la Universidad de Caldas, en articulación con habitantes de la vereda y organizaciones acompañantes del proceso de retorno.

La experiencia investigativa que se viene construyendo desde el año 2021 ha permitido reconocer el papel protagónico de las nuevas generaciones en el proceso de transición y reconstrucción territorial, al tiempo de la identificación de desafíos relacionados con el tejido de nuevos arraigos; la participación de niños, niñas y jóvenes en la construcción de propuestas y toma de decisiones; y la problematización de acciones estatales y comunitarias orientadas a la generación de oportunidades y la materialización de derechos, en medio de procesos de retorno que promuevan garantías reales de no repetición.

A continuación, se presentan los objetivos de este proceso de investigación:

Objetivo general

Comprender los procesos de reparación estatal y las prácticas de restauración colectiva, configuradas a partir de la experiencia de retorno en la vereda El Congal de Samaná, Caldas, y su incidencia en la reconstrucción territorial.

Objetivos específicos

- Reconstruir los significados que los habitantes de la vereda El Congal y actores acompañantes han recreado en torno a los daños históricos derivados de procesos de conflictividad vividos en el territorio.
- Identificar las acciones del dispositivo de reparación estatal y las prácticas de restauración colectiva que inciden en los procesos de reconstrucción del territorio, en el contexto de retorno de la vereda El Congal.



- Develar los procesos de reconstrucción del territorio, a nivel macro y microsocioal, construidos a través de la experiencia de retorno colectivo en la vereda El Congal de Samaná, Caldas.

Resultados

La vereda El Congal se encuentra ubicada en el municipio de Samaná, Caldas; desde el año 2014 en este territorio avanza el proceso de retorno colectivo de familias campesinas, desplazadas forzosamente a causa del conflicto armado en el año 2002. A través de la experiencia investigativa se comprende este proceso de retorno como una experiencia de recuperación de la vida, configurada a través de acciones colectivas, lideradas por la comunidad, que apuestan por la reconstrucción física y simbólica del territorio, la reapropiación de sus tierras y la recuperación del tejido social.

Autores como Garzón-Martínez (2011a) y Jaramillo et al. (2018) afirman que los procesos de retorno trascienden del simple regreso de las comunidades a los territorios; las transformaciones materiales y simbólicas que viven estos espacios, a partir de la guerra y el desarraigo, impiden a sus habitantes regresar al mismo lugar del cual se fue desterrado. Por tanto, los procesos de retorno pueden comprenderse desde la resignificación y reconstrucción material y simbólica de condiciones para continuar la vida.

Estos procesos de reconstrucción y resignificación se configuran en la cotidianidad y abarcan múltiples dimensiones de la vida comunitaria, como el tejido de vínculos, la organización social, la apropiación territorial y la identidad colectiva. En estos procesos y dimensiones es posible reconocer cómo el pasado, presente y futuro, se conjugan como temporalidades del retorno.

Las memorias del pasado se convierten en un referente para la reconstrucción de la vida en el territorio. El pasado se refiere a la vida antes de la guerra, representada en los testimonios de los habitantes del Congal como una “vida tranquila y prospera”, caracterizada por el tejido de redes de solidaridad con la familia y los amigos; la construcción del patrimonio que brindaba estabilidad y el desarrollo de actividades productivas, relacionadas con la siembra de los alimentos y el cuidado de los animales. Estas memorias y referentes permiten, en el contexto de retorno, la construcción de apuestas por la recuperación y reconstrucción de estructuras organizativas, arraigos, tradiciones y sistemas de valores que configuraban la identidad colectiva.



Por su parte, las temporalidades del presente y futuro dan cuenta de las reconfiguraciones y transformaciones en medio del contexto de desplazamiento y retorno colectivo. Allí se destacan la adquisición de nuevos saberes para el despliegue de actividades productivas, a partir de la vinculación a procesos educativos o laborales; la creación de nuevos liderazgos en medio de los procesos de exigibilidad de derechos, veedurías ciudadanas e incidencia ante las instituciones del Estado; y la construcción de nuevas redes de amigos y familiares fuera del territorio, en ciudades capitales y cabeceras municipales, que favorecen el intercambio y la conexión con entornos urbanos.

La construcción de futuros dentro del proceso de retorno, implica la reconstrucción de un proyecto colectivo y un horizonte compartido desde la comunidad, el cual se ha orientado a la construcción de paz y permanencia en el territorio en condiciones de dignidad; bajo estas apuestas colectivas se reivindican la creación de garantías, relacionadas con el acceso a servicios básicos, la estabilización económica y el despliegue de ofertas institucionales desde el Estado, que favorezcan la transformación de injusticias estructurales, al tiempo condiciones para el retorno de nuevas familias y oportunidades reales para las nuevas generaciones, niños, niñas y jóvenes quienes, en su mayoría, no padecieron la violencia y provienen de entornos rurales donde habitaron sus padres y abuelos en medio del desarraigo.

Los procesos de reconstrucción y resignificación dan cuenta de las complejidades del retorno para las familias, especialmente para las y los jóvenes, algunos de ellos niños y niñas desplazados forzadamente en el año 2002, quienes retornan siendo adultos con sus compañeras/os sentimentales, sus hijos e hijas. Como lo afirman Jaramillo et al. (2018), aunque el retorno se presenta como una alternativa de vida para las y los jóvenes, es un proceso complejo mediado por recuerdos dolorosos, cambios en las condiciones de vida (teniendo en cuenta el tránsito al contexto rural) y la búsqueda de oportunidades para la estabilización económica y la permanencia de las familias en el territorio.

La llegada de estas nuevas generaciones ha determinado que en medio de los procesos de resignificación y reconstrucción se promueva el intercambio generacional, la apropiación territorial y la configuración de identidades en niños, niñas y jóvenes. A continuación, se presentan las reflexiones en torno al papel y procesos que configuran las nuevas generaciones en el retorno colectivo de la vereda El Congal.



Intercambio generacional y apropiación territorial: escenarios y prácticas para la apropiación de saberes, la reconstrucción de la historia colectiva y la resignificación territorial

El proceso de retorno permite el encuentro y confluencia de abuelos, padres e hijos, quienes configuran prácticas y escenarios de transmisión intergeneracional, donde, a través de la oralidad, se comparten y apropian saberes, historias y tradiciones que componen la memoria colectiva de la vereda. Los escenarios de intercambio generacional se configuran en la cotidianidad del encuentro familiar y comunitario, donde se recrean prácticas relacionadas con el trabajo agrícola, la cocina, las tradiciones religiosas y las festividades.

La transmisión intergeneracional no se reduce a la adopción de saberes o prácticas propias del entorno rural para los niños, niñas y jóvenes de la vereda. Su participación en los convites comunitarios, la recolección del café, la molienda de caña y maíz, la preparación de alimentos y las presentaciones de danzas típicas, permiten tejer vínculos de afecto por el campo y al tiempo apropiar valores colectivos relacionados con la responsabilidad y la solidaridad. Los escenarios de intercambio intergeneracional promueven el fortalecimiento de vínculos y lazos familiares y colectivos, que soportan prácticas de cuidado para la protección de las infancias. Al tiempo, movilizan la participación y liderazgo de niños, niñas y jóvenes en escenarios comunitarios, quienes promueven actividades culturales y conmemorativas.

Otro de los aspectos significativos identificados en los escenarios de intercambio generacional es la reconstrucción de una historia colectiva, que trasciende de la evocación de hechos relacionados con el conflicto armado hacia el reconocimiento de personajes significativos, celebraciones comunitarias, memorias territoriales, mitos y leyendas. Las historias narradas en los patios de las viviendas, las fogatas y las galerías de la memoria permiten alejar del olvido momentos significativos en la construcción de la comunidad y el territorio y el posicionamiento de la vereda más allá de la victimización y el dolor producto de la guerra. Para padres, madres y abuelos/as, la apropiación de la historia de la vereda por parte de las nuevas generaciones se considera como un asunto fundamental en la construcción de horizontes de paz y garantías de no repetición, al tiempo la posibilidad de dignificar las memorias de familiares víctimas de homicidio y desaparición.

Por otra parte, el intercambio generacional permite el reconocimiento de saberes, representaciones y sentidos sobre el mundo, construidas y legadas por padres,



madres y abuelos/as, saberes, representaciones y sentidos que, en su mayoría, fueron excluidos, relegados u olvidados en los contextos urbanos. Como lo menciona Ospina-Florido (2016), la transmisión generacional implica la preservación de sistemas de valores y representaciones que caracterizan a las poblaciones campesinas. En medio de la transmisión de saberes se comparten representaciones y comprensiones del mundo.

El individuo aprende y construye formas particulares de relacionarse con el entorno, el tiempo y los otros; [dando forma a] una construcción histórico-social que se expresa en la existencia de costumbres, normas, pautas, proyectos que definen el sentido de un “nos” afirmados y diferenciador (Bello, 2001, p. 26 como se citó en Ospina-Florido, 2016, p.17).

Los saberes, historias colectivas y representaciones del mundo construidas en medio del retorno configuran la identidad de niños, niñas y jóvenes. Estas construcciones identitarias son comprendidas en el marco de procesos de resignificación y reconstrucción, donde se configuran nuevas formas de ser y reconocerse como niño, niña o joven rural. Son construcciones identitarias medidas por significados y representaciones apropiados en los contextos urbanos, de donde proviene gran parte de esta generación, y los nuevos sentidos del mundo, vínculos y pertenencias tejidos en la vereda El Congal.

En la revisión de fuentes y literatura relacionada con las transformaciones y construcciones identitarias de niños, niñas y jóvenes rurales, predominan reflexiones en torno a las transiciones experimentadas en procesos migratorios del campo a la ciudad. Los postulados propuestos por autores como Aguirre et al. (2017) y Jurado y Tobasura (2012) permiten reconocer la transformación de los entornos rurales, a partir de la reconfiguración de los márgenes entre el mundo rural y urbano; los impactos de la conflictividad armada y los cambios socioculturales. En medio de estas transformaciones se construyen identidades y nuevos modos de ser joven rural, que responden a condiciones históricas, dando cuenta de identidades que transitan, que se construyen en medio de la confluencia e interacción de contextos urbanos y rurales y la fractura de marcos tradicionales, como se referencias a continuación:

Estos modos de vida permiten la emergencia de nuevos modos de ser joven rural, capaces de proponer nuevas éticas y estéticas de la existencia propia del mundo rural contemporáneo, que tienen una alta interacción con la vida urbana y con las mediaciones tecnológicas a las cuales tienen acceso. Siguiendo los planteamientos de Feixa (1996), si tiene edad la identidad es,

sobre todo, porque esta ya no puede pensarse como una matriz más o menos estática de marcos de integración, sino como un laboratorio dinámico de flujos de información (Jurado y Tobasura, 2012, p. 74).

La reconfiguración de estas identidades implica, por otra parte, reconocer los procesos de resignificación y transformación que configuran las nuevas generaciones en los contextos de retorno. Al tiempo, configurar condiciones y escenarios que respondan a las expectativas y proyecciones de vida que niños, niñas y jóvenes tejen desde estas construcciones identitarias, donde la ruralidad pueda reconocerse como un lugar propicio para el despliegue de sus apuestas de vida.

La construcción de identidades también se configura en medio de procesos de apropiación territorial, tejidos por niños, niñas y jóvenes en el retorno. La apropiación territorial se materializa a través de prácticas cotidianas, que dotan de sentidos y significados al territorio, como construcción social, simbólica y cultural (Garzón-Martínez, 2011b); al tiempo promueven el tejido de vínculos con este, que soportan lazos de arraigo y sentidos de pertenencia.

Los niños, niñas y jóvenes construyen nuevos sentidos sobre lugares como la escuela, la laguna, las quebradas y los caminos de la vereda, que resignifican las memorias de un pasado en guerra; a través de su habitar cotidiano construyen vivencias que dotan de significado los lugares. Se trasciende de la desaparición, las minas antipersona y los homicidios, hacia la construcción de memorias y sentidos relacionados con el juego, otros significativos (familiares y amigos) e historias fantásticas. Estos procesos de resignificación territorial permiten que niños, niñas y jóvenes construyan valoraciones positivas y afectos con su vereda, que podrán contribuir al tejido de arraigos para la permanencia en el territorio.

Uno de los lugares más significativos para los niños, niñas y jóvenes es la escuela. Desde el inicio del proceso de retorno, la comunidad exigió la construcción de la escuela y la carretera, como condiciones mínimas para el regreso de las familias. Para el año 2015 se dio la apertura al escenario educativo, con la vinculación de seis estudiantes de primaria y un docente; para 2017 la escuela alcanzaba 21 estudiantes, dos de los cuales se graduaron del grado quinto (Ospina et al. 2021). En el 2021 fue entregada una nueva sede, construida en el marco de las ordenes emitidas por la juez de Restitución de Tierra; la nueva escuela está compuesta por dos aulas, un comedor escolar, unidades sanitarias y una cancha, en la actualidad cuenta con dos docentes



y asisten, aproximadamente, 45 estudiantes, en los grados de básica primaria y secundaria, quienes habitan en El Congal y veredas cercanas.

Al igual que en el pasado, la escuela se reconoce como referente comunitario; trasciende de ser un espacio educativo. Es considerada por algunos niños y niñas como su “segunda casa”, allí se construyen vínculos significativos con pares y docentes; se gestan espacios de reconocimiento de las voces, participación y liderazgo de niños, niñas y jóvenes; al tiempo su existencia y dinamización promueve la permanencia en el territorio y proyección de otros futuros para las nuevas generaciones. Al tiempo, la escuela se convierte en un escenario para la transmisión de tradiciones y prácticas comunitarias; desde esta se lideran procesos deportivos, artísticos y culturales, que además de favorecer la recreación y potencialización de habilidades, promueven el fortalecimiento de la identidad colectiva.

A pesar de los avances en el fortalecimiento de los procesos educativos se reconocen desafíos relacionados con la adecuación de fallas en la infraestructura y diseño de la escuela y la cancha de fútbol; la sostenibilidad en la alimentación escolar, que fue reducida a inicios del año 2023; la creación de espacios para la recreación de niños y niñas, como un parque infantil y una biblioteca; al tiempo la ampliación de docentes y aulas que permitan la implementación de educación media en la vereda, debido a que en la actualidad las y los jóvenes que finalizan noveno grado deben trasladarse hasta los corregimientos de Florencia o San Diego, donde el apoyo para su manutención es restringido, debido a la clausura y desactivación de espacios como los Hogares Juveniles Campesinos, donde estudiantes de veredas y zonas rurales apartadas se hospedaban durante la culminación del bachillerato.

Además de los desafíos mencionados, a través del proceso investigativo, se han identificado retos en la incorporación y materialización de enfoques diferenciales para niños, niñas y jóvenes en la implementación de las políticas de atención y reparación integral y el desarrollo de los planes de retorno y reubicaciones. Los lineamientos establecidos en políticas públicas y leyes establecen la incorporación de los enfoques diferenciales en los procesos y programas estatales, para contribuir a la garantía de derechos de grupos sociales que requieren especial protección, debido a dinámicas históricas de vulneración, silenciamiento y exclusión; al tiempo, la materialización de estos enfoques promueve su participación y el reconocimiento de condiciones de vida diferenciales, relacionadas con la edad, el género o la pertenencia étnica,



que permiten la construcción de medidas y respuestas acordes con las realidades de estas comunidades.

La no incorporación y materialización de estos enfoques afecta la participación de niños, niñas y jóvenes y la creación de medidas acordes a las necesidades e intereses de esta etapa del ciclo vital. Se hace fundamental su reconocimiento en el proceso y la creación de medidas que garanticen el acceso a derechos como la recreación, la educación de calidad, la salud y la alimentación, al tiempo la prevención de violencias, asociadas con sistemas patriarcales y estilos de crianza, que validan y sustentan el castigo físico y la invisibilización de los niños y niñas.

En una de las conversaciones con estudiantes de primaria, previo a la audiencia de seguimiento, niños y niñas mencionaron propuestas para la juez de Restitución de Tierras, entre estas expresaron: “queremos una universidad para seguir estudiando”; “un hospital grande”, “una cancha de fútbol que no tenga huecos”; “un parque y una biblioteca en la escuela”; “una capilla para ir a misa”. Como se evidencia en estas propuestas, la reconstrucción territorial de la vereda implica la creación de condiciones y oportunidades para las nuevas generaciones que respondan a sus proyectos y expectativas de vida. En la actualidad es apremiante el impulso de procesos de organización juvenil; el fortalecimiento de las ofertas educativas en diferentes niveles; la apertura de programas que vinculen a la primera infancia; y el acceso de las y los jóvenes a la propiedad de la tierra y el desarrollo de proyectos productivos.

Impacto en la Política y pertinencia

Los escenarios de transición que se configuran en el país, a partir de la firma de los Acuerdos de Paz y el cese de hostilidades en algunas regiones, generan condiciones propicias para el retorno de comunidades, víctimas del conflicto armado. En estos procesos no solo participan personas mayores y adultos, también acogen niños, niñas y jóvenes, nuevas generaciones que reconstruyen y resignifican los territorios afectados por el conflicto armado.

El lugar de estas generaciones en los procesos de retorno ha sido poco reflexionado y problematizado en las investigaciones sobre el fenómeno en el país. Al tiempo, los bajos niveles en la materialización e incorporación de enfoques diferenciales, que reconozcan y respondan a las necesidades y particularidades de esta etapa del ciclo vital, afectan los procesos de participación y garantía de derechos de niños, niñas y jóvenes. La construcción de experiencias investigativas, como la mencionada a lo largo de esta ponencia, contribuye a la visibilización del



lugar de las nuevas generaciones en los procesos de retorno, el posicionamiento y reconocimiento de sus voces y la ampliación de comprensiones, que contribuyan al fortalecimiento de políticas, planes y acciones desarrolladas en el marco de los retornos que se construyen en el país.

Metodología

El proceso investigativo se ha construido desde un enfoque cualitativo y comprensivo, bajo los principios metodológicos de diálogo horizontal y co-construcción del conocimiento (Rappaport, 2018), propios de la investigación colaborativa.

A través del proceso se destaca el desarrollo de técnicas como: cartografías vivas para rehabilitar y resignificar el territorio; diálogos de saberes; observación participante; revisión documental y producción colectiva de piezas audiovisuales. En el despliegue de estas técnicas se han desarrollado actividades y encuentros comunitarios, al tiempo que la vinculación en escenarios y rituales cotidianos de las familias, estos han favorecidos el intercambio con los niños, niñas y jóvenes de la comunidad, con quienes se ha conocido y caminado el territorio de la vereda El Congal.

La participación de estas nuevas generaciones en la experiencia investigativa ha permitido el reconocimiento y reflexión de su papel y lugar en el proceso de retorno; al tiempo ha motivado la búsqueda y creación de propuestas que promuevan su liderazgo y participación. Es así como en el marco de la investigación se construye la propuesta Teatro Lambe- Lambe, propuesta artística y creativa para la recuperación de tradiciones y saberes en la vereda El Congal, en la cual participan estudiantes de secundaria y docentes de la escuela, bajo el liderazgo de dos investigadoras. Desde el teatro lambe-lambe⁸ se promueve la reconstrucción de historias, el intercambio generacional, la

⁸ El teatro Lambe- Lambe, de acuerdo con Araya (2021), es único en su tipo, sus particularidades radican en que se trata de un “espacio escénico “encajonado” en el cual la vivencia teatral ocurre al interior de una caja, y donde las únicas dos personas participantes de cada función (espectadora-intérprete) se “sintonizan” por medio de audífonos y por la mirada hacia el objeto animado que performa, interaccionando con todos los demás lenguajes artísticos presentes en una dramaturgia personal, poética y compartida” (p. 5). Sumado a ello, el Lambe- Lambe lleva el arte escénico fuera de los teatros, las cajas pueden circular por diferentes espectadores y escenarios al ser un formato miniatura que busca la conexión a través de elementos visuales y sonoros. En el marco de la propuesta que se desarrolla actualmente en la vereda El Congal, se propone la creación de tres cajas lambe-lambe, en las cuales se recreen historias relacionadas con los mitos y leyendas del territorio.



reflexión en torno a la identidad colectiva y el fortalecimiento de habilidades y talentos en niños, niñas y jóvenes.

Conclusiones

Los procesos de retorno colectivo en Colombia pueden comprenderse como experiencias de recuperación de la vida, que involucran múltiples acciones colectivas, lideradas por comunidades que apuestan por la reconstrucción física y simbólica de los territorios, la reappropriación de sus tierras y la recuperación del tejido social. En el caso de la vereda El Congal, el retorno se caracteriza por la resignificación y reconstrucción material y simbólica de condiciones para continuar la vida. Estos procesos se configuran en la cotidianidad y abarcan múltiples dimensiones de la vida comunitaria, como el tejido de vínculos, la organización social, la apropiación territorial y la identidad colectiva.

La transformación de las estructuras familiares ha determinado la llegada de nuevas generaciones, niños, niñas y jóvenes, quienes movilizan procesos de intercambio generacional, apropiación territorial y configuración de nuevas identidades. Las reflexiones tejidas en torno a estos procesos permiten reconocer el lugar de las nuevas generaciones en la resignificación del territorio; la apropiación y recuperación de prácticas y tradiciones; y la construcción de representaciones y sentidos sobre el mundo, que determinan la configuración de nuevos modos de ser y reconocerse como niño, niña o joven rural.

El reconocimiento y visibilización de las nuevas generaciones y su lugar en los procesos de retorno se convierte en un desafío fundamental para el fortalecimiento de las políticas y acciones de acompañamiento, configuradas desde instituciones estatales, académicas y organizaciones no gubernamentales, al tiempo en la construcción de procesos investigativos que contribuyan a la comprensión de las nuevas generaciones que actualmente reconstruyen los territorios afectados por el conflicto armado en Colombia.

Referencias

- Aguirre, B., Gajardo, A. y Muñoz, L. (2017). *Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 893-911.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1520722112016>



- Araya- González, A. (2021). *Aproximación al Teatro Lambe-Lambe como dispositivo escénico de Resonancia: Heterotopías (íntimas) en el espacio público* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/181322/7/Amaru%20A.G%20-%20TFM%20Versi%C3%B3n%20Final%20.pdf> (Está en el pie de página)
- Freixa, C. (1996). *Antropología de las edades*. En J. Prat y A. Martínez (eds.) *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. (pp. 319-335). Editorial Ariel, S.A.
- Garzón-Martínez, M. A. (2011a). *Ampliando el campo. Estado de la cuestión de la literatura dedicada al tema del retorno de población en situación de desplazamiento*. Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, 25(42), 11-35.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55722568017>
- Garzón-Martínez, M. A. (2011b). *Andar los recuerdos: elementos para pensar el territorio desde los procesos de retorno de población desarraigada por la violencia*. Encuentros, 9(1), 83-94.
<https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655975006.pdf>
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55722568017>
- Jaramillo, O.E., Ocampo, A.M. y Osorio, F.E. (2018). *¿Qué jóvenes rurales deja el conflicto armado colombiano?: Retos en tiempo de posacuerdo*. En M. Vázquez, M.C. Ospina y M.I. Domínguez (Eds.). *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual* (pp. 199-120). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfjd17k.12>
- Jurado, C. y Tobasura, I. (2012). *Dilema de la juventud en territorios rurales en Colombia: ¿campo o ciudad?* *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 63-77. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a03.pdf>
- Ospina-Florido, B. (2016). *Retorno campesino y desplazamiento forzado en Colombia*. *Clivajes Revista de Ciencias Sociales*, 3(5), 1-24.
<https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1998/3668>
- Ospina-Ramírez, D. A., Orozco, M., López, A. A., Fernández, O. L., Ramírez-Marín, A. M. y Valencia, D. P. (2021). *El desarrollo educativo rural en el posacuerdo: el caso colombiano de comunidades en retorno*. En A. A López-Trujillo, J.I. Zuluaga- Giraldo y D.A Ospina-Ramírez. (Eds.). *Experiencias socioeducativas y desarrollo del potencial*



creativo para la construcción de paz (pp. 114-137). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3570/1/experiencias_socieducativas.pdf

Rappaport, J. (2018). *Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica*. En X. Leyva, J. Alonso, R.A Hernández, A. Escobar, A. Köhler, A. Cumes, R. Sandoval, S. Speed, M. Blaser, E. Krotz, S. Piñacué, H. Nahuelpan, M. Macleod, J. López, J.L García, M. Baéz, G. Bolaños, E. Restrepo, M. Bertely, A. Ramos.... W. Mignolo. *Prácticas otras de conocimiento (s): entre crisis, entre guerras*, tomo I (pp. 323-352). CLACSO.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180515042742/Practicas_Otras_1.pdf

Diseño pedagógico en medio de una cultura bélica: Una propuesta desde la pedagogía crítica y la filosofía de la paz para el desarrollo de habilidades para la transformación de conflictos



MARISABEL VILLALBA RODRÍGUEZ⁹

Resumen

Vivir sin pretender una propuesta desde la educación como referente formativo para cambiar realidades es impensable, razón por la cual en el oficio de la educación es preciso, a partir de la realidad colombiana, el pensarse sobre el mejoramiento de las competencias ciudadanas como forma para la transformación de conflictos. Es por lo que, desde esta intención, se tuvo como objetivo el “Diseñar una propuesta pedagógica, dentro del marco del post acuerdo de paz en Colombia, para desarrollar las competencias ciudadanas y de transformación de conflictos en los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, a través de la Pedagogía Crítica”. A raíz de lo anterior se diseñan cuatro proyectos pedagógicos que incluyen orientaciones para su ejecución con el fin de articular los esfuerzos existentes a nivel institucional y mejorar las habilidades relacionadas a las competencias ciudadanas para facilitar la transformación de conflictos como competencia integradora.

Objetivo general

Diseñar una propuesta pedagógica, dentro del marco del post acuerdo de paz en Colombia, para desarrollar las competencias ciudadanas y de transformación de conflictos en los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, a través de la Pedagogía Crítica.

Objetivos específicos

- Describir las competencias ciudadanas y de transformación de conflictos de los estudiantes del programa de licenciatura en ciencias sociales.
- Identificar las perspectivas de los docentes y directivos docentes acerca de las competencias ciudadanas que deben desarrollar los estudiantes del programa de licenciatura en ciencias sociales.
- Analizar las categorías y dimensiones asociadas a las competencias ciudadanas, a los participantes de la investigación.

⁹ Filósofa, Magister en Ciencias Políticas, Magister en Protección Internacional de los Derechos Humanos y Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Universitaria para programas de Licenciatura en Ciencias Sociales con enfoque en práctica educativa, educación comunitaria y pedagogías alternativas. Experiencia en coordinación de proyectos sociales con poblaciones de alta vulnerabilidad.



- Establecer orientaciones pedagógicas para el fomento de competencias ciudadanas y transformación de conflictos a partir de las categorías y dimensiones asociadas con los participantes de la investigación.

Resultados

Se establece, según los análisis y descripciones, a los participantes de la investigación la importancia para tener en cuenta de los siguientes contenidos temáticos que deben ser abordados para el diseño de las orientaciones pedagógicas, a saber:

- El concepto de violencia, sus tipos y formas.
- Artículos de la declaración Universal de los Derechos Humanos.
- El concepto de discriminación y su relación con las competencias ciudadanas y los Derechos Humanos.
- El concepto de inclusión y su relación con las competencias ciudadanas.
- La Constitución Política de Colombia de 1991 enfocada a sus derechos, pero también sus deberes y obligaciones.
- Ética o filosofía aplicada (educación para la paz).
- La norma, sus tipos y la importancia de los criterios mínimos para una sana convivencia.
- La empatía y la asertividad.

Ahora bien, según lo anterior, se propone a continuación, teniendo en cuenta la diversidad de temáticas, pero no alejadas en contexto para los propósitos, la pertinencia de establecer las orientaciones a partir de proyectos, dado que permite orientar según el proyecto un objetivo para su cumplimiento en cuatro principales momentos: sensibilización, comprensión, aplicación e innovación. Estos a su vez relacionados con nociones y fines de la Pedagogía Crítica con los mismos propósitos, a saber: concientización, humanización, diálogo crítico y libertad y esperanza. Mediante estas cuatro fases, que cumplen como hilo conductos a modo de secuencia didáctica, permite el alcance el objetivo planteado de manera sistemática.

En consecuencia, se visualizan cuatro grandes proyectos distribuidos de la siguiente manera: proyecto 1 relativo a la categoría de análisis, convivencia y paz, este tiene tres grandes fases, relacionadas con las subcategorías de análisis, convivencia, conflicto y norma. El proyecto 2 entonces refiere a participación y responsabilidad



democrática; de acuerdo con la subcategoría de análisis este solo tiene una, en este caso es Derechos Humanos. El proyecto 3 hace alusión a la pluralidad, identidad y valoración de la diferencia como subcategoría y, en este caso, la competencia a desarrollar se considera la “discriminación”. Finalmente, el proyecto 4 contiene la competencia integradora denominada, transformación de conflictos y, como contienen todas las competencias, no tiene fase ni subcategoría de análisis.

Cabe resaltar que todos los proyectos tienen inmersos cuatro momentos que cumplen una secuencia didáctica, pero que están relacionados con los conceptos a potenciar y desarrollar de la Pedagogía Crítica. Entonces, se relacionan de la siguiente manera:

- A. Sensibilización / Concientización
- B. Comprensión / Humanización
- C. Aplicación / diálogo crítico
- D. Innovación / libertad y esperanza

Ahora bien, el objetivo de cada momento tiene un enfoque extraído de las apreciaciones de los docentes para con los estudiantes y es que una de las grandes alusiones consiste en la articulación de estas orientaciones pedagógicas al campo de aprendizaje cultural de la institución, que es el encargado a nivel institucional de desarrollar las competencias ciudadanas y que incluso el directo responsable son los docentes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales que estén adscritos al proyecto institucional del campo de aprendizaje cultural.

Impacto en la política

Hablar de conflicto armado interno, en consecuencia, de técnicas para la transformación de conflictos, y sobre todo las implicaciones socioculturales que pueden llevar a un país en vía de desarrollo orientado al campo educativo, es indudablemente un tópico que nunca dejará de ser tendencia investigativa, y razón de ser de muchos profesionales y educadores que buscan pensarse, contribuir y transformar la época que les correspondió vivir. Es por ello, que en la actualidad los países en vía de desarrollo como por ejemplo Colombia e incluso México, hacen parte de la gran lista de países que buscan incansablemente mejores opciones que permitan el desarrollo de las naciones, razón por la cual, en el caso colombiano, el conflicto y sus transformaciones no pueden ser nunca un asunto desinteresado por la academia y las ciencias sociales y humanas.



No obstante, puede ser complejo pretender que, con solo una investigación o el conjunto de varias, se logren generar cambios sustanciales, pero también es de reconocer, que, entre más académicos, investigadores y personal educativo aborde este tipo de investigaciones, muy seguramente la transformación se asomará con el paso de las generaciones y sus implicaciones socioculturales como beneficio. Ahora bien, la importancia también de reconocer que el campo educativo está lleno en sí mismo en formas, estructuras, tendencias y alternativas pedagógicas que enriquecen no solo, en este caso, la transformación de conflictos sino, además, el hecho de relacionarlos con las nuevas tendencias en la educación, que se ajusten al contexto a estudiar, y que estén pensadas para ellas, por ellas y a razón de ellas. Lo anterior, significa que acercarse cada vez más al contexto, más allá del diligenciamiento de información, sino que a partir de sus necesidades expresar construir una propuesta o solución a su medida, es quizá lo que más se destaca de esta investigación.

El diseño de una propuesta pedagógica contemplando las necesidades de la región, la institución educativa y el programa, escuchando a los directamente beneficiados antes del diseño, como lo son en este caso los estudiantes del programa académico, es una de las grandes virtudes que le dan la importancia al marco y diseño propuesto, como lo es la Investigación-acción a partir de una pedagogía mucho más humanizadora y crítica.

Metodología

La investigación con enfoque cualitativo presenta grandes dilemas, puesto que, a pesar de que existen diversos diseños de investigación, existen grandes similitudes entre ellas, a saber; la teoría fundamentada, el diseño etnográfico, el diseño narrativo, y la investigación-acción. Existen más diseños en las investigaciones cuyo enfoque es cualitativo, no obstante, según Hernández et al. (2006), las anteriores, son las más destacadas y seleccionadas por los investigadores a la hora de tomar decisión frente a su diseño en la investigación.

En tal sentido, la selección se encaminó al diseño de investigación-acción, puesto que se busca en medio de la elaboración de una propuesta pedagógica para la mejora de la resolución de conflictos “mejorar prácticas concretas”. Igualmente, la conducta de estas personas se ve fuertemente influida de manera importante por el entorno natural en el que se encuentran, es por ello, que para evidenciar resultados es preciso asumir el contexto de la realidad de los estudiantes de la Universidad de Cundinamarca, que es una población principalmente rural y

que ha padecido dado su contexto los crímenes del conflicto armado colombiano que, además de ello, se encuentran en transición una vez que el acuerdo de paz que se firmó en el 2012 y dejara una sensación de incertidumbre frente al conflicto y su naturaleza. Es por ello, que a partir de la estrategia pedagógica se busca emancipar y potenciar habilidades para la resolución de conflictos que en el caso del diseño investigación-acción refiere a una visión emancipadora.

Es indispensable para localizar información valiosa en los diseños de IAP (investigación, acción, participación) contar cómo instrumentos como las entrevistas, la observación participante, la revisión documental y fundamentalmente los grupos focales, con los que pretende contar la investigación. Ahora bien, la investigación-acción como diseño metodológico para el análisis cualitativo de investigaciones educativas se ha convertido en la tendencia de los años recientes para determinar un enfoque que se ajusta a las necesidades e implementación de nuevas dinámicas de investigación. A raíz de lo anterior, la investigación-acción pretende, según Hamui-Sutton y Valera-Ruíz (2013), resolver problemas cotidianos y mejorar las prácticas concretas. A razón de ello, la presente investigación encuentra similitudes y precisiones acertadas para estructurar la misma bajo este diseño. Ahora bien, en la investigación acción, existen tres pilares fundamentales, a saber:

1. Los participantes que están viviendo un problema son los que están mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista.
2. La conducta de estas personas está influida de manera importante por el entorno natural en que se encuentran.
3. La metodología cualitativa es la más pertinente para el estudio de entornos naturalistas, puesto que es uno de sus pilares epistemológicos.

Los participantes de la presente investigación se pueden determinar principalmente en dos grupos. El primero se identificaron tres docentes del programa, entre ellos uno directivo como lo es el director de este, para un total de tres personas. Con estos participantes se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Además, se incluyó ocho participantes más desde el rol de estudiantes, con ellos para aplicar un grupo de enfoque, teniendo así, un total de 11 participantes entre los que se destacan, docentes (2), un directivo (1) y estudiantes (8), cumpliendo así, el margen mínimo (10) de participantes dentro de una investigación cualitativa.



Se precisó la importancia de entrevistar a docentes con amplia trayectoria en la institución y que estén relacionados con el desarrollo de competencias ciudadanas, como lo es el campo de aprendizaje cultural de la institución, llevado a cabo desde el programa en búsqueda de fortalecer las competencias ciudadanas y culturales dentro del mismo. Igualmente, es importante considerar la percepción de la dirección del programa, a razón de que es quien conoce la administración y la perspectiva macro del programa de Licenciatura, como también las necesidades, posibles dificultades y disposiciones que desde el programa se contemplan para el desarrollo y fomento de las competencias ciudadanas y la transformación de conflictos.

Los instrumentos que se necesitaron para la investigación fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal, en tal sentido, la entrevista semiestructurada, según Mertens 2010 (citado por Hernández et al., 2006), considera, además, otros tipos de preguntas que deben ser contemplados a la hora de formularlas en las entrevistas semiestructuradas. A razón de lo anterior, se consideraron los siguientes:

- A. De opinión: ¿Cómo en el programa se puede promover el manejo de las emociones para la transformación de conflictos?
- B. De expresión de sentimientos.
- C. De conocimientos: ¿Qué estrategias comunicativas se promueven en el marco institucional y con sus estudiantes o docentes para la transformación de conflictos?
- D. Sensitivas: ¿Qué conoce actualmente sobre la forma en cómo se transforman los conflictos en el programa y en la universidad?
- E. De antecedentes: ¿Qué estrategias usa el programa para motivar a sus estudiantes para la transformación de conflictos?
- F. De simulación.

Además, para la presente investigación se focalizó un grupo de estudiantes de diversos semestres o niveles académicos de ambos géneros, incluyendo población LGBTIQ+, madres cabeza de hogar y estudiantes entre 17 a 45 años aproximadamente. Se realizó a través de invitaciones formales para hacer parte de la investigación, de las cuales solo una persona no aceptó, y ocho sí la aceptaron. Para tal focalización se tuvo en cuenta el alto sentido crítico y reflexivo de los estudiantes, lo que permite para la investigación consideraciones y percepciones con alto



sentido crítico de su realidad y su entorno enmarcado en la Universidad, específicamente en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Con estos estudiantes se realizó un grupo focal distribuido en dos sesiones, cada una comprendida entre dos a tres horas por encuentro, en el que todos participaron activamente del proceso. Lo anterior es como punto de partida para considerar un proceso pedagógico en el marco de la Pedagogía Crítica dado que la participación de la población directamente beneficiada es fundamental como línea guía para emprender cualquier proceso educativo en el que, en este caso, los estudiantes del programa son los protagonistas de su proceso.

En relación con las categorías de análisis, las competencias ciudadanas, según Chaux et al. (2005), son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas e individuos participen en la conformación de una sociedad pacífica e incluyente. Tales competencias ciudadanas se clasifican en tres grandes grupos, a saber: “construcción de convivencia y paz”, “participación y responsabilidad democrática” y “pluralidad, identidad y valoración de diferencias”. Teniendo en cuenta lo anterior, luego de la revisión documental expuesta en el marco teórico, puso en evidencia y relevancia de manera consecuente considerar estas tres competencias ciudadanas como eje de las categorías fundamentales para la investigación, en la que se destacan y surgen como se observa en la tabla las siguientes subcategorías: a. convivencia, b. conflicto, c. norma y d. derechos humanos y e. discriminación.

Finalmente, es importante considerar que en cuanto al caso colombiano y a partir de la firma del acuerdo de paz llevada a cabo el 26 de septiembre de 2016, las competencias ciudadanas adquirieron un enfoque pedagógico dentro del marco de la educación en Colombia, con el fin de implementar las competencias ciudadanas a través de un proyecto de Ley denominada la 1324 de 2009 en el que se determina la inclusión de una de las vertientes de las competencias ciudadanas en las pruebas Saber Pro, según el ICFES (2018), convirtiéndose así, en un referente de obligatoriedad para todas las IES (Instituciones de Educación Superior) tanto para instituciones públicas como privadas del país, destacando ya lo que se había implementado en el marco de la educación formal, es decir, atribuyendo a una educación más integral, con formación crítica y ciudadana. Es por ello, que su fundamento de su inclusión en las instituciones educativas escolares también generó gran relevancia, enfocando así, no solo la importancia en las IES sino para la educación en general en Colombia.



Además, en las IES se busca fortalecer estas competencias a través de la implementación de las “cátedras de paz” con el fin de apoyar la construcción de tejidos sociales desde las universidades, pero también mejorar en el indicador de las pruebas de Estado para egresados anteriormente mencionados, dado que este ítem de competencias ciudadanas se encuentra como indicador de evaluación en las pruebas Saber Pro emitidas desde el ICFES como máxima autoridad.

Pertinencia social, según el caso.

El desarrollo de competencias ciudadanas no es del todo sencillo, dado que es un proceso que exige tiempo, diversas orientaciones e incluso una implicación marcada en los contextos, a saber; escuela, sociedad, hogar, barrio, como los más destacados. Es por ello, la importancia del estudio y desarrollo de estas competencias, pero, además, la constancia de esta, dada su complejidad para alcanzar resultados inmediatos y eficaces en corto tiempo. A razón de lo anterior, es más que relevante el considerar siempre y darle la bienvenida a estudios y propuestas que apunten al desarrollo de estas competencias, dado que, una de las formas de construir cultura y sociedad es precisamente a través de las competencias ciudadanas.

Ahora bien, ¿por qué es relevante? Las competencias recordando las posturas de Chaux et al. (2005) son aquel grupo de habilidades que se esperan que desarrollen los individuos; que, entre otras cosas, las competencias ciudadanas se reducen a tres grandes grupos que serán desarrollados en el transcurso de la investigación. Los ejes son: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de la diferencia. En tal sentido y teniendo en cuenta lo anterior, las competencias ciudadanas consisten en una forma de respuesta para la transformación de conflictos, dado que para este último se necesitan las habilidades que los grupos de competencias contemplan.

En cuanto a las razones de su relevancia, las competencias ciudadanas son el apoyo al manejo pacífico y constructivo de los conflictos, pero, además, permiten la construcción de ambientes democráticos para el ejercicio de los Derechos Humanos. Este último consiste en una de las razones más grandes y como motivación incluso internacional para el restablecimiento de los derechos. Entre tanto, hablar de Derechos Humanos es también referirse al concepto de ciudadanía, que entre varios especialistas del área como Kaldor (2005), la ciudadanía es una noción en la que se reconoce al individuo como portador de derechos, pero también de



obligaciones y deberes, en lo que en muchos casos esta categoría final se olvida, porque siempre se habla de derechos más no de deberes. Además, cuando se hace alusión a los derechos van implícitos los políticos y cívicos que permiten la expresión sana y la formación en ciudadanía. Todo lo anterior, posibilita el desarrollo de normas alusivas a la convivencia que permiten el desarrollo pacífico de las sociedades contemporáneas.

Es habitual preguntarse las razones por las cuales los Derechos Humanos a veces son considerados utópicos e incluso irrelevantes, pero dadas las condiciones actuales, se ha evidenciado que una de las formas para restablecer los derechos por la vía no jurídica es a partir del desarrollo de competencias ciudadanas, como forma, además, para fomentar ciudadanía y restablecimiento de derechos, pero también como una antesala para generar estrategias que faciliten la transformación de los conflictos.

La población mundial y principalmente la colombiana necesita que las estrategias para fomentar las competencias ciudadanas sean constantes, abundantes y diversas, dado que es una de las formas que permitirá iniciar pedagogías para la paz, en medio de los dilemas sociales, políticos y culturales que enfrenta el país suramericano por más de 50 años.

Conclusiones

- La Pedagogía Crítica parte del contexto y estipula los lineamientos según las necesidades puntuales del mismo.
- La Pedagogía Crítica contiene en sí mismo un alto sentido político, pero sobre todo ético.
- La Pedagogía Crítica se postula a partir de proyectos.
- La Pedagogía Crítica incentiva a la esperanza y busca eliminar la distorsión de la vocación.
- La Pedagogía Crítica apuesta al desarrollo y fomento de las competencias ciudadanas, principalmente a la participación del ejercicio ciudadano desde la educación con el objetivo de abarcar y trascender más esferas sociales, como la comunidad y la familia.
- Los y las estudiantes del programa de licenciatura desconocen el marco de los Derechos Humanos y el desarrollo de competencias ciudadanas.



- Se evidencia poco interés de los estudiantes en lo referente a la participación y responsabilidad democrática. Pese a los esfuerzos institucionales como los encuentros dialógicos y consejerías para abordar los conflictos desde una sana mediación, no se han apropiado del todo de estos espacios. Además, se identifica un desinterés de los lineamientos normativos institucionales que establecen, entre otras, un marco de convivencia, pese a que los conocen y saben de su existencia e importancia, no hay apropiación ni conocimiento sólido.

Referencias

- Chaux, E, Lleras, J y Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Universidad de los Andes. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.researchgate.net/publication/334644779_Competencias_ciudadanas_de_los_estandares_al_aula_Una_propuesta_de_integracion_a_las_areas_academicas_Capitulos_Competencias_ciudadanas_en_informatica_pp_180_192_Proyectos_pp_70_74
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.). McGraw-Hill.
<http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPLERI.pdf>
- Hamui-Sutton y Valera-Ruiz (2013). *La técnica de los grupos focales. Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Kaldor, M. (2005). *La sociedad civil global*. Una respuesta a la guerra. Tusquets.



MESA 35

Sentidos de la educación en la pospandemia: Subjetividades políticas y experiencias de participación de niñas, niños y adolescentes



Representaciones sociales sobre el proceso educativo en el marco de la pandemia por COVID-19, de un grupo de niños y niñas entre 8 y 12 años

ANGÉLICA PAOLA MORENO

Resumen

Esta investigación se realizó durante el período de confinamiento del año 2020 a 2021. Su objetivo fue analizar las representaciones sociales sobre el proceso educativo en el marco de la pandemia COVID-19 que tenían los niños y las niñas entre ocho y doce años de edad, vinculados a una institución educativa pública. La investigación asumió el enfoque cualitativo-interpretativo y se emplearon técnicas como la carta asociativa, la entrevista, el dibujo y un taller de rutinas de pensamiento, para identificar las percepciones de los participantes acerca de las interacciones sociales con docentes y pares durante el confinamiento, sus concepciones sobre los procesos de enseñanza y sus propios procesos de aprendizaje, que sirvieron como punto de reflexión sobre el sentido y los retos que la escuela debe asumir en la pospandemia.

Introducción

En el año 2020 el mundo fue sorprendido por el virus denominado COVID-19. Este hecho no solo afectó la salud, sino que también cambió los estilos de vida, las actividades cotidianas y puso una vez más en evidencia las desigualdades sociales alrededor de la economía, la salud, la educación, entre otras que complejizaron la calidad de vida, el bienestar y el desarrollo de la población en general.

En el caso de la educación, hubo un cambio abrupto se pasó de la modalidad presencial a una de carácter no presencial mediada por las tecnologías donde se evidenciaron brechas en cuanto al acceso y manejo de Tecnologías de la Información y Comunicación TIC, por lo cual se vio vulnerado el derecho a la educación, especialmente de los niños y las niñas, quienes vieron como la escuela pasó al hogar (y en muchos casos, hogares con dinámicas de maltrato, violencia y abuso), se instalaron protocolos de bioseguridad que sumados al confinamiento, transformaron las interacciones y relaciones con el otro; se alteraron las rutinas de todos los integrantes



de la comunidad educativa, en casa los padres asumieron el rol de maestros sustitutos, los docentes se vieron obligados a repensar las prácticas pedagógicas apoyadas principalmente por las TIC (uso del correo electrónico, plataformas como: Classroom, Teams, Edmodo, redes sociales como Whatsapp, YouTube, Facebook live y encuentros virtuales a través de zoom, Meet).

A partir de lo anterior, surge la necesidad de indagar sobre las comprensiones que se estaban configurando en las mentes de los niños acerca de su proceso educativo [1] en el contexto de la pandemia y de algunos elementos que son inherentes a este, como son: la enseñanza, el aprendizaje y las interacciones docente-niño y niños y sus pares. Por ello se perfilaron los siguientes objetivos.

Objetivo general

Analizar las representaciones sociales sobre el proceso educativo en el marco de la pandemia COVID-19 que tienen los niños y las niñas entre ocho y doce años de edad, vinculados al Colegio Ofelia Uribe de Acosta.

Objetivos específicos

- Identificar las percepciones de los niños y de las niñas acerca de las interacciones sociales con docentes y pares.
- Reconocer las concepciones sobre los procesos de enseñanza que tienen los niños y las niñas.
- Develar las comprensiones de los niños y las niñas referentes a sus propios procesos de aprendizaje.

Metodología

En la investigación se utilizó el enfoque cualitativo, el cual cubre una serie de métodos y técnicas que permiten interpretar, describir, analizar y sintetizar el significado de hechos, además posee una orientación interpretativa hacia el objeto de estudio, ya que indaga la realidad en su contexto, da sentido a los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas involucradas. “La investigación cualitativa es un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elecita, ilumina, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre y resume. Morse 2004:739” (Vasilachis, 2006, p. 28)

Esta perspectiva brindó elementos para hacer una lectura de la situación de los niños frente a una realidad como fue el impacto de la pandemia en su PE, las



incidencias de esta en los procesos de interacción, configuración del mundo desde la experiencia y representaciones sociales que estaban determinando su actuación y formación como sujeto. El proceso fue el siguiente:

Una fase inicial en la cual emergían innumerables cuestionamientos por los cambios que estaba produciendo la pandemia Covid-19, situación que ayudó a definir la naturaleza de esta investigación, la cual focalizó su atención en la exploración de las percepciones y comprensiones de los niños frente al cierre de escuelas y empezar a estudiar en y desde casa, en un momento donde los adultos estaban concentrados en cómo enfrentar el virus y la compleja situación económica, principalmente.

Luego se continuó con la fundamentación de las categorías teóricas sobre representaciones sociales, con los planteamientos de autores como: Durkheim, Moscovici, Jodelet y Abric; infancia, con las posturas de Narodowski, Gómez y Alzate Y Tonucci, cultura, desarrollo, mediaciones tecnológicas, pandemia y confinamiento y, desde luego, proceso educativo. Al respecto de este último, la literatura encontrada estuvo generalizada a las relaciones con educación, escuela, enseñanza y aprendizaje, por lo que se hizo necesario construir una comprensión más amplia del mismo a partir de los enunciados de Rogers, Gargallo y Pla.

Seguidamente, para la aplicación de instrumentos, se seleccionaron nueve estudiantes del colegio entre los 8 y 12 años de edad. A estos niños se les aplicaron tres instrumentos diseñados para la recolección de información propuestos por Abric (2001), la carta asociativa, dibujos y soportes gráficos y la entrevista a profundidad. También se diseñó un taller de rutinas de pensamiento, que permitió extraer la información necesaria para ser sistematizada en rejillas que facilitaron su organización y análisis.

De esta manera se identificaron las percepciones de los niños y de las niñas acerca de las interacciones sociales con docentes y pares durante ese periodo de pandemia y confinamiento, sus concepciones sobre los procesos de enseñanza y comprensiones referentes a sus propios procesos de aprendizaje, que sirvieron de punto de reflexión sobre el sentido y los retos que la escuela debe asumir en su función de formar y atender las necesidades e intereses de las infancias en la pospandemia. A continuación, se presenta la matriz condensada de los instrumentos aplicados.



Resultados

Tabla 1

Matriz Condensada de Instrumentos: Regilla General de Unidad de Análisis

Representaciones sobre el proceso educativo en el marco de la pandemia		
CATEGORÍA DE LA REPRESENTACIÓN	CATEGORÍA DEL PE	UNIDAD/proceso educativo
CONCEPTO	Proceso educativo	Estudiar, conocer, aprender, educar, comprender
IMAGEN	Aprendizaje	Profesor, mamá, compañeros
	Enseñanza	Casa, colegio
	Relaciones con su profesores y compañeros	Celular, computador Medidas de bioseguridad
ASOCIACIÓN	Aprendizaje	Realizar actividades (tareas, dialogar, jugar fútbol, hacer ejercicio, pintar, dibujos) de las materias Los valores Virtualidad (internet, dispositivos, plataformas y aplicaciones) La presencialidad. Regreso al colegio (las mesas separadas, niños entran a una hora y estos a otra hora, abrir las ventana, lejos de los compañeros y la mascarilla)
	Enseñanza	Rutinas (levantarse, bañarse, desayunar) Audios, video explicativo y video tutoriales, fotos Las clases (encuentros virtuales) Guías. Se estudia más, se lee más, se entiende más y aprendo más. Los papás están pendientes



	Relaciones con su profesores y compañeros	Distantes (ya no compartimos, casi no hablo con ellos, no veo a la profe, no puedo salir de casa, no puedo jugar con los compañeros). Funcionales (Me tratan bien, lo guían a uno en lo que uno no sepa, están pendientes)
SIGNIFICACIÓN	Aprendizaje Enseñanza	Profesor, mamá, una forma de enseñanza Compañeros, colegio, compartir Casa, estudiar en casa me siento como en una cárcel Celular, computador para clases virtuales y para reuniones Medidas de bioseguridad: Para protegernos, para no contagiarnos del covid, tenemos que cuidarnos muy bien, que el covid nos atacó a todos, cambió nuestra rutina.
	Relaciones con su profesores y compañeros	Que ha sido duro y un poco difícil, porque no hay contacto. Ha sido difícil por no compartir con mis compañeros, por no jugar y acá en casa tampoco. Mi mamá me ha enseñado tantas cosas no es igual que los profesores Difícil porque hay una distancia, uno hace las tareas por hacer el deber. No es lo mismo que estar aquí sentados, aquí uno se distrae más en cambio en el colegio uno hace, entendía mejor. Complicado porque no voy a poder jugar por la pandemia, me gustaría que podamos saludarnos, abrazarnos, abrazar a la profesora y me gustaría que el virus no esté acá en este mundo más y que no haya más pandemias.

El análisis se realizó en dos momentos; el primero fue a partir de la sistematización de la información en las rejillas elaboradas para cada instrumento, dando cuenta de los saberes, intereses y percepciones de los niños; posteriormente, se llevó a cabo la interpretación de la matriz condensada de los instrumentos con el fin de identificar y reconocer las asociaciones, concepciones y comprensiones que conllevan a las representaciones que han estructurado los niños.

La matriz anterior condensa todos los elementos comunes y significativos de los instrumentos aplicados y organiza la información atendiendo a las categorías que estructuran la representación social (concepto, imagen, asociación y significación) y las categorías



relevantes en este trabajo para comprender el proceso educativo (aprendizaje, enseñanza e interacciones sociales).

Al sistematizar la información en las rejillas se identificaron tres momentos en el marco de la pandemia, antes, durante y futuro retorno al colegio. El primer momento corresponde a asociaciones que tienen los niños sobre el PE, el segundo, en relación del mismo con la pandemia y, finalmente, las expectativas y consideraciones de lo que va a pasar al reintegrarse al colegio.

Vale la pena resaltar que el sentido de dicha investigación fue el reconocimiento de los actores principales del proceso educativo, para ello son importante los postulados de Mateos (2008) en cuanto al reconocimiento de las expectativas, motivaciones, intereses y creencias de los niños, de Rogers (1961), quien recuerda “que el centro de la escuela no es el maestro ni el programa sino el niño” (p. 600) porque estos sustentan el empoderamiento dado a ellos como sujetos de participación y transformación. Del mismo modo, los aportes de Feroso (1990) dan cuenta de la paidogénesis y antropogénesis como piedras angulares para las comprensiones de PE, pues se refiere a la educabilidad de los niños y a su desarrollo como seres sociales.

Luego de dicho reconocimiento, se evidencia que los niños configuran PE como la acción de aprender (núcleo central de la representación, Abric, 2001) principalmente, que tiene que ver con estudiar, conocer, educar y comprender, cuyas imágenes representativas corresponden a los partícipes del proceso y el lugar para llevarlo a cabo (sistema periférico, Abric, 2001). Antes de la pandemia estos aspectos se centraban en los compañeros, profesores y el colegio; con la pandemia, a lo anterior se sumó la figura de la mamá, la casa, los medios (celular y computador) para realizar el proceso y las medidas de bioseguridad, siendo estas últimas las de mayor incidencia al pensar en el retorno escolar.

En torno a esas imágenes, los niños han establecido una serie de asociaciones y significaciones con el aprendizaje, la enseñanza y las relaciones con profesores y compañeros. En el primer instrumento de asociaciones libres que refiere al PE antes de la pandemia, los niños dieron mayor importancia al aprendizaje en valores (que hace parte del ideal de hombre que se quiere formar, Sarramona, 1989 y Gargallo y Aparisi, 2010) y la realización de actividades: hacer tareas, dialogar, jugar, hacer ejercicio, pintar, dibujar dentro de las materias (actividades que se planifican en las estrategias de enseñanza según Gargallo y Aparisi 2010).



Con la pandemia, sumado a lo anterior, se presenta una tensión entre virtualidad versus presencialidad; la frase “Se estudia más, se lee más, se entiende más y aprendo más” se comparte de forma equitativa ante estas modalidades. Lo cierto es que los niños que están a favor de la virtualidad tienen en común un acompañamiento positivo de los padres al referir que “están más pendientes”. Esa tensión para Gómez & Álzate (2014) se asocia a como la tecnología transforma la infancia de dos maneras: de una parte, los niños y niñas se adaptan a las actividades y contenidos de las personas adultas y, de otra parte, el mundo real y el mundo virtual (off-line and on-line world) se constituyen mutuamente.

De esta manera las interacciones dentro del PE en casa atendiendo a la virtualidad, se podría decir que fueron cercanas para el cumplimiento académico pero dejaron de lado actividades familiares y de recreación, por ende el reconocimiento de los niños y sus necesidades, por otro lado, esas interacciones con compañeros y profesores tuvieron la misma característica de ser atendidas en detalle desde lo académico pero descuidando el sentido de calidez humana dado en la escucha y cercanía que se maneja cuando se estaba en la presencialidad, frente a ello, Rogers (1961), reconoce en “el poder de la persona el medio básico de llegar a aprender y a ser a través de las relaciones interpersonales que surgen en la clase en tanto que grupo de encuentro” (p. 599) ya que su postura se basa en los aportes de Rousseau quien planteaba la naturalidad, el amor y la simpatía de los educadores, en este caso padres o profesores hacia los educandos de tal forma que posibiliten la felicidad.

En cuanto al retorno a clase, los niños tienen conciencia de las normas de bioseguridad y de lo que se “debe o toca hacer”, por ejemplo, las mesas separadas, los niños entran a una hora y otros a otra hora; abrir las ventanas, estar lejos de los compañeros y el uso de la mascarilla, lo que impedirá el trabajo colaborativo.

Antes de la pandemia, las asociaciones de los niños con el proceso de enseñanza eran las clases y el desarrollo de guías, durante la pandemia, tomaron fuerza, las rutinas, las cuales se dividieron en rutinas de casa (levantarse, bañarse, desayunar) y rutinas de clase a partir de audios, videos explicativos, videos tutoriales y fotos; adicional a las clases (encuentros virtuales) y las guías. Esta situación hace que el PE se muestre como un proceso multifacético y complejo (Gargallo y Aparisi, 2010), sin embargo, es tarea y reto de los educadores apropiarse de la riqueza que esa complejidad tiene y trabajar a favor del desarrollo personal y social que



implicara resultados diversos más allá de la transmisión de contenido o culminar un plan de estudios.

Frente a las relaciones con profesores y compañeros, las asociaciones, al igual que en el proceso de aprendizaje, fueron catalogadas distantes y funcionales, no solo por el distanciamiento físico sino por la limitación para compartir, hablar y jugar y funcionales porque los profesores están respondiendo a lo meramente académico.

Las significaciones están compartidas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con las imágenes, la figura de profesor y mamá responsables de la enseñanza, el colegio y los compañeros significan compartir y socializar, mientras que la casa es comparada con una cárcel debido al encierro que se ha presentado, el aprendizaje que se da es pasivo –receptivo porque se pasó del uso de la silla-escritorio a silla- escritorio y dispositivo, el celular y el computador como los dispositivos representativos y medios para poder participar en clases virtuales y reuniones y las normas de bioseguridad simbolizan la forma de protección y cuidado para no contagiarse ya que el Covid cambió la rutina, ante esta situación Rogers (1961) nos recuerda que para el aprendizaje se debe “facilitar un clima apropiado en el que el estudiante asuma la responsabilidad de la educación y libere sus capacidades de autoaprendizaje” (p. 602), no obstante, aunque hay un acompañamiento responsable tanto de profesores y de la madre en casa, las posibilidades que brinda los recursos tecnológicos no han sido aprovechados para potenciar ampliamente el desarrollo de las capacidades y del aprendizaje.

Pertinencia social

Las comprensiones identificadas en este proceso investigativo aportan a repensar la escuela, a señalar rutas para la transformación de los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, a identificar oportunidades de mejora de la calidad y pertinencia educativa y, desde allí, replantear el sentido mismo de la educación. Igualmente, posibilitan aproximaciones sobre las expectativas de escuela que se están formando y la resignificación en las distintas interacciones sociales de los diferentes actores, principalmente los niños, puesto que se recopilaban sus voces, sus sentires y pensamientos de lo que estaban viviendo, como lo veían, que opinaban y que podían aportar, desde su posición y visión; es decir, fueron legitimados como sujetos de derecho, seres sociales singulares, inmersos en la diversidad, ciudadanos y como actores participantes activos de su propia educación.



En segundo lugar, la investigación aportó en la construcción del conocimiento del impacto de la pandemia en la educación y en el desarrollo infantil; así mismo, permitió describir el panorama de las aproximaciones conceptuales que giran en torno al proceso educativo, lo que nos invita a una reflexión de la importancia de clarificar y puntualizar los términos que hacen parte del discurso docente estableciendo sus aspectos comunes, sus relaciones de contención y de divergencia.

En tercer lugar, conllevó a un reconocimiento del proceso educativo como potencializador del desarrollo humano, en cuanto a sus capacidades cognitivas, sociales, físicas y emocionales, por lo tanto, es un tema de pertinencia no solo académica sino social.

En cuarto lugar, ayudo a comprender y explicar la relación de la infancia con las tecnologías, en especial en este momento histórico que atraviesa la sociedad, y realizar conjeturas de los cambios y consecuencias que traerá en el sentido y prácticas de enseñanza en la educación.

Finalmente, otro aporte que se destacó de esta investigación refiere a la oportunidad de generar nuevos conocimientos sobre un tema de estudio reciente, que inicialmente ha sido abordado desde campos disciplinarios de orden clínico, pero, dada su transcendencia, debe constituirse en objeto de estudio interdisciplinar emergente, encaminado a profundizar en los resultados y consecuencias de la pandemia en el ámbito educativo, en perspectiva principalmente de la infancia.

Conclusiones

Las representaciones sociales sobre PE que han configurado los niños y las niñas se constituyen principalmente desde la acción (aprender), las imágenes (actores, y el lugar), es decir, su concepto se orienta a la acción de aprender, conocer y estudiar donde participan actores, específicamente el profesor y los compañeros, y dicha acción se da en un lugar físico: el colegio. Sin embargo, con la pandemia, se adicionaron con firmeza la figura de la mamá, la casa, el computador y el celular como los medios característicos del momento para llevar a cabo esa acción.

La dinámica entre actores y lugares, se puede analizar en dos momentos: antes de la pandemia, en el colegio, los niños hacen alusión a relaciones más empáticas, afectivas con pares y adultos, donde el juego es relevante como actividad social, física, emocional e intelectual; durante la pandemia en casa, relaciones funcionales y satisfactorias para adelantar el proceso educativo desde lo académico con la mamá y los profesores, pero lejanas, más allá



del distanciamiento físico, se generó un distanciamiento emocional que ha incidido en su desarrollo. Además, los niños inicialmente presentaron baja probabilidad de contagio, aun así, fueron los últimos en tenerse en cuenta en las aperturas que se dieron en los diferentes sectores de la ciudad donde los espacios de esparcimiento y juego se dieron con bastante moderación en tiempos y espacios.

Para los niños el PE tiene sentido si existe el compartir con otros, situación que en la pandemia se vio limitada, por eso el proceso se volvió un deber, una forma de cumplir, descuidando el carácter social del aprendizaje. Aunque la pandemia no va a pasar con la rapidez que se espera y volver al colegio no implica la normalidad que conocíamos, el maestro tiene un reto urgente de encontrar formas de socialización en las dinámicas escolares creando espacios propicios de escucha, de confianza, de empatía y reconocimiento del niño, más espacios interactivos con sus pares y el mismo docente dando acogida afectuosa y buen trato tanto en la presencialidad como a través de las pantallas.

Por ende, la escuela tiene el poder de la socialización y, más que el contacto físico, los niños extrañan ser reconocidos, apoyados, valorados y han hecho un llamado a los docentes y padres en los procesos de enseñanza, que no los visibilizan como sujetos propositivos, dinámicos con un sentido de ser, hacer, conocer, sentir y pensar propios que pueden aportar y transformar en su proceso educativo. Quizás por nuestras mentes ha pasado la pregunta ¿Cómo irán a llegar los niños? Pero acaso nos hemos preguntado ¿cómo vamos a llegar nosotros para atender a los niños?

El modelo de enseñanza continua bajo el modelo tradicional de carácter pasivo–receptivo y no está posibilitando el espíritu investigativo en los niños; por el contrario, limita sus procesos y formas de aprendizaje, las posibilidades que brinda la tecnología: la flexibilidad, motivación, lo interactivo, innovación; de hecho, esta se ha reducido a un mero medio de transmisión y difusión de la información.

Con la pandemia, la educación tuvo que asumir los retos que plantean las TIC. Se había mantenido al margen de los cambios que esta ha generado y, por ello, los adultos no estábamos preparados. Por eso no solo es importante tener dispositivos o garantizar la conexión; se trata de potencializar las diferentes formas de uso que ofrece la tecnología y enriquecer a través de ella las formas de aprendizaje, el intercambio de ideas y la inmersión en la cultura digital.



Desde las percepciones de los niños, el aprendizaje de materias sigue siendo importante, sin embargo, con la situación de confinamiento dieron relevancia a la convivencia como una forma de compartir, de reconocimiento y reencuentro con el otro, que va en contravía de los adultos quienes mantienen relaciones de verticalidad negando a los niños que expresen lo que están sintiendo o pensando y que sean coparticipes y co-constructores de su proceso.

El trabajo investigativo y en especial los encuentros virtuales con los niños para la aplicación de instrumentos se tornaron espacios de participación genuina, donde se sintieron reconocidos, escuchados, sensibles, pero también nos invitaron como investigadoras a cuestionarnos por las prácticas pedagógicas y sobre todo a cómo volveremos al colegio como maestras.

El colegio público ha desplazado un poco la importancia del desarrollo emocional por la demanda urgente al acceso de la tecnología; sin embargo, más que contar con dispositivos o conexión, se trata de utilizar de una forma adecuada los diferentes servicios y plataformas, que van más allá de las actividades de ocio, red social o la consulta de una tarea. Se trata de fortalecer los vínculos afectivos, el intercambio de ideas, mayor información y exploración de los diferentes contenidos en red y de mayor participación por parte de los niños en otros campos que fomenten la creatividad y el debate.

Las significaciones de los niños aportaron a la comprensión y a las posibles transformaciones de la realidad de la educación actualmente, donde el papel de la tecnología es importante, pero lo es más el reconocimiento como persona, ser humano, el aprendizaje cooperativo, el diálogo e intercambio de ideas en condiciones de equidad e igualdad para ellos.

El ejercicio investigativo también nos invita como profesionales de la educación a precisar y profundizar en las comprensiones del lenguaje técnico empleado en el gremio para evitar ambigüedades; aporta al campo de educación y de la infancia en el marco de la pandemia, lo que servirá de referencias para futuras investigaciones que indaguen por esa realidad.

Referencias

Abric, J. C. (2001). *Las representaciones sociales: aspectos teóricos*. En J. C. Abric (Direc.). *Prácticas sociales y representaciones*. (pp.5- 17). Coyoacán



- Fermoso, P. (1990). *Teoría de la educación*. Trillas.
<https://observatoriopedagogicodelvalledemexico.files.wordpress.com/2019/06/teorc38da-de-la-educac393n.pdf>
- Gargallo, B. y Aparisi, J. (2010). *Procesos y contextos educativos*. Tirant lo Blanch.
- Gómez-Mendoza M. y Alzate-Piedrahíta, M. (2014). *La infancia contemporánea*. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 12(1), 77-89.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77330034004.pdf>
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin
- Sarramona, J. (1989). *La Educación. Concepto*. En J. Sarramona (Autor). *Fundamentos de educación*. (p. 27-47)
https://issuu.com/prueba.com/docs/fundamentos_de_la_educaci__n_cap_ii
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.



Metamorfosis, una propuesta pedagógica hacia la construcción de nuevas significaciones imaginarias sociales sobre el cuerpo infantil

PAOLA ANDREA GROSSO LARA¹⁰

DANIELA ESPERANZA RODRÍGUEZ MURILLO¹¹

Resumen

Esta investigación en curso trata sobre los imaginarios sociales del cuerpo infantil, que tienen algunos docentes de primaria de un colegio público de Bogotá, cuyas aulas están conformadas por un promedio de cuarenta estudiantes para quienes en las prácticas observadas se evidencia el disciplinamiento y control, con acciones como la quietud y el silencio permanentes en la jornada única escolar, considerados como métodos adecuados de gestión de aula. Es por ello que se pretende crear una propuesta pedagógica de aula que contribuya a mejorar dicha práctica docente en relación con la construcción de la corporeidad infantil.

Presentación

Hablar del cuerpo infantil en la educación no es lo mismo que hablar del cuerpo infantil en la escuela. Éstos dos son aspectos muy distintos, cada uno conlleva un propósito y unas acciones particulares, que develan un imaginario propio del sujeto que participa en el proceso y que hace parte de un contexto específico, tal como lo indica Calvo (2003)

"La confusión entre educación y escuela es grave, porque la escolarización, esto es, el proceso educativo que se vive dentro de la escuela y en toda su área de influencia, no consigue que los estudiantes aprendan, y, cuando lo hacen, son pocos, y solo han aprendido un porcentaje muy bajo de lo que se les ha enseñado. Los bajos resultados escolares, en la mayoría de los países, son indicativos de esta situación." (p. 92)

¹⁰ Universidad Distrital Francisco José de Caldas

¹¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas



Por ello, se evidencia la problemática de cómo en estos niveles se limita el movimiento en el aula, proponiendo más prácticas de tipo teórico en las diferentes asignaturas, reduciendo clases como educación física y danzas e involucrando temáticas que se consideran, se manejan dentro del aula de manera quieta y organizada, y se cree que así se encuentra la construcción de conocimientos.

De esta manera, muchas instituciones siguen dando gran relevancia a fortalecer procesos escolares, más que educativos. Este es el caso de la institución educativa en la que se desarrolla el presente trabajo de investigación, en la que se evidencian problemáticas que tardan en solucionarse o incluso no se solucionan, pero que afectan de forma directa el cuerpo infantil: tejas dañadas y goteras en los salones, baja iluminación en las aulas, exposición a altas temperaturas en espacios abiertos en horas de descanso sin posibilidad de lugares alternativos para el disfrute del tiempo libre, así como horarios extensos, maletas pesadas con numerosos materiales para la jornada por la imposición de clases por horas y no por bloques, carencia de sillas que no son ergonómicas y generan daños posturales, entre otros.

Y a pesar de que algunas instituciones educativas cuentan con mecanismos de participación para escuchar la voz de quienes integran su cuerpo docente; año tras año se siguen evidenciando los mismos inconvenientes a los que no se da solución y otros de los que no se habla. Por ejemplo, en la autoevaluación institucional, los docentes suelen hacer evidente su malestar frente al reducido tiempo para el desarrollo efectivo de sus labores, y esto, evidentemente, no significa el deseo de extender la jornada laboral, sino que, dentro de ella se garantice el tiempo para desarrollar las tareas propias de la labor docente, pero esto no es posible, pues "A pesar de lo dicho, el espacio escolar se ha modificado levemente, pero no así el tiempo escolar, que se mantiene inalterable a lo largo de los años, transformándose en un dogma que no se cuestiona". (Calvo, 2003, p. 93).

El tiempo es un aspecto que no se puede cuestionar, pues la jornada única escolar se está desarrollando cada vez más, con el establecimiento de la misma desde la reforma escolar chilena, en cuyo proceso se han visto fuertes críticas por parte de los estudiantes y docentes que participan, porque "no quieren más de lo mismo". (Calvo, 2003, p. 94). Pero justamente esta dimensión temporal es tema de preocupación y razón por la que muchas veces son juzgados los docentes por parte de sus directivos por no saber gestionarlo dentro de la jornada.



Sin embargo, es complejo hablar de gestión del tiempo con los primeros grados de primaria, con quienes se hace necesario el uso de material concreto, libros de texto, implementación de rutinas de clases, inicios, desarrollos y cierres efectivos, sobre todo, teniendo en cuenta que en el sector público, además, hay dinámicas que generan constantes interrupciones como lo son la alimentación escolar y todo el protocolo que conlleva, los tamizajes que se realizan eventualmente para la toma de peso y talla de los niños y las niñas, los procesos administrativos como auditorías, y otros que son propios de las clases como los desplazamientos a aulas especializadas o espacios exteriores, etc.

Y es que el "deber ser" también afecta de forma directa al cuerpo infantil en la educación, pues la escuela se ha encargado de separar el aprendizaje del ocio y le ha dado gran relevancia a procesos en los que el estudiante debe involucrarse para mejorar sus resultados individuales para favorecer, así mismo, resultados institucionales con actividades como refuerzos escolares, pre-ICFES, formación técnica y tecnológica desde la educación media, simulacros de pruebas de estado, entre otros.

Además, se tiene la percepción por parte de los estudiantes que manifiestan que los descansos resultan muy cortos y mínimos en comparación con el tiempo destinado a lo académico. Tal es el caso de la institución de carácter público en la que se desarrolla este trabajo de investigación, donde se llevan a cabo dos descansos por jornada escolar: el primero de 20 minutos y el segundo de una hora; este último destinado para el almuerzo de los estudiantes, quienes al salir del comedor, ya no pueden gozar de un auténtico descanso y destensionamiento de la jornada, pues el tiempo se ha agotado, formándose y esperando en una fila para ingresar a recibir los alimentos que algunas veces no están listos, luego comiendo y, por último, teniendo que llevar los utensilios o desechos utilizados.

Lo anteriormente mencionado con respecto al reducido tiempo destinado al juego, el ocio y el tiempo libre en la escuela genera un gran impacto en la situación convivencial, pues los niños y las niñas ingresan nuevamente a las aulas: muchas veces alterados, ansiosos, inquietos. Además, se produce una autopercepción negativa del sujeto, debido a que, por no acatar la norma y presentar los comportamientos antes mencionados, es reprendido, controlado, dominado y sujeto a comentarios que pueden estar relacionados con su aprendizaje, capacidades, habilidades o su interés mismo por aprender.



"En este contexto, nuestro cuerpo, situado en el espacio y en el tiempo escolares, se halla constreñido al cumplimiento de normas que no consideran sus características y sus exigencias. Esto tiene diversas consecuencias, a saber: se consigue que los escolares aprendan que no pueden aprender, que deben controlar su cuerpo y sus inquietudes, que son malos para tal o cual asignatura, etc." (Calvo, 2003, p. 95).

Por tanto, se hace tan necesario el movimiento, el juego, la diversión y la exploración, debido a que el cuerpo de esa manera fluye a partir de las relaciones caóticas que se pueden generar, las preguntas que surgen de manera espontánea e incluso producen una improvisación en las clases en la medida en que los sujetos tejen nuevas maneras de contemplar el mundo y aprender de él.

Lo contrario pasa con las relaciones que previamente están establecidas y determinadas por la normativización de la escuela, en la que, incluso la planeación de clase determina el momento de la misma, aunque sea de gran importancia, sugiere unos pasos previstos que el docente deberá seguir y que pueden dificultar percibir ciertas sutilezas del entorno (Calvo, 2003, p. 101).

En definitiva, "el cuerpo educado tiene posibilidades, porque es un cuerpo que fluye, mientras que el cuerpo escolarizado se va aniquilando, porque está prisionero de la organización escolar". (Calvo, 2003, p. 98). Organización que pretende mantener un orden por el miedo al caos y que, por estas razones, impone el silencio y la quietud.

Y ese orden se establece con tal ahínco, que logra transformar las percepciones de los niños y las niñas, quienes poco a poco van aprendiendo que la escuela es aburrida y precisamente le van perdiendo el gusto a la misma, idea que es asumida desde un principio, pero, paradójicamente, no tiene nada que ver con la realidad, pues "La inquietud de niños y de niñas es plena. Es inquietud lo que les procura el mejor desarrollo, no para cumplir tareas solicitadas por un rol particular, sino solo para ser y estar, sin propósito particular". (Calvo, 2003, p. 102).

Por todo lo anterior, el presente trabajo de investigación estudia las significaciones imaginarias sociales sobre el cuerpo infantil por parte de los docentes y cómo éstos inciden en la construcción de las mismas. Además, este trabajo se enmarca en la línea de investigación de Historia, imaginarios y representaciones sociales de la infancia de la Maestría de Infancia y Cultura y se desarrolla con docentes de primaria de un colegio público ubicado en el barrio Las Cruces, en la localidad de Santa Fe, en la ciudad de Bogotá, con quienes se plantea la siguiente pregunta problema: ¿Qué significaciones imaginarias sociales sobre el cuerpo de los niños y

las niñas tienen algunos docentes de primaria y cuál es su incidencia en su práctica pedagógica? Y así mismo, esta investigación se propone como objetivo general “Interpretar las significaciones imaginarias sociales sobre el cuerpo de los niños y las niñas que tienen algunos docentes de primaria y su incidencia en su práctica pedagógica”.

Según Castoriadis (1993) citado en Cabrera (2007), se entienden los imaginarios sociales como un magma de significaciones, que no son otra cosa que las formas de representar, sentir, desear y actuar frente a aquello que hace parte del mundo social. Se proponen como objetivos específicos: **a)** Identificar los deseos, sentimientos y afectos de las maestras sobre el cuerpo infantil; **b)** Develar las representaciones sobre cuerpo infantil que tienen las maestras, **c)** Describir las prácticas pedagógicas de las maestras para evidenciar su relación con el cuerpo infantil; **d)** Crear una cartilla como propuesta pedagógica de aula que contribuya a mejorar la práctica docente en relación con la construcción de la corporeidad de los niños en el aula.

El impacto de la escolarización en el cuerpo infantil.

Dentro del contexto escolar, el docente es el principal agente transformador social, cuya labor es el acompañamiento en los procesos de desarrollo integral de los estudiantes. Por eso, se considera de gran importancia hablar del cuerpo infantil, debido a que este hace parte de una construcción social vista desde varias perspectivas, como lo expresa Sierra (2018) “Son muchos los factores del desarrollo corporal y del movimiento, lo que implica que no son componentes aislados, sino que confluyen con lo educativo, en una instancia integradora para pensar en el papel y la acción de la educación con sentido” (p. 7)

Por ello, es relevante hablar del cuerpo infantil, porque esta noción no solo se refiere al componente físico de un sujeto, relacionado con la salud y esparcimiento, sino que también tiene que ver con todos los procesos que desarrollan a partir de su movimiento y experiencias. Esta idea se apoya en la propuesta realizada por Backes et al. (2015); quienes expresan qué

“El movimiento promueve el desarrollo cognitivo, ya que permite gestar significados, simbolizar aquello que se piensa, así como también comprender y expresar los significados del entorno. El niño piensa en acción y, por lo tanto, los movimientos que realiza con el cuerpo ocupan un rol fundamental en sus experiencias de aprendizaje.” (p. 779).

Debido a esto, se pretende abordar la corporeidad enmarcada en las significaciones imaginarias sociales que la presente investigación busca interpretar en

relación con la formación de los niños y niñas, a partir de las concepciones de los docentes frente al cuerpo infantil a través del movimiento y la expresión corporal, la participación activa individual y colectiva dentro del aula.

Esto se debe a que en nuestra práctica docente se evidencian falencias en los procesos de construcción de la corporeidad en los niños y niñas. Cuando nos referimos a corporeidad hacemos énfasis en la relación con el otro, con lo que le rodea, con la naturaleza, permitiéndole una apropiación del cuerpo no como materia física sino más allá de lo que este cuerpo significa cultural, social y emocionalmente.

Un aula silenciosa se considera como muestra de una adecuada gestión de aula. Cabe aclarar que el silencio y la atención deben ser parte del proceso de construcción de la corporeidad, que dé cuenta de la importancia que tiene escuchar al otro y aprender del otro, pero ¿qué pasa cuando se pretenden clases quietas y silenciosas en su totalidad? ¿Qué sucede cuando ello, aparentemente da cuenta de un aprendizaje y orden ideales? El relacionarse con el lenguaje y el movimiento corporal también hacen parte del proceso de construcción de conocimientos y no solo de conocimientos basados en un currículo por cumplir, sino también de conocimientos culturales, históricos y anecdóticos que hacen de la etapa escolar una formación integral.

En el trabajo con niños y niñas de primaria; la mayoría de los niños y niñas han pasado por una etapa de iniciación escolar previa en la fase de preescolar, donde se encuentran con dinámicas distintas en relación con el cuerpo. Estas dinámicas se ven fracturadas; no hay un proceso de tránsito efectivo y armónico, que le permita al niño interiorizar que es un nivel académico más avanzado; allí se extiende la jornada escolar, las dinámicas educativas cambian, las rutinas son más exigentes y de todo esto, el cuerpo hace parte.

Es entonces como en la educación infantil se evidencia la necesidad del acompañamiento en el desarrollo corporal de los niños y niñas, a partir de sus manifestaciones, inquietudes y expresiones de interés por la adquisición de nuevas experiencias y conocimientos, lo cual representa una oportunidad para potencializar su desarrollo social, emocional, cognitivo y que además le permite el descubrimiento de su subjetividad. De ahí la importancia del cuerpo infantil y su lenguaje, que será encaminado a forjar adecuadas relaciones sociales a partir de lo que vive y le interesa. Backes et al. (2015) expresan que:



“Es durante la fase de la Educación Infantil que el educador debe visualizar con claridad la convivencia armónica de los saberes con las necesidades infantiles. El movimiento corporal es un lenguaje de descubrimiento que conduce al niño a conocer y a percibir, a tomar conciencia de sí mismo como ser inmerso en un contexto. La comunicación corporal es un diálogo consciente o inconsciente que el niño internaliza en la dimensión de lo que vive” (p. 779)

En esta medida, es relevante el rol del educador en el proceso de acompañamiento en el reconocimiento de las posibilidades y experiencias infantiles, lo que permite identificar en el niño y en la niña sus intereses, destrezas y habilidades. Es por esto que hablar del cuerpo infantil y tenerlo en cuenta en las prácticas educativas es relevante debido a que “Tanto docentes como investigadores, reconocen la necesidad del empleo del movimiento corporal espontáneo como herramienta pedagógica que promueve el desarrollo cognitivo de los alumnos de Educación Infantil”. Backes et al. (2015, p. 779) y esto quiere decir que el movimiento y la fluidez del cuerpo posibilitan la adquisición de saberes, cuando el docente proporciona situaciones y experiencias cercanas a lo cotidiano, lo cual le permite pensar estando en acción.

Precisamente, una propuesta basada en el movimiento, la acción y la creatividad del cuerpo, hace posible que el propósito institucional se cumpla, permitiendo que todos los estudiantes aprendan. Esto se logra cuando los niños y niñas se involucran y están activos plenamente en su proceso de aprendizaje.

Recolección de información a través del enfoque cualitativo

El presente proyecto de investigación está desarrollado bajo la metodología cualitativa, que pretende hacer un acercamiento a las significaciones imaginarias de una problemática social abordada desde el interior del contexto escolar, a partir de interacciones con los docentes y estudiantes mediante interrogantes, relatos sobre el cuerpo infantil, diarios de campo y desarrollo de talleres que permitan la recolección, análisis e interpretación de datos, para situar la voz de los docentes en relación con el cuerpo infantil en el aula y los procesos educativos, por medio de una propuesta pedagógica que contribuya al desarrollo corporal de los niños y niñas de manera integral.

Sandín (2003), citado por Bisquerra (2009), uno de los autores que ha investigado sobre la investigación cualitativa, propone como definición, refiriéndose a ella como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de



decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento". (p. 276) Además, expone que la investigación cualitativa se utiliza para entender la realidad de forma holística, generando comprender fenómenos complejos y subjetivos.

Es por esto que, la investigación cualitativa nos permite interpretar los deseos, sentimientos y afectos de las maestras sobre el cuerpo infantil a través de la práctica escolar y del discurso que se desarrolla en un contexto educativo, trayendo consigo sus experiencias y significados subjetivos que develan un fenómeno particular en la escuela de control y sometimiento generalizado.

Identificar las significaciones imaginarias sobre el cuerpo infantil por parte de los docentes supone adentrarse en la psiquis de los mismos, interpretar sus realidades, formas de pensar y actuar, las cuales se deben a su contexto social, institucional, experiencias y formación profesional, como lo expresa Triviño (2018) “Se puede entonces afirmar que, a partir de la relación psiquis/sociedad, los imaginarios sociales son elaboraciones colectivas donde se conjugan el universo simbólico, lo real, los afectos, los sentidos y las acciones con las cuales los seres humanos construimos mundos propios que tienen como finalidad la existencia y la protección, mundos simbólicos que se hacen evidentes en el mundo del lenguaje.” (p. 52)

Lo anterior es posible mediante el uso de instrumentos de recolección de datos de orden cualitativo: la observación participante para dar cuenta de las experiencias educativas en situaciones escolares cotidianas y algunas clases, en las que se logren discursos y actitudes cotidianas de la población que participa en el proceso de investigación; además, el uso de entrevistas semiestructuradas que permitan conocer aspectos en común de las formas de pensar, sentir y actuar de las maestras y maestros, por lo cual, la etnografía juega un papel importante, ya que como investigadoras, participamos activamente en el contexto, nos desenvolvemos también como maestras, describimos de manera detallada el fenómeno estudiado y lo interpretamos.

El uso de dichos procedimientos y técnicas de manera simultánea o complementaria se hace necesario para evidenciar que la interpretación de la realidad y la información obtenida se correspondan. El último momento se trata del análisis que se realiza con base en los significados que dan los participantes a su entorno mediante sus percepciones, creencias y opiniones, lo cual se encuentra en proceso de construcción.

Así mismo, de acuerdo con los criterios de rigor científico de la investigación cualitativa, se debe abordar el grado de certeza de los resultados, es decir, del conocimiento que

se ha producido. Dicho conocimiento científico es concebido, entonces, a partir del proceso del conocimiento construido (las significaciones imaginarias de los docentes sobre el cuerpo infantil) con base en el contexto específico anteriormente mencionado y la incorporación de las técnicas de la investigación cualitativa: observación participante, entrevista semiestructurada y la etnografía, a partir de un componente práctico y subjetivo, por lo cual, se hace necesario validarlos para asegurar que la descripción e interpretación de la realidad estudiada corresponden a la forma de pensar, sentir y actuar de las personas que han proporcionado la información y hacen parte de esta.

Conclusiones preliminares

El proyecto de investigación en curso ha permitido identificar la importancia de la corporalidad en la educación infantil y cómo el docente se convierte en la fuente de construcción en su desarrollo corporal o limitante de la misma; ya que un cuerpo educado es un cuerpo involucrado de forma activa, un cuerpo que participa en la construcción de saberes, siempre y cuando existe una relación directa con los intereses, el contexto y las destrezas del individuo.

Sin embargo, la realidad evidenciada es distinta, pues se piensa desde la práctica docente en un cuerpo educado desde la quietud, el silencio y rutinas que cohiben su esencia, individualidad y expresividad, como ejes fundamentales en la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas en los primeros años escolares. Aunque cabe aclarar que, para que el aprendizaje sea significativo, debe pasar por la experiencia, debe ser vivido y apropiado, y esto se logra a través de la espontaneidad, el movimiento y la fluidez corporal.

Por ello, las significaciones imaginarias de los docentes son relevantes en su quehacer pedagógico, pues son estas las que construyen mundos y se institucionalizan, pero, además, surgen a partir de la subjetividad que, a su vez, es mediada por un orden cultural que la permea. Por ello, al identificar los imaginarios instituidos y al crear una cartilla como apoyo a la labor educativa; que contemple juegos, música, lenguajes artísticos variados y sobre todas las prácticas de los maestros y maestras, pero que además involucre activamente al niño y la niña como propuesta educativa de manera integral y no solamente en áreas corporeizadas tradicionalmente, se promoverá y se dará paso a una ruptura esperada en el contexto educativo.



Referencias

- Backes, B., Porta, M y Difabio de Anglat, H. (2015). *El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes*. *Educere*, 19(64), 777-790.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35643544010.pdf>
- Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial La Muralla, S.A
- Calvo, C. (2003). *Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada*. *Revista Iberoamericana de Educación* (39), 91-106.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a04.pdf>
- Cabrera, D. (2007). *Imaginario, autonomía y creación cultural en el pensamiento de C. Castoriadis*. *Devenires* (16), 117-135.
<https://publicaciones.umich.mx/revistas/devenires/ojs/article/view/539>
- Sierra, Y. (2018). *Cuerpo y movimiento en la educación infantil*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/repositorio/handle/123456789/1449>
- Triviño, A. (2018). *Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 20(31).
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382018000200047&script=sci_arttext



Representaciones sociales sobre el cuidado infantil que tiene un grupo de familias bogotanas, durante la pandemia

DIANA FERNANDA BOADA SALAMANCA

Resumen

La presente investigación tiene como principal objetivo analizar los cambios trascendentales que se han presentado en las representaciones sociales sobre el cuidado de los niños y las niñas hasta los cinco años de edad, así como la incidencia que ha tenido el confinamiento en casa provocado por la pandemia del COVID 19. En el presente documento se realizó una revisión bibliográfica y de informes de organismos especializados en infancia, representaciones sociales de cuidado infantil, prácticas de crianza y la legislación vigente de diferentes países de América Latina correspondiente a la política sobre primera infancia, abordada desde diversos conceptos de familias, las comprensiones, cambios y tensiones realizadas en su interior. También se planteó una ruta metodológica en la que se analizó el antes y después de las rutinas familiares y el cuidado infantil, en que se evidenciaron cambios sustanciales en sus prácticas y pautas de crianza, así como en el relacionamiento intrafamiliar, motivando la creatividad para el desarrollo de actividades diarias, la promoción de la autonomía de los pequeños y el establecimiento de nuevos acuerdos de convivencia, en los cuales se incluyó la tecnología como parte de la realidad familiar.

Objetivo general

Analizar las representaciones sociales sobre el cuidado en los niños y niñas de primera infancia durante el confinamiento por pandemia COVID-19 y su incidencia en las prácticas de crianza de un grupo de familias bogotanas.

Objetivos específicos

- Reconocer las comprensiones que tenían las familias participantes acerca del cuidado de los niños.
- Identificar la manera cómo estas comprensiones se han modificado durante el periodo de confinamiento.



- Establecer las incidencias de esas comprensiones sobre el cuidado de las prácticas de crianza que las familias realizan con los niños y las niñas de primera infancia.

Resultados

Con esto, las representaciones sociales sobre cuidado en las familias participantes durante la pandemia y con ella el confinamiento dado, con lleva a los términos dados por Abric, al decir:

“...Las representaciones sociales tienen así esta característica específica, que por otro lado dificulta su análisis: están sometidas a una lógica doble: la lógica cognitiva y la lógica social. Pueden ser definidas como construcciones sociocognitivas, regidas por sus propias reglas. La coexistencia de ambas permite dar cuenta y comprender por ejemplo por qué la representación integra a la vez lo racional y/o irracional. También por qué tolera e integra contradicciones aparentes y por qué los razonamientos que genera pueden aparecer como «ilógicos» o incoherentes. Pero esas contradicciones o ilotismos en realidad solo son aparentes, puesto que pensamos que una representación seguramente es un conjunto organizado y coherente. Son las reglas de funcionamiento específico por descubrir que están en la intersección de los procesos cognitivos y de la lógica social...” (Abric, 2001. p.6)

Estas reglas son dadas a partir de la cultura de cada familia, de esa construcción familiar que infunde en el consejo, opinión, advertencia, aviso, parecer, etc. de lo que se debe hacer con el niño o la niña en las diferentes situaciones. En relación a la conformación de las representaciones sociales, explicita que es el fruto de construcciones progresivas dadas de su experiencia y de lo que viven, que ha venido consolidando y reestructurando en la interacción con otros. Como afirma Abric (2001).

Las representaciones en efecto no son exclusivamente cognitivas, también lo son sociales, lo que hace precisamente su especificidad en relación con otras producciones a mecanismos cognitivos. El análisis y la comprensión de las representaciones sociales y de su funcionamiento supondrá así, siempre, un doble enfoque, un acercamiento que calificamos de sociocognitivo y que integra los dos componentes de la representación. (p.2)

Se puede considerar que las RS de estas familias participantes en este estudio tienen el acercamiento sociocognitivo, dado que son ellas a través de lo que han vivido y conocen sobre el cuidado infantil.



Metodología

Para el abordaje del presente documento investigativo se optó por una perspectiva cualitativa-interpretativa, la cual es profundizada por Esteban Sandin (2013) desde el punto de vista de diferentes autores, todo eso bajo un enfoque etnográfico cuyo origen se remonta a los siglos XIX y XX en el seno de la antropología y la sociología (Sandin 2003, p.22) estableciendo una diferencia radical y determinante entre su significado y el uso de los meros instrumentos (Wilcox,1993 citado por: Sandin 2013, p 23).

Se considera pertinente para el desarrollo del siguiente trabajo una perspectiva cualitativa e interpretativa debido a nuestro interés por conocer las voces de los protagonistas a fin de comprender sus puntos de vista sobre las categorías de estudio planteadas en el capítulo anterior.

Para lograr analizar las representaciones sociales sobre el cuidado de los niños en la primera infancia, durante el confinamiento por pandemia Covid-19 y su incidencia en las prácticas de crianza, se hace indispensable establecer las técnicas e instrumentos a emplear, con el propósito de recolectar la información y analizarla, determinando una muestra del grupo en el que se desea centrar la investigación en curso.

Del mismo modo, se considera pertinente para el desarrollo del siguiente documento una perspectiva cualitativa e interpretativa debido al interés por conocer las voces de los protagonistas a fin de comprender sus puntos de vista sobre las categorías de estudio planteadas en el capítulo anterior. Jean Abric asegura que en el estudio de las representaciones sociales se suscitan dos problemas metodológicos importantes relacionados con la recolección de la información y el posterior análisis de la misma, señalando la necesidad de seleccionar adecuadamente los instrumentos metodológicos con el fin de identificar y hacer emerger los elementos constitutivos de la representación (Abric, 2001, p. 54) además de su organización, identificando posteriormente el núcleo central de la representación.

Resulta entonces esta estrategia metodológica la más apropiada para continuar con el camino investigativo y el interés que suscita el estudio frente a la RS sobre el cuidado infantil. A partir de lo anterior, se diseñan entonces los instrumentos para abordar dichas RS en el grupo de participantes en la investigación, así como para conocer en detalle los procesos circundantes.

La recolección e interpretación de los datos se diseña a partir de los preceptos propuestos por Jean-Claude Abric (2001), quién demostró cómo los análisis teóricos pueden

aportar algunos elementos para el conocimiento de las RS y para entender la forma cómo estas intervienen en las prácticas sociales habituales.

En colaboración con Flament, Abric, intenta profundizar los hechos sociales a través del estudio de las representaciones. Partiendo de esto condensan una estructura, teoría y metodología para estudiar las representaciones sociales, desde cada uno de los puntos que convergen en la construcción y comprensión de estas en el ser humano, ofreciendo pautas específicas para extraer de la vida cotidiana los núcleos centrales y periféricos que componen la representación social de una comunidad.

Conclusiones

A lo largo del presente documento, se ha generado una contextualización frente a las representaciones sociales sobre el cuidado que tienen los padres de los niños y niñas de algunas familias en Bogotá antes y después de la pandemia, las representaciones que desde la academia y desde la práctica se pueden determinar; así mismo, se analizó un ejercicio práctico en el que se evidenciaron aspectos relacionados con las transformaciones en los hábitos de los niños en su primera infancia, dando alcance y respuesta a los objetivos planteados, se puede concluir que:

Las representaciones existentes frente al cuidado infantil son diversas, muchas de ellas basadas en la experiencia que tiene cada familia en la crianza de sus propios hijos e incluso en los familiares cercanos y están ligadas a la premisa en la que los padres denominan “lo mejor para mis hijos”. En este contexto se encuentran marcados los principios y valores que los padres e incluso cuidadores quieren fundar en los pequeños, de ahí que hábitos y costumbres se encuentran ligados a cada ser y varían de uno a otro.

La crianza de los hijos en la actualidad es considerada una responsabilidad compartida, debido a la necesidad de desarrollo profesional, social y económico de los padres de familia, quienes requieren el apoyo de un tercero para el cuidado de sus pequeños. En un gran número de casos esta función es asumida por los abuelos, quienes aportan de manera fundamental en esta tarea y es por ello que la falta de tiempo de los padres hace que el sentido de autoridad sea comprometido. Por el afán mismo del día a día ha hecho que los menores asuman patrones y conductas como la puntualidad y la responsabilidad dentro de la labor diaria; una evidencia de ello es que, a pesar de los cambios de horarios, el levantarse temprano siga siendo una constante en su rutina diaria.



De la misma forma se evidencia que al compartir mayor tiempo en casa, los padres pasan a conocer mucho más a sus hijos en gustos, preferencias y habilidades, y si bien es cierto que el tiempo en casa por temas del confinamiento es compartido, también permitió evidenciar cualidades que no se reconocían en los pequeños, pues el afán y la cotidianidad llevaban siempre a realizarse las mismas rutinas.

La comida es un buen ejemplo del afán del día a día y a pesar que en muchas oportunidades es proporcionada por los padres, no siempre estos alimentos eran consumidos e incluso de gusto de los más pequeños y al generarse la disyuntiva entre que el niño coma y se alimente, en muchos casos el cuidador optaba porque los niños comieran, es decir calmaran el hambre, dejando a un lado los temas de nutrición, sobre los cuales los padres al convivir con sus hijos evidenciaron que la tarea de velar porque los pequeños coman bien es un tema de paciencia, tiempo y constancia, con lo que ellos mismos han podido analizar que durante mucho tiempo este proceso se ha dejado de hacer.

Otro aspecto fundamental y que llamó profundamente la atención fue la relación entre entretención y diversión. Muchas cosas entretienen y no divierten y es en época de pandemia como el divertirse y compartir, se ha dejado de lado y se ha optado por la segunda entretención donde la tecnología ha jugado un papel fundamental. Si bien es cierto, la pandemia ha limitado los espacios para correr, saltar gritar; esto se ha modificado por formas en que los más pequeños encuentren algo en que ocupar su tiempo y permitir que de manera armónica, sin mucho ruido y sin correr mayor peligro, mientras los padres puedan ejercer sus responsabilidades de la mejor manera, tarea que no ha sido fácil y que ha hecho que cada día estos distractores (celular, tableta y TV) se conviertan en cotidianos.

A lo largo del documento se ha demostrado cómo las circunstancias han propiciado mayor autonomía en los niños preescolares. Es esencial para darles un rol que los identifique como miembros. Muchos han desarrollado habilidades para explorar nuevos conocimientos y buscar maneras para cumplir con las tareas asignadas.

Frente a los espacios educativos son muchos los cambios provocados por el confinamiento. Como ya se ha descrito, los niños pasan mucho más tiempo frente a una pantalla, por lo que lograr mantener la atención de ellos es un tema que requiere creatividad. Este es un reto compartido con los padres y cuidadores, quienes deben apoyar el desarrollo de los niños, haciendo

que ellos potencialicen sus habilidades en las tareas y actividades asignadas. En muchas oportunidades no se trata de cumplir con la tarea, sino en permitirles el espacio y las herramientas para que ellos las puedan realizar por sí mismos, obviamente contando con la supervisión y guianza de los padres, momentos que se pueden convertir en espacios de familia.

De manera especial, se hace necesario resaltar el enorme conocimiento que me dejó el realizar la presente investigación, la cual no tuvo como única base la academia y la literatura, sino el aprendizaje de las vivencias familiares del grupo de personas entrevistadas, quienes comparten el objetivo primordial y particular de la crianza, desde su perspectiva individual, al focalizar sus esfuerzos en proporcionar lo que los pequeños necesitan.

Es importante resaltar que los tiempos vividos durante el confinamiento, llegaron sin ninguna preparación, sin precedente alguno frente a la manera adecuada de asumir los días, los cambios y las normalidades que se fueron presentando, cada familia fue configurando nuevos hábitos que impactaron a todas las personas sin importar la edad, el rol e incluso la actividad que se ejercía, es por ello, que puedo enfatizar que los diferentes cambios, colocan a prueba no solo el nivel de resiliencia que se tiene frente a las adversidades, sino también la capacidad de adaptación de las familias a momentos complejos en los que se debe modelar y modificar conductas, así como el responsabilizarse y aportar en mayor proporción al desarrollo de todos los miembros del hogar, empezando por los pequeños quienes si bien encontraron mayor acompañamiento físico, se han visto enfrentados a una serie de cambios tecnológicos, sociales, recreativos a los que no se estaban acostumbrados (Aguirre, 2000).

Por último, quiero resaltar y agradecer a las seis familias participantes del proceso, quienes dispusieron su tiempo y empeño, no solamente en compartir la cotidianidad de su hogar, sino que también se dispusieron a realizar el seguimiento pertinente a las acciones de sus pequeños, con el ánimo de aportar al estudio realizado.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones. Filosofía y cultura contemporánea*. Coyoacán, S. A.
- Aguirre, E. (2000). *Socialización y prácticas de crianza*. En Aguirre, E y Duran, E (Ed) *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud* (pp. 17-92). UNAL.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3125>



Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*.

Mc Graw and Hill.

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion-libre.pdf?1466595866=&response-content-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion-libre.pdf?1466595866=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&Expires=1712684702&Signature=ZnylrQfP0hVVbgeqR3Zo36QEIcPFE~rl5Tn0tIyFz4qzy2~9Yg2LAy9kfGSn5GfKsOgGylqzrcVitCV5af8TyOHUJEENuOaBN7LL2jgt4R79aioPH8N4V9ExV17OlqaQsHP4XODwnk0-dSu4g1-DSaVWfn2g3mgwE6gcudrc8KhdCZHcLjJCY1qAWcxHbwSZm3Tn4JMobGLG-qliB9huQFNAF20raEs5AM~Jw5b1iVX5eQYqpNRglwWhDORjl7yGvqxrowuVk3oIAoezSXg96yqkPQETwz59G2jetIVNYIyTjR5TZqzGq67kERiPYIwzCFgUcHxhJ-7AYZblJXQRw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&Expires=1712684702&Signature=ZnylrQfP0hVVbgeqR3Zo36QEIcPFE~rl5Tn0tIyFz4qzy2~](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion-libre.pdf?1466595866=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&Expires=1712684702&Signature=ZnylrQfP0hVVbgeqR3Zo36QEIcPFE~rl5Tn0tIyFz4qzy2~9Yg2LAy9kfGSn5GfKsOgGylqzrcVitCV5af8TyOHUJEENuOaBN7LL2jgt4R79aioPH8N4V9ExV17OlqaQsHP4XODwnk0-dSu4g1-DSaVWfn2g3mgwE6gcudrc8KhdCZHcLjJCY1qAWcxHbwSZm3Tn4JMobGLG-qliB9huQFNAF20raEs5AM~Jw5b1iVX5eQYqpNRglwWhDORjl7yGvqxrowuVk3oIAoezSXg96yqkPQETwz59G2jetIVNYIyTjR5TZqzGq67kERiPYIwzCFgUcHxhJ-7AYZblJXQRw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[9Yg2LAy9kfGSn5GfKsOgGylqzrcVitCV5af8TyOHUJEENuOaBN7LL2jgt4R79aioPH8](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion-libre.pdf?1466595866=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&Expires=1712684702&Signature=ZnylrQfP0hVVbgeqR3Zo36QEIcPFE~rl5Tn0tIyFz4qzy2~9Yg2LAy9kfGSn5GfKsOgGylqzrcVitCV5af8TyOHUJEENuOaBN7LL2jgt4R79aioPH8N4V9ExV17OlqaQsHP4XODwnk0-dSu4g1-DSaVWfn2g3mgwE6gcudrc8KhdCZHcLjJCY1qAWcxHbwSZm3Tn4JMobGLG-qliB9huQFNAF20raEs5AM~Jw5b1iVX5eQYqpNRglwWhDORjl7yGvqxrowuVk3oIAoezSXg96yqkPQETwz59G2jetIVNYIyTjR5TZqzGq67kERiPYIwzCFgUcHxhJ-7AYZblJXQRw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[N4V9ExV17OlqaQsHP4XODwnk0-dSu4g1-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion-libre.pdf?1466595866=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&Expires=1712684702&Signature=ZnylrQfP0hVVbgeqR3Zo36QEIcPFE~rl5Tn0tIyFz4qzy2~9Yg2LAy9kfGSn5GfKsOgGylqzrcVitCV5af8TyOHUJEENuOaBN7LL2jgt4R79aioPH8N4V9ExV17OlqaQsHP4XODwnk0-dSu4g1-DSaVWfn2g3mgwE6gcudrc8KhdCZHcLjJCY1qAWcxHbwSZm3Tn4JMobGLG-qliB9huQFNAF20raEs5AM~Jw5b1iVX5eQYqpNRglwWhDORjl7yGvqxrowuVk3oIAoezSXg96yqkPQETwz59G2jetIVNYIyTjR5TZqzGq67kERiPYIwzCFgUcHxhJ-7AYZblJXQRw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[DSaVWfn2g3mgwE6gcudrc8KhdCZHcLjJCY1qAWcxHbwSZm3Tn4JMobGLG-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion-libre.pdf?1466595866=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&Expires=1712684702&Signature=ZnylrQfP0hVVbgeqR3Zo36QEIcPFE~rl5Tn0tIyFz4qzy2~9Yg2LAy9kfGSn5GfKsOgGylqzrcVitCV5af8TyOHUJEENuOaBN7LL2jgt4R79aioPH8N4V9ExV17OlqaQsHP4XODwnk0-dSu4g1-DSaVWfn2g3mgwE6gcudrc8KhdCZHcLjJCY1qAWcxHbwSZm3Tn4JMobGLG-qliB9huQFNAF20raEs5AM~Jw5b1iVX5eQYqpNRglwWhDORjl7yGvqxrowuVk3oIAoezSXg96yqkPQETwz59G2jetIVNYIyTjR5TZqzGq67kERiPYIwzCFgUcHxhJ-7AYZblJXQRw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[qliB9huQFNAF20raEs5AM~Jw5b1iVX5eQYqpNRglwWhDORjl7yGvqxrowuVk3oIAo](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion-libre.pdf?1466595866=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&Expires=1712684702&Signature=ZnylrQfP0hVVbgeqR3Zo36QEIcPFE~rl5Tn0tIyFz4qzy2~9Yg2LAy9kfGSn5GfKsOgGylqzrcVitCV5af8TyOHUJEENuOaBN7LL2jgt4R79aioPH8N4V9ExV17OlqaQsHP4XODwnk0-dSu4g1-DSaVWfn2g3mgwE6gcudrc8KhdCZHcLjJCY1qAWcxHbwSZm3Tn4JMobGLG-qliB9huQFNAF20raEs5AM~Jw5b1iVX5eQYqpNRglwWhDORjl7yGvqxrowuVk3oIAoezSXg96yqkPQETwz59G2jetIVNYIyTjR5TZqzGq67kERiPYIwzCFgUcHxhJ-7AYZblJXQRw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[ezSXg96yqkPQETwz59G2jetIVNYIyTjR5TZqzGq67kERiPYIwzCFgUcHxhJ-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion-libre.pdf?1466595866=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&Expires=1712684702&Signature=ZnylrQfP0hVVbgeqR3Zo36QEIcPFE~rl5Tn0tIyFz4qzy2~9Yg2LAy9kfGSn5GfKsOgGylqzrcVitCV5af8TyOHUJEENuOaBN7LL2jgt4R79aioPH8N4V9ExV17OlqaQsHP4XODwnk0-dSu4g1-DSaVWfn2g3mgwE6gcudrc8KhdCZHcLjJCY1qAWcxHbwSZm3Tn4JMobGLG-qliB9huQFNAF20raEs5AM~Jw5b1iVX5eQYqpNRglwWhDORjl7yGvqxrowuVk3oIAoezSXg96yqkPQETwz59G2jetIVNYIyTjR5TZqzGq67kERiPYIwzCFgUcHxhJ-7AYZblJXQRw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[7AYZblJXQRw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion-libre.pdf?1466595866=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&Expires=1712684702&Signature=ZnylrQfP0hVVbgeqR3Zo36QEIcPFE~rl5Tn0tIyFz4qzy2~9Yg2LAy9kfGSn5GfKsOgGylqzrcVitCV5af8TyOHUJEENuOaBN7LL2jgt4R79aioPH8N4V9ExV17OlqaQsHP4XODwnk0-dSu4g1-DSaVWfn2g3mgwE6gcudrc8KhdCZHcLjJCY1qAWcxHbwSZm3Tn4JMobGLG-qliB9huQFNAF20raEs5AM~Jw5b1iVX5eQYqpNRglwWhDORjl7yGvqxrowuVk3oIAoezSXg96yqkPQETwz59G2jetIVNYIyTjR5TZqzGq67kERiPYIwzCFgUcHxhJ-7AYZblJXQRw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)



Participación de niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Bogotá: Sistematización de experiencias en el marco del Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos (PNNEA) 2021-2022. Narrativas y vivencias que construyen y reconstruyen comunidades

DIANA MARCELA ENDO MORENO

ANGELLY CASTAÑEDA SALAZAR

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados obtenidos de la sistematización de experiencias realizada en la modalidad de pasantía de investigación en el Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos (Sigla PNNEA), de la Secretaría de Educación de Bogotá y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Evidenciando las experiencias pedagógicas, analizando los alcances en términos de participación incidente a partir de los relatos de niñas, niños, jóvenes y profesionales del programa sobre sus perspectivas y lecturas críticas de la infancia como sujetos de derechos y ciudadanos activos en escenarios presenciales y virtuales, urbanos y rurales de la ciudad de Bogotá.

Objetivo general

Sistematizar la experiencia pedagógica del “Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos” (PNNEA), evidenciando los aportes a la participación infantil incidente en 120 superideas/iniciativas de niñas, niños y jóvenes del territorio urbano y rural de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

- Consolidar las narrativas y evidencias de las 120 superideas desarrolladas en los cuatro ejes temáticos de co-creación, laboratorios vivenciales y estrategias de comunicación propuestas en el PNNEA.



- Analizar las narrativas y evidencias recopiladas de las 120 superideas en relación con las categorías de análisis de participación incidente.
- Construir una narrativa que dé cuenta de la experiencia pedagógica en la construcción de las 120 superideas del PNNEA, evidenciando la participación de niñas, niños y jóvenes, los aprendizajes y logros alcanzados.

Metodología

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, con un paradigma interpretativo por medio de la metodología de sistematización de experiencias, en cuanto se proyecta y se pone en discusión la interpretación de las experiencias de niñas, niños, jóvenes y adultos con respecto a la participación infantil incidente, dando especial relevancia a las voces de la infancia.

Desde el enfoque cualitativo se permite la interpretación de hechos y discursos, haciendo posible la producción y verificación de nuevos conocimientos para los sujetos que estuvieron en el contexto investigativo, en este sentido, como bien lo dice Vasilachis I. (2014):

Los investigadores observan, analizan esas situaciones, esos procesos, esos sucesos y/o consecuencias, esas acciones, y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad y tal como realmente ocurren, intentando no controlarlos, no influir sobre ellos, no alterarlos, no modificarlos” (p.3).

La sistematización de experiencias como metodología de investigación representó, una forma de reflexionar sobre la participación infantil, la incidencia de las niñas y los niños en la construcción de iniciativas para transformar la ciudad, identificando necesidades de su contexto educativo, familiar y comunitario, donde las pasantes somos consideras investigadoras activas teniendo la oportunidad de transformar su accionar pedagógico y la interacción con los participantes, sus voces y narrativas de niñas, niños, jóvenes y profesionales a cargo. “Los procesos de sistematización de experiencias son esencialmente participativos. No es posible realizarlos sin posibilitar que la voz de los distintos protagonistas de las experiencias se exprese y se comunique” (Jara, 2018, p.103).

El proceso se plasma mediante una construcción narrativa que relata las experiencias del PNNEA en tres momentos, uno antes (Bases e inicio del programa), durante (desarrollo del programa en los procesos de acompañamiento pedagógico y



logístico a las iniciativas de las niñas y niños partícipes) y después (proceso de reflexión de las experiencias en diálogo con las categorías de análisis de participación incidente).

La sistematización y narrativa se da mediante la técnica de fuente documental, como principal instrumento e insumo para recoger información, siendo así la fuente documental las normativas del PNNEA; los construidos durante el programa, donde aportamos a ellos como pasantes de investigación, algunos son: “Informe General de Sistematización” y “Sistematizaciones de espacios de co-creación” y otros archivos de audio y video sobre la participación de niñas y niños. Con apoyo de la técnica de análisis de contenido para el análisis y decodificación de las categorías, se utilizó el programa Atlas. Ti, el cual permite organizar y decodificar los diferentes documentos.

Narrativa de la Experiencia Pedagógica del Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos

El Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos, denominado en adelante PNNEA; es una iniciativa de la Secretaría de Educación del Distrito que, atendiendo al derecho de participación, consagrado en la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), busca promover espacios de participación en diferentes sectores urbanos y rurales de la ciudad de Bogotá por medio de diversas versiones para apoyar iniciativas de todos los colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Donde la niñez participe a partir de sus propias ideas en las decisiones y acciones que les competen como ciudadanos activos y protagonistas de procesos de transformación culturales, sociales, familiares y comunitarios.

La sistematización de la experiencia pedagógica del PNNEA, llevada a cabo durante y después del proceso de pasantía como estudiantes de la maestría en Infancia y Cultura y en vínculo con el Grupo de Investigación Infancias en la versión n°1 del programa. En el proceso reflexionamos sobre los procesos de participación infantil, los propósitos, alcances y dificultades que se pueden presentar en el caminar hacia el protagonismo de niñas y niños en la ciudad. Además, tuvimos la oportunidad de acompañar los diversos momentos de los componentes del Programa (Pedagógico, Logístico- Operativo y de Sistematización), colaborando en la realización de un informe general, el cual, a su vez, fue insumo para la construcción de la narrativa de la sistematización de la experiencia.

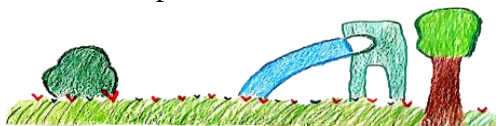
La narrativa entrelaza el relato de los niños, niñas, jóvenes y adultos que participaron en el programa experiencia, proporcionando una visión más amplia sobre los procesos

participativos y las formas de participación, movilización, creación, imaginación y puesta en escena de las capacidades, saberes y talentos de los sujetos participantes, así como del empoderamiento de niñas y niños mediante el desarrollo de sus iniciativas, las cuales se realizaron desde los espacios pedagógicos y comunicativos en compañía de coordinadores y profesionales del programa, familiares, docentes, entre otros.

Antes: Niñas, niños y jóvenes leen sus entornos y proponen superideas. Por medio de las ideas de transformación de los entornos, niñas y niños tienen la posibilidad de participar en el programa por medio de cuentos escritos o digitales, reconociendo las limitaciones de la cantidad de participantes, pero evidenciando la multiplicidad de ideas y propuestas de niñas y niños.

Las ideas son denominadas “superideas o iniciativas” y son agrupadas por los ejes temáticos que más se relacionen, como son: *Cuidado y preservación del ambiente y de todas formas de vida - Reconocimiento y participación de las niñas y mujeres - La construcción de paz y resolución de conflictos de manera no violenta, en su contexto escolar, familiar y comunitario. - El acceso a la educación de calidad e igualitaria -Respeto y reconocimiento de la diversidad.*

“Había una vez una niña que se llamaba Sofía, ella vivía en un pueblo lleno de contaminación y basura; los árboles no crecían debido a la basura. Sofía siempre había querido tener un poder, quería desaparecer lo que ella quisiera... un día pudo desaparecer la basura y se puso muy contenta porque por fin podría tener un mundo mejor, lleno de naturaleza, animales y alegrías” (Laura, fragmento y dibujo del cuento “Se desapareció la basura”, ID. 64, 2021)



Los relatos de las niñas, niños y jóvenes presentan problemáticas de su entorno, las ideas de transformación de ellas y ellos y cómo otras niñas, niños, adultos y el programa pueden apoyarlos. El eje temático de “*Cuidado y preservación del ambiente y de todas formas de vida*” es uno de los aspectos donde más niñas y niños presentan sus ideas.

Durante: El transitar por experiencias y encuentros con niñas, niños, jóvenes y adultos. De la diversidad de ideas recibidas durante el proceso de convocatoria se seleccionaron 121 iniciativas, lideradas por profesionales territoriales que se apropiaron de cuatro espacios de co-creación respectivamente: (1)



Producción y edición audiovisual; (2) Manejo de herramientas y entornos digitales para la divulgación de contenidos; (3) Producción textual creativa y expresión de géneros narrativos; (4) Producción gráfica, cómic, ilustración digital, dibujo, grafiti y fanzine.

Dentro de cada una se llevaron a cabo aproximadamente 30 iniciativas en zonas urbanas y rurales de Bogotá. Cada iniciativa participó en tres talleres pedagógicos en modalidad virtual y rural donde los profesionales territoriales, desde su campo del saber, desarrollaron talleres, donde brindaron las herramientas necesarias para que niñas y niños fortalecieran y crearan sus ideas, producto de difusión de sus propuestas.

En estos espacios, niñas y niños desde sus capacidades, deseos y necesidades desarrollaron sus superideas en pro de un bienestar común, y en apoyo con los profesionales territoriales materializaron sus ideas, y las expresaron a través de videos, podcast, canciones e intervenciones en el espacio, como se evidencia a continuación, a partir de la canción que crearon niñas y niños en la Vereda Requilina donde expresan: “Cada uno hicimos partes de la canción con la historia de cada uno en la Requilina. Hicimos algo hermoso con los ancestros, con los indígenas” (Niñas y Niños, Laboratorio Vivencial 2, 2022):

Canción “Semilleritos de vida Campesina”:

Semilleritos de vida campesina (A - D - E)

Sigamos haciendo historia en Requilina

Semilleritos vida campesina

Quinoa, tejidos, danzas y saberes

Siempre adelante los niños y niñas

Coro:

No olvide usted su camino y su historia

Haga memoria y relate sus glorias

El camino andado, familias unidas

Honrando saberes ¡vida campesina!

Tejiendo y bailando con los abuelitos

También con los zancos, la chicha y guarapo

Cantemos unidos, ancestros perdidos

Reviven, persisten en nuestro camino

Coro



Cuidemos el agua y a la Pacha Mama

Un legado Muisca aquí en la montaña

Aquí en la vereda la Requilina

Sembramos y honramos todas las semillas."

(García, 2022, Acta de espacio de co-creación Narrativa -rural ID36)

Además de los talleres, se realizaron 5 laboratorios vivenciales, espacios enriquecedores que permitieron el intercambio de saberes y la socialización de los productos que durante seis meses niñas y niños del programa desarrollaron, posibilitando otras formas de vivir la ciudad. En el desarrollo de los laboratorios estuvieron presentes los siguientes ejes temáticos de *Ciencias y cuidado del medio ambiente en la vida diaria; Ambiental e intercambio rural-urbano; y Movilización, arte, expresión y comunicación.*



Mural colectivo Niñas, Niños, jóvenes y adultos participantes del Laboratorio 2, 2022.

Por último, se contó con estrategias de comunicación que amplificaron y divulgaron las voces de las niñas, niños y jóvenes desde programas radiales que emitían podcast creados con los más pequeños desde lo que ellas y ellos, manifestaban querer enseñar a los adultos y, claro, otros oyentes que, si bien no pertenecían al PNNEA, tenían la posibilidad de conocer sus propuestas, sentires y pensares a partir del programa radial TRIPULANTES de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Después: Explorando y analizando encuentros ciudadanos y participativos de niñas, niños y jóvenes.

Por último, para el análisis comprensivo de las reflexiones y experiencias vividas durante el desarrollo del programa, se proyectan los alcances y oportunidades de fortalecimiento del programa en términos de las siguientes categorías propuestas, como se menciona a continuación:

Participación incidente de niñas, niños y jóvenes en el Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos: en lo que respecta a la participación de niñas, niños y jóvenes, se tienen como sustento los niveles de participación propuestos por Hart (1993), evidenciando que durante el transcurso de los espacios



desarrollados en el PNNEA se fortalecieron los niveles de participación de niños y niñas. Pasando de una participación simbólica a prevalecer una participación genuina, donde las decisiones son iniciadas por niños, niñas y jóvenes, reconociendo su agencia para transformar realidades en conjunto con sus pares y adultos aliados. En este sentido, se establecen relaciones equitativas entre adultos- niños. Donde los adultos reconocen a ellas y ellos como sujetos de derechos, escuchan y valoran sus visiones de vida y ciudad, cooperando para desarrollar sus productos.

Ciudadanía y Creación de capacidades en niñas, niños y jóvenes: en el PNNEA prevalece el principio de reconocer a niñas y a niños como ciudadanos, siendo así, tuvo lugar la participación incidente, donde se reconocieron las ideas, saberes, conocimientos y prácticas propuestas para mejorar la ciudad y las condiciones de vida de su comunidad, reconociendo así que la participación conlleva también a un proceso de formación ciudadana donde se establecen acuerdos e intercambios y/o enriquecen saberes en pro de un colectivo, de unos intereses que sobrepasan lo individual.

Es fundamental el tema de participación en la formación ciudadana de niñas y niños, lo cual les permite sentirse parte de su comunidad y potenciar su desempeño, sus actitudes y capacidades, de lo cual, es necesario que sea una participación activa, que realmente puedan actuar y decidir por lo que ocurre allí.

A través del apoyo y acompañamiento de las iniciativas “Ideas de transformación de las niñas y niños”, el programa propone el desarrollo de cinco capacidades, para garantizar la dignidad de las niñas y los niños, que, como ciudadanas y ciudadanos, merecen el mismo respeto y las mismas oportunidades de protagonismo social que las demás personas; estas son: Interacción con el ecosistema; Sensibilidad y gestión emocional; creación, imaginación y juego; identidades y cuerpos; empoderamiento y transformación cultural (Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2021)

La Merced ID 84: La superidea es cambiar grafitis por arte, ella dice que lo que la motivó es tener una ciudad llena de colores y de arte, y dice que su super idea es importante para que las niñas y los niños puedan tener una buena convivencia teniendo una ciudad llena de colores y quiere hacerla, pintando un mural que plasme todas las cosas que las niñas y los niños se imaginan (Sistematización herramientas digitales: ID.84, 2022, p.66)



En correspondencia, durante el transitar de las niñas y niños por los diferentes espacios de co-creación acompañados por los profesionales territoriales y adultos aliados, se desarrollaron aprendizajes a partir del diálogo intergeneracional, las interacciones e intercambio de saberes e ideas que enriquecieron sus capacidades y habilidades para materializar sus super ideas con impacto en sus entornos, ciudad y calidad de vida de las personas cercanas.

Socialización de los conceptos “intervención espacial” y “apropiación espacial” en este momento hacemos un intercambio de saberes con las niñas y los niños de las superideas, hasta que encontráramos el reconocimiento de estos conceptos, y entender cómo con estos conceptos podremos desarrollar la super idea según la necesidad de cada una de estas. (Sistematización ID 16. 2022 Colegio Técnico Jaime Pardo Leal)

Imaginarios sociales de participación de niñas, niños y jóvenes. Si bien, el PNNEA es una propuesta significativa que promueve espacios para la participación incidente, aún coexisten imaginarios que limitan la participación de niñas, niños y jóvenes en estas propuestas y la confianza de los adultos en estos, subvalorando la participación como tareas a realizar que se deben cumplir, muchas veces extracurriculares; y para ello, se proponen tareas a realizar por los profesores y adultos aliados; siendo importante una retroalimentación y seguimiento más profunda de estas.

Según Moreno y Rovira (2009), fundamentándose en la postura de Castoriadis, nos mencionan que el imaginario social es una realidad que incide en las cotidianidades de los seres humanos pese a su naturaleza imaginaria, considerando que, los imaginarios se construyen de manera histórica influenciados por las instituciones, normas y símbolos del grupo social al que se pertenece.

En este sentido, estos también influyeron en la construcción de roles, relaciones de poder y expectativas sociales en torno a la participación infantil. Evidenciando que algunos adultos aliados, específicamente profesores, tienen en cuenta ciertas características de las niñas, niños y jóvenes para elegirlos como líderes o expositores de sus iniciativas, como son las habilidades comunicativas, el carisma y que sean extrovertidos; de lo contrario consideran que no serán capaces de expresarse.

En cuanto a las expectativas, se evidenció en diferentes espacios de co-creación que los adultos usan diferentes calificativos sobre las propuestas creativas como “feo –



bonito - no es así - quedaría mejor así - etc.”. Los cuales desmotivan a los participantes, lo que conlleva a que niñas y niños oculten a los adultos sus creaciones, y/o expresen inseguridades o temores frente a sus acciones.

(...)para este momento hay una brecha participativa por una de las docentes, quien interviene para manifestar su preocupación por el factor estético de las propuestas que puedan realizar las niñas y los niños, diciendo que ella necesita de un profesional que haga el mural. (PNNEA, Sistematización Producción gráfica ID 2, 2022, p.2)

Es importante sostener y garantizar más espacios para la sensibilización hacia los adultos, el diálogo intergeneracional, la complejización de lo que compete la participación incidente, para que este tipo de oportunidades se aprovechen al máximo y no tergiversar o restringir la participación de niñas y niños en la sociedad y espacios de la ciudad.

Impacto en la política

La sistematización de experiencias del PNNEA nos permite poner en diálogo y reflexión la experiencia pedagógica alternativa que genera el programa en relación con las propuestas públicas de la ciudad en términos de participación infantil incidente, como menciona Jara (2018):

La sistematización de experiencias puede dar una contribución importante a la reconceptualización de las teorías políticas existentes, aportando elementos que provengan de la interpretación crítica de las relaciones de poder que se generan en la vida cotidiana y no están restringidos al campo de las relaciones políticas formales (partidos políticos, instituciones, gobierno, administraciones públicas, etc. (p.66)

Se evidencia en el proceso del programa los esfuerzos y teje redes interdisciplinarias e interinstitucionales para promover la participación infantil, reconociendo la capacidad de agencia de niñas, niños y jóvenes en la construcción de ciudad; visibilizando la importancia y pertinencia de tener en cuenta sus propuestas e ideas; descentralizando la toma de decisiones para asegurar un verdadero ejercicio de sus derechos.

Lo anterior no es fortuito; tiene sus fundamentos en el plan de desarrollo, como lo son: el Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024: Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI, dando cumplimiento al Propósito 1, en el cual se hace énfasis en la inclusión y formación en capacidades ciudadanas que posibiliten la participación cívica; “Se hará especial



énfasis en la población infantil, a la que se ofrecerán servicios que permitan garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020, p.7).

Por otro lado, a partir de las experiencias vividas en el PNNEA brindaron algunas herramientas pedagógicas y técnicas que contribuyeron a la consolidación del acuerdo 887 (Consejo de Bogotá, 2023) “por medio del cual se declara a Bogotá D.C como la ciudad de las niñas, niños y adolescentes”. Retomando la promoción y fortalecimiento de este tipo de escenarios de participación incidente y diálogos sociales, reconociendo la capacidad ciudadana y de agencia desde la primera infancia.

En síntesis, la participación activa de las niñas y niños en las políticas públicas contribuye a construir una sociedad más democrática, inclusiva y plural, donde se garantice el respeto a los derechos de la infancia y se promueva la igualdad de oportunidades para todos. Al escuchar sus voces, van apropiando el valor de la diversidad, el diálogo y la construcción colectiva, bases fundamentales para una ciudadanía participativa y comprometida en el futuro de la ciudad.

Conclusiones

Durante la consolidación de las narrativas y evidencias de las 120 super ideas desarrolladas en los 4 ejes temáticos de co-creación, laboratorios vivenciales y estrategias de comunicación propuestas en el PNNEA, estuvo presente la voz de las niñas y niños, quienes reconocen su ciudad y son conscientes de las necesidades de sus entornos, proponiendo soluciones contextualizadas a partir de sus vivencias y experiencias de vida. Con sus ideas sumadas al acompañamiento y trabajo colectivo con adultos aliados como familiares, maestros, profesionales en artes y comunicación, se logra la realización de productos finales, que materializan, amplifican y reconocen su protagonismo e incidencia en la transformación de la ciudad y entornos inmediatos.

El docente como sujeto político, va más allá de lo que está dado, es un sujeto que constantemente se cuestiona, está en permanente formación, investigando y reflexionando sobre su práctica. Toda experiencia vivida se convierte en una oportunidad para repensarnos a nosotros mismos, con la capacidad suficiente de agencia para ser críticos, reflexivos de la realidad, propositivos y comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales y la participación activa de los niños y niñas en sus contextos escolares y sociales. Nuestra mirada como docentes y adultas también se transformó en esta experiencia, y con una mirada más amplia y crítica podemos concluir que:



Para que se dé una participación incidente, es importante que niñas y niños se sientan motivados, identificados y parte del problema a transformar; así como del proceso llevado a cabo. El protagonismo infantil, pierde su sentido cuando se les deja solos, evidenciando la importancia del acompañamiento pedagógico de los adultos, no solo para desarrollar sus ideas sino para fortalecer sus capacidades para participar y ejercer ciudadanía, desde el reconocimiento de sus derechos y deberes. En este sentido, la familia, la escuela y la sociedad se convierten en espacios participativos, si se validan sus voces y se asumen responsabilidades tanto individuales como colectivas.

En consecuencia, estas iniciativas buscan transformar las miradas y paradigmas construidas y constituidas social y culturalmente hacia la niñez; por su parte, el PNNEA busca sensibilizar a los adultos sobre el potencial que tiene la niñez como gestores de cambio, visibilizando, impulsando, apoyando y asesorando las ideas que tienen las niñas y niños, quienes a partir de sus saberes, habilidades, capacidades y posibilidades inciden en la búsqueda de cambios culturales en pro de un bienestar común.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2020). *Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024: Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI*.
<https://www.jbb.gov.co/documentos/planeacion/2020/abril/socializacion-PDD-JBB-08-04-2020.pdf>
- Consejo de Bogotá. (2023). Acuerdo 887 de 2023. *Por medio del cual se declara a Bogotá D.C., como “La ciudad de las niñas, niños y adolescentes”, y se dictan otras disposiciones*. 28 de marzo de 2023. R. D. No.7683.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=139423>
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Hart (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti N°4. Unicef*. <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>



- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno Bravo, C. y Rovira Kaltwasser, C. (2009). *Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales*. Investigación para la Política Pública, Desarrollo Humano. PNUD. https://www.academia.edu/24757262/Programa_de_las_Naciones_Unidad_para_el_Desarrollo_Direcci%C3%B3n_Regional_para_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe_Imaginarios_Development_and_applications_of_a_concept_creasingly_used_in_the_Social_Sciences
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2021). Anexo Técnico Convenio Sed-Asociado 2022
- Vasilachis, I. (2014). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–64). Gedisa Editorial. <https://www.gedisa.com/gacetillas/240022.pdf>



Entre la pandemia y el matoneo ¿Qué es capaz de hacer un joven de ciudad Bolívar?

NÉSTOR EDISSON RODRÍGUEZ VIVAS¹²

Resumen

Los colegios para muchos estudiantes son un factor de riesgo por las problemáticas sociales que afectan a la comunidad académica, lo cual desincentiva el aprendizaje. Con la pandemia, los casos de problemas de salud mental aumentaron por factores como duelo y violencia intrafamiliar. De forma paralela, se crea la Política Pública de Juventud PPJ 2023 para Bogotá cuyo enfoque sobre capacidades humanas contempla la identificación y prevención de riesgos en “salud integral”. La siguiente ponencia expone la experiencia laboral del gestor Edison Rodríguez de la Secretaría Distrital de Integración Social implementando la PPJ durante y después de la pandemia.

Objetivo general

Identificar los significados que los jóvenes construyen sobre la salud mental en el marco de la pandemia. En la localidad de Ciudad Bolívar.

Objetivos específicos

- Analizar las problemáticas de salud mental en los planteles de Ciudad Bolívar durante la pandemia
- Presentar las estrategias de prevención por parte de la subdirección para la juventud de la SDIS presentar la situación de la ciudadanía juvenil.

Resultados

Situación de la educación

Los problemas de la educación en Colombia están asociados a la escasez de recursos, cobertura en las zonas más marginales o el diseño de los modelos pedagógicos que no son

¹² Rodríguez Vivas, Nestor Edison, Universidad-distrital francisco José de caldas. Bogotá D.C, Colombia.



inclusivos, sin embargo, en el aula los jóvenes no ven la educación como un escenario para el desarrollo de sus capacidades humanas, lo cual conlleva a un bajo rendimiento académico o a la deserción escolar.

“Claramente la falta de acceso a la educación viene desde los niveles educativos más bajos, y las causas de este fenómeno son muchas: falta de recursos económicos, de infraestructura, de oportunidades, inserción laboral, descontento con la calidad del sistema, entre otros”. (El tiempo 2022)

Según Malaver (2021) Para el caso de Bogotá, La ciudad logró una histórica disminución de la deserción escolar intra-anual, al pasar de 1,6 % en 2019 a 1,29 % en 2021. No obstante, durante la época de la pandemia se reportaron cifras de Según una encuesta de ProBogotá, aunque la gran mayoría de estudiantes de la capital permanecieron matriculados en el 2020, el 2,5 % desertó, es decir, cerca de 34 mil niños. Este año el riesgo se podría triplicar, llegando a valores del 7,6 %, unos 106 mil.

En un informe publicado por el Ministerio de Educación del 2022, se realizó una serie de encuestas que arroja las razones que manifiestan las personas entre 5 y 24 años que no han terminado la educación media (se presentan en la figura 12), en el cual se observa como factor principal el desinterés por el estudio, seguido por factores asociados con dificultades económicas como la necesidad de trabajar, de encargarse de los oficios del hogar, o la falta de recursos. (MEN, 2022, p. 38)

Desde la perspectiva de un estudiante, un colegio no es un escenario para desarrollar sus capacidades humanas, puesto que ve el conocimiento como información vacía para un contexto laboral; además, tampoco considera que la educación le permita mejorar sus condiciones de vida. Un joven en edad escolar en muchas ocasiones no sabe qué profesión le gustaría tener, y muchos ni siquiera están interesados en el desarrollo de su plan de vida, lo cual se acrecentó durante la pandemia tanto por los casos de deserción escolar como por los procesos de selección para la educación superior.

Componente prevención

La Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), entidad del Distrito encargada de liderar y formular las políticas sociales del Distrito Capital para la integración social de las personas, las familias y las comunidades, con especial atención para



aquellas que están en mayor situación de pobreza y vulnerabilidad; ejecutar las acciones que permitan la promoción, prevención, protección, rehabilitación y restablecimiento de sus derechos, mediante el ejercicio de la corresponsabilidad y la coestión entre la familia, la sociedad y el Estado; tiene en el proyecto 7740 Generación de jóvenes con derechos (anterior 1116 distrito joven) el componente de prevención el cual, relacionado con el tema de la ponencia, tiene entre sus componentes “el conjunto de actos y acciones que previenen y reducen los riesgos propios que afectan la salud de todas las personas, reconociendo tres contextos el social, mental y físico. Salud mental y prevención del suicidio”.

Nos interesa propiciar espacios psico-educativos, talleres de formación y campañas que promuevan las capacidades y habilidades internas en los y las jóvenes, a fin de prevenir el estigma en la salud mental. De igual manera, generar espacios de participación que reduzcan la aparición o mantenimiento de factores de riesgo y exposición de los y las jóvenes a experiencias adversas como la discriminación y la exclusión, así como el posible desarrollo de trastornos de la salud mental y conductas de riesgo o autolesiones que propicien la conducta suicida. (SDIS, 2023).

Los temas de interés: la regulación emocional, la psicoeducación en trastornos de la salud mental como la ansiedad y la depresión, La prevención del suicidio, fortalecimiento de la resiliencia y la autoestima. Todo lo anterior en pro del autocuidado y fortalecimiento de hábitos saludables, así como el desarrollo de habilidades interpersonales que promuevan la interacción socioemocional y la resolución de conflictos, para lo cual en las 20 localidades de Bogotá se cuenta con un equipo de gestores territoriales capacitados por los profesionales en psicología de la entidad para realizar estas actividades preventivas dirigidas a la ciudadanía juvenil.

Ciudadanía juvenil

Desde la legislación colombiana, la ciudadanía juvenil se entiende como la condición de cada uno de los miembros jóvenes de la comunidad política democrática y, para el caso de esta Ley (Congreso de la República, 2013), implica el ejercicio de los derechos y deberes de los jóvenes en el marco de sus relaciones con otros jóvenes, la sociedad y el Estado. La exigibilidad de los derechos y el cumplimiento de los deberes estará referido a las tres dimensiones de la ciudadanía: civil, social y pública (Ley 1622 del 2013):



Ciudadanía Juvenil Civil. Hace referencias al ejercicio de los derechos y deberes civiles y políticos de las y los jóvenes, cuyo desarrollo favorece la generación de capacidades para elaborar, revisar, modificar y poner en práctica sus planes de vida.

Ciudadanía Juvenil Social. Hace referencias al ejercicio de una serie de derechos y deberes que posibilitan la participación de las y los jóvenes en los ámbitos sociales, económicos, ambientales y culturales de su comunidad.

Ciudadanía Juvenil Pública. Hace referencias al ejercicio de los derechos y deberes en ámbitos de concertación y diálogo con otros actores sociales, el derecho a participar en los espacios públicos y en las instancias donde se toman decisiones que inciden en las realidades de los jóvenes.

En este caso, la ciudadanía juvenil implica hacer un punto y aparte del concepto clásico de participación política, puesto que la visión tradicional de sufragio y respeto de la ley contrasta con las dinámicas socioculturales en las que viven los jóvenes, quienes ven en sus proyectos de vida dinámicas laborales diferentes y centradas al desarrollo de sus capacidades. Para ello hay que tener en cuenta varios puntos de vista, como el trabajo de Benedicto (2016), quien define la ciudadanía juvenil como:

Un proceso de conquista de espacios de autonomía (personal y colectiva) e implicación participativa de los jóvenes que dejarían así de ser mero objeto pasivo de la actuación pública para convertirse en sujetos protagonistas de las políticas públicas activas de promoción de su condición ciudadana (p. 926).

Para Benedicto (2016) existen dos tipos de ciudadanía: una tradicional y una alternativa. En la tradicional, las responsabilidades de una persona con su Estado, están relacionadas con el pago de impuestos, el trabajo y acatar las leyes. Muchos jóvenes solo se centraban en uno de estos aspectos, descuidando la participación o el desarrollo de sus capacidades, lo que los llevaba incluso a caer en la marginalidad. Esto a su vez puede ocasionar que entre ellos mismos se perciban como personas excluidas y sin oportunidades, susceptibles de entrar en la criminalidad, en búsqueda de satisfacer una necesidad.

Impacto en la política

La política pública de juventud 2023 busca transformar las condiciones sociales de los jóvenes y ampliar las capacidades y oportunidades, logrando así mejorar su calidad de vida, para



ello el documento recoge en su objetivo el planteamiento sobre la teoría de capacidades humanas de Nussbaum.

“Ampliar las oportunidades individuales y colectivas de las juventudes para que puedan elegir lo que quieren ser y hacer hacia la construcción de proyectos de vida, que permitan el ejercicio pleno de su ciudadanía, que generen beneficio personal y de la sociedad, a través del mejoramiento del conjunto de acciones institucionales y el fortalecimiento de sus entornos relacionales: familiar, social, educativo, virtual y público.”. (Conpes pp 4)

Entre los objetivos específicos, el No 4 “salud integral y autocuidado” dice 4. Garantizar la atención integral y diferencial en salud para las juventudes que promueva el cuidado, el autocuidado para la prevención y tratamiento de los eventos de salud física y mental (Conpes 2019, p. 137). El cual compromete a los gestores de juventud a realizar actividades preventivas con iglesias, colectivos y, para el caso, colegios donde fue necesario comenzar a abordar estrategias para trabajar temas de salud mental.

En cuanto a las capacidades humanas, Nussbaum (2012) define el enfoque de las capacidades como “una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica”. (p. 38). El enfoque concibe a cada persona como un fin en sí misma y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano. Además, en términos de Nussbaum, es un enfoque pluralista en cuanto a valores; asigna una tarea urgente al Estado y a las Políticas Públicas; se pone al servicio de la construcción de una teoría de la justicia social básica y añade otras nociones clave como son las de la dignidad humana, nivel umbral o liberalismo político.

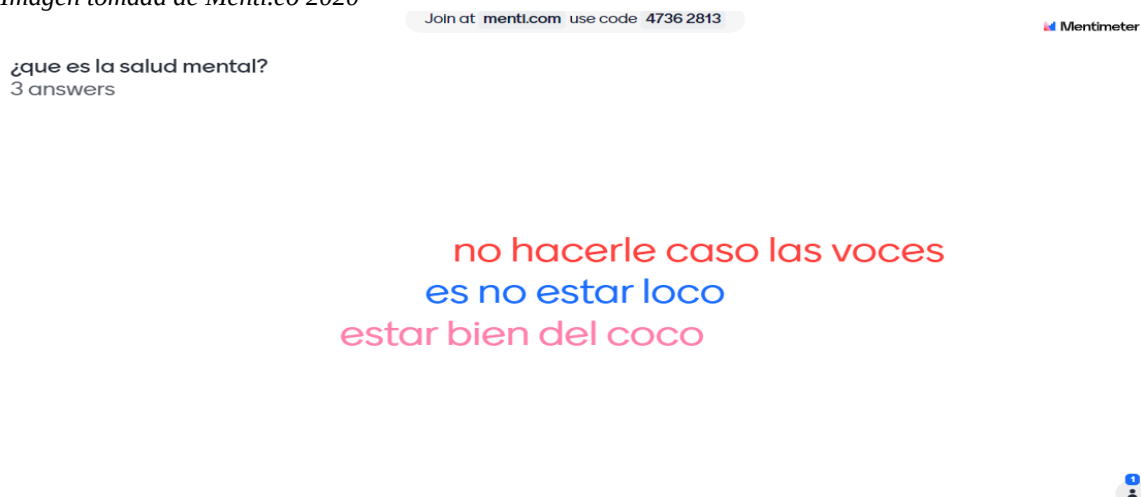
Metodología

Antes de la pandemia, el conocimiento sobre la salud mental en las aulas era escaso y limitado a acciones contreras abordadas por las áreas de psicología de cada plantel, y aunque sí existen estrategias desde la Secretaría de Educación (Hermes o ReHuSa), es habitual que los orientadores busquen algún tipo de estrategia alternativa para abordar temas de prevención con perspectivas y metodologías diferentes para trabajar temas relacionados con manejo de emociones y autocuidado. Durante la pandemia, los talleres de prevención continuaron de manera virtual por medio de plataformas como Google Meet, Zoom, Teams, entre otras. Los estudiantes se conectaban por sesión y en una diapositiva se presentaba el contenido de la



sesión. Una herramienta virtual muy usada fue “Mentimeter “, la cual permite hacer una pregunta y sistematizar las respuestas de los participantes en varias formas (barras, tortas, lluvia de ideas), y en el primer taller realizado en el colegio San Francisco en el 2022 el resultado fue alarmante en tanto al desconocimiento del significado de términos como salud mental. Solo hubo tres respuestas a la pregunta ¿qué es salud mental?

Figure 1 Imagen tomada de Menti.co 2020

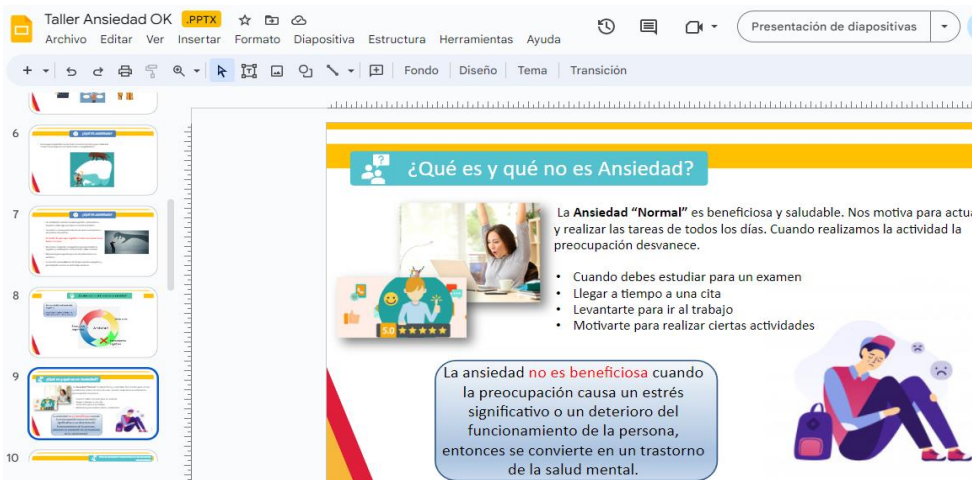


En el momento que se retorno a la semipresencialidad, los colegios previamente abordados, quisieron retomar las actividades de prevención dándole énfasis al tema de salud mental en tanto que el colegio se convirtió en un lugar de “contención” porque muchos estudiantes manifestaron casos de ansiedad, depresión, ideación suicida por la crisis sanitaria afrontada por el virus Sarcov 19 (Covid 19). Al respecto Prieto y Lozada mencionan

La pandemia y el confinamiento por el virus trajo cambios a nivel global en cuanto a relaciones sociales, hábitos, rutinas, comportamientos, decisiones, proyectos y hasta estilos de vida. Estas transformaciones han generado efectos emocionales diversos en las personas y poblaciones, llevando a sentimientos de angustia, tristeza, sorpresa o rabia; lo anterior, lleva a pensar en la necesidad de fijar la mirada hacia este impacto y su comprensión. Aunque al inicio de la pandemia se generaron sensaciones y emociones a nivel general, estas se agudizaron para las personas que contrajeron la enfermedad, dieron positivo para Covid-19, y presentaron síntomas fuertes. (Prieto y lozada 2021 pp 13)

En el mismo plantel educativo al año siguiente, la cantidad de sentido de los mismos estudiantes se





Pertinencia social

Para Nussbaum (2012), hay 10 capacidades básicas que deben desarrollar los seres humanos: “Sentidos, imaginación y pensamiento. Se asocia con una educación que haga posible el desarrollo de esas dimensiones, en libertad para expresar gustos y creencias”. En el momento en el que un estudiante comienza a ver el colegio como un escenario para desarrollar sus capacidades humanas, en los cuales puede dialogar con otras personas sobre sus problemáticas, hacer un adecuado uso del manejo de su tiempo libre, revisar qué tipo de actitudes y talentos tiene con base a las asignaturas y principalmente orientar esta información con base a los posibles sueños que tiene para realizar su plan de vida, la convivencia escolar cambia porque los planteles educativos comienzan a convertirse ante los ojos de un estudiante en un factor de protección. Seis horas de una jornada académica son seis horas donde no está en un hogar abusivo exponiéndose en la calle con presencia de algún tipo de violencias.

Conclusiones

La virtualidad adelantó la educación básica secundaria en Colombia 5 años cuando un estudiante vio la necesidad de abrir un correo electrónico, y los profesores que no solían usar las Tecnologías de Información y Comunicaciones TIC también la necesidad de aprender a usarlas.

Siguiendo a Benedicto, también está la ciudadanía alternativa, donde los jóvenes participan desde sus intereses, conocimientos y sentido de pertenencia, ya sea con alguna corriente cultural, práctica artística o deportiva y, en menor medida, en un ámbito profesional, en que los jóvenes pueden expresar lo que piensan y actuar acorde a sus ideales. En este sentido, los jóvenes que se



han organizado en algún tipo de colectivo saben que existen unas series de libertades garantizadas en los derechos constitucionales.

La libertad que puede tener un joven en Ciudad Bolívar en muchas ocasiones se ve condicionada por los factores materiales y culturales en su entorno, puesto que, si quieren generar algún tipo de iniciativa, sin los recursos materiales y humanos, difícilmente la pueden lograr; no obstante, muchos colectivos han optado por generar algún tipo de alianza que les permita llevar a cabo dicha iniciativa. La libertad de un joven se ve realmente coartada cuando hay algún tipo de problemática relacionada con la violencia, como en el caso de algunos chicos que vienen de hogares abusivos.

Según Rodríguez-Vivas (2019), en un caso no tan extremo, la libertad también se ve limitada en el momento en el que una comunidad decide no apoyarlos para utilizar los servicios de las instituciones que propenden por su beneficio y desarrollo y con ello pretenden frenar las actividades de estas instituciones, sin medir las repercusiones que esto causa en la población. Un ejemplo de ello son las instituciones que realizan campañas y conciertos al aire libre a cuyos posibles participantes se les prohíbe su asistencia por razones como la intolerancia hacia formas de expresión artísticas y culturales y no entrar en el modelo tradicional que posee la comunidad, quienes fácilmente las discriminan.

Referencias

- Benedicto, J. (2016). *La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 925-938.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77346456004.pdf>
- Consejo de Política Económica y Social del Distrito Capital [CONPES]. (2019) *Política pública distrital de juventud 2019–2030*. *Secretaría distrital de integración social*.
https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/conpes_08_sdis_ppj_pdf_final_23.01.2019.pdf
- Congreso de la república de Colombia (2013). Ley 1622 de 2013. *Por la que se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones*. 29 de abril de 2013.
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201622%20DEL%2029%20DE%20ABRIL%20DE%202013.pdf>



- Malaver, C. (2021). *Unos 34.000 niños desertaron de sus estudios en Bogotá*. El Tiempo
<https://www.eltiempo.com/bogota/educacion-unos-34-000-ninos-desertaron-de-sus-estudios-en-bogota-563142>
- Ministerio de educación [MEN]. (2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Ed. Paidós.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54848161/Martha_Nussbaum_-_Crear_capacidades--libre.pdf?1509217419=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMartha_Nussbaum_Crear_capacidades.pdf&Expires=1710191911&Signature=AOdDxH4nyAnNICIN0~K~mhcjZTsagNkxIwRZb9OwzE2nEdnHXQctmUzDd6NX-SK54aRj2usu0oPRhmTM4ip-Fx1sNgXps5td3FSmhM3rwdCd5S856~LNvpB7rgx174I~IAJ9NvPb1Fh9Q6F6S3VWnyeCS7yxbw1bXFgobO983yBEPpOTcpfzmditKU35UbzaeZNY-tuy6-uSFZ40rtzSgYYqwLVVQoc6v6TeNf3GM52XOFdlYqo82HYdv6mJE7KlOXP8baTqX3dV4IzVK9pKDZSjoE8FYHqak6hEPD~1aGZblnmThsu2TGfF4vwD9LwfTbMMhd~CbHxJh3RD6rHsA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Prieto, E y Losada, C (2020). *Vivencia e impacto en la salud mental y las emociones de quienes transitaron la enfermedad por covid-19*. [Tesis de Especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26529/ErikaPrietoCarlosLosada.2021.Vivencia%20e%20impacto%20en%20la%20salud%20mental%20y%20las%20emociones%20de%20quienes%20transitaron%20la%20enfermedad%20por%20Covid-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodriguez-Vivas, N. (2019). *Las representaciones sociales de las capacidades humanas en los jóvenes de ciudad bolívar, en el marco de la política pública de juventud*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14787/RodriguezVivasNestorEdisson2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Secretaría Distrital de Integración Social [SDIS]. (2023). *micrositio de juventud*, *Secretaría distrital de Integración Social*
<https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/116-otras-noticias/5260-micrositio-de-juventud>

Imaginarios sociales sobre paz que tienen docentes y estudiantes participantes en prácticas pedagógicas relacionadas con la construcción de una cultura para la paz

GABRIEL JAIME RÍOS RODRÍGUEZ

Resumen

Esta ponencia da un avance acerca de un ejercicio investigativo que dedica su atención a las prácticas pedagógicas ejercidas durante los últimos años en el colegio IED Paulo Freire de Bogotá con énfasis en la promoción, contribución o construcción de lo que identifico como “cultura para la paz”. A través de entrevistas en profundidad con docentes y participantes de dichas prácticas, la información recolectada se analiza en el marco de la teoría de imaginarios sociales postulada por Cornelius Castoriadis y esta línea de investigación desarrollada en la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Desarrollo de la ponencia

Al referirse al conflicto armado colombiano, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022) en su informe final da cuenta de experiencias devenidas desde varias formas de violencia que han marcado nuestra historia como sociedad, reconociendo que “Sucesivas generaciones están permeadas por los recuerdos y las memorias de lo sucedido que les reitera y recuerda el pasado, buscan explicación en el presente, o se vive en silencio porque hay muchas cosas de las que aún no se ha podido hablar”. (2022)

El Informe Final menciona hechos violentos relacionados que han dejado huellas en la población civil tales como masacres, secuestros, desplazamiento forzado, violencias sexuales, desaparición forzada y reclutamiento de



niños, niñas y adolescentes, por mencionar algunos. Estos hechos han persistido de forma constante durante la historia cercana de manera casi ininterrumpida y la población civil se ha visto involucrada directa e indirectamente; es en ella donde se ha depositado la mayor parte de la carga emocional, mental y física.

Para hablar del impacto de este conflicto en la ciudad de Bogotá es necesario decir que “El desplazamiento forzado es una de las heridas más extensas y con un profundo impacto social, de reconfiguración territorial y de modos de vida del conflicto armado”. (Informe Final Comisión de la verdad de Colombia. 2022) y que nuestra ciudad es receptora histórica de población afectada por este flagelo.

Según el boletín Cuantitativo del Observatorio de Víctimas de Bogotá, titulado Víctimas: Bogotá en Cifras (2019), hay registros de cerca de 669.013 declaraciones que hacen referencias a este tipo de acción entre 1985 y 2019, eso solo considerando a quienes han decidido reportar el hecho a las autoridades pertinentes. Este informe describe también a Bogotá como la ciudad a 2019 con mayor número de víctimas del país, un total de 339.201 víctimas que residen en lo urbano y en lo rural, superado solo por Medellín entre las ciudades principales.

La localidad de Usme, en donde se encuentra el colegio Paulo Freire IED, para 2019 es la sexta localidad del distrito en población con este tipo de afectaciones, registrando un porcentaje de víctimas residentes del 6.8%, es decir 16.259 personas (Observatorio Distrital de Víctimas de Bogotá. 2019), que siendo afectados por un hecho violento asociado al conflicto armado han optado por vivir en el entorno de la institución educativa donde se realiza esta investigación.

En cuanto a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto, tienen edades inferiores a los 18 años 26 % de la población, es decir 88.146 personas, en Usme residen 4.352 según los mismos registros del Observatorio Distrital de Víctimas de Bogotá. (2019). Lo anterior da cuenta de la gran responsabilidad de la sociedad bogotana, en la que conviven además hijas e hijos de esa violencia descrita arriba, niñas y niños que tienen un riesgo considerable a ser revictimizados y a la vulneración de sus derechos y que acceden o podrían hacerlo a las instituciones educativas del sector.

Es posible inferir que la educación como institución civil durante los procesos históricos mencionados antes ha sido permeada no solo por las experiencias traumáticas originadas en el conflicto armado, además, como institución social ha sido testigo y en ocasiones

parte activa de esa historia, asumiendo las políticas públicas erigidas por los gobiernos de turno y las limitaciones impuestas por los grupos armados que ejercen su acción en las poblaciones que la escuela ha recibido como responsabilidad, partiendo de las dificultades propias de un sistema que ha sido cómplice del acrecentamiento de la brecha social entre sus ciudadanos, pues:

“La división del sistema de educación entre privada (excluyente) y pública (pobremente financiada) ahonda las diferencias y distancias culturales. Por lo tanto, dificulta el reconocimiento de la igual dignidad de todos los seres humanos y profundiza la inequidad.” (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, La Convivencia y la No Repetición. 2022).

La administración actual de Bogotá tal vez en consecuencia con el impacto del conflicto armado en la población del distrito, ha incluido dentro de sus políticas públicas la búsqueda de una “Educación para la Paz” diciendo:

“La escuela es la institución por excelencia llamada a construir una Bogotá en paz. Por eso, haremos equipo con los protagonistas de las comunidades educativas y con toda la sociedad para aportar a este propósito, a través de estrategias que fortalezcan las competencias socioemocionales de los estudiantes y promuevan la participación, la cultura ciudadana, la sana convivencia y el mejoramiento del clima escolar y de los entornos escolares”. (SED.2019).

Estos esfuerzos son confirmados en algunos procesos piloto que evidencian capacitación de diversos actores dentro de la escuela en toda la ciudad para ejercer prácticas pedagógicas para la búsqueda de la paz a través del mejoramiento de las relaciones de convivencia dentro de las instituciones educativas del distrito. Para mencionar solo un ejemplo, el informe titulado Caracterización Sector Educativo (SED. 2019) afirma que “Se inició el piloto del proceso de vinculación y formación de la Red de facilitadores y facilitadoras para la paz y la reconciliación con la inscripción de 308 personas, que luego del proceso final de selección quedó conformado por 144 estudiantes y dos docentes, de los cuales 105 participantes - 103 estudiantes y 2 docentes fueron certificados.” (SED. 2019)

El colegio Paulo Freire IED durante el año 2022 tuvo 2887 estudiantes inscritos, de los cuales 70 estudiantes son reconocidos como víctimas del conflicto armado, además de 143 estudiantes extranjeros (Sistema Integrado de Matrículas, SED.2022). Esta institución cuenta con 15 años de funcionamiento, representa además gran parte de la esperanza de desarrollo de la



comunidad, pues es una de las instituciones más grandes de la localidad, articulada con diferentes programas técnicos que posibilitan titulación técnica a sus graduandos bachilleres.

Durante mi experiencia como docente dentro de esta institución he sido testigo de cómo la escuela, la educación pública y otras organizaciones vinculadas al Estado (o no) han generado diferentes escenarios para centrar la atención en la cruda realidad que el país vive desde hace ya mucho tiempo. Entre ellas, diferentes lineamientos curriculares, cátedras y proyectos transversales que promueven desde varios campos de acción o metodología una “cultura para la paz”. Estas apuestas permiten evidenciar procesos de reflexión y de acción sobre la manera en cómo los integrantes ejercen la convivencia dentro de las instituciones educativas.

Dentro del IED Paulo Freire además se han originado prácticas pedagógicas relacionadas con la paz desde sus primeros años de funcionamiento. Es indudable que las administraciones distritales y nacionales han influido dentro de estas prácticas, pero también cada docente y estudiante han sabido imprimir su creatividad, su diversidad de origen e identidad, su formación disciplinar, su saber, su esperanza y sus sueños acerca de una Colombia en paz.

Esas prácticas pedagógicas generan posibilidades de expresión que aprovechan los espacios construidos e influenciados por significaciones sociales instituidas e instituyentes de cuya reflexión, podría decirse, depende el evitar perpetuar los ciclos de violencia que se han extendido en un largo periodo de tiempo, reconociendo que esta discusión está en proceso de construcción y deconstrucción constante desde diferentes intereses que anulan o valoran una u otra perspectiva histórica.

La Comisión de la Verdad de Colombia, en su Informe Final, plantea para el sistema educativo afirma con vehemencia qué:

Es necesario que se asuma como un imperativo para el logro de la paz y se haga una propuesta integral que dé respuesta al tipo de sujeto y sociedad que es necesario formar para cumplir con el mandato constitucional sobre la base del respeto. También es necesaria la formación de una ética pública y el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y política o ideológica, y la capacidad de deliberación civilizada sobre la diversidad de pedagogías coherentes con la paz y la democracia. (Comisión de la Verdad de Colombia. 2022)

Es por esto que esta investigación tiene como objetivo develar los imaginarios sociales que han tejido sobre la paz los participantes y directores de estos espacios. Desde la



teoría planteada por Cornelius Castoriadis, en la medida que el autor reconoce en su texto la Institución Imaginaria de la Sociedad (2013) la posibilidad del ser humano avanzar hacia una lógica ontológica que permita instituir significaciones capaces de construir lazos con y en la diferencia, esas significaciones, en mi criterio, están emergiendo con una considerable aportación a través de lo que hacemos las y los docentes en la escuela.

Con este objeto, se hará un reconocimiento a profundidad a las prácticas pedagógicas investigadas que, a mi modo de ver, asumen la responsabilidad de manera más notable dentro del colegio, sin decir que son las únicas, pero que son constituidas con una base fundamental en la búsqueda de paz.

En primer lugar, la experiencia del colectivo Danzarte Freiriano, en el que participan estudiantes y docentes aprendices de folclor colombiano, promoviendo la expresión y el relacionamiento con el cuerpo al mismo tiempo que vela por la memoria de la tradición del país.

En segundo lugar, el recorrido del proyecto Golombiao, que entrega la responsabilidad del deporte a sus participantes, otorgando la obligación de generar acuerdos que se concretan en las reglas de cada encuentro, al mismo tiempo que permite la competición de mujeres y hombres en un solo equipo, dándole roles de importancia a cada participante indistintamente de su género.

Por último, la experiencia Hermes promovida por la Cámara de comercio de Bogotá que ha cobrado un papel importante en la transformación de los conflictos escolares a través de la conciliación y que ha ejercido una influencia visible en muchos estudiantes que han direccionado sus dificultades de convivencia a través de los principios aprendidos bajo las propuestas del proyecto.

Al estudiar las experiencias mencionadas es posible develar estas Significaciones Imaginarias Sociales y aportar al gran número de insumos que están disponibles acerca de este tipo de procesos generados por la docente, el docente, las y los estudiantes, pues al asumir estos aportes de manera reflexiva y crítica, también se pueden promover y nutrir las discusiones inacabadas, necesarias y continuas como las ya dadas, pero también a las que nos debe conducir la búsqueda de una “cultura para la paz”,

Justificado en lo anterior, la pregunta que orienta este proceso de análisis es: *¿Cuáles son los imaginarios sociales sobre paz que tienen docentes y estudiantes participantes en las prácticas*



pedagógicas orientadas a favorecer relaciones de convivencia y construcción de una cultura para la paz, en la IED Paulo Freire?

Aspectos Metodológicos

Al ser este un estudio orientado a través del paradigma investigativo cualitativo-Interpretativo se hace necesario mencionar que es una aproximación personal al objeto de estudio, fundamentada en tres categorías de análisis, a saber;

En primer lugar, se considera a Cornelius Castoriadis como teoría fundamental en lo que respecta a los Imaginarios Sociales (2013), en su pensamiento se ilustra lo imaginario social a través de la metáfora de magma, ya que las significaciones imaginarias sociales (SIS) se encuentran en flujo constante, permitiendo dar cohesión a una sociedad que siempre está sometida a transformaciones derivadas del tiempo, el espacio y la manera como el ser humano encuentra sentido a su existencia, construyendo la realidad de manera indeterminada en interacción continua con lo histórico social.

Para Castoriadis (2013), las SIS han sido elaboradas, aunque no de manera irreductible, atravesadas por esquemas derivados de la lógica identitaria, conceptualizada por el autor como capaz de realizar las “múltiples disecciones simultáneas que transforman o actualizan estas singularidades virtuales, estos ingredientes, estos términos, en elementos distintos y definidos, solidifican la pre-relación de remisión en la relación, organizan el mantenerse-juntos, el ser-en. El ser-sobre, el ser-cerca-de, en sistema de relaciones determinadas y determinantes (identidad, diferencia, pertenencia, inclusión)” (Castoriadis 2013), lo que permite al individuo y a la sociedad clasificar la realidad en conjuntos y clases.

Estas SIS se instituyen a partir de dos dimensiones, el hacer social (Teukhein) que se refiere a lo “funcional o instrumental” y el representar/decir social (Legein) expresado por lo general en el lenguaje, ligado al código, pero también a la significación que damos sobre este, por lo que explica que no hay un significado universal para lo que está representado o dicho. Para el autor, es a través de ambas dimensiones que los seres humanos nos relacionamos con la realidad histórico-social, aseverando que las SIS “Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales con capacidad para participar en el hacer y el representar/decir social” (Castoriadis 2013).



El magma de SIS es posible gracias al imaginario radical, del que surge la constante alteridad, que “Como histórico-social, es un río abierto del colectivo anónimo; como psique-soma, es el flujo representativo/afectivo/intencional” (Castoriadis 2013). Por lo que para el autor la creación, entendida como “dar existencia en lo histórico-social lo llamamos imaginario social o sociedad instituyente, a lo que es posición, creación, dar existencia en la psique/soma para la psique/soma, le llamamos imaginación radical” (Castoriadis 2013).

Estas creaciones de sentido y alteridades son denominadas en dos momentos diferentes, pero relacionados indeterminadamente, lo instituyente y lo instituido, presente en la imaginación radical; en lo imaginario social se fundamenta la sociedad instituyente, es decir que a través del proceso de reconocimiento se instituye sentido o la presentificación de significaciones (instituido), posible a partir de la imposición de lo identitario conjuntista, lo que es aceptado como presentificación de significaciones instituidas, apoyado en el estrato natural, es decir la recepción/alteración en constante relación. (Castoriadis 2013).

En segundo lugar, como categoría de análisis se encuentra la paz, entendida aquí especialmente (aunque no se consideró solo esta concepción) desde los planteamientos de Johan Galtung (1998), que además es una de las líneas de pensamiento abordadas por el informe final de la Comisión de Esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la No Repetición, en sus hallazgos y Recomendaciones (2022); Galtung (1998) insta a superar la visión de paz como ausencia de violencia, postulando la paz como una búsqueda social fundamentada en la resistencia de una sociedad que es capaz de transformarse al identificar tres clase de violencia que conforman de manera global la violencia, la violencia cultural (relativa a la contradicción entre grupos sociales, de la que emerge la dificultad de convivir con la diferencia), la directa (relativa a la conducta, la más evidente, reflejada en las acciones violentas más visibles) y la estructural (relativa a las actitudes/suposiciones, confirmada en la manera como se dan las relaciones sociales entre los sujetos).

Por último, la Convivencia Escolar, asumiendo como fundamento teórico primordial al autor Carlos Skliar (2010), quien equipara la convivencia con un especial énfasis a las relaciones que se dan dentro de las instituciones educativas al estar-juntos, relacionándola además con la afección, entendida como “un embate de lo esperado con lo inesperado” (Skliar 2010), en la búsqueda que tiende a buscar la eliminación de lo que nos puede llegar a perturbar.

Además realiza un llamado a reconocer que para abordar las demandas de una comunidad institucional en cuanto a la convivencia, el esta-juntos, es necesario visibilizar problemáticas ligadas a la conversación, tales como, el desacuerdo en la tonalidad, haciendo Referencias a las incomodidades generadas por lo estético, principalmente visibilizado por la corrección del adulto y las fricciones que surgen a partir del gusto, el placer, el deseo del joven; también con respecto al uso del tiempo institucional, representado especialmente en la cantidad de tiempo que el maestro dedica a pedir atención en lugar de aprovecharlo en los objetivos que se esperan de si mismo y de sus estudiantes; la tercera problemática esta ligada a la fricción generacional expresada en la experiencia de temporalidad (Skliar 2010).

Es necesario decir que al realizar la consulta de antecedentes, los imaginarios sociales desde la perspectiva ya expuesta no están dentro de las concepciones relacionadas con el estudio de la cultura para la paz ni de la convivencia escolar; luego de varios esfuerzos por encontrar investigaciones con estas características, caí en la tentación (no puedo negar que me siento algo culpable, tema de debate en el que me gustaría participar) de consultar a través de la herramienta Chatgpt, pero no hubo tampoco una respuesta favorable, no obstante, la herramienta de inteligencia artificial indicó que esta perspectiva puede ser útil para esta clase de estudios. En mi opinión, al parecer similar a la de este lenguaje predictivo, lograr construir una cultura para la paz debe estar basado en entender por qué la resolución de conflictos en nuestra sociedad nacional ha llevado a décadas de conflictos armados y sociales, por lo que conocer e instituir SIS que permitan dar fundamento a la búsqueda de la paz es una alternativa viable desde los procesos investigativos.

Estas categorías sirven como fundamento para plantear el instrumento de recolección de información, configurado a manera de entrevista en profundidad, entendiéndola como procesos “(..) de naturaleza interactiva y social. Exigen capacidad de respuesta, sensibilidad humana y la adaptación por parte del investigador a un escenario natural y cotidiano con el propósito de obtener la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, percepciones, experiencias, creencias, pensamientos y significados individuales y colectivos (información de carácter cualitativo) para comprenderlos e interpretarlos.” (Rafael Bisquerra Alzina 2009), el formulario inicial de preguntas está diseñado con el objetivo de indagar las representaciones, afectos, intenciones y acciones que están presentes en las prácticas pedagógicas descritas arriba. Aunque no se siguió de manera



estricta el orden y en ocasiones surgieron preguntas adicionales, el formulario inicial para los docentes contiene las siguientes preguntas:

- ¿Cómo definiría el concepto de cultura de paz?
- ¿Qué es la paz para usted?
- ¿Qué es la violencia para usted?
- ¿Qué le hace sentir la violencia?
- ¿Cómo describiría una cultura de paz?
- ¿Piensa que su país construye una cultura de paz? ¿Por qué?
- ¿Qué imagen tiene usted de la política de paz que propone la administración nacional?
- ¿Piensas que su ciudad construye una cultura de paz? ¿Por qué?
- ¿Qué imagen tiene usted de la política de paz que propone la administración distrital?
- ¿Consideras que en esta institución educativa se construye una cultura de paz? ¿Por qué?
- ¿Qué les hace falta a las y los docentes de esta institución para que aporten en la construcción de una cultura de paz?
- ¿Cómo puede usted aportar a la construcción de una cultura para la paz en Colombia?

Para el momento en que realizó esta ponencia se está desarrollando la sistematización y análisis de las entrevistas realizadas a cuatro docentes que dirigen estos espacios; en la siguiente etapa se hará la aplicación de una entrevista similar a algunos estudiantes que hayan participado en dichas prácticas pedagógicas con algunas variaciones propias de su calidad de participantes, pero en esencia el formulario contará con el mismo fundamento.

La triangulación de la información recolectada será realizada a través de una rejilla de análisis que está mediada de manera específica a través de los fundamentos de la perspectiva de lo Imaginario Social de Cornelius Castoriadis, es decir (considerando que es posible que surjan categorías emergentes) en cohesión con la entrevista a profundidad así:

Rejilla Elementos de las significaciones imaginarias sociales sobre Paz



Categorías		representaciones	Afectos	intenciones	Acciones
paz	instituyente				
	Instituido				
Convivencia Escolar	instituyente				
	Instituido				

A través de este proceso de análisis se busca completar el objetivo principal de develar los imaginarios sociales sobre la paz que tienen docentes y estudiantes participantes en las prácticas pedagógicas orientadas a favorecer las relaciones de convivencia y la construcción de una cultura para la paz en la IED Colegio Paulo Freire, y así visibilizar algunos de los esfuerzos de quienes dirigen y participan en estas prácticas, que han aportado a la búsqueda de paz desde el contexto en que realizo mi labor profesional.

Referencias

- Comición de la verdad (2022). *Hay futuro si hay verdad. Informe Final*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, La Convivencia y la No Repetición.
- Observatorio distrital de victimas (2019). *Boletín cuantitativo. Observatorio distrital de victimas de Bogotá. Bogotá en cifras*.
<https://observatorio.victimasmogota.gov.co/sites/default/files/documentos/Bogot%C3%A1%20en%20Cifras.pdf>
- Secretaria de Educación del Distrito [SED]. (2019). *Educación para la paz* [consulta en línea]
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/nuestra-entidad/educacion-para-la-paz
- Castoriadis, C. (2013). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Tusquets Editores
- Galtung J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika Gogoratuz.
<https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Skliar Carlos (2010). *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9824>



Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla

¡CRAC! Imaginarios sociales sobre participación: Niñas y niños en restablecimiento de derechos se toman la palabra

KATERINE LISSET PEÑA CARVAJAL

Resumen

Esta investigación es el resultado de problematizar la tensión entre la participación infantil y el proceso de restablecimiento de derechos de la niñez, en el cual se invisibiliza el protagonismo de los niños y niñas en la construcción de sus proyectos de vida y en la transformación de la sociedad. Para lo cual, durante la presente investigación se indagaron e interpretaron las significaciones imaginarias sobre participación desde las voces de un grupo de niños y niñas bajo custodia del Estado que habitan en la Fundación “Casa de la Madre y el Niño”. De acuerdo con lo anterior, para desarrollar la investigación se implementó la Investigación Acción Participante (IAP) como enfoque metodológico, permitiendo el desarrollo de la presente investigación en tres momentos: Un primer momento de acercamiento con los niños y niñas y con la comunidad de la que hacen parte, que permitió conocer sus significaciones imaginarias instituidas e instituyentes sobre participación. Un segundo momento en el que se desarrolló una experiencia de participación protagónica infantil, mediada por el juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística, durante el cual emergieron nuevas representaciones, sentimientos y prácticas sobre participación infantil, por parte de las niñas y niños. Complementado por un tercer momento, durante el cual se elaboró conjuntamente entre la investigadora y los niños, el libro álbum llamado “¡CRAC! Niñas y niños en restablecimiento de derechos se toman la palabra” que visibiliza su experiencia de vida y la emergencia de esas nuevas representaciones, sentimientos y prácticas sobre participación,



construidas por los niños y niñas con quienes se desarrolló esta investigación.

Para consultar el libro álbum **¡CRAC! Niñas y niños en restablecimiento de derechos se toman la palabra**; ingrese al Repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Entre el restablecimiento de derechos y la invisibilización de la participación infantil

Las niñas y los niños institucionalizados por el Estado enfrentan una separación dolorosa de sus familias y llegan a un centro de protección en el que se invisibilizan sus posibilidades de participación y protagonismo infantil, lo que nubla la toma de decisión en su desarrollo y su vida cotidiana, pues se parte de una relación autoritaria y dependiente entre adulto y niño. Así lo afirma Estrada et al. (2000), los asuntos como la estructura organizativa, las normas, los horarios, la ocupación, el tiempo libre y la privacidad son concebidos desde los imaginarios instituidos y la subjetividad de los directivos y cuidadores, sin tener en cuenta la opinión, deseos y sentimientos de la niñez a la que le está protegiendo.

Esto genera que a las niñas y a los niños internados en los centros de protección no se les brinde las condiciones para ser actores sociales, es decir, protagonistas en la construcción de sus vidas. Desde un enfoque institucional, solo se les concibe como objetos de protección y de restablecimiento de derechos.

Consideramos que al hablar de una participación protagónica o con protagonismo se refiere directamente al proyecto que le da sentido: que todos, y en particular las niñas y los niños, lleguen a ser protagonistas de su vida e historia personal y social. Ser protagonista de su propia vida es ser sujeto y no objeto; significa un nivel de autonomía y responsabilidad en el ejercicio de nuestra libertad; toca a lo más profundo de nuestra dignidad humana. Por ser un derecho participar, no puede ser ni una concesión ni una dádiva ni una tolerancia de la sociedad adulta hacia los niños. (Cussiánovich, 2003, p.5)

Para transformar esta realidad dentro de los centros de protección, es necesario develar las significaciones imaginarias sobre participación infantil que tienen las niñas y los niños. Ya que estas determinan el tipo de relación social y las formas de comunicación adulto-niño, lo que a su vez configura las maneras y los niveles de participación que se dan en el centro de protección, partiendo desde un enfoque de agenciamiento y protagonismo infantil.

Por tal razón, la pregunta problema que se planteó esta investigación es: *¿Cuáles son las significaciones imaginarias sobre participación infantil que construyen los niños y*

las niñas entre los 5 y 10 años de edad en la Fundación “Casa de la Madre y el Niño”, y ¿cómo se pueden resignificar estos imaginarios por medio de una experiencia de participación protagónica?

Objetivo General

Crear un libro álbum a partir de una experiencia de participación protagónica para visibilizar la transformación de las significaciones imaginarias sobre participación infantil de los niños y niñas en restablecimiento de derechos de la Fundación la Casa de la Madre y el Niño.

Objetivos Específicos

- Conocer las representaciones, deseos, afectos y actuaciones sobre participación de los niños y niñas en restablecimiento de derechos de la Fundación la Casa de la Madre y el Niño, antes de implementar la experiencia de participación protagónica infantil.
- Desarrollar una experiencia de participación protagónica infantil con los niños y niñas en restablecimiento de derechos de la Fundación “Casa de la Madre y el Niño”, por medio de la pedagogía de la sensibilidad.
- Identificar las significaciones imaginarias instituidas e instituyentes que se construyen durante la implementación de la experiencia de participación protagónica con los niños y con las niñas en el restablecimiento de derechos de la Fundación La Casa de la Madre y el Niño.
- Diagramar un libro álbum que dé cuenta de la transformación de las significaciones imaginarias sobre la participación de los niños y niñas en el restablecimiento de derechos de la Fundación la Casa de la Madre y el Niño.

En el marco de los objetivos planteados, esta investigación se justifica desde el nuevo imaginario social de infancia, que trae consigo la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ya que, en ella, se reconoce, desde hace 33 años, a niñas y niños como sujetos de derechos. Para el desarrollo de esta investigación se hará especial énfasis, en el derecho a la participación, que se relaciona con la libre expresión y la expresión de la opinión de niñas y niños, así como de la toma de decisión frente a su bienestar y la posibilidad de constituir organizaciones.

Sin embargo, cabe anotar que la Convención se encuentra estrechamente ligada con la concepción de **protección integral de la infancia**, como lo afirma Cussíanovich (2003), lo que implica hablar de una relación de poder desigual

entre dos: el protector (adulto) y el protegido (niños), donde el primero actúa activamente, tomando decisiones sobre el niño (menor de 18 años), como pasivo y meramente receptor de la protección. Esta relación, evidentemente vertical, pone en la cuerda floja el derecho a la participación, ya que se excluye a las infancias de cualquier colaboración activa con la realidad social de que forman parte, es decir, no se les reconoce como actores sociales, capaces de transformarse a sí mismos y al mundo.

Según la Convención de los derechos del niño (ONU, 1989) “el niño es toda persona menor de 18 años”, esta definición se ve estrechamente ligada con el imaginario social de infancia como incapaz o necesitada de ayuda hasta que se convierta en un adulto para ejercer su ciudadanía y actuar como agente social. Concibiendo a los niños como seres incompletos que necesitan ser moldeados por los adultos y la educación para que se conviertan en futuras buenas personas. “La infancia no es percibida como colectivo social, como partícipe activo y directo en las cuestiones de interés público y personal que le concierne”. (Alfagame et al. 2003, p.23)

En el caso de las instituciones de protección infantil, circula una idea de infancia incapaz, que se intercepta con el imaginario social de “peligrosidad”. Cussiánovich (2003) refiere que, por medio de estos imaginarios, se estigmatizan los movimientos sociales de niños y jóvenes, y también se minoriza bajo el discurso de la vulneración de los derechos a las infancias de barrios populares, indígenas y afro, es decir, a los hijos de los adultos, que no cuentan con las condiciones morales ni materiales, estandarizadas para la garantía de los derechos de los niños. Por lo que son institucionalizados por el Estado para la restitución de sus derechos, como lo plantea Carreño (2017). Sin embargo, se invisibilizan como actores sociales, ya que bajo los programas de prevención o “rehabilitación” se genera una participación bajo estricto control. “La participación activa supone respeto, creer y confiar en los otros, el paradigma de la peligrosidad engendra condiciones, actitudes y comportamientos que tienden a confinar el derecho a la participación al género de dinámicas de terapias de recuperación”. (Cussiánovich, 2003, p.86)

El investigar las significaciones imaginarias sobre participación infantil que tienen las niñas y niños en un centro de protección infantil con la intención de resignificarlos, por medio de la implementación de una experiencia de participación protagónica, permite; por un lado, que los adultos pongan en tensión teorías, posiciones y prácticas relacionadas con la noción adultocéntrica del mundo, la mirada colonial y moderna de la infancia y la normalización infantil,



para repensar las relaciones que se tejen entre el adulto y el niño en la vida cotidiana de la institución, y cómo estas pueden abrir camino a que exista una participación protagónica infantil. Por otro lado, da la posibilidad, a niñas y niños, de ejercer la participación con agenciamiento y protagonismo infantil. Ya que en esta investigación no se les concibió, meramente, como objetos de estudio, contrariamente se buscó que investigador y participantes compartieran el control del proceso de investigación y sus resultados.

De esta manera, el desarrollo de la investigación no se enfocó en indagar sobre los niños y niñas, sino que investigó con los niños y las niñas para generar diálogos y relaciones intergeneracionales que propicien la co-producción del conocimiento. Este trabajo conjunto se traducirá en el desarrollo de una experiencia de participación protagónica infantil, para convocar la reflexión sobre los imaginarios instituidos y las prácticas tradicionales de control y vigilancia de los actores inmersos en la Fundación “Casa de Madre y el Niño”. “Los derechos solo se ponen en juego, se comprenden y se apropian como formas de relacionarse cuando se conciertan y se legitiman en una construcción participativa auténtica” (Estrada et al. 2000, p.54).

Resultados de investigación

Los resultados de esta investigación **se dividen en dos apartados**, para dar cuenta de los hallazgos identificados en cada uno de los momentos que integran la investigación, y de su interpretación a la luz del marco teórico que se planteó previamente.

De esta manera, el primer apartado da cuenta de las **significaciones imaginarias instituidas** sobre participación que se identificaron en los niños y niñas en proceso de restablecimiento de derechos, antes de implementar la experiencia de participación protagónica infantil. Y en el segundo apartado, se muestran las nuevas **significaciones imaginarias instituyentes** que ellos construyen y hacen evidentes, una vez se implementa la experiencia de participación protagónica. Esto con la intención de hacer evidente la transformación de las significaciones imaginarias sobre participación que emergen en los niños y niñas con los que se desarrolló esta investigación. En este punto cabe recordar y aclarar que estos hallazgos y resultados se hacen visibles en el libro álbum **¡CRAC! Niñas y niños en restablecimiento de derechos se toman la palabra**.

Primer momento de investigación: descubriendo significaciones imaginarias sociales sobre participación infantil



- **La participación como niñas y niños "juiciosos"**

Esta significación imaginaria instituida responde a la idea de que la participación infantil es comportarse de “buena manera”, ser una niña o un niño "juicioso", que atiende y “hace caso” a las órdenes e indicaciones de los adultos (profesores y cuidadores). Es decir, niños y niñas con los que se desarrolló esta investigación consideran, que ejercen su derecho a la participación, sometiéndose a la voluntad de los adultos con los que interactúan en su vida cotidiana, supeditados a que les digan cómo comportarse, cómo ser, qué hacer y cómo hacerlo. Esta significación imaginaria se hace evidente, a través de las siguientes representaciones sobre participación infantil que emergen de los niños y las niñas:

"Eh... participamos haciendo caso a los cuidadores, y pues lo quieren a uno. Si digamos Fernando, cuando dice que callados, pues callados, o como cuando la profesora del Montessori, dijo: si no se comportan bien y van a venir a dar quejas, los saco". Chelsi (7 años).

"Participo cuando hago caso a las profesoras, siendo más que todo juicioso, portándome bien y pues haciendo las cosas bien, con juicio. Y en el colegio también, las veces que no le den queja a Olguita de mí". Chistian (10 años).

"Yo participo como haciendo caso a las profesoras, portándome bien, como los profesores dicen que los niños juiciosos son más bonitos, entonces, pues así". Sara (7 años).

- **La participación mediada por la escuela**

Esta significación imaginaria instituida responde a la idea de que la participación infantil es encontrarse escolarizado y hacer los deberes escolares. Los niños y las niñas creen que ejercen su derecho a la participación al asistir al colegio, y haciendo las tareas y trabajos extracurriculares. Esto se hace evidente a través de las siguientes representaciones sobre participación infantil que emergen durante el trabajo en campo:

"Un niño participa estudiando, cuando va al colegio, yyy cuando hace bien las tareas, pudiendo ir a la universidad luego luego". Lucas (5 años).

"La participación es, como decir, cuando uno va al colegio y puede aprender, trabajando concentrada y haciendo las tareas cuando llego a la Fundación". Danna (7 años).

- **La participación como manifestación de las “manualidades”**

Esta significación imaginaria instituida responde a la idea de que la participación infantil es, la elaboración de “manualidades” propuestas por los adultos (profesores,



cuidadores, voluntarios), de la Fundación “Casa de la Madre y el Niño”. Los niños y niñas consideran que ejercen su derecho a la participación, asistiendo a espacios para hacer “manualidades”, en los cuales, los adultos, imponen a los niños la reproducción de un proceso manual, diciéndoles cómo hacerlo, qué materiales usar, qué colores seleccionar. De esta manera, se limitan las capacidades creadoras de los niños, y el camino para expresar su mundo interior, para tomarse la palabra, para participar a través de lenguajes de expresión artística. Esto se hace evidente, a través de las siguientes representaciones sobre participación infantil que emergen durante el trabajo en campo:

"Se participa haciendo todas estas cosas que se hacen con las manos, como manualidades, en las clases de arte que hacemos, en el salón de artes". **Daniela (7 años).**

"Participo cuando trabajo en actividades como haciendo manualidades". **Jeiry (7 años).**

"En artes uno participar porque la profesora nos muestra, podemos hacer cosas de pintar, de armar, de recortar y pegar, coloreando; como que ahí puedo hacer las actividades de manualidades". **Andrés (7 años).**

Segundo momento de investigación: Descubriendo significaciones imaginarias instituidas después de implementar la experiencia de participación

● **La participación como la interlocución válida de las infancias**

Esta significación imaginaria es instituyente, porque responde a la idea de que una de las manifestaciones de la participación, es el hecho de que los niños y niñas sean reconocidos como interlocutores válidos por el mundo adulto, portadores de información, saberes, historias, cultura y de experiencias; no como seres vacíos, con la capacidad de comprenderse a sí mismos, de reconocer al otro y de entender el entorno, así como las potencialidades y problemas de la comunidad de la que hace parte para proponer presentes diferentes y futuros posibles. Los niños y las niñas consideran que ejercen su derecho a la participación, cuando son escuchados y comprendidos por los adultos, y cuando los profesores, cuidadores, voluntarios, con los que conviven en su vida cotidiana, no solo le den importancia y valor a sus gustos, intereses, necesidades, ideas, opiniones y propuestas, sino que estas sean tenidas en cuenta, para tomar decisiones conjuntas entre los niños y los adultos, sobre las decisiones que los afectan. Así lo plantearon los niños y niñas, a través de las siguientes representaciones que emergieron al ser implementada la experiencia de participación infantil:



"Se participa pues cuando la profesora no nos dice cómo hacer las cosas, sin que la profe le diga cómo hacer todo a los niños". **Sara (7 años).**

"Un niño participa cuando hace las cosas con sus propios pensamientos y cuando los niños se cuidan juntos". **Chistian (10 años).**

"Ehh como cuando un niño le puede decir al adulto que cómo se hacen las cosas, porque a veces los niños son los que dicen la razón y los adultos no. Porque cuando una persona se equivoca, y el niño llega y le dice al adulto cómo es que se hace, entonces los niños también tienen la razón".

Chelsi (7 años).

• Los lenguajes del arte, como camino para la participación

Esta significación imaginaria es instituyente, porque responde a la idea de que el espíritu del arte y la participación tienen un punto de encuentro, que es la libertad, la expresión estética y libre de las construcciones subjetividades humanas; en términos de Castoriadis (1989), la capacidad creadora de la imaginación radical de los niños y niñas con los que se desarrolló la investigación, quienes consideran que ejercen su derecho a la participación, cuando tienen la posibilidad de expresar sus sentimientos, emociones, ideas, opiniones, propuestas, y comunicarse con sus pares y con los adultos, a través de la creación de obra, de productos estéticos; desde los diferentes lenguajes de expresión artística (literatura, artes visuales, artes plásticas, artes audiovisuales, artes vivas, experiencias desde el cuerpo y lo sonoro). Así lo manifiestan los niños y niñas a través de las siguientes representaciones que emergieron al ser implementada la experiencia de participación infantil:

"Participar es que uno puede imaginar cómo es su mundo en la mente y que puede decidir solo, como hacer mi mundo imaginario, escoger con qué colores, escoger con qué materiales".

Chistoffer (7 años).

"Se participa cuando podía imaginar cómo era mi mundo imaginario y escoger qué pinturas le metía, qué papelitos, como que puede decidir todo en mi mundo, que fuera espacial, no fue obligado de cómo lo debía que hacer". **Chistian (10 años).**

"Ah ah, participar fue poder elegir las cosas de mi mundo, pintarlo como quise, pegar como quise, que yo le pude hacer muchos leones y hacerlo salvaje, pude hacer mi voz en mi mundo".

Zaira (7 años).



"Me encanto participar, elegir hacer mi mundito en las nubes, y imaginar que las nubes esconden secretos, y que las nubes te preguntan que tienes" **Jeiry (8 años).**

● **Las infancias como actores sociales**

Esta significación imaginaria es instituyente, porque responde a la idea de que la participación infantil es, más que la posibilidad de expresar sentimientos, emociones, ideas, opiniones, propuestas, y ser escuchados por parte de los adultos; es el desarrollo del proyecto de vida de los niños y niñas, con impacto social, es decir, con incidencia y la toma de decisión en los asuntos públicos que los afectan. Los niños y niñas con quienes se desarrolló esta investigación, consideran que ejercerán su derecho a la participación cuando exista un diálogo intergeneracional, entre niños, niñas y adultos, dentro de la convivencia diaria en la Fundación la Casa de la Madre y el Niño, que permita negociar y acordar de manera colectiva las reglas de juego para la vida cotidiana. Esto significa que los niños y niñas, tras implementar la experiencia de participación protagónica, se reconocen como actores sociales, con la capacidad no solo de tomar decisiones sobre sus vidas, sino de transformar la sociedad de la que hacen parte. Así lo manifiestan los niños y niñas, a través de las siguientes representaciones que emergieron al ser implementada la experiencia de participación infantil:

"La participación es diciendo lo que quieren los niños, que las otras personas nos escuchen con seriedad, dando su opinión de cómo quieren que sea el mundo y que se haga verdad eso, como en el mundo imaginario que hice". **Chisthopher (7 años).**

"Participa cuando los niños podrían mandar en el mundo, entonces él empieza a decir: no se peleen, no dejen el mundo sucio, sean buena gente. Como digamos yo le digo: veci será que me puede prestar mientras tanto un esferito y ella dice sí claro y que pudiéramos hacer algo para no tomar agua sucia". **Jeiry (8 años).**

Precisiones metodológicas

Teniendo en cuenta que la presente investigación pretendió resignificar los discursos y las prácticas de niños y niñas sobre participación infantil dentro de un centro de protección. Para tal cometido, se hace esencial develar e interpretar las significaciones imaginarias instituidas e instituyentes sobre participación que habitan en la vida social del centro de protección. De esta manera, el enfoque metodológico debe sacar a flote cómo los niños construyen, comprenden y dan sentido a sus realidades, por medio de sus voces, experiencias de vida,



expresiones artísticas, representaciones mentales, deseos, sentimientos y afectos. De acuerdo con esto, el enfoque que se implementó es el cualitativo, siguiendo los postulados de Irene Vasilachis (2019), quien plantea que:

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por su sentido, por su significado, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. (p. 4)

De acuerdo con ello, y teniendo presente los objetivos de investigación, se implementó como estrategia metodológica la Investigación Acción Participante propuesta por Orlando Fals Borda (1991). La IAP es un proceso metodológico que contribuye en el giro epistemológico que viene dando las ciencias sociales, porque busca trascender las lógicas positivistas de investigación social, que tradicionalmente posiciona a las comunidades investigadas como meros objetos de observación pasivos, sin reconocer sus capacidades individuales y colectivas para identificar los problemas que las afectan, así como proponer y participar en las posibles soluciones frente a estos problemas.

Para implementar la IAP se seleccionó la Pedagogía de la Sensibilidad creada por María Victoria Estrada et al. (2011) como técnica de recolección de información, integrada con otras técnicas (Observación participante, taller iconográfico y cartografía social) propuestas para la investigación con enfoque cualitativo que permiten recoger la información en relación con las significaciones imaginarias.

En cuanto a la ruta metodología el proceso de investigación fue desarrollado en tres momentos. Un **primer momento**, que tuvo como objetivo conocer las significaciones imaginarias sobre la participación infantil de los niños y niñas. Un **segundo momento**, en el que se implementó una experiencia de participación protagónica infantil, durante la cual emergieron nuevas representaciones, sentimientos y prácticas sobre participación infantil, por parte de las niñas y niños, como sujetos de protección integral de la infancia. Complementado, por **un tercer momento** durante el que se diagramó el libro álbum llamado “**¡CRAC! Las niñas y niños en restablecimiento de derechos se toman la palabra**” que visibiliza la emergencia de esas nuevas representaciones, sentimientos y prácticas sobre participación, construidas por parte de los niños y niñas con quienes se desarrolló esta investigación.



Conclusiones

Tensión entre el derecho a la participación y a la protección integral de la infancia:

Existe una fuerte tensión entre la participación infantil y el proceso de restablecimiento de derechos de la infancia en Colombia, razón por la cual los niños y niñas son retirados de su núcleo familiar e institucionalizados. Esto genera que, a los niños bajo custodia del Estado, no se les brinden las condiciones para ser actores sociales, es decir, protagonistas en la construcción de sus proyectos de vida con incidencia social. Desde un enfoque institucional, exclusivamente se les concibe como objetos de protección. Este es el resultado de la Convención Internacional de los derechos del Niño, que, sin desconocer sus aportes hacia la construcción de una nueva cultura de la infancia, sigue estrechamente ligada con el paradigma de protección integral de la infancia. Lo que implica hablar de una relación de poder desigual entre dos: el protector (adulto) y el protegido (niños), donde el primero actúa activamente, tomando decisiones sobre el niño (menor de 18 años), que se configura como pasivo y meramente receptor de la protección, excluyéndose de cualquier colaboración para incidir en la social de que forman parte. La Convención no ha sido suficiente, para que el mundo adulto reconozca a los niños y niñas como actores sociales, capaces de transformarse a sí mismos y al mundo.

Emergencia de una nueva subjetividad de la infancia: La subjetividad de las infancias se esconde bajo los imaginarios sociales del adultocentrismo sobre los niños y niñas. Durante el desarrollo de la experiencia de participación protagónica en la Fundación La Casa de la Madre y el Niño, se evidenció un cambio de subjetividad en los niños y niñas en restablecimiento de derechos. A través del juego y los lenguajes de expresión artística, fueron ganando protagonismo en la medida que encontraron autonomía para reflexionar sobre su realidad y su vida cotidiana, llegando a ideas y preocupaciones compartidas en torno a su vivencia en comunidad; de esta manera, trascendieron del opinar, al proponer soluciones y futuros posibles para los aspectos de su realidad con los que están en desacuerdo. El sentir que ocupaban un lugar significativo en el centro de protección y que eran escuchados por la comunidad, potenció sus capacidades de reflexión sobre el mundo en que habitan y les suscitó hacer propuestas para transformarlo. El grupo de niñas y niños pasaron de ser tímidos, temerosos de expresarse frente a sus pares y los adultos, a ser sujetos de experiencia transformadora, que lograron presentar propuestas para cambiar sus realidades, por medio de la creación de sus mundos imaginarios. Es urgente que en los centros de



protección infantil se generen espacios para la movilidad del pensamiento crítico y creativo, en los cuales se llegue a un diálogo intergeneracional para establecer las reglas de juego que rigen la vida cotidiana de los niños y niñas institucionalizados por el Estado.

Estructuras tradicionales en los centros de protección infantil: esta investigación se considera una prueba piloto, una propuesta metodológica mediada por el juego y los lenguajes de expresión artística para transformar las estructuras tradicionales de encierro, control y vigilancia dentro de los centros de protección infantil, desde la participación de los niños y niñas en restablecimiento de derechos. Se trata de que los adultos permitan a las infancias bajo custodia del Estado reflexionar sobre sus realidades e involucrarse en la toma de decisiones frente a sus proyectos de vida, e incidir en los asuntos que diariamente afectan su bienestar y vida cotidiana. Se trata de transformar la forma autoritaria en que se comunican y relacionan niños y adultos en estos contextos, para pasar a diálogos intergeneracionales, por medio de los cuales se puedan llegar a acuerdos mancomunados frente a las normas y reglas de juego. Es urgente repensar las relaciones entre niños y adultos dentro de los centros de protección, para pasar a la construcción conjunta de comunidades entre seres humanos, y de esta manera garantizar realmente un proceso de restablecimiento de derechos para las infancias institucionalizadas por el Estado.

Investigación con los niños y niñas: Esta investigación es una propuesta para trascender el carácter evolucionista y esencialista, a través del cual se concibe a los niños y niñas como meros objetos de estudio dentro de los procesos de investigación, para pasar a comprenderlos y darles un lugar significativo, como seres autónomos con capacidad de participación para la co-creación del conocimiento producto de las investigaciones de las que hagan realmente parte. No se trata de investigar a las infancias, se trata de investigar conjuntamente entre niños, niñas e investigadores, en pro de romper la desigualdad de poder entre estos y los investigadores. Esta investigación siguió los postulados de los nuevos estudios sociales de la infancia y desarrolló una experiencia de participación protagónica infantil, en la que se tejieron diálogos y relaciones intergeneracionales que suscitaron en los niños y en las niñas la reflexión de su realidad y la emergencia de ideas para transformarlo. Esto se hizo visible en los mundos imaginarios creados por los niños y niñas, así como en la posterior creación colectiva entre la investigadora y los niños del libro álbum “¡CRAC!

Los niños y niñas en restablecimiento de derechos se toman la palabra”, por medio del cual se hace un llamado urgente para que los relatos infantiles sean reconocidos y



comprendidos por el mundo como relatos sociales, y no meramente como palabras individuales, porque la subjetividad infantil, debe ser concebida, como creación incesante e indeterminada, que se entreteje con la vida cotidiana, y de esta manera se ve inmersa en la historia social y cultural.

Autonomía de la infancia en restablecimiento de derechos: Desde la perspectiva de esta investigación, las infancias en restablecimiento de derechos están en capacidad de reflexionar sobre su realidad e intervenir en la toma de decisiones frente a los asuntos que afectan como sujetos y que afectan las comunidades de las que hagan parte. Por lo tanto es necesario desarrollar procesos de formación dirigidos a los adultos, con el objetivo de transformar y desarticular las significaciones e imaginarios sociales que someten a los niños y niñas a la domesticación de sus cuerpos y mentes para que en el futuro sean los adultos productivos que necesita el orden social; para pasar a imaginarios que los visibilicen como sujetos reflexivos y transformadores, indispensables en el aquí y el ahora para generar cambios importantes en su realidad, las sociedades y los países. En el caso de los centros de protección infantil, el reconocimiento de los niños y niñas bajo custodia del Estado como actores sociales dentro de una convivencia intergeneracional es un aporte a la infancia como sujetos activos, al ejercicio de su ciudadanía, corresponsables con sus comunidades y el bien común.

Referencias

- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Plataforma de Organizaciones para la Infancia*. https://enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/2018/05/enclave_participacion_infantil.pdf
- Carreño, C. (2017). *Las madres, las familias y los hijos del sur. Miradas etnográficas a la protección infantil contemporánea en la ciudad de Bogotá*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59622>
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Cussiánovich, A. (2003). *Participación protagónica de niños y adolescentes. En Historia del Pensamiento Social sobre Infancia* (pp.17 -30). Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- <https://drive.google.com/file/d/1VKq8OIsvPAfoJNbV-sylRN1hVndqItfz/view?usp=sharing>



- Estrada, M.V, Madrid-Malo, E. y Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego*. UNICEF; Fundación Antonio Restrepo Barco.
<https://www.unicef.org/colombia/sites/unicef.org.colombia/files/2019-08/La%20participaci%C3%B3n%20est%C3%A1%20en%20juego.pdf>
- Estrada, M. V., Cobo, L. D., Correa, F. y Madrid-Malo, E. (2011). *El arte como camino para la participación. Una aproximación desde lo dramático y lo sonoro*. Proyecto arte y parte. Secretaría Distrital de Integración Social.
- Fals-Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con Investigación-Acción Participativa*. Editorial CINEP.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). *Convención sobre los derechos del Niño*. [ONU]. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Vasilachis, I. (2009). *La investigación cualitativa*. En Estrategias de investigación cualitativa (pp. 23-60). Editorial Gedisa. S.A.



Filosofando con los niños y niñas para renacer cada día, construir un mundo propio y a la vez de todos

LUCY ANDREA DIAZ MOLINA¹³

Resumen

Esta investigación se planteó como objetivo identificar la relación que existe entre la experiencia filosófica de un grupo de niños y niñas entre los 4 y 5 años y el desarrollo del pensamiento crítico. Entendiendo el pensamiento crítico desde una perspectiva más ontológica que no solo permite resolver problemas de índole académico o formal, sino también cuestiones como los sentimientos y acciones que hacen parte de la cotidianidad y subjetividad del ser humano y la filosofía como una experiencia de pensamiento que nos lleva a encontrarnos consigo mismos y que es inherente a las infancias. De manera que se pretende con este espacio, visibilizar la voz de los niños y niñas como un derecho a expresar su pensamiento y que sea reconocido por el adulto como un ser capaz de opinar y aportar sobre diferentes temas que aparentemente no le competen o que no tienen importancia, pero que en realidad hacen parte de su vida y de sus aprendizajes, potenciando así su pensamiento crítico en vez de limitarlo e invisibilizarlo. Para cumplir con este objetivo, se disponen espacios en los que niños y niñas dialogan en un ejercicio propuesto a partir de algunos elementos de la comunidad de indagación según Splitter y Sharp (1996) donde se ponen en escena reflexiones acerca de diferentes temas, a partir de la escucha de canciones, en su mayoría sugeridas por los mismos(as) estudiantes. Esta investigación es de tipo cualitativo, enmarcada en el enfoque socio-crítico desde la emancipación de niños y niñas a partir de su participación activa en el proceso, donde se pone en escena la expresión, reivindicación y agencia de niños y niñas, así como la reflexión desde el maestro como aquel que facilita, acompaña y co-construye con sus estudiantes.

¹³ Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tesis de grado para aspirar al título de Magister en Infancia y Cultura, Lucy Andrea Díaz Molina



Introducción

La investigación que se expone a continuación nace de la inquietud de una maestra por la experiencia que tienen los niños y las niñas en medio de un estallido social durante el 2021 que se siente con gran fuerza en la localidad de Bosa ubicada en la ciudad de Bogotá. Allí los niños y las niñas son testigos de situaciones de protesta en donde, aunque están presentes, no tienen voz y son el reflejo de lo que una vez fueron muchos de los jóvenes que hoy salen a las calles a comunicar sus inconformidades, aunque en muchas ocasiones estos últimos envueltos en situaciones de consumo de sustancias psicoactivas y en otras donde les hace falta argumentos para entender el marco de acción y defender sus demandas. Es entonces cuando se cuestiona la importancia de que estos niños, niñas y jóvenes puedan tener las herramientas suficientes para incluirse en una sociedad que demanda habilidades que les permitan participar con criterio y aportar de manera significativa a la construcción de un mejor presente y futuro.

Pero la pregunta que surge es ¿cómo lograrlo? Si, en muchas ocasiones observamos a los niños, niñas y jóvenes con una mirada adulto centrista que no nos permite valorar sus opiniones desde que nacen, en donde no les brindamos la confianza suficiente para que puedan aportar y a la vez reconocer que el otro también puede pensar y hacerlo de manera diferente, que no siempre se tiene la razón, pero que en comunidad se pueden construir grandes cosas también con sus aportes. Es así como el pensamiento crítico comienza a asomarse por la ventanita, igual que los niños y las niñas cuando observaban los helicópteros sobrevolar sus casas, la gente correr y las patrullas rodar, para invitarnos a pensar que hay más por hacer en esta sociedad, y la maestra que reflexiona sobre toda esta situación desde su rol, dentro de un lugar como el colegio Ciudadela Educativa de Bosa, se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera los encuentros para hacer filosofía constituyen un ejercicio de desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas de primera infancia y su maestra?

Así pues, desde estos cuestionamientos nace el objetivo principal de esta investigación, que corresponde a:

- Promover el desarrollo del pensamiento crítico de un grupo de estudiantes entre 4 y 5 años y su maestra, a partir de una experiencia filosófica.

Lo cual se logra a través de los siguientes objetivos específicos:



- Conformar una comunidad de indagación con los niños, niñas y su maestra, y generar al interior de ella una experiencia filosófica.
- Analizar los productos discursivos de los niños y las niñas que se generaron durante la experiencia filosófica en el aula.
- Aportar al campo de estudios de la infancia con algunas reflexiones sobre el desarrollo del pensamiento crítico y la experiencia filosófica.

Metodología

Para alcanzar estos objetivos se realizó un diseño metodológico enmarcado en el enfoque cualitativo, en donde el interés se centró, con palabras de Bisquerra (2009), en la forma por la cual el mundo es comprendido, experimentado y producido en este caso por los niños, niñas y la maestra, a partir de su participación, su construcción de sentidos y significados, su experiencia, conocimientos y relatos a través del diálogo, en este caso particular. Teniendo en cuenta a (Hammersley, 1992, citado por Bisquerra, 2009) con el fin de validar la experiencia de niños, niñas y maestras, como posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico e identificar la relevancia que aporta este espacio a sus vidas. En este sentido, de igual manera, la investigación tuvo un marco en el paradigma comunicativo-crítico basado en lo “comunicativo porque sustituye el concepto de objeto/sujeto por el de intersubjetividad; crítico porque parte de la capacidad de reflexión y autorreflexión de las personas y de los colectivos” (Bisquerra, 2009. p. 396). De esta manera, se pretendió aquí desarrollar un doble trabajo, el cual estuvo relacionado, por una parte, con indagar cómo a través de la experiencia filosófica se desarrolla o potencia el pensamiento crítico, pero a la vez cómo los niños y las niñas reflexionaban sobre su propia realidad en un contexto social determinado.

Con base en lo anterior, se desarrollaron una serie de talleres para hacer filosofía con 25 niños y niñas entre los 4 y 5 años, integrantes del grado Jardín dentro de un colegio distrital. Dichos talleres se basarían en los postulados de Sharp (2014) acerca de la comunidad de indagación, en donde se refiere a que los miembros de una clase como comunidad de indagación participan hablando, preguntando y escuchando, dando lugar a una conversación que está totalmente vinculada al pensar. Sin embargo, generalmente este tipo de experiencias que vienen en la misma línea de Lipman, se trabajan a partir de la literatura, por otro lado, la presente investigación decidió tomar otro medio de trabajo que correspondió a canciones,



algunas propuestas por la maestra y otras por parte de los niños y niñas. Así los talleres se basaron en la escucha de las canciones, reconstrucción de las mismas, preguntas generadas a partir de este ejercicio y un diálogo que permitiera evidenciar las múltiples consideraciones en comunidad.

Posterior a estas experiencias, la docente investigadora realizó las transcripciones correspondientes, haciendo un ejercicio de análisis tanto de las producciones orales de los niños y las niñas como de su propia participación dentro de los talleres.

Resultados

El análisis sobre el producto de los talleres permitió reconocer en primer lugar que efectivamente las canciones son un dispositivo que brinda la posibilidad de impulsar el diálogo, el pensamiento y la reflexión en los niños y niñas más pequeños a partir de su puesta en escena dentro del aula, lo cual se debe a que dichas canciones cuentan historias en las que los niños y las niñas pueden ver reflejadas sus propias experiencias, emociones o cuestiones de la vida que les intrigan. Sin embargo, el escuchar una canción y reflexionar acerca de lo que dice no es un común denominador en las personas y, si sucede, no existen los espacios para que estas reflexiones puedan enriquecerse con la mirada de otros. Es por ello que el espacio filosófico se convierte en una posibilidad para ir más allá de aquello que en ocasiones repetimos como loros y a la vez potenciar nuestro pensamiento crítico a partir de nuestras experiencias y perspectivas en diálogo con el otro, de quien también podemos aprender. De igual manera, permitió evidenciar una gran necesidad por parte de los niños y las niñas por ser escuchados y la gran satisfacción que sienten cuando encuentran un espacio en el que pueden expresar no solo sus necesidades básicas sino también las opiniones, perspectivas y experiencias que tienen acerca de diferentes temas de índole psicosocial.

Así pues, filosofar a partir de canciones permitió identificar en primer lugar que la filosofía en el aula no consiste únicamente en llegar a transmitir aquellas verdades establecidas de manera universal dentro de una disciplina, más bien tiene que ver con el pensamiento acerca de lo que nos rodea en un contexto específico en donde lo que constituye un problema filosófico lo es porque adquiere sentido y constituye una experiencia, en la medida en que dejamos de hacer preguntas externas y objetivas para ponernos nosotros mismos en cuestión, que las preguntas de otros y las nuestras atraviesen lo que pensamos y sentimos, dando lugar a un ejercicio en que hacemos filosofía sintiendo, con el cuerpo y la vida, como lo manifiesta Kohan (2015). En consecuencia, con lo anterior, el sentido de los problemas filosóficos para los niños y niñas



de cuatro años se pudo evidenciar durante esta investigación a partir de tres elementos que emergen dentro de las intervenciones de los niños y niñas, los cuales corresponden a la emoción, la experiencia vivida y/o el conflicto. Dando lugar a que durante los talleres, a partir de canciones propuestas tanto por los niños como por la maestra, se dialogara y cuestionara temas como el miedo, la belleza, el amor, la guerra, el rol de la mujer y nuestra relación con la naturaleza, en donde niños y niñas tienen interés por hablar sobre sus propios miedos, aquello que les identifica dentro de lo bello y aquello que les estigma o les discrimina, las experiencias de violencia que han vivido de cerca directa o indirectamente, imaginarios alrededor de lo que se puede o se debe hacer dentro de nuestra sociedad y sus percepciones acerca del ambiente que los rodea.

En segundo lugar, se encuentra una estrecha relación entre el afecto, las relaciones interpersonales de los niños y niñas y la motivación hacia un pensamiento cada vez más complejo. En el caso de las canciones, este ejercicio permitió evidenciar cómo los niños y las niñas también se conectan a determinados productos culturales a partir de la identificación con aquel que les proporciona la incorporación a los mismos, que en este caso pueden ser las familias, medios de comunicación o pares y la maestra en la escuela. De esta manera, encontramos relación entre los niños y las niñas con las canciones por una afinidad con sus padres, con un personaje de los medios cuando se encuentra respuesta por parte de sus pares o cuando existe una relación de confianza con la maestra que les brinda acceso a otros productos culturales, y esta afinidad es la que los motiva a expresarse o a escuchar al otro cuando se propone ir más allá de la mera audición en el aula. No es lo mismo hablar del amor como una palabra abstracta y vacía que cuando se enriquece desde la conexión con otro con el que comparto y las experiencias que rodean dicha relación; sin embargo, dentro de estas múltiples experiencias también hay mucho por reflexionar, hechos que no son tan coherentes como el amor tergiversado hacia la violencia normalizada entre otros. Es por esto que aquí se identifica que los vínculos afectivos son inherentes al pensamiento, al aprendizaje y podríamos decir que potencian también mayores reflexiones porque tocan nuestras fibras, no obstante, también pueden representar nuestro punto de manipulación, aquella distracción que no nos permite ver más allá o el camino por el cual modelan nuestro actuar a conveniencia de otros, por lo cual se hace imprescindible tener en cuenta este aspecto en un contexto de pensamiento y reflexión, retomarlo en el camino de formación de niños y niñas, más aún cuando hablamos de desarrollo integral.



En tercer lugar, encontramos aquello que los niños y las niñas logran extraer de lo cotidiano como extraordinario, es decir, como importante para ser pensado, en palabras de Mathews (2014), expertos en descubrir lo que se oculta bajo la superficie de las cosas más comunes. Efectivamente, los niños y las niñas suelen cuestionarse acerca de todo lo que van observando en el mundo, pero esta situación en el aula se va transformando, cuando los padres le dicen al niño “pórtate juicioso”, “obedece a la maestra”, pero nunca se les dice “cuenta lo que sabes”, “levanta la mano y habla cuando pregunten, porque tienes cosas importantes que decir”, “si quieres saber algo pregunta a tu maestra y compañeros”, y si esto se suma a una clase sin preguntas en donde solo existe información para ser recibida por el estudiante y la disciplina del silencio para ser acatada, entonces entramos en un ambiente pasivo donde el niño va incorporando una actitud más receptiva que interactiva y se van agotando poco a poco esas preguntas que habían en su ser.

El taller filosófico permitió darle un ambiente diferente al aula, y cuando esto ocurre, aunque las preguntas que tienen que ver con situaciones más abstractas que concretas no emergen tan frecuentemente, si se dio lugar a la conversación en donde se pudo pensar las situaciones de la vida cotidiana o de contenidos acostumbrados desde otra perspectiva, en donde el niño no solo piensa en el reciclaje sino que se cuestiona, por ejemplo, acerca de la situación del tratamiento sanitario de los excrementos humanos o de que la belleza no solo tiene que ver con lo físico sino con las acciones de una persona, entre otros.

En cuarto lugar, encontramos con base en los planteamientos de Mathews (2014) la desnaturalización del lenguaje como parte de un juego conceptual, donde el niño cuestiona frases como “el tiempo perdido” en donde busca la lógica de aquello que se manifiesta. En el caso de nuestra investigación se identifica que los niños y las niñas cuestionan palabras dentro de nuestro lenguaje que como adultos tendemos a generalizar, tal es el caso de la palabra “guerra” que, si bien generalmente trae una connotación global a nuestros oídos, para los niños y las niñas es más cercana de lo que creemos. Así pues, se da un diálogo muy interesante en el que estos últimos encuentran una estrecha relación entre las violencias que viven en sus contextos familiares y/o comunitarios con la guerra que para otros puede ser algo más distante que únicamente tendría que ver con unos actores de conflicto específicos dentro de un contexto entre países, por ejemplo.

En quinto lugar, se identifican grandes capacidades en los niños y en las niñas, que corresponden a razonamientos que realizan acerca de temas diversos, los cuales



tienen que ver no solo con todo lo que exploran a través de su cuerpo de manera concreta, sino también aquellos razonamientos que abordan temas tan complejos como la muerte, el miedo o el rol de la mujer en nuestra sociedad. Así encontramos por ejemplo un niño que hace una distinción entre el alma y la mente, para luego definir la mente como aquello que permite reservar pensamientos en nuestro interior o una niña que debate con su par respecto a la libertad que tiene la mujer de vestirse como ella lo desee y no de acuerdo a lo que digan los demás. Dentro de este ejercicio los niños y las niñas construyen definiciones, plantean su posición frente a un tema, pero también llegan a ser capaces de escuchar al otro y poner en diálogo su planteamiento con el de los otros.

Por último, esta investigación permite determinar el papel del docente como el hallazgo más importante, para decirnos que solo la disposición de un docente con apertura a la transformación del aula de clase puede dar lugar a la validación de las voces de los niños y las niñas. En estos talleres la pregunta —aquella que invita a reflexionar más no aquella que evalúa— se convierte en un elemento clave, pero también la escucha de la docente, la receptividad ante aquello que los niños y las niñas traen al aula en relación con sus consumos culturales, sus experiencias, sus ideas, sus preguntas, sus llamados al orden si es preciso, sus argumentos, sus conflictos, en fin, todo lo que trae consigo una voz desprevenida de limitaciones para ser expresada. En este sentido, la interacción entre el docente y sus estudiantes se enriquece en doble vía y encontramos momentos en que tanto los niños y las niñas como la docente pueden escuchar y aprender a cuestionarse un poco más acerca de la vida y de lo que les rodea.

Conclusiones

De esta manera se concluye que si bien, la base de una sociedad es la familia y en ella se constituyen los primeros aprendizajes para la vida, los cuales no solo tienen que ver con un primer reconocimiento del mundo sino en la construcción del yo de cada ser humano, de su forma de ser, estar y convivir dentro de esta sociedad, cada día los niños y las niñas ingresan más temprano a la escuela como un segundo espacio de socialización y construcción de sí mismos, por lo tanto, este último espacio necesariamente debe trascender lo meramente académico para tener un impacto en la vida social de estos niños y niñas. En este orden de ideas, el colegio escenario de esta investigación entra a ser parte fundamental de una construcción, que no solo implica tener conocimientos específicos en cuanto al reconocimiento del mundo, sino



también en cuanto al reconocimiento de sí mismos, de sus relaciones con el otro, con la vida y con el entorno. Así pues, el pensamiento trasciende y necesariamente tiene que volver de lo formal a lo cotidiano y, por qué no decirlo, a la realidad, que es lo que se ve reflejado en los grandes problemas de un país y de la humanidad en general. En este sentido, pensar la escuela y en este caso específico nuestro colegio en mención, desde un espacio que promueve la reflexión constante y el cuestionar lo que escuchamos, lo que pensamos y lo que sucede, permite enriquecer esta construcción del yo en cada uno de los niños y las niñas participantes, para aportar desde su ser al contexto inmediato de su comunidad y de manera más trascendente a toda la sociedad.

Así mismo, se evidencia a través de esta investigación que el desarrollo de un pensamiento crítico no solo tiene que ver con habilidades específicas como analizar la información, haciendo inferencias, deducciones, estableciendo relaciones, diferencias y una posición a partir de la construcción de un juicio propio, sino que también tiene que ver principalmente en estas edades con el saber escuchar, con esa sensibilidad y reconocimiento del otro y de nuestro contexto. Ahora bien, qué mejor manera de lograrlo que atendiendo a nuestras propias experiencias y comenzar a aprender a escuchar con el ejemplo de ser escuchados. En este sentido, en espacios como este se ha tendido a invalidar las experiencias personales, las afinidades y gustos que tenemos como individuos en la vida diaria para ponernos en un plano más artificial y “controlado” del saber. Sin embargo, esto ha generado un total desconocimiento, no solo de lo que nos rodea e influye en nuestras vidas a diario, sino también de nosotros mismos y por consiguiente de nuestras potencialidades para pensar a partir de la motivación. Luego, cuando el niño y la niña tienen una posibilidad real de traer a la escuela su cotidianidad, emerge de forma natural el pensamiento, la reflexión, la construcción propia y en común, a través de la palabra y el encuentro con el otro.

En este sentido, la investigación también permitió evidenciar una situación de conflicto con respecto al tema de la oralidad como construcción propia, ya que a través de la historia, la expresión verbal ha sufrido una degradación en la escuela donde cada día vale menos, lo que pesa es el código escrito -esto se puede evidenciar en el tipo de evaluación que predomina a nivel institucional- al igual que sucede en relación con el conocimiento formal, diferente a aquello que tiene que ver con la cotidianidad. Sin embargo, a su vez encontramos, por otro lado, que las nuevas tecnologías vuelven a darle cierta importancia a aquello que se escucha y se visualiza, otras formas de recibir la información, pero de todo esto nos queda un vacío y es que dichas



construcciones las hacen los otros, aquellos que tienen el poder o en otros casos nuestros niños, niñas y jóvenes también se van convirtiendo en consumidores y productores, pero la pregunta que queda es ¿qué clase de consumidores y productores? ¿Consumidores alertas ante la relación con el otro? ¿Productores críticos o acríticos? Estas son algunas de las inquietudes que pueden suscitar nuevas investigaciones. Por lo pronto, se debe tener presente que espacios como el de la experiencia filosófica que se desarrolló en esta investigación, enriquecen al individuo y a su vez a las comunidades, en relación con estas nuevas demandas que nos hace el contexto. Adicionalmente, empodera a los niños y niñas para participar en espacios en los cuales no tenían ningún control porque no han adquirido el código escrito o porque no tienen la “capacidad” según el adulto.

Los niños y las niñas de cuatro y cinco años, efectivamente, piensan, se cuestionan y quieren opinar acerca de lo que ven y lo que escuchan, pero una vez más es la escuela o las familias en otros casos que tal vez sin darse cuenta en vez de potenciar terminan limitando este tipo de habilidades e invalidando sus saberes y opiniones. Es por ello que el docente juega un papel fundamental en este proceso, convirtiéndose en un compañero en el camino del desarrollo del pensamiento crítico, que brinda confianza a través del respeto y la escucha efectiva, que retroalimenta aumentando la curiosidad, la perplejidad y el cuestionamiento a través de la pregunta que invita, más no la que evalúa. Es aquel que reconoce el valor del pensamiento, las inquietudes y opiniones de sus estudiantes, así como el sujeto que posee unas experiencias valiosas de las cuales aprender en cada uno de ellos y ellas.

Por último, de esta investigación se puede aprender que para que el maestro logre este espacio de confianza y desarrollo en el niño y la niña dentro del aula, es preciso poner en escena aquellos temas que de manera equívoca pensamos no tienen relación con la escuela. Es posible hablar de la guerra, del amor, de la muerte, del miedo y no solo es posible, sino que es necesario para encontrarnos realmente con esos seres humanos que están comenzando su proceso de ingreso a una cultura que ya no les demanda tanta información como sí les demanda la comprensión de la misma, una capacidad de gestionar y apropiarse aquello que les sirve para convivir con respeto, amor, solidaridad, criterio y empatía, tanto consigo mismos como con los demás seres que nos rodean.



No es que cuando los niños y las niñas argumentan o cuestionan ante nuestros pedidos como adultos se cumpla el famoso dicho de “los pájaros tirándole a las escopetas” es que las minorías en términos de participación, de las cuales hacen parte los niños y las niñas, están levantando su voz para ser reconocidos como seres humanos que también piensan, necesitan y en ocasiones tienen una forma distinta de ver la vida, dentro de una sociedad que les ha subestimado a través de la historia, como ha sucedido con tantas poblaciones más. Ahora están encontrando el valor de la pregunta ¿por qué? y de sus propias palabras dentro de un contexto que les tenía enseñados a callar.

Las infancias no necesitan tanto ser conocidas como sí necesitan ser escuchadas y respetadas para que puedan constituir un verdadero ejercicio de participación a través de su acción sentipensante y su incidencia dentro de nuestra sociedad, en los niños y niñas que también la conforman. De esta manera encontramos que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de espacios como la filosofía en el aula de Primera Infancia, son la base para que se cumpla efectivamente una política pública en la que los niños y niñas sean sujetos de derechos, en donde su voz verdaderamente sea valorada, respetada y validada por los adultos y de esta manera dejen de ser únicamente parte de las cifras que soportan las atenciones en diversos sectores, como lo son salud y educación, para dar lugar a una escucha significativa de sus aportes en la construcción de una sociedad pensada desde y para niños, niñas y adolescentes también.

Referencias

- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial La Muralla S.A.
- Splitter, L y Sharp, A. (1996). *Filosofía para La otra educación niños y la comunidad de indagación*. Ediciones Manantial.
- Kohan, W. O. (2015) *Inventar o erra al filosofar con niños y niñas en América Latina: Lecciones de una maestra*. Revista Internacional De Filosofía Aplicada HASER (6), 147–160. <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15092>
- Mathews, G. (2014). *El niño y la filosofía*. Fondo de cultura económica.



Experiencias de participación: subjetivación política de niños, niñas y adolescentes en la mesa amplia de participación de infancia y adolescencia de la localidad de San Cristóbal

LUZ YESENIA MÉNDEZ SÁNCHEZ¹⁴

Resumen

La Mesa Amplia de Infancia y Adolescencia (MAPIA) de la Localidad de San Cristóbal, ubicada en la ciudad de Bogotá, es una instancia de participación de niñas, niños y adolescentes que surge en el año 2020 como un espacio alternativo en el que sus experiencias generan procesos de subjetivación política que fortalecen diversas capacidades de quienes la integran. En donde la familia y los adultos facilitadores son pilares de una participación incidente que se construye conjuntamente por medio del diálogo, la reflexión, negociación y creatividad; configurando a sus integrantes en actores activos y conscientes de su rol como sujetos transformadores.

Desarrollo

La presente investigación tiene el objetivo de visibilizar las experiencias de participación que contribuyen al desarrollo de la subjetivación política de niñas, niños y adolescentes que asisten a la Mesa Amplia de Participación de Infancia y Adolescencia (MAPIA) de la localidad de San Cristóbal; además, de establecer los tipos de participación que esta propicia. Este ejercicio

¹⁴ (Ponencia derivada de mi tesis de posgrado Experiencias De Participación: Subjetivación Política De Niños, Niñas Y Adolescentes En La Mesa Amplia De Participación De Infancia Y Adolescencia De La Localidad De San Cristóbal, presentada para optar por el título de Magister en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2023).



investigativo se llevó a cabo con un grupo de seis niñas, niños y adolescentes entre los 12 a 18 años de edad y tres adultos facilitadores pertenecientes al Colectivo CAPYFO, la Fundación Creciendo Unidos y el Comité Operativo Local de Infancia y Adolescencia (COLIA); que habitan diversos barrios de la localidad, como La Victoria, República de Canadá, Villa Javier, Santa Inés, quienes han estado desde el inicio de la mesa y permanecido de forma constante en el proceso.

Su problematización parte de un contexto en donde garantizar la participación genuina de niñas, niños y adolescentes infortunadamente tiene diversos obstáculos, comenzando principalmente por la cultura adultocéntrica que permea profundamente los proyectos tanto estatales, pedagógicos, como alternativos que surgen durante el ejercicio de este derecho; sumado al imaginario de infancia del “niño y niña como promesa de futuro” que solo puede ser consultado superficialmente, porque no se le reconoce su capacidad de acción y transformación. Una perspectiva que excluye cualquier posibilidad de que los niños, niñas y adolescentes accedan a los últimos peldaños de la escalera de la participación, que establece Roger Hart (1993).

Por lo cual, se demandan entornos como la Mesa Amplia de Infancia y Adolescencia (MAPIA) de la localidad de San Cristóbal en los que ellos y ellas puedan interpelarse sobre su posición y la posición de los otros en la sociedad, en el que a su disposición tengan las herramientas para que puedan desarrollar técnicas pertinentes que los lleven a apropiarse de los discursos más asertivos que consideren y desde allí forjar una postura propia de lo que perciben en su realidad; además, de impulsarlos a desprenderse de todas las catalogaciones que les han sido heredadas y así reconstituirse y reconstituir con los otros entornos posibles, en donde sean actores con una participación incidente en tiempo presente.

Como lo argumentan Foucault (2006) y Rancière (2012) citados por Tello (2017) se requieren experiencias críticas que estimulen una “desujeción” de los regímenes de verdad y sus dispositivos de poder, que generen nuevos campos de experiencia posibles para los sujetos que toman la palabra, rebatiendo y discrepando lo preestablecido para construir algo diferente; procurando una “desidentificación” de los lugares y ocupaciones comúnmente fijados para cada cual y desde allí transformarse a sí mismos en relación con los otros, mientras en colectivo transforman igualmente los contextos en los que intervienen.

Tras hacer uso de la etnografía con niñas, niños y jóvenes, un método de investigación que reconoce a estos actores sociales con capacidad de agenciamiento, autonomía,

reflexión e interpretación, capaces de cambiar e influir en los eventos o situaciones de las cuales son partícipes en su cotidianidad, así como de entrar y mantener un diálogo constructivo tanto con sus pares como con los adultos que los rodean (Milstein, 2015). Se pudo dar cuenta a través de la Observación participante, entrevistas semiestructuradas, ecomapas y flujogramas de la mirada de los niños, niñas, adolescentes y adultos facilitadores partícipes de la MAPIA de la Localidad de San Cristóbal; que desde el entendimiento de sus voces y el tejido de significados que surgen tras sus interacciones en un determinado contexto visibilizan las experiencias de participación que contribuyen al desarrollo de su subjetivación política a partir de este espacio.

A continuación, a través de cuatro apartados se desarrollan los principales resultados de esta investigación. En primera medida, se da cuenta del por qué se reconoce a la MAPIA como un proyecto cultural alternativo que favorece los procesos participativos de niñas, niños y adolescentes, asimismo, de la relevancia que tienen las articulaciones realizadas con otros actores sociales o instancias institucionales que benefician su ejercicio. En segunda medida, se aborda el ser niña, niño y adolescente en este espacio y cómo tal percepción influye en el desarrollo de su subjetividad. En tercera medida, se argumentan los procesos de subjetivación política que surgen en este escenario y el cómo las niñas, niños y adolescentes los identifican. En cuarta y última medida se enuncian las principales experiencias de participación que han percibido en su permanencia en la mesa.

La MAPIA Un Nuevo Proyecto Cultural Y Alternativo

En primer lugar, la MAPIA emerge como un nuevo proyecto cultural, una fuerza alternativa que surge de una experiencia colectiva y contrahegemónica que siempre está en permanente tensión, lo que ratifica el movimiento social en el que se inscribe la mesa, un escenario de participación para todo sujeto que desee incidir en la transformación de su contexto e instancia de formación ciudadana para niños, niñas y adolescentes sin estar enmarcado en un proceso educativo formal, donde se rompen las jerarquías relacionales típicas de otros espacios; este es un lugar en particular que propende por una construcción que se hace entre todos.

Particularmente, entre organizaciones sociales y populares (CAPYFO, la Fundación Creciendo Unidos y Centro Amar) y niños, niñas y adolescentes desertores del CCLONNA que van decidiendo convocarse entre sí y a articularse mutuamente para hacer presencia en el entramado social como sujetos interesados en ser partícipes activos, en



donde cada miembro del equipo puede expresarse y realizarse como un sujeto creativo, a través, de la reflexividad y la solidaridad que son factores neurálgicos que favorecen el proceso genuino y protagónico para niños, niñas y adolescentes en la localidad de San Cristóbal y la diferencia de una simple agregación de infantes y adolescentes (Bertoli & Barbosa, 2016).

Sobre este primer hallazgo, también es importante resaltar las articulaciones realizadas por la MAPIA, pues estos lazos contruidos han contribuido grandemente al éxito de sus experiencias de participación. La primera en ser nombrada y una de las más significativas es la establecida con el COLIA y más específicamente en el Referente de política pública de infancia y adolescencia, un actor que desde la institucionalidad ha estado dispuesto a apoyar la participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes de la mesa tras generar un diálogo conjunto sobre la política pública de infancia y adolescencia y un proceso creativo que los invita a llevar a cabo la organización y ejecución de los Consejos Locales de Política Social de infancia y adolescencia (CLOPS).

La segunda a la que hacen referencias, es al vínculo generado con sus cuidadores principales o personas muy cercanas a ellos del ámbito familiar, la gran mayoría habla del rol tan significativo que han tenido sus madres. A ellas las perciben como el miembro familiar que más los ha apoyado y quienes con su compañía han sido partícipes directas de lo que ellos y ellas vivencian y de las decisiones que han tomado inclusive desde muy pequeños; lo que refleja el conjunto de actitudes, conocimientos y creencias que asumen los padres y que termina siendo constitutivo en las bases de identidad que han edificado los niños, niñas, y adolescentes de la MAPIA y desde las cuales se enuncian como sujetos participativos (López et al., 2014).

El tercer y último vínculo que identifican es su llegada a las organizaciones populares o instituciones a las que pertenece, para el caso específico hablamos de organizaciones, como CAPYFO, Fundación Creciendo Unidos y Centro Amar. Para los niños, niñas y adolescentes las experiencias que han tenido en estas organizaciones populares o institucionales les ha permitido llegar fortalecidos a la MAPIA; allí han adquirido confianza en sí mismos y en la manera de entablar relaciones con los otros; les han brindado las herramientas hasta ahora más asertivas para poder expresarse libremente y con fluidez, erradicando de su sentir el temor a ser juzgados por lo que piensan, es decir, estos escenarios han influido fuertemente en la transformación de sus inseguridades y los han formado como personas líderes y empoderadas.



Niñas, Niños Y Adolescentes Como Sujetos Políticos

Las niñas, niños y adolescentes integrantes de la MAPIA son percibidos por los adultos facilitadores del proceso como sujetos políticos, seres que por sí mismos piensan y se manifiestan, que poseen independencia y actúan con total espontaneidad. Durante sus interacciones manifiestan la construcción de relaciones basadas en igualdad de condiciones donde se vivencia una correspondencia mutua entre ellos (as) y las niñas, niños y adolescentes, un vínculo en el que las voces de estos último sujetos tienen valor y poder de decisión frente a las acciones propuestas dentro de la mesa, quebrantando así la relación jerarquizada que comúnmente se observa entre niños, niñas, adolescentes y adultos.

Una perspectiva que coincide plenamente con lo propuesto por Bustelo (2012), en donde plantea que las niñas, niños y adolescentes deben ser abordados desde una postura que comprenda que la infancia tiene una ciudadanía epistemológica que lee y traduce en sus propios términos, códigos, saberes y sentimientos; donde no reproducen un orden adulto, sino que originan un proceso en donde la niña/niño se reelabora, interpreta y crea un nuevo orden de significaciones con sus pares dentro de la cultura (Bustelo, 2012).

La MAPIA entonces se presenta como como un lugar pertinente en el que no solo se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como sujetos reflexivos y activos dentro de su entorno, sino que allí se beneficia el desarrollo de “capacidades combinadas” o las llamadas por Sen como “Libertades sustanciales” (Nussbaum,2012) que son vistas como las facultades que garantizan la calidad de vida que un ser humano está reproduciendo; aquí los niños, niñas y adolescentes integrantes de la MAPIA se van configurando como sujetos libres que desde su conciencia de “sí” construyen su experiencia en reciprocidad con otros, y no siendo modelados pasivamente por la lógica dominante (Nussbaum, 2012); fortaleciendo en su ejercicio capacidades como como la “razón práctica”, “afiliación”, “control sobre el propio entorno”, “el juego” y “los sentidos, imaginación y pensamiento” que contribuyen al desarrollo de su subjetividad.

Subjetivación Política De Niñas, Niños Y Adolescentes

Durante el proceso de investigación se reconoce tanto por parte de los adultos facilitadores como de las niñas, niños y adolescentes participantes, que desde el nacimiento se va construyendo una subjetividad política, en donde reconocen que los procesos participativos no son homogéneos, pues los intereses subjetivos de niñas, niños y adolescentes juegan un papel



fundamental de cómo ellas y ellos se reflejan en estos, en cómo los abordan y se unen para llevarlos a cabo. Sobre este aspecto, precisamente Azaldúa (2012) nos habla de la serie de convocatorias que surgen en el entramado social desde que nacen las niñas y los niños, las cuales comienzan a interpelarlos, significaciones que van generando en ellos particularidades en sus formas de ver y abordar la realidad y que los aboca a construirse respecto a lo que “son”, “como quieren ser” y como “desean ser vistos” (Azaldúa, 2012).

Asimismo, se identifica que el liderazgo y la acción participativa que ejercen las niñas, niños y adolescentes sobre el espacio de la MAPIA deviene de unos intereses personales que van adquiriendo, entretejiendo y fortaleciendo en su cotidianidad y que es desde esa construcción subjetiva que ellos y ellas encuentran la mejor forma de expresarse. Por otra parte, se visibiliza que este escenario de participación ha conllevado a que ellos y ellas reconozcan el proceso de la política pública y sean propositivos hacia ella, tratando de cumplir un objetivo claro, y es conocer y dar visibilidad a más voces de niñas, niños y adolescentes con los que puedan construir en conjunto acciones orientadas a la prevención, promoción y garantías de sus derechos; mientras de forma autónoma reconsideran sus habilidades y se esfuerzan por experimentar acciones que vieron en otros pares, acciones que desencadenan en la adquisición de nuevas herramientas que saben que van a enriquecer su proceso. Esta situación podría denominarse como una de las técnicas que desarrollan los procesos de subjetivación, en la medida que se denota como las niñas, niños y adolescentes se apropian de esa fracción de discurso que ven en el otro par y la asumen como un “decir veraz” que va componiendo no solo sus puntos de vista, sino sus acciones (Tello, 2017).

En el mismo orden de ideas, son ellas y ellos quienes precisamente desde un ejercicio de reflexión logran ejercer una “práctica de libertad” y tras sus relatos se denota cómo se van deshaciendo de muchos de los rasgos identitarios que les fueron impuestos y que hoy tras su ejercicio en la MAPIA les permite relacionarse de otra forma consigo mismos y con los dogmas que los circundan (Quintana, 2012). Argumentan que antes de vivenciar las experiencias que les ha ofrecido este espacio, solían ser niñas, niños y adolescentes que no acostumbraban constantemente a compartir con los demás sus sentires, pues entre sus mayores temores estaba el llegar a ser juzgados.

Sin embargo, al día de hoy reconocen que su presencia en los escenarios que intervienen tiene un mayor reconocimiento por los adultos o demás pares que los escuchan; se



denota que hacen consciencia de que poseen un liderazgo. Denotan que se han venido empoderando mucho más y que hoy sienten la seguridad y propiedad de ejercer una vocería a favor de los niños, niñas y adolescentes; señalan a su vez que han aprendido a desenvolverse con más fluidez, a sentir que estos nuevos espacios les permiten ser ellos mismos, donde pueden llegar a transmutar las situaciones complejas por las que están atravesando. Ahora se leen como sujetos más extrovertidos, sociables, con la facilidad de interactuar con los otros y ser partícipes de diversos escenarios.

Por otra parte, exaltan la construcción conjunta que se puede lograr entre ellos y ellas, el cómo uno a uno aporta entretejiéndose acuerdos comunes, resultado de la escucha activa y el apoyo que mutuamente se brindan tras cada asamblea o encuentro, además, tratan problemáticas que les interesan pues de forma autónoma, retoman para sus discusiones en colectivo el análisis de situaciones que se presentan en sus contextos más cotidianos. De igual forma, manifiestan que para ellas y ellos es muy relevante ver como sus ideas que proponen se materializan, pues los fortalece.

En conclusión, el ser partícipes de la mesa ha llevado a las niñas, niños y adolescentes a interiorizar varios aspectos que les han permitido alterar su subjetividad y cambiar opiniones en relación consigo mismos y con los otros; es decir, según Foucault, este espacio les ha dado la posibilidad de generar procesos de desujeción que conlleva una práctica crítica al desprenderse de sí mismos (Tello, 2017). En el mismo orden de ideas, también permite reconocer cómo los procesos de subjetivación generados en este espacio se convierten en “tecnologías del yo” mediante los cuales niños, niñas y adolescentes de la MAPIA efectúan, por cuenta propia o con ayuda de otros, operaciones sobre su cuerpo, pensamientos y conducta con el fin de transformarse a sí mismos (Quintana, 2012).

Experiencias De Participación De Niños, Niñas Y Adolescentes

Dentro de las percepciones de la investigación, el ejercicio de la participación de niñas, niños y adolescentes de la MAPIA se señala como un ejercicio protagónico en el que dan a conocer a pares y adultos sus inquietudes y necesidades, además de conllevar a un proceso de reflexión-acción desde el cual ellos y ellas pueden llegar a aportar a la construcción y transformación de sus contextos más cercanos. Una concepción que coincide con la brindada por Hart (1993) al describir



la participación como un proceso en el que se comparten las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive.

Además, se determina que es importante que este se promueva dentro de un marco dinámico y lúdico, en donde brille su espontaneidad y libertad, donde ellos y ellas, logren desenvolverse a plenitud, jueguen, interactúen y en medio de aquellas dinámicas puedan empezar a cuestionarse, a compartir experiencias, a debatir entre sí, para llegar a soluciones que pueden terminar transformando su subjetividad, sus relaciones con los demás y sus entornos.

Al abordarse las experiencias de participación de un modo específico se encontró que las más significativas tanto para las niñas, niños y adolescentes como para los mismos adultos facilitadores son las siguientes:

1. **Ingreso a los espacios participativos**, la gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes manifiestan que ingresar a la MAPIA o al CCLONNA fueron instantes muy significativos, pues son espacios que generan en ellos comodidad y grandes posibilidades de expresión.
2. **El ingreso a las organizaciones sociales de base u a otros espacios comunitarios**, los niños, niñas y adolescentes resaltan de estos espacios el rol de los adultos que lideran el proceso, pues reconocen que su principal objetivo es ser facilitadores para que cada niño, niña y adolescente integrante desarrolle sus habilidades y puedan gozar de una participación activa.
3. **El proceso asambleario de la MAPIA**, que desde su inicio ha convocado a las niñas, niños y adolescentes en diálogos colectivos en donde retoman aspectos tan importantes de su contexto como las situaciones por las que atraviesa actualmente el país.
4. **Las experiencias que se desprenden desde el COLIA**, las cuales principalmente se enfocan en que los niños, niñas y adolescentes sean sujetos activos en el seguimiento, implementación y evaluación de la política pública de infancia y adolescencia. Un escenario que se ha constituido como espacio de creación por parte de ellos y ellas, en la medida que allí logran construir estrategias pedagógicas desde su mirada y saber con las cuales buscan llegar a más niños, niñas y adolescentes para brindar un espacio a sus voces en estas instancias institucionales. Un ejemplo de ello es la construcción de los PRE-CLOPS de Infancia y Adolescencia, los cuales han sido liderados por los mismos niños, niñas y adolescentes integrantes de la mesa.



5. **La asistencia a CLOPS, PRE-CLOPS u otros espacios de participación**, en donde los integrantes de la mesa han intervenido de manera directa con sus propias voces, dando a conocer sus percepciones respecto a las grandes problemáticas que perciben dentro de la localidad, con el objetivo de lograr que las instancias institucionales presentes los escuchen y apoyen asertivamente sus necesidades. Con sus acciones, en definitiva, se sienten reconocidos. Elaborar ponencias, dinamizar encuentros intergeneracionales, llevar a cabo actividades artísticas y asistir a espacios lúdicos y recreativos ha logrado enriquecer su experiencia de vida.
6. **Ver materializadas sus ideas o propuestas**, esta es una acción que para los niños, niñas y adolescentes integrantes de la MAPIA se configura como una de las experiencias más significativas, pues al momento de construir en colectivo realmente se esfuerzan para sacar sus planeaciones, actividades y reflexiones adelante y luego verlas en tiempo real ejecutadas ratifica ese arduo trabajo y son realmente conscientes de que están teniendo una injerencia protagónica sobre sus contextos más cercanos.
7. **Construir vínculos con los adultos referentes del COLIA y la MAPIA** para las niñas, niños y adolescentes ha sido muy significativo construir estos vínculos, pues para ellas y ellos son actores que les aportan significativamente herramientas, además de reconocerlos como sujetos de derechos, protagónicos y trasformadores.

Sobre las anteriores experiencias se puede decir que varias se hallan enmarcadas en el quinto peldaño de la escalera de Hart (1993), en donde los niños, niñas y adolescentes de la MAPIA comprenden el proceso asambleario y tienen el espacio propicio para dar a conocer sus voces y ser tenidas en cuenta para procesos de acción colectiva en un futuro. Sin embargo, otras se acercan al sexto escalón de Hart (1993), denominado “proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños” en donde los niños, niñas y adolescentes de la MAPIA comparten decisiones organizativas con la agente del COLIA.

Como puede denotarse, es importante considerar que los resultados anteriormente descritos impactan en la política actual y poseen una pertinencia social muy importante, pues abre nuevas instancias de reflexión alrededor de la participación protagónica de niñas, niños y adolescentes y del abordaje de los procesos de subjetivación en la infancia teniendo en cuenta el complejo



entramado cultural en el que ellos y ellas habitan actualmente y se desarrollan en términos históricos.

La investigación da cuenta de la urgencia con la que se ha de replantear la condición de niños y niñas como solo sujetos de derechos y entrar a evaluar una denominación en donde realmente se hable de sujetos políticos con un carácter incidente en cada uno de sus entornos (familiar, educativo, social) desde la primera infancia; deconstruyendo el imaginario de que solo desde ciertas edades es posible plantear procesos de participación y de la importancia de reconfigurar el adultocentrismo aún instalado en la cultura y que erosiona los procesos alternativos e innovadores que surgen cuando se plantean proyectos que animan la participación de niñas, niños y adolescentes.

A su vez, nos sitúa en un lugar en donde nos lleva a revisar con más detenimiento la importancia de esos procesos sociales y comunitarios que van surgiendo como proyectos culturales alternativos a la hegemonía de la época dentro de los contextos barriales de nuestras infancias; procesos que suelen estar acallados, ya que por lo general se da una especial relevancia a lo establecido institucionalmente; en el presente trabajo es muy interesante ver el reflejo de estas dos instancias desde un estudio de campo de pensamiento de la infancia. Por último, permite reconocer a nivel ciudad y, por qué no, a nivel país, las falencias que poseen las iniciativas de participación, además de develar puntos de partida para superarlas.

Conclusiones

Durante este proceso investigativo se concluye que:

- Se lograron identificar diversas experiencias dentro de la Mesa Amplia de Participación de Infancia y Adolescencia de la Localidad de San Cristóbal que, por sus características metodológicas y de impacto en los niños, niñas y adolescentes integrantes, sin duda promueven el desarrollo de una subjetivación política en procesos contantes de diálogo, reflexión, negociación y creatividad que los configura en actores activos y conscientes de su rol como sujetos transformadores.
- La participación propiciada por la Mesa Amplia de Infancia y Adolescencia (MAPIA) de la localidad de San Cristóbal supera los primeros escalones propuestos por Roger Hart (1993), ya que los niños, niñas y adolescentes que la integran hasta el día de hoy desarrollan procesos que se establecen dentro de los



peldaños 4, 5 y 6 donde, a pesar de que las iniciativas aún siguen siendo mayormente estimuladas por los adultos que acompañan, ellos y ellas permanecen informados en todo momento del proceder de las decisiones de la mesa y son parte activa en la toma de las mismas, como en la ejecución de acciones en donde por lo general prevalece su creatividad para dar forma a algunos procesos como los PRE-CLOPS o algunas sesiones asamblearias donde son dirigidas por ellos y ellas.

- Dentro de los relatos se denotan varias de las experiencias que para los niños, niñas y adolescentes que hacen parte de la Mesa Amplia de Infancia y Adolescencia (MAPIA) de la localidad de San Cristóbal son realmente incidentes, ya que estas han transformado su posición identitaria dentro del entramado social. Por ejemplo, el solo ingreso a este espacio es para ellos y ellas el punto de partida de un proceso de transformación subjetiva que hasta ahora ha sido constante, en donde han reconocido su valía y varias de las habilidades que antes ocultaban por temor, pero que hoy las sienten fortalecidas gracias a su participación en este espacio y a la interacción permanente con sus pares y adultos en clave de la reconfiguración del entorno hacia un mundo mejor.

Referencias

- Anzaldúa, R. (2012). *Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación*. Revista TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales, 36, 177-208.
<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/607/604>
- Bertoli, A y Barbosa A (2016). *Niños, Niñas Y Jóvenes En Movimiento. La Configuración De La Subjetividad Política En La Experiencia Educativa Y De Participación Política Del Movimiento Gestores De Paz*. [Tesis de Maestría, Universidad Javeriana].
https://www.researchgate.net/profile/Anny-Bertoli/publication/332960233_Ninos_ninas_y_jovenes_en_movimiento_La_configuracion_de_la_subjetividad_politica_en_la_experiencia_educativa_y_de_participacion_politica_del_Movimiento_Gestores_de_Paz/links/5cd3956d92851c4eab8c4e58/Ninos-ninas-y-jovenes-en-movimiento-La-configuracion-de-la-subjetividad-politica-en-la-experiencia-educativa-y-de-participacion-politica-del-Movimiento-Gestores-de-Paz.pdf
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Conferencia presentada en el V Congreso Mundial por los Derechos de la*



- Infancia y la Adolescencia, San Juan, Argentina. salud colectiva, Buenos Aires, 8(3), 287-298.* <https://www.scielo.org/pdf/scol/2012.v8n3/287-298/es>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica.* Ensayos Innocenti (4).
https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica
- López, G; Marín, M; Serna, M y Ríos, L. (2014). *Nuevas Crianzas Para Nuevas Infancias: Propuestas Para Sujetos Políticos, Desde Resignificaciones Pedagógicas.* Revista Infancias Imágenes, 13(1). 23-31.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/7401>
- Milstein, D. (2015). *Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores.* Espacios en Blanco. Revista de Educación (25), 193-211.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852015000100012&script=sci_arttext
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano.* (1ª edición). Editorial Paidós.
- Quintana, L. (2012). *Singularización política (Arendt) o subjetivación ética (Foucault): dos formas de interrupción frente a la administración de la vida.* Revista de Estudios Sociales (43), 50-62. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.05>.
- Tello, A. (2017). *La Política De Los Modos De Subjetivación. Consideraciones A Partir Del (Des)Encuentro Entre Foucault Y Rancière. Pensamiento al margen.* Revista digital (7), 11-29.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/55538/1/Andr%c3%a9s%20Tello%20rev.pdf>



Para una Escuela de Formación de Maestros y Maestras en Participación desde la perspectiva de Escuela Ciudadana de Paulo Freire y Moacir Gadotti

LYNN MARULANDA HIDALGO

Resumen

Se propone generar un espacio de Formación en Participación para maestros y maestras de infancia y/o adolescencia desde la perspectiva de Escuela Ciudadana, a partir del pensamiento de Paulo Freire (1996;) y Moacir Gadotti (2002; 2003), y los principios de: Escuela Sustentable, Escuela de Tierras y para la Tierra, Escuela Planetaria y Escuela Ecopedagógica. Aquí, la investigación cualitativa documental devela los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y conceptuales para conformar una Escuela Ciudadana de maestros(as) de infancia y/o adolescencia, reivindicando su práctica pedagógica frente a los retos planteados por las generaciones Post-COVID-19 y las incertidumbres que frente a la ciudadanía encontrará.

Introducción

Posterior a la pandemia por COVID-19, se han venido percibiendo una serie de rupturas y discontinuidades que señalan el descontento por formas de vivir y concebir a los sujetos insertos en la diversidad de contextos sociales, económicos, culturales, religiosos, etc., que derivan en una gran gama de concepciones y prácticas sobre cómo el sujeto se ajusta a lo que ya estaba o puede dar el siguiente paso en la construcción de otras dinámicas, como lo es la ciudadanía y la participación, para este caso.

El reto que le ha ofrecido a los maestros y maestras es encontrarse con las nuevas generaciones que le interrogan y casi que le exigen tener un “saber” para dar respuesta a la demanda de querer expresarse y salir a manifestarse luego de que el mundo re-aprendió una vez más en su historia, y específicamente las nuevas generaciones, el significado del silencio y no tener la oportunidad de alzar la voz.

Desde este lugar, esta revisión se pregunta por generar un espacio de Formación en Participación para maestros y maestras de infancia y/o adolescencia desde la perspectiva de Escuela Ciudadana, con el propósito de generar dicho espacio formativo, desde la perspectiva de las Escuelas Ciudadanas de Paulo Freire (1996) y Moacir Gadotti (2002), para la reivindicación de su práctica pedagógica frente a los retos planteados por las generaciones post-COVID-19 y de incertidumbres que frente a la ciudadanía encontrará. A partir de estas posturas, se instalan los principios para una Escuela Ciudadana de Participación con base en: la Escuela Sustentable; la Escuela de la Tierra y para la Tierra; la Escuela Planetaria y la Escuela Ecopedagógica.

Esta revisión contempla la investigación cualitativa desde el análisis documental, como el camino metodológico que ha permitido ir develando los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y conceptuales para la conformación de una Escuela de Participación Ciudadana dirigida a maestros y maestras de infancia y/o adolescencia, que permita fortalecer, enriquecer, subvertir, reposicionar la práctica del maestro(a), su saber, conocimiento y discurso de cara a los retos que le siguen planteando las políticas neoliberales de mercado y los paradigmas económicos que constriñen y condicionan las relaciones humanas y con el planeta.

Es así cómo, desde éstos fundamentos, se pretende aportar al papel político de la educación, teniendo como punto de partida las múltiples miradas que la integran, tal como la económica, la cultural, lo social, lo local, lo nacional y lo planetario, desde la posibilidad de instalar la relación planeta tierra-ciudadanía-ciudadano, alcanzando una mayor criticidad de las actuaciones diarias del maestro-a, redefiniendo su lugar, revalorizando el papel del sujeto y reconociendo la imperante necesidad de un cambio significativo en la educación, aunado a la reconstrucción curricular de la escuela y de la formación de maestros(as) para la nueva era de la información, la tecnología, la informática, la robótica, que cuestionan a las instituciones y entre ellas a la escuela, redimensionando su diseño a través de otras estrategias participativas, interdisciplinarias, multiculturales, colaborativas, igualitarias y diversas.



Fundamentos para una escuela de maestros y maestras en Participación Ciudadana

En la fundamentación de la idea de escuela de Participación Ciudadana para maestros y maestras, es importante iniciar por la relación entre ciudad y ciudadano. Ambas se originan del latín *Civis*, que significa miembro libre de una ciudad por origen o adopción. Del mismo modo, la palabra ciudad del latín *civitas*, se refiere a la comunidad política de la cual sus miembros son los llamados ciudadanos que se autogobiernan y, en consecuencia, el ciudadano es aquel que goza de los derechos que le otorga la ciudad. Así, las anteriores palabras están referidas a una forma de vida compartida, civilizada, que del latín *civilitas* significa bondad, cortesía, afabilidad, valores que permiten la participación y el compartir de un mismo territorio, lo cual resulta en la posibilidad de construir civilización. (Gadotti, 2002)

La idea de Escuela Ciudadana en América Latina nace en Brasil entre las décadas 80 y 90, con bases sólidas de la educación popular y comunitaria, que señala una concepción y prácticas de la educación para y por la ciudadanía, con el fin de contribuir con la construcción de nuevas ciudadanías, comprendida como la organización social para defender los derechos y el logro de otros distintos, que le da al conglomerado de la sociedad voz activa en la formulación de políticas públicas. (Gadotti, 2002)

Al respecto, Freire (1996) ya había definido claramente la educación para y por la ciudadanía, al decir que la Escuela Ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La Escuela Ciudadana, entonces, es una escuela que hace realizable la ciudadanía de quien está en ella y de quien viene a ella. Ella no puede ser una escuela ciudadana en sí y para sí. Ella es ciudadana en la medida misma en que se ejercita en la construcción de la ciudadanía de la que usa su espacio.

La Escuela Ciudadana es una escuela coherente con la libertad. Es coherente con su discurso formador, liberador. Es toda escuela que, esforzándose para ser ella misma, lucha para que los educandos-educadores también sean ellos mismos. Y como ninguno puede serlo solo, una Escuela Ciudadana es una escuela de comunidad, de compañerismo. Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia. (p. 66)

En adelante, Freire plantea la relación ciudadanía-autonomía, lo cual ha incidido en las diferentes maneras de nombrar a las escuelas ciudadanas, como, por ejemplo, Escuela Pública Popular, Escuela Plural, Escuela Democrática, Escuela Popular. Esta diversidad en el nombre no debe considerarse como lo



fundamental, sino que su importancia radica en la práctica que, necesariamente alude a la honestidad de la escuela, de su cercanía a las personas, que reside en calidad de vida y del convivir entre niños, niñas, jóvenes y adultos en comunidad constructivas de un buen vivir, para una vida sustentable, productiva y cada vez más equitativa. Por lo que este tipo de escuela implica la enseñanza y la práctica pedagógica de la participación a partir de la autonomía escolar.

Teniendo en cuenta el pensamiento de Freire (1996), define algunos principios pedagógicos que pueden orientar la práctica en las experiencias institucionales de educación ciudadana, como son: partir de las necesidades de los alumnos y de la comunidad; instituir la relación dialógica profesor-alumno; concebir la educación como producción y no como transmisión; comprender la educación como libertad y autonomía; respeto a la diversidad cultural; la defensa de la educación como diálogo, descubrimiento, imaginación y razón de ser de las cosas.

Escuela de Formación Ciudadana en la contemporaneidad: Necesidad de creación curricular constante

En tiempos de postpandemia, el planteamiento de la participación se ha hecho aún más complejo de abordar en las instituciones sociales actuales, aun cuando la pregunta por la transformación curricular no lo es, sino que, por el contrario, es un cuestionamiento que se ha ampliado hacia cómo puede ser un nuevo currículo que concretamente lleve a la práctica pedagógica la incorporación efectiva y suficiente para asumir, enfrentar y aceptar las otras relaciones subjetivas que el planeta muestra, a partir del aumento de las violencias contra la tierra, las ciudades y el campo, que permita una educación crítica que deleve la no obediencia frente a modelos y recetas ajenas de organismos internacionales, que dicen y recomiendan cómo desarrollar un buen vivir.

Así las cosas, la preocupación por cuál es la escuela que contribuye a crear condiciones que favorezcan la ciudadanía mediante la conversación, la honestidad, desde una nueva mentalidad y cultura de lo público, no es para nada una preocupación obvia ni mucho menos obsoleta, al considerar que todavía los enfoques de mercado neoliberal han incorporado férreamente la idea de ciudad como mercado, la cual permanece, que forma consumidores y no ciudadanos, lo que indica la urgencia de continuar fortaleciendo la transformación de la escuela respetuosa de las diferencias y la diversidad de necesidades de las comunidades que conforman la ciudad y que son su gran riqueza. Brinda el espacio para formar una persona ciudadana consciente y

atenta a lo que hay, pero también a lo que no hay, a lo diverso desde la cultura, la etnia, el género y las opciones sexuales. Todo ello exige de otro currículo y otra escuela.

Por lo tanto, el reto es traducir los principios expuestos por Freire y que se mencionaron anteriormente, en proyectos institucionales para capacitar a los ciudadanos y ciudadanas, y en la escuela específicamente, los maestros(as), para que ellos y ellas orienten y tomen las decisiones sobre la ciudad. Gadotti (2003), al respecto, menciona

La ciudad, sobre todo la gran metrópolis, está llegando a los límites de lo soportable (violencia, estrés, desempleo, falta de habitación, de transporte, de saneamiento, etc.) y no tiene otra alternativa hoy a no ser la de transformarse radicalmente en “nuevas ciudades”, en ciudades educadoras. En caso contrario, las ciudades caminarán rápidamente para transformarse en espacios de exterminio, especialmente de los jóvenes. La educación y la cultura no pueden todo porque existen otros componentes como son los componentes sociales, políticos y, sobre todo, económicos. Pero ella puede contribuir para la construcción de una sociedad saludable, tornándose amiga y “compañera”, como decía Paulo Freire, transformándose en un espacio de formación ético-política de personas que se quieran bien y por eso alcancen legitimidad para transformar la vida de la ciudad. (p. 6)

Tanto Freire como Gadotti definen que, ante el panorama desolador, de miedo e incertidumbre planetarias y que la escuela también asume, la esperanza sigue siendo para el maestro(a) el camino para encontrar el sentido de su propio rol, misión y lugar en el mundo, desde el saber y conocimiento para transformar a las personas, de alimentar su esperanza y llegar a una realidad distinta. Por lo que ambos autores coinciden en pensar que educación ciudadana debe ser sinónima a humanización. Por lo tanto, el maestro(a) se concibe y reconoce como intelectual de la sociedad contemporánea, como menciona Santos (2001), citado por Gadotti (2002) al decir que:

Cuando consideramos la historia posible y no solo la historia existente, pasamos a creer que otro mundo es viable. Y no hay intelectual que no trabaje sin idea de futuro. Para ser digno del hombre, cualquiera que sea, del hombre visto como proyecto, el trabajo intelectual y educativo tiene que estar fundado en el futuro. Es de esa forma que los profesores pueden convertirse en intelectuales mirando el futuro. (p. 6)

Entonces el maestro(a) es constructor(a) de sentido, porque constantemente indaga sobre el sentido de lo que se hace. Vasconcellos (2001) propone que el sentido no es acabado, sino que es una construcción del sujeto, por lo que quien da sentido a la práctica es el maestro(a) y, con ello, el sentido al



currículo y a su contenido. Cuando se reconoce que el maestro(a) educa a través de su enseñanza, se comprende que construir sentido es construir significado. Esto es una de las principales críticas al modelo de educación neoliberal de mercantilización educativa, donde se descarta la profesión de maestro(a) y hace casi imposible el logro de una educación de calidad para todos y todas.

Al respecto de lo anterior, Dowbor (2001) expone, con datos y cifras tomadas de Naciones Unidas (1998), el quiebre entre la indiferencia neoliberal y las necesidades de las personas

No se consiguen los 6 mil millones de dólares que serían necesarios para colocar en las escuelas a quien está fuera de ellas, en el planeta, tampoco se consiguen 9 mil millones para asegurar agua y saneamiento para todos, o los 13 mil millones necesarios para procurar salud básica y nutrición para todos. Pero, se consiguen 8 mil millones para cosméticos en los Estados Unidos, 11 mil millones para helados en Europa, 17 mil millones para alimentar a animales de raza, 50 mil millones para cigarros en Europa, 400 mil millones para narcóticos y 780 mil millones para gastos militares en el mundo. (pp. 79-80)

Urge entonces la reflexión y el análisis que aclare cuál es el camino y cómo caminar. El poder del maestro(a) está en su alta capacidad reflexiva y crítica sobre el mundo y su transformación. Como Freire pensaba, una escuela transformadora es una llena de compañeros, que, a través del diálogo, conformen redes solidarias que lleven a la superación de las condiciones actuales de la profesión de maestro(a), tal vez también, desde una postura radical que asuma el sentimiento de lucha para enfrentar el desánimo aplastante implantado por las economías neoliberales. Para ello, aquí cuatro principios que siguen como aporte a la formación docente en una Escuela Ciudadana.

Escuela Sustentable

Gadotti (2003) señala que la idea de sustentabilidad es una idea vaga, en la cual las Naciones Unidas la han utilizado para referirse al desarrollo humano en tanto indicador de calidad de vida asociado a la educación, longevidad, salud, entretenimiento, lo cual supone una sociedad sustentable, capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer las futuras. No obstante, la crítica apunta a que esta idea de sustentabilidad separa los asuntos ambientales de los asuntos sociales. Por lo tanto, debe comprenderse que los conceptos de desarrollo y sustentabilidad no son estáticos ni neutros, sino que tienen una profunda relación con la historia, la economía de una sociedad particular. Si se mantiene la misma idea de desarrollo, se mantendrá la división entre



desarrollados y subdesarrollados, sujetos a un modelo de industrialización y consumo, por lo que una Escuela Sustentable se dirige a las rupturas económicas impuestas desde las políticas neoliberales y neocolonialistas, a partir del aprendizaje del sentido de las cosas de la vida cotidiana.

Escuela de la Tierra y para la Tierra

Se trata de una escuela que tenga presente en su práctica pedagógica la posibilidad de debatir y decidir lo que se quiere para un futuro desde el colectivo social. Esto es, asumir una postura comprometida en contra del distanciamiento del conocimiento con la multiplicidad de saberes, el condicionamiento a lo ya dado y a la incapacidad de reconocer a la especie humana como inacabada y no determinada. Las anteriores se conjugan para ser las bases de un paradigma que deconstruya la hegemonía científicista única que no contempla otras miradas y otros desarrollos.

La escuela entonces se pregunta constantemente por su implicación en el mundo y su educación, en la que se reconoce como necesaria la cultura de la Tierra, donde la Tierra es el paradigma mismo, complejo y transdisciplinario. Así, es una Escuela de la Tierra y para la Tierra, habitada por la comunidad de seres humanos, ciudadanos de una única nación, el planeta Tierra.

Escuela Planetaria

La Escuela Planetaria está sustentada en la visión articuladora entre planeta y sociedad mundial (Gadotii, 2003). Para ella, son imprescindibles las manifestaciones por la unidad, humanidad, diversidad, que en su conjunto definen a una Ciudadanía Planetaria, que es parte de la práctica pedagógica cotidiana, que expresa un grupo de principios, valores, acciones que generan una nueva relación, comprensión y percepción del planeta para transitar a una idea mucho más amplia de la propuesta por la economía, como lo es la de sustentabilidad. Al mismo tiempo, plantea la complejidad ética al no asumir la separación entre civilización y ecología.

Para la Escuela Planetaria se requiere de una pedagogía para la sustentabilidad, en la que el maestro(a) enseñe desde la conciencia de formar una ciudadanía planetaria y una educación para la ciudadanía planetaria, dirigida al sentimiento de unidad y comunidad, en consonancia con lo universal y lo espiritual. Sin lugar a duda, implica una revisión profunda del currículo, sus orientaciones y su comprensión del mundo y de la persona.

Escuela Ecopedagógica.



Durante los años transcurridos del siglo XXI se ha notado un gran avance tecnológico acompañado de una gran inmadurez política (Gadotti, 2003), lo que puede observarse cuando se compara la información suministrada por la internet con la pobreza mundial, el deterioro del planeta, las deudas externas de los países, la exclusión generada por las industrias y el consumo. Hay una crisis frente a cómo solucionar todo ello sin caer en falsedades o fantasías neoliberales que ponen más poder en las transnacionales y en el Estado que en el ciudadano de a pie. La crítica plantea una subversión que propone el control ciudadano frente al Estado y al mercado, para enriquecer su capacidad de gobierno y desarrollo, donde es clave la educación para la ciudadanía activa.

La escuela se convierte en movimiento socio-histórico, conformado por ciudadanos con capacidad de vivir en armonía con el ambiente, en la conjunción del compromiso no solamente ecológico sino también ético-político en estrecha relación con la pedagogía, es decir, la necesidad de una pedagogía en tanto ciencia de la educación desde una práctica social definida; esto es, seguir en la construcción de una conciencia planetaria. En este sentido, la Escuela Ecopedagógica implica una reorientación curricular para la incorporación de sus propios principios orientadores de sus contenidos y material didáctico, a partir de lo que es significativo para los alumnos, para la comunidad y para el planeta. (Gadotti, 2003). De este modo,

La ecopedagogía no es una pedagogía más, al lado de otras pedagogías. Ella solo tiene sentido como proyecto alternativo global donde la preocupación no está apenas en la preservación de la naturaleza (Ecología Natural) o en el impacto de las sociedades humanas sobre los ambientes naturales (Ecología Social), sino en un nuevo modelo de civilización sustentable desde el punto de vista ecológico (Ecología Integral), que implica un cambio en las estructuras económicas, sociales y culturales. Ella está unida, por lo tanto, a un proyecto utópico: cambiar las relaciones humanas, sociales y ambientales que tenemos hoy. Aquí está el sentido profundo de la ecopedagogía, el de una Pedagogía de la Tierra, como la llamamos. (p. 68)

Entre la posibilidad y la utopía

El diálogo y la discusión alrededor de la necesidad de una Escuela Ciudadana no es un asunto reciente; no obstante, en el tiempo posterior a la pandemia por COVID-19, se ha tornado en un tema aún más urgente. Se desprende la necesidad de reivindicar el lugar del maestro(a) ante los desafíos que la contemporaneidad presenta: el cambio climático; la posibilidad de destrucción permanente; las nuevas



generaciones, sus preguntas, proyectos y necesidades; el lugar de la región latinoamericana en el desarrollo económico mundial; la toma de decisiones del rumbo de las naciones en manos de transnacionales; entre otros muchos que pueden seguir en la lista. Todo ello indica aún más el rol transformador del maestro(a), reposicionando su saber y conocimiento pedagógico, lo cual es sin duda un reto más de cara a las políticas neoliberales que le impone el Estado mismo. Es así como ya Freire (1996) había mencionado a la pedagogía como una instancia del proceso de formación sociopolítica de la ciudadanía, donde la educación es una acción política que implica una práctica pedagógica llena de significado político, que no puede ser neutra. Por lo tanto, esta concepción de pedagogía es una apuesta por una postura estratégica de la educación, más ahora, en tiempos en que, no se puede continuar en la mera enunciación o alusión a los derechos y deberes de las personas, sino que, como Freire (1996) expresa, son libertades que deben conquistarse.

No es oculto ni desconocido que el reto es permanente e inmanente, no solo del país, sino también de la región y de sus comunidades, en la que el fenómeno de ciudadanía está por construirse, por darle sentido en la proyección de las generaciones futuras, dentro de las cuales la escuela tiene un papel trascendente, donde la escuela se asuma a sí misma como escenario de socialización democrática y ciudadana, donde el currículo se ponga a su servicio, lo cual le exigirá al maestro(a) una gran dosis de autonomía, convicción, decisión y valentía. Es en este punto donde se llega a la mencionada utopía. ¿Qué sería de la pedagogía sin la utopía? No se ha dicho que pueda lograrse una nueva sociedad. No hay una receta ni camino hecho. Pero la posibilidad de imaginar y pensar en que es posible nos anima a hacerlo, de lo contrario, estaríamos condenando al planeta y a la especie humana a un autoaniquilamiento o exterminio, como los autores proponen, sin ninguna otra opción para darle camino a la vida.

Referencias

- Dowbor, L. (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. (5ª edição). Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI



Gadotti, M. (2002). *Comunicación presentada en la 1ª Conferencia Internacional de Educación*, que tuvo lugar en Ribeirão Preto /SP (Brasil), del 10 al 12 de julio de 2002.

Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad*. Paulo Freire.

Revista de Pedagogía Crítica, 2(2), 61-76.

<https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/519/658>

Vasconcellos, C. (2001). *Para onde vai o professor: resgate do professor como sujeito de transformação*. *Revista de Estudos Universitários-REU*, 24(2), 179-182.

<file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/4269->

[Vers%C3%A3o%20final%20\(para%20publicar\).-11218-12349-10-](#)

[20210211%20\(1\).pdf](#)



Tensiones y aciertos entre las familias y las instituciones educativas en el trabajo remoto con la primera infancia

JOHAN NICOLÁS CASTIBLANCO RUIZ¹⁵

MARÍA ALEJANDRA CARDOZO MARÍN¹⁶

Resumen

La pandemia de Covid-19 ha transformado la educación inicial, llevándola a la virtualidad. Los padres se han convertido en piezas clave del proceso educativo, enfrentando desafíos para asegurar recursos tecnológicos y brindar apoyo pedagógico. Si bien algunos padres se sienten inseguros respecto a la pedagogía y prácticas educativas, investigaciones demuestran que pueden intervenir efectivamente si existe una comunicación cercana con los maestros. Diversos proyectos y experiencias en Colombia resaltan el papel fundamental de los padres como mediadores en el aprendizaje en casa. Esta propuesta busca fomentar la importancia del vínculo familia-escuela en la educación remota de la primera infancia.

Objetivo general

En función de la investigación realizada y teniendo en cuenta el tema que convoca el evento (BIENAL V), nuestro objetivo es analizar las tensiones y los aciertos de ciertas prácticas pedagógicas en la educación remota. Para ello, nos centraremos en la experiencia lúdico-pedagógica propuesta para un grupo de preescolar que se transformó durante la época de pandemia.

¹⁵ Colectivo Humanamente

¹⁶ Colectivo Humanamente



Este objetivo tiene relación directa con lo establecido en la mesa escogida, especialmente respecto a los retos para la educación, el aprendizaje, para los profesionales, así como para las niñas y los niños en el trabajo con infancia y primera infancia, familias e instituciones, frente a la irrupción de las TIC, la pandemia y la pospandemia.

Objetivo específico

Con respecto a los objetivos específicos, se tuvo en cuenta: i) describir cómo se transformaron las prácticas familiares respecto al acto educativo, pasando de la presencialidad a la modalidad remota y ii) analizar las relaciones entre las familias y las instituciones, como agentes educativos primordiales en la educación, y sobre todo en la modalidad remota.

Resultados

La investigación nos proporcionó datos relevantes, principalmente en lo correspondiente a las tensiones y los aciertos entre las familias, las instituciones educativas y las maestras durante el período de educación inicial remota. Para dar sentido a los resultados de la experiencia lúdico pedagógica que se retomó, hacemos énfasis en la importancia de establecer un vínculo cercano entre el entorno familiar y el entorno educativo, que comprende a la institución y a las maestras. Bronfenbrenner (1987) expone el concepto de mesosistemas como el conjunto de relaciones entre dos o más entornos, en los que se participa activamente (p. 233). No obstante, el autor aclara que existen diferentes tipos de interacción o conexión en la tríada niño - familia - maestra. Con respecto a la educación, generalmente se habla de una vinculación indirecta, ya que suele ser solo un acudiente quién asiste a reuniones, eventos y actividades extracurriculares; así como ciertos estudiantes no logran mostrar mucho interés por lo que sucede dentro del salón de clases (sea por un ingreso reciente o por el modelo educativo). Sin embargo, para potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños en la primera infancia, es necesario que la vinculación sea comunicativa entre cada entorno para así integrar a todos los actores implicados y crear una red directa.

De esta manera, con la llegada de la pandemia y la educación remota, no solo se transformaron las prácticas de las maestras, sino el tipo de vinculación que se había establecido inicialmente entre las familias y el colegio. Por ello, el primer reto aparece en torno a las posibilidades o imposibilidades de una educación a distancia con niñas y niños entre los 3 y 5 años de edad, ya que muchos acudientes creían que el aprendizaje era alcanzable en tanto

se contara con el espacio del salón de clases y la presencialidad de la maestra para apoyar en el proceso educativo. A su vez, enlazado con el reto anterior, aparece una queja respecto al poco tiempo que tienen las familias para acompañar y orientar a las niñas y los niños, no solo frente al uso de dispositivos tecnológicos y herramientas digitales, sino en la realización de talleres, manuales y tareas.

Por otro lado, el segundo reto se relaciona con la enseñanza como un conjunto de conocimientos, prácticas y recursos que pareciera que solo poseen las maestras y que, en palabra de los padres, “convoca una pedagogía que no tenemos”. No obstante, Bronfenbrenner refiere que hay un potencial evolutivo cuando se logra la vinculación directa, ya que sostener una red de diálogo entre maestras y acudientes permite el aprendizaje de una responsabilidad colectiva sobre la formación académica de niñas y niños, que pasa de ser inconformidad o temor a ser una práctica mediada por el amor, el compromiso y la voluntad para facilitar y potenciar el desarrollo infantil y la educación inicial.

Finalmente, el tercer reto aparece frente a la separación corporal entre la maestra y las niñas y los niños. Como se mencionó antes, los acudientes consideraban que no sería posible un aprendizaje sin el cuerpo de la educación, es decir, sin el pupitre, el tablero, el salón de clases y el resto de escenarios escolares atravesados por la corporalidad. Pero con el encuentro remoto, las familias hicieron posible este cuerpo a través del reconocimiento de las maestras por medio de la cámara y el micrófono, lo que ocasionó tensión en las clases sincrónicas. De acuerdo con el relato de las maestras, las clases contaban con dos audiencias: los y las estudiantes y las familias; esto quiere decir que las maestras debían responder al pedido de las familias de saludar, escuchar y reconocer a cada estudiante, lo que en pocas palabras se traducía en el poco avance del currículo. Ahora bien, lo anterior nos devuelve sobre los planteamientos de Moreno (2010) y Camargo et al (2014), quienes proponen que:

Las relaciones entre el adulto y el niño son la base para muchos aprendizajes, incluso de las habilidades académicas [...] los alumnos tienen una serie de necesidades, que no se limitan a aprobar una asignatura; la eficacia del maestro dependerá de su capacidad para satisfacer estas necesidades básicas, incluso sin ser consciente de ellos (Moreno, 2010, p. 182).

Las maestras, los maestros y los agentes educativos que acogen a las niñas y los niños son los encargados de la educación con intencionalidades claras para promover su

desarrollo integral [...] de estos actores se espera el establecimiento de vínculos de apego seguros, relaciones de confianza y de acogida mediante una interacción permanente con cada una de las niñas y los niños y con el grupo (Camargo et al., 2014, p. 69).

Así pues, el interés de las maestras por rescatar el vínculo afectivo con las niñas y los niños se constituyó en acierto, en tanto la corporalidad se reemplazó con la mirada, la imagen, la voz y la presencia virtual. Lo que, a su vez, aseguró a las familias sobre las formas emergentes de educar en un contexto donde parecía imposible la interacción y las enseñanzas intencionadas. De ahí que las maestras asumieran una pedagogía creativa, lúdica y sensible a las necesidades de la primera infancia. Además, el acompañamiento no solo fue para las y los estudiantes, sino que cuestionó a las familias acerca de una pedagogía sobre la marcha.

Asimismo, Freire (1967) puntualiza sobre la importancia de superar la concepción tradicional de la educación y la idea de un pensamiento pedagógico para desarrollar una postura política respecto a la libertad que la educación facilita. En este sentido, y enlazado con el proyecto que orienta la investigación, vemos que los modelos educativos tradicionales establecen la díada educador-educando, en donde suele ser el educador quien alfabetiza, disciplina, habla, prescribe y educa; ubicando al educando como un sujeto pasivo y de adaptación. Sin embargo, lo que muestra la realidad del trabajo con la primera infancia es que el diálogo en la díada es bilateral, así que muchas veces se hablará de educador - educando y de educando - educador, lo que quiere decir que “nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo, que los humanos se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 17-18). Por esta razón: i) el reconocimiento de las maestras como aprendices frente a los recursos digitales y las herramientas tecnológicas y ii) el espacio de aprendizaje contextualizado en el escenario familiar; se constituyeron en demostraciones de los movimientos subjetivos, intersubjetivos y sociales de cada entorno en relación con el propósito de la primera infancia.

En resumen, distintas sistematizaciones de experiencia realizadas en Colombia y Latinoamérica demuestran que los acudientes en efecto cuentan con las habilidades para intervenir sobre la educación inicial si se configura un vínculo entre la maestra y los padres, ya que será este el que movilice las propuestas diseñadas por los agentes educativos.

Rubio (2021), en su proyecto “Aprendiendo de la mano de los niños” demuestra cómo una propuesta pedagógica puede llevarse a cabo en casa si se cuenta con el apoyo y la



asistencia de sus padres, quienes cumplen un papel fundamental como mediadores no solo en la parte técnica para manipular los recursos tecnológicos, sino también en cuanto a la transmisión y orientación de saberse y ejercicios prácticos. Cantor et al. (2022) reúnen la experiencia de cinco docentes que tienen en común el lugar protagónico de las familias para acompañar y hacer posible la educación desde casa, asumiendo un rol de interlocutores y orientándose desde las instrucciones o recomendaciones de las maestras. Finalmente, Akar et al. (2021), con su experiencia en Bolivia y Uruguay, demuestran que las diversas posibilidades pedagógicas dependen de que los padres se asuman como “agentes” que facilitan el aprendizaje y sostienen el vínculo educativo.

Impacto en la política

Teniendo en cuenta lo mencionado en la ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), y sobre todo en lo correspondiente al artículo 28 (Derecho a la educación) y el artículo 39 (obligaciones de la familia), punto 8 (Asegurarles desde el nacimiento el acceso a la educación...). Podemos decir que, la investigación nos muestra una discusión interesante, sobre todo, en función de los roles que cumple tanto la familia como la institución (maestras/maestros), constituyéndose como agentes educativos que propician el desarrollo integral, siendo ambas partes fundamentales, especialmente en la educación remota.

Es así que la ley anteriormente mencionada establece, crea y decreta pautas en función de los derechos impostergables (para este caso en lo referente a lo educativo) que conservan las infancias y las adolescencias (Ley 1098, 2006). En ese sentido, podemos afirmar que si bien las prácticas pedagógicas remotas presentadas por dicha institución en la época de pandemia permitieron cierta garantía y desarrollo de las capacidades de los niños, es evidente que hubo una transformación de todos los vínculos presentes en los procesos educativos, es decir, se modificaron las interacciones madres/padres-institución-profesores-estudiantes, lo cual llevó en muchas ocasiones a diversas tensiones entre todas las partes, situación que si bien pudo resultar incómoda en su momento, también fue fundamental para la reconstrucción y reconfiguración de las prácticas pedagógicas, armando nuevos movimientos entre lo establecido y lo novedoso, para dar pie a una mejora en el vínculo y un acercamiento más propicio de todos los actores involucrados.

Resaltamos que la composición familiar, las redes de apoyo y los vínculos sociales permiten el establecimiento del lazo social. Mantienen desde el nacimiento de una persona funciones primordiales como la integración, la subjetivación y la acogida dentro del

marco sociocultural, es decir, son el pilar y el filtro cultural. Además, en todas las etapas de la vida, las redes de apoyo son recursos favorables para el bienestar y el desarrollo integral (social, personal, cultural, familiar) (Sánchez, et.al., 2019; Chávez, 2018; Castro et.al, 2020).

En definitiva, es primordial la existencia de la alianza familia-institución, adoptando la mirada de Hodges et al. (2020) sobre los acudientes como mediadores o facilitadores, es decir, como agentes educativos emergentes que tienen un conocimiento que puede no ser científico o teórico, pero que puede enseñar a los niños y las niñas. Pasando de la tensión entre la demanda o el pedido de los padres de familia o acudientes en torno a las expectativas sobre el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas “dejar todo en manos de la institución” a una nueva posición de la familia, donde se vuelvan realmente un factor clave en el proceso de acompañamiento desde el hogar, situación vivenciada con mayor fuerza durante la pandemia. Estas circunstancias, según lo establecido en la ley, permitirían cumplir con la misma, en tanto dan cuenta del cumplimiento del derecho impostergable a la educación de calidad, integral y gratuita. Este derecho se relaciona directamente con el desarrollo integral, pues uno de los fines de la educación, desde lo establecido por la ley 1804 de 2016 (Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre), es potencializar y garantizar el pleno desarrollo de las personas, su diversidad, cuidado, alimentación y aprendizaje (MEN, 2014).

No obstante, valdría la pena preguntarse cómo podrían tenderse puentes de diálogo y trabajo mutuo en contextos o territorios con menos privilegios socioeconómicos y con poco acceso a servicios básicos o tecnológicos, donde el vínculo colegio-familia es más precario; o en aquellos contextos donde la educación inicial se traduce en la guardería, ya que como lo plantea Tonucci (1991), a pesar de que la educación inicial es la etapa más importante de la educación, se diseñan espacios físicos como las guarderías pensando en las necesidades de los adultos y no de los niños y las niñas, lo que supone en ocasiones escenarios educativos poco sensibles al interés y las capacidades de los infantes, que solo cumplen una función de cuidado mientras los padres de familia trabajan.

Todas estas consideraciones solo pueden generarse en la medida en que hagan parte de políticas públicas y se puedan garantizar cada vez más los derechos de las niñas, niños y adolescentes como sujetos políticos. Además, estos planteamientos deben promover y potencializar cuestiones como el agenciamiento, la participación (política), el

protagonismo infantil y la educación remota en primera infancia, todo esto, en función de una integralidad ya demandada por las leyes constituidas. Asimismo, es importante que se busque y garantice procesos pedagógicos, educativos, lúdicos, significativos y de calidad, con sentido de pertenencia respecto de las necesidades reales de cada población, así como las características del desarrollo y los ritmos de aprendizaje de cada niña y niño.

Metodología

La sistematización de experiencias, como herramienta de investigación, apunta a considerar al sujeto como un objeto de estudio, en tanto es el sujeto quien vive la experiencia y conoce sobre el proceso, los tropiezos y aciertos y sus resultados. Es por ello que, recoger la experiencia de las maestras de preescolar en el período de pandemia se constituye como un tema de interés actual, ya que permite proveer una mirada más cercana y completa sobre los elementos a considerar cuando se habla de educación remota en la primera infancia. Así, este tipo de investigación permitirá no solo obtener aprendizajes significativos en relación con el vínculo educativo, el desarrollo infantil y la transformación de las prácticas pedagógicas, sino que demostrará qué sucedió a nivel metodológico con el proyecto "Guardianes al rescate del planeta" para conceptualizar la experiencia de las maestras.

Teniendo en cuenta la relevancia de indagar sobre la experiencia y los actores implicados, fue necesario hacer uso de diferentes técnicas de recolección de datos que facilitaran rastrear cómo se transforma la educación inicial y el impacto que tiene en los tres componentes que orientan la ponencia. Así pues, para recabar la información se utilizaron dos técnicas: i) el grupo focal y ii) el análisis documental (que ayuda con la revisión de los documentos institucionales, a la vez que con productos audiovisuales resultantes de la experiencia). Con respecto a los participantes, se contó con el relato de las dos maestras encargadas del proyecto en el nivel de preescolar y con la participación, en el formato de vídeo, de 4 de las estudiantes del curso, cuya edad oscila entre los 4 y 5 años.

El proyecto "Guardianes al rescate del planeta" surge como una propuesta pedagógica que pretendía alcanzar un aprendizaje sobre el medio ambiente y los fenómenos asociados a este. Sin embargo, con la llegada del COVID-19, las maestras deciden transformar el proyecto para que su temática, si bien orientada a las competencias científicas, reconociera la realidad ambiental y sanitaria del contexto de las niñas y los niños; de ahí que el proyecto finalmente

fuese sobre la crisis ambiental de Medellín relacionada con la contaminación y sobre la ciencia detrás de una pandemia (enfermedades, infecciones, bacterias, virus, etc.).

Ahora bien, para llevar a cabo el proyecto desde la educación remota, las maestras tuvieron tres acercamientos diferentes con esta modalidad. El primer acercamiento supuso la grabación de vídeos educativos y clases asincrónicas para explicar las temáticas o categorías designadas en el proyecto. Sin embargo, no había un contacto directo con los niños y las niñas o los acudientes; por el contrario, el contacto estaba mediado por una plataforma digital en la cual solo se postearon tareas y planeaciones de actividades. El segundo acercamiento implicó trasladarse a otra plataforma digital donde se pudo proveer un entorno remoto con mayor cercanía entre los entornos escuela-casa. Así, se diseñaron encuentros sincrónicos, no solo para que las maestras pudieran aclarar dudas frente a las nuevas formas de pedagogía infantil, sino para poner a prueba las primeras clases virtuales (donde el vínculo educativo se intentó sostener por medio de la cámara y una comunicación más cercana). Finalmente, el tercer acercamiento se logró con la integración de varias herramientas tecnológicas y digitales que facilitaron un vínculo educativo más estrecho entre maestra-estudiantes y maestra-acudientes, donde la imagen y la voz de todos los actores de la educación eran constantes.

Considerando la transformación que sufre el proyecto lúdico pedagógico en el cambio de modalidad educativa y siguiendo el interés de las maestras por potenciar un aprendizaje científico y ambiental, se trabajó durante 13 semanas en torno al sistema solar, los seres vivos, los elementos naturales, los reinos de la naturaleza y los factores antrópicos. Gracias a lo anterior, los niños y las niñas comprendieron qué significa ser guardianes del planeta y pudieron compartir sus aprendizajes en un producto audiovisual llamado “Notiguardianes”, el cual se consolidó como un reportaje escolar donde cada estudiante escogió un tema y lo presentó con la ayuda de los recursos a su alcance.

Pertinencia Social

Si bien el proyecto “Guardianes al rescate del planeta” se constituyó como un caso exitoso de educación remota en primera infancia durante el período de pandemia, vale la pena que, en tanto investigadores, nos preguntemos sobre el impacto o la relevancia de discutir este tema en relación con las pedagogías emergentes, los vínculos, las tensiones y aciertos entre las familias e instituciones y las nuevas metodologías educativas. Es por ello que, al retomar la

experiencia de las maestras de preescolar, es notorio que, a pesar de que la educación inicial experimentó cambios y transiciones significativas para garantizar la continuidad del proceso educativo, aún existen retos y limitaciones que son pertinentes a nivel social para reflexionar sobre las necesidades de las niñas y los niños en torno al desarrollo y el aprendizaje.

Es así que, consideramos que el punto central de la pertinencia social de discutir este caso se encuentra relacionada con aquellos contextos donde la educación inicial se traduce en la guardería, ya que como lo plantea Tonucci (1991), a pesar de que la educación inicial es la etapa más importante de la educación, se diseñan espacios físicos como las guarderías pensando en las necesidades de los adultos y no de las niñas y los niños, lo que supone en ocasiones escenarios educativos poco sensibles al interés y las capacidades de los infantes, que solo cumplen una función de cuidado mientras los padres de familia trabajan. Así que, si se traslada este escenario a la virtualidad y al encuentro remoto, no solo se elimina el pilar transversal de la corporalidad, sino que existe el riesgo de que las necesidades de la primera infancia queden por fuera de la preocupación de los adultos y se pierdan más oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

Además, esta investigación da cuenta de la importancia de todos los agentes educativos y sus relaciones, en función de generar y permitir un desarrollo íntegro de las niñas y niños. Asimismo, los retos de la educación remota implican establecer puentes de diálogo, no solo entre el estudiante y la maestra, como solía ser en la presencialidad, sino con los padres de familia y acudientes que tienen sus propios deseos y expectativas sobre lo que es adecuado o conveniente en el proceso educativo de las niñas y los niños. En conclusión, es de suma pertinencia social reconocer y subrayar que, en la medida en que las madres y padres de familia asuman un rol real de corresponsabilidad con la situación educativa (formal e informal), con el acercamiento y enseñanza emocional y con el proceso formativo de sus hijas e hijos, el desarrollo de las y los mismos, en función de sus capacidades, habilidades, conocimientos, deseos y metas, podrá tener una ejecución y procesamiento más armónico, potente y mayormente garantizado. Esto demuestra que el acompañamiento es fundamental en la proyección de seres humanos comprometidos con la sociedad.

Conclusiones

Como se mencionó a lo largo del trabajo, la primera infancia es uno de los períodos del desarrollo con mayor importancia en el ciclo vital, debido a que desde el nacimiento



hasta los seis años, las niñas y los niños se encontrarán con entornos (familiar, educativo, social y cultural) e interacciones (vínculos, cuidados y enseñanzas) que se traducirán en vías de crecimiento saludable para la adquisición de habilidades relacionadas con la afectividad, la emocionalidad, la comunicación, el lenguaje, el razonamiento, entre otras. Por tal razón, es de vital importancia que la educación inicial se constituya como un pilar que sostenga las bases para que las niñas y los niños puedan dar sus primeros pasos frente al conocimiento y aprendizaje. No obstante, estos primeros pasos se dan en compañía de los entornos principales en la vida de cada niña y niño; es decir, el entorno familiar y el escolar.

Puche et al. (2009) proponen que:

El desarrollo de los niños durante la primera infancia es un proceso de reorganización y de transformación permanente de las competencias que van adquiriendo, y por lo tanto requiere de experiencias que constituyan retos que les permitan conocer progresivamente el mundo real, a los otros y a sí mismos. A lo largo de los primeros años, los niños interactúan en espacios que pueden ser ricos y novedosos en la medida que los enfrentan a las exigencias de la vida diaria (p. 87)

Esto permite ver que las conquistas de la primera infancia están directamente vinculadas con el entorno educativo, en conjunto con la participación de las figuras primarias, sean padre, madre o cuidador. Y, entendiendo que la experiencia educativa supone el encuentro con retos, la pandemia y las medidas de aislamiento social se ubican como el mejor escenario para poner a prueba la teoría sobre el vínculo familia-maestra.

Así pues, la investigación revela que gracias a las formas de educación emergente que surgieron con la pandemia, se han y siguen consolidando varias experiencias pedagógicas para enfrentar los desafíos y las consecuencias de la escuela en la pospandemia. Algunas de estas experiencias están mediadas por la utilización de plataformas digitales interactivas y recursos audiovisuales para brindar a las niñas y los niños nuevas experiencias de aprendizaje que sean dinámicas, creativas, únicas y participativas. Lo que ha demostrado ser eficaz para mantener el interés de niñas y niños frente al aprendizaje activo.

En este escenario de la pospandemia, el rol de lo pedagógico como constructor de sujetos y como constructor de horizontes en la sociedad adquiere una relevancia aún mayor. El proyecto lúdico pedagógico “Guardianes al rescate del planeta” sirve como evidencia sobre cómo la pedagogía se centra en el desarrollo integral de las niñas y los niños, a la vez que



promueve el pensamiento crítico, la creatividad y la metacognición. No obstante, el producto final del proyecto, titulado “Notiguardianes” muestra cómo este avance solo se alcanza cuando se propone una educación contextualizada que reconozca la realidad sociocultural de las niñas y los niños, especialmente cuando la demanda de educación abandona los parámetros establecidos y se añade al reconocimiento de las maestras y familias frente a las necesidades y posibilidades de cada estudiante durante la época de crisis sanitaria.

Por último, vincular la díada familia - maestras supone, en sí mismo, un acto político e intersubjetivo, ya que implica construir una conciencia crítica-colectiva sobre lo que es realmente la educación en contraste con lo que en teoría debería ser. Es por ello que, al trabajar con los acudientes y permitirles acceder a nuevas formas de pedagogía en casa, se logra un proceso de liberación y emancipación de la educación, ya que dejan de transmitirse conocimientos o conjuntos de información, para diseñar actividades que reconozcan los saberes que ya poseen las niñas y los niños, y que faciliten un espacio seguro para la construcción colectiva y responsable de un tejido de conocimientos en los cuales la maestra es aprendiz y los acudientes son agentes educativos.

Referencias

- Akar, A., Alliaume, J., Etchebehere, G. (2021). *Sistematización de experiencias de atención y educación en la primera infancia en América Latina y El Caribe en el marco de la emergencia causada por la pandemia del Covid-19*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Organización Mundial para la Educación Preescolar.
- Bronfenbrenner, U. (1987). El mesosistema y el desarrollo humano. En *La ecología del desarrollo humano, experimentos en entornos naturales y diseñados*. (pp. 233-260). Barcelona, Editorial Paidós Ibérica.
- Camargo, M., Reyes, Y., Suárez, D. (2014). *Documento 20: El sentido de la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Castro, X., Larrahondo, M., Guerrero, L., Ledesma, P., Munévar, M., Huertas, D., Marín, M., y Martelo, N. (2020). *Caso por caso: clínica y lazo social*. Universidad Icesi, 2020. Cali, Colombia. ISBN: 978-958-5590-25-0 | 978-958-5590-26-7



- Chávez, A. (2018). *Breve análisis de la importancia de las redes de apoyo social para la salud mental*. Revista Innovamed, 2(1) Universidad Privada Domingo Savio, pp. 13-18
- Congreso de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006. *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial, No. 46.446. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2016). Ley 1804 de 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*. Diario Oficial No. 49.953. Bogotá, Colombia.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México. Editorial. Siglo XXI. Traducción Lilian Ronzoni.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *Educause Review*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2014). *Sentido de la Educación Inicial*. Documento No 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.
- Ministerio de Educación Nacional. (2 de agosto de 2016). Ley 1804 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.
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de julio de 2022). Decreto 1411 por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones.
- Moreno, R. (2010). *La educación emocional en la práctica escolar*. Barcelona: Graó.
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., Correa, M. (2009). Documento 10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. *Revolución Educativa Colombia aprende*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Rubio, K. (2021). *Sistematización de una aproximación a la formación docente de primera infancia en contexto de aprende en casa 2020-II con el proyecto “Aprendiendo de la mano de los niños”*. Bogotá, Colombia. Universidad de Antonio Nariño.
- Sánchez, J., Cantor, J., Castro, X., y Bolaños, Y. (2019). *Concepciones de niño y modos de relación de cuidadores y profesionales con niños institucionalizados, Colombia*.



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17(2), 1-24
doi:10.11600/1692715x.17209

Tonucci, F. (1991). *El aula de la infancia*. Ediciones de la Torre.

El poder de las voces de las niñas y los niños en el cuidado del medio ambiente

GIOVANY FERNÁNDEZ MOLANO¹⁷

MARIBEL MARTÍNEZ RINCÓN¹⁸

Resumen

La presente ponencia es resultado de la experiencia y el acompañamiento pedagógico realizado durante el año 2022 y 2023 a las propuestas que niñas y niños realizaron en el marco del Programa de la Secretaría de Educación de Bogotá y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Niñas y Niños Educan a los Adultos. Este ejercicio de escritura tiene como propósito socializar la creación, el desarrollo y la realización de las acciones de transformación cultural que un grupo de niñas y niños de dos localidades de Bogotá: Puente Aranda y Bosa, proponen desde su preocupación por el cuidado del medio ambiente.

Presentación

La presente ponencia se desarrolla en el marco del programa Niñas y Niños Educan a los Adultos^{19[1]}, un proyecto de la Secretaría de Educación del Distrito (de ahora en adelante SED) en el que se reconoce el protagonismo de las niñas y los niños en la movilización de iniciativas que aportan a la transformación de sus comunidades y de la sociedad en general. Es así como niñas y niños de distintos colegios públicos de Bogotá presentaron sus propuestas (a través de cuentos,

¹⁷ Licenciado en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Docente del área de secundaria.

¹⁸ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Magíster en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹⁹ Este programa nace en el año 2020, nuestra participación se dio desde septiembre de 2022 hasta marzo de 2023.



videos, dibujos) e identificaron en ellas una problemática de su entorno sobre la cual les gustaría trabajar para cambiar.

Niñas y niños se convierten por tanto en autores de importantes y significativas ideas sobre cómo desarrollar acciones que aporten a la construcción de soluciones; de ahí que nuestra tarea como docentes estuviera enfocada en el fortalecimiento del liderazgo y el empoderamiento de sus propuestas, desde un trabajo pedagógico que privilegiará sus voces, su capacidad de decidir y de llevar a cabo sus ideas.

De acuerdo con lo anterior, nuestra labor consistió en propiciar espacios en los que se garantizará el derecho de las niñas y los niños a explorar, a conversar, a proponer, a compartir, a planear, a socializar y a participar en escenarios diversos en los que adultos y pares reconocieron el potencial de sus superideas^{20[2]}. Por nuestra parte los acompañamos desde *el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio*^{21[3]} en un recorrido cuyas coordenadas fueron siempre trazadas por ellas y ellos, siendo nuestros objetivos promover la participación protagónica, el diálogo intergeneracional y la experiencia de realizar acciones concretas partiendo, por supuesto, de los intereses de las niñas y los niños.

“Huerta de los animales” de Bosa e “Ingenieras e Ingenieros de la Naturaleza” de Puente Aranda son, en esta ocasión, las iniciativas que describiremos en el presente documento desde el agradecimiento hacia las niñas y los niños por permitirnos acompañarlos en una experiencia cuyo valor está dado en los infinitos aprendizajes producto de la resignificación de sus voces y el reconocimiento del poder de sus ideas.

Objetivo General

Relatar las experiencias de participación que un grupo de niñas y niños de las localidades de Puente Aranda y Bosa tuvieron en el marco del programa de la Secretaría de Educación del Distrito: Niñas y Niños Educan a los Adultos (2022), desde sus propuestas sobre el cuidado del medio ambiente.

Objetivos específicos

²⁰ Término empleado por la Secretaría de Educación del Distrito para aludir a las propuestas de las niñas y los niños.

²¹ Pilares trazados por el Programa Niñas y Niños Educan a los adultos para la construcción y el desarrollo de los acompañamientos pedagógicos a realizarse con las niñas y los niños.



- Visibilizar las ideas de las niñas y los niños en torno al cuidado del medio ambiente.
- Reconocer las acciones de transformación social y cultural que proponen las niñas y los niños.

Pertinencia social y política: Infancia y Participación Infantil

Hablar de Infancia implica pensar en el planteamiento que realizan las autoras Rincón y Triviño de la Infancia como “una construcción histórica social, ligada a la cultura” (2016, p.25), y es que en efecto es una noción interpretada, descrita y explicada desde distintas construcciones sociohistóricas, que nos hablan de la infancia como una tabula rasa, como una etapa en el desarrollo biológico, como una infancia receptora, incapaz, dependiente, con pocos conocimientos. No obstante, la Convención de los Derechos del Niño en 1989 es el escenario a partir del cual se reconoce a las niñas y a los niños como sujetos activos y de derechos, haciendo una importante invitación al reconocimiento del papel protagónico que niñas y niños tienen como sujetos sociales y planteando la participación infantil como un derecho fundamental, cuyo ejercicio contribuye a que los adultos reconozcamos la importancia y validez de sus opiniones y que a partir de estas resignifiquemos la mirada sobre el “ser infancia”.

Para Hart participar alude a “expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (1993, p.5). De esta manera, la posibilidad de promover una participación exitosa de niñas y niños parte del reconocimiento y la escucha genuina o real que cada uno realiza de sus entornos. El derecho a participar según Apud (2013) de la UNICEF representa un enorme reto si pensamos en las diversas culturas en las que se desenvuelven las niñas y los niños; de ahí que cada entorno sea el responsable de favorecer, potenciar y garantizar acciones participativas.

Uno de los objetivos del programa Niñas y Niños educan a los Adultos busca propiciar espacios en los cuales las voces de las niñas y los niños sean tenidas en cuenta, sean escuchadas y sean valoradas desde el reconocimiento de la infancia como autora de potenciales ideas de transformación de su cotidianidad y realidad social. Por ello, promover la garantía del derecho a participar y la transformación de prácticas adultocentristas tiene como referente a Hart, quien desde su escalera de participación infantil, nos invita a reflexionar sobre la participación activa y real de las niñas y los niños, permitiéndonos avanzar en el



reconocimiento de experiencias en las que no hay en realidad una incidencia de las niñas y los niños sino son los adultos quienes superponen sus intereses a los de ellas y ellos (nivel 1 manipulación o engaño; nivel 2 decoración; nivel 3 participación simbólica), en el reconocimiento de experiencias desde las que gradualmente se involucran a las niñas y a los niños en proyectos pensados y creados por los adultos (nivel 4 asignados pero informados; nivel 5 consultados e informados) y en el reconocimiento de experiencias en las que niñas, niños y adultos trabajan de manera conjunta (nivel 6 iniciado por un adulto con decisiones compartidas con los niños; nivel 7 iniciado y dirigido por niños; nivel 8 iniciado por niños con decisiones compartidas con adultos) (1993, p.10).

Subjetividad Política: Ciudadanía ambiental

El medioambiente es considerado como la suma de factores bióticos y abióticos que rodea y relaciona a un individuo o a un conjunto de individuos, ya sea en un ambiente natural o en un ambiente artificial construido por el ser humano, como lo son por ejemplo las ciudades. El ambiente tiene una relevancia por cuanto es el lugar en el cual subsiste el ser humano como organismo biológico y sujeto social; de ahí que el cuidado del medio ambiente tenga una preponderante preocupación para el ser humano, convirtiendo su uso, protección y conservación en un escenario de discusión y legislación.

A partir de la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano en 1972, se empieza a legitimar el medio ambiente como un derecho, en Colombia se establece como un derecho de tercera generación, es decir que involucra el bienestar de todo un colectivo de individuos, permitiendo que su legislación se diera en términos del derecho del ser humano a un medio ambiente sano.

Según Luis García (2018), el derecho al medio ambiente sano es un derecho que permite que las personas tengamos un desarrollo pleno y adecuado a nuestra condición humana, es decir, que puedan suplirse las necesidades básicas que tenemos como organismos vivientes (salud, alimentación), y también aquellas que están más involucradas con nuestra condición humana, como lo es un trabajo saludable o vivienda.

Junto con este derecho aparecen los derechos de acción ambiental que tienen como finalidad garantizar el derecho a un medio ambiente óptimo, permitiendo que las personas adopten



una postura activa en la toma de decisiones en relación con este (de García, 2018).

A partir de la concepción de ciudadanía como un concepto polisémico que plantea por una parte la relación de derechos y deberes que tiene un individuo con el Estado (Marshall, 1950) y por otra la pertenencia a cierta comunidad política al estar en una comunidad de derecho (Santos, 2018), surge una concepción de ciudadanía ambiental, que se convierte en un factor decisivo en el accionar de los ciudadanos, quienes luchan para mitigar las problemáticas ambientales en términos de sostenibilidad y equidad con el medio ambiente (Gudynas, 2009). Esta ciudadanía se reconoce porque le da el estatus de sujeto al ambiente para así ser reconocido como un sujeto de derecho y a su vez como un derecho humano (Aldana, 2010).

Metodología

El poder de las voces de las niñas y los niños en el cuidado del medio ambiente es un ejercicio de escritura que busca sistematizar una experiencia pedagógica con la intención de reconstruir lo vivido desde una aproximación histórico-social descriptiva en la que el ejercicio narrativo constituye en sí mismo un ejercicio reflexivo situado en una perspectiva metodológica cualitativa.

Nos interesa, en consecuencia, rescatar y privilegiar las voces de las niñas y los niños, centrándonos en una sistematización que presente el proceso y los resultados que se dieron a partir de los acompañamientos pedagógicos a las propuestas: Ingenieras e Ingenieros de la Naturaleza y La Huerta de los animales, y que a su vez se convierta en un análisis descriptivo desde el que se presenten los aportes, la pertinencia social y el impacto en las políticas públicas dado a partir de las acciones participativas de organización, decisión y liderazgo que niñas y niños ejercen en la transformación de las distintas realidades sociales.

Por otra parte, consideramos importante mencionar la apuesta metodológica desde la cual el Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos, define su perspectiva de trabajo con las niñas y los niños, fundamentada en lo que la Secretaría de Educación del Distrito denomina Ruta de acompañamientos pedagógicos guiada por el método de reflexión, investigación, acción y participación (RIAP) desde el que se propicia un espacio de construcción colectiva dada a través de ejercicios de reflexión y de diálogo en los que las opiniones, experiencias e ideas son reconocidas como una comprensión importante de la realidad en la que niñas y niños son parte



activa; esta ruta es pensada desde cuatro momentos en los que de manera paulatina niñas y niños participan en la construcción de sus iniciativas:

- Momento 1. Incitando Ideas: Niñas y niños identifican situaciones que consideran que tienen una necesidad de transformación.
- Momento 2. Pensarse y Pensarnos: desde la reflexión y el diálogo se incentiva a las niñas y a los niños a proponer posibles acciones para favorecer sus ideas de transformación.
- Momento 3. Fortaleciendo Saberes y Tejiendo Redes: Desde la organización y planeación de los intereses de las niñas y los niños, se integra a las personas de su entorno en donde comparten e intercambian sus ideas para fortalecerlas y llevarlas a cabo.
- Momento 4. Reconstruyendo Saberes: Niñas y niños comparten sus percepciones sobre su proceso y experiencia de participación. (SED, 2022)

Resultados

Para el desarrollo de los resultados en el que se rescatan las voces e intereses de las niñas y los niños, se presentará inicialmente una breve contextualización de cada una de sus propuestas para posteriormente hablar sobre las ideas que las niñas y los niños tienen sobre el cuidado del medio ambiente, el proceso de empoderamiento que tuvo lugar en cada experiencia de participación y la transformación cultural abordada en sus proyectos.

Contextualización de las propuestas de las niñas y los niños: Ingenieros e Ingenieras de la Naturaleza, el interés y la preocupación por el cuidado del medio ambiente de un grupo de niñas y niños de la localidad de Puente Aranda de la ciudad de Bogotá, nace desde una conciencia autónoma sobre las problemáticas ambientales que se presentan en su entorno; para las Ingenieras e Ingenieros de la Naturaleza su comunidad hace un uso inadecuado del espacio en el cual ellas y ellos se reúnen para divertirse; encontrarse con basura y desechos en su parque los incentiva a pensar en la necesidad de proponer soluciones que reduzcan el impacto ambiental negativo causado por la contaminación, pero que a su vez promuevan un uso respetuoso del entorno natural.

Y es a partir de esta perspectiva del cuidado del medio ambiente que niñas y niños de manera creativa se convierten en los protagonistas de una historia en la que reconocemos de antemano su capacidad para comprender, reflexionar y plantear alternativas innovadoras que minimicen los daños ambientales resultado de la contaminación producida principalmente por la mala gestión que hace su comunidad de la basura. Las niñas y los niños nos



cuentan sus ideas sobre cómo consideran que pueden aportar a la transformación de su entorno desde acciones puntuales cuya intención apunta también a sensibilizar a su comunidad frente a las prácticas despreocupadas de su relación con el medio ambiente.

“Tymotic, Emmy, Sonic cuidador del planeta” fue el proyecto elaborado con cajas de cartón por las Ingenieras e Ingenieros de la Naturaleza, se trató de un robot cuya encomienda era fomentar el reciclaje permitiendo depositar en cada uno de sus compartimientos materiales como: cartón, latas, pilas, papel, bolsas y botellas.

Su proceso de creación se dio desde el compromiso y la participación de las niñas, los niños y sus familias. Así es, sus padres se involucraron también, fortaleciendo la capacidad de liderazgo y empoderamiento de las ideas de sus hijas e hijos.

En síntesis, es un proyecto desarrollado a partir de la expresión libre de los pensamientos de las niñas y los niños, del intercambio de sus opiniones, del autoreconocimiento del potencial de sus ideas y de la disposición por llevar a cabo acciones desde un trabajo conjunto basado en la escucha activa, en el respeto por el otro y en el vínculo creado por el trabajo en torno a intereses comunes como: el cuidado del medio ambiente, la limpieza de su parque, el aprendizaje sobre la reutilización de “basura” y, su intención de sensibilizar y concientizar a su comunidad.

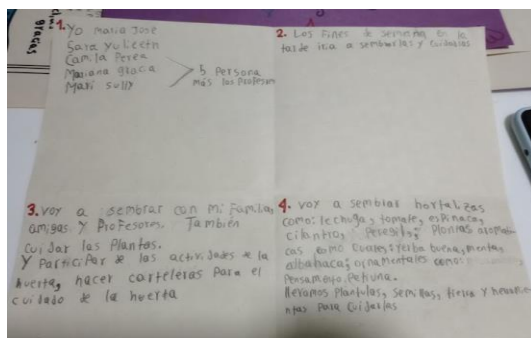
La huerta de los animales: la falta de conciencia ciudadana en relación con el respeto y cuidado del medio ambiente generó un estado de inconformidad en María José, quien a través de dibujos resaltó las prácticas ambientales y sociales negativas que consideraba se podían mejorar dentro de su comunidad, como la basura que arrojan en las calles, el no recoger los excrementos de las mascotas, el maltrato animal y las personas que realizan actos delictivos.

A partir de este malestar, María José buscó un acercamiento a procesos colectivos de carácter ambiental, logrando vincularse a una huerta comunitaria llamada *Huerta Tierra Okupa* en la localidad de Bosa, en donde planteó una propuesta que llamó *la Huerta de los animales*, una “chiquihuerta”, un espacio en el que niñas y niños de su comunidad podían aportar a los procesos del cuidado del medio ambiente dentro de la ciudad.

Ilustración 1

Foto registro de diario de campo. Propuesta de transformación cultural e intervención en el medio ambiente





Esta iniciativa fue fortaleciéndose y avanzando desde los acompañamientos pedagógicos, en los que preguntas orientadoras como: ¿Quiénes vamos a ayudar?, ¿Cuándo vamos a ir a cuidar la huerta y sembrar plantas? ¿Qué necesitamos para cumplir con nuestro propósito? y ¿cómo ayudaré a la huerta con mi iniciativa? Permitieron que María José en un trabajo conjunto con más niñas formalizara una propuesta escrita desarrollada de manera creativa y artística en una bitácora, la cual presentó a los líderes de la Huerta Tierra Okupa la articulación del cuidado del medio ambiente con el cuidado animal, quienes finalmente permitieron el uso del espacio y la realización de la iniciativa.

La huerta de los animales es una iniciativa que permite el diálogo intergeneracional entre niños y adultos sobre la naturaleza a partir de conocimientos tradicionales de diferentes partes del país, debido a que lo integran personas de departamentos como lo son el Chocó, Tolima y Cundinamarca, permitiendo diversidad de conocimientos sobre la naturaleza. La huerta fue creciendo y vinculando cada vez a más niños y niñas, cuyo gusto por la naturaleza y preocupación por el ambiente los unieron en un interés común: aprender y cuidar de la misma.

Destacamos, en esta propuesta, el liderazgo de las niñas y los niños de la iniciativa para tomar decisiones, generar propuestas a favor del ambiente y el interés de participar en procesos sociales de empoderamiento como ciudadanos activos a favor del cuidado del medio ambiente.

Ideas de las niñas y los niños sobre el cuidado del medio ambiente: Ingenieras e Ingenieros de la Naturaleza: La propuesta en torno al cuidado del medio ambiente que hace un grupo de niñas y niños del colegio José Manuel Restrepo de la localidad de Puente Aranda, Bogotá, recoge desde nuestra interpretación tres acciones o ideas de transformación social y cultural significativas. La primera de ellas está relacionada con el reconocimiento que hacen las niñas y los niños sobre su derecho de habitar en un espacio limpio, su propuesta en consecuencia marca una acción vital encaminada a la apropiación de su entorno, de



su parque como un espacio de su ciudad destinado al juego y al esparcimiento de ellas y ellos, y de su comunidad.

En un segundo lugar, identificamos una propuesta alrededor de acciones curativas. Desde la necesidad de cuidar, limpiar y adecuar su entorno natural, niñas y niños proponen como aspectos fundamentales el reciclaje y la reutilización de materiales arrojados como basura. Esta idea entraña la preocupación de los niños y las niñas por reducir el impacto ambiental que el ser humano genera por sus malas prácticas, por eso insisten en crear diferentes cosas con materiales reciclables que nos ayuden a que el planeta mejore, al crecimiento de nuestros recursos naturales para que no siga la contaminación y no se siga expandiendo la basura y que en algún momento la capa de ozono se rompa y nos podamos hacer daño (diario de campo, Ingenieras e Ingenieros de la Naturaleza, 2022).

En correspondencia con esta acción, emerge también en la propuesta de las Ingenieras e Ingenieros de la Naturaleza otra acción reparadora pensada por ellas y ellos desde su compromiso por aportar al cuidado del medio ambiente desde un ejercicio de participación y aprendizaje en la huerta ubicada en su parque, en donde se ocupan del cuidado y crecimiento de plantas. Y por último, niñas y niños nos permiten leer en su propuesta, su intención por generar una mayor sensibilidad y conciencia en su comunidad frente al cuidado del medio ambiente, desde la comprensión de que es necesario e imprescindible pensar en contribuir y resolver problemáticas cercanas y de responsabilidad de todas y todos, como la contaminación.

La huerta de los animales: Esta iniciativa expresa desde su nombre una idea del cuidado del medio ambiente que reconoce que en la naturaleza todos convivimos y nos relacionamos entre sí, favoreciendo las relaciones ecológicas que se presentan como las simbiosis o las redes tróficas, es decir las relaciones producto de la presencia de animales y plantas en un mismo espacio. En palabras de María José “cultivar plantas y alimentos, me gusta también que hallan animales que ayuden a la naturaleza y también que hallan como más de esos gusanitos (orugas) que se vuelven mariposas para que polinicen algunas plantas con flor” (Diario de campo de Huerta de los animales, 2022).

Otra mirada sobre el cuidado del medio ambiente se da desde una idea de respeto y protección entre las diferentes formas de vida, como lo expresa María José: “me gustaría el encerramiento (una cerca o malla) y pues que tampoco que tenga chuzos, no, pero



que también puedan ayudar que los perros como que les den, yo no entro ahí” (Diario de campo de Huerta de los animales, 2022).

Se logra advertir un ejercicio de ciudadanía ambiental y una concepción del medio ambiente como sujeto de derecho (Aldana, 2010), desde la preocupación por el cuidado de la naturaleza, que expresa la niña líder de la iniciativa: “me gustaría poder ayudar más como que las plantas no se mueran, y quitar las malezas y los animales que puedan dañar las plantas y los excrementos también, y los árboles que están en peligro de extinción” (Diario de campo de Huerta de los animales, 2023).

Empoderamiento y Transformación Cultural: Ingenieras e Ingenieros de la Naturaleza: Desde una participación individual y colectiva, las niñas y los niños líderes de la iniciativa Ingenieras e Ingenieros de la Naturaleza hacen un proceso de empoderamiento de sus ideas desde un autoreconocimiento de sí como actores sociales activos capaces de incidir en decisiones de su entorno, reconociendo su derecho a expresar sus opiniones, a ser escuchados y a que sus ideas tengan una trascendencia y un impacto social por cuanto son pertinentes y aportan a resolver en este caso, la contaminación del medio ambiente.

En coherencia con lo anterior, la emergencia que niñas y niños identifican en relación con la necesidad de una educación ambiental, plantea un proceso de transformación cultural en el que las acciones que ellas y ellos proponen nos invitan a hacer cambios concretos en la relación humano - entorno natural, desde el respeto y la apropiación de espacios de la ciudad, en los que no arrojar basura y reciclar sean premisas de un trato ético y político adecuado con el medio ambiente, se trata de una invitación a pensar en una ciudadanía más consciente de las afectaciones y repercusiones causadas por el tránsito del ser humano en el medio ambiente; a participar desde el compromiso en la transformación de prácticas que le apuesten a un pensamiento de reciclaje y reutilización de la basura, desde la seguridad de que un ejercicio respetuoso y de cuidado con el medio ambiente es necesario.

La huerta de los animales: Dentro del proceso de participación que tuvieron las niñas y los niños que hicieron parte de *La huerta de los animales*, se generaron procesos comunitarios que dentro de la iniciativa lograron fortalecer el tejido social al involucrar en su desarrollo la participación de otras niñas y otros niños, lo cual se vincula con lo mencionado por Cabrera (2002), donde la ciudadanía se expresa como práctica en la que el ciudadano se integra a la

colectividad. “Yo he querido invitar algunas amigas que saben de naturaleza, que hay una amiga que sabe que, cuáles son las lombrices que ella puede coger, o animales. Me gustaría invitar a niños de mi conjunto” (Diario de campo de Huerta de los animales, 2022). Es importante también resaltar que el accionar de la iniciativa, logró vincular diferentes actores como estudiantes universitarios, estudiantes de colegios distritales, vecinos, padres de familia y docentes, quienes enriquecieron el proceso desde el reconocimiento del poder de las ideas de las niñas y de los niños, y para quienes contar con la presencia de adultos constituyó una experiencia significativa relatada desde sus voces en las siguientes palabras: “me gusta que ustedes estén acá y que me puedan ayudar a entrar a la huerta y me gusta poder estar en la huerta” (Diario de campo de Huerta de los animales, 2022).

Se reconoce un estado de deber por el cuidado del medio ambiente, el cual no es un pensamiento que han desarrollado las niñas y los niños y que se proyecta en la acción: “me gustaría poder ayudar más como que las plantas no se mueran, y quitar las malezas y los animales que puedan dañar las plantas y los excrementos también y los árboles que están en peligro de extinción” (Diario de campo de Huerta de los animales, 2022).

Finalmente, el proceso de empoderamiento que se da en *La huerta de los animales* se da desde el compromiso colectivo para participar, cuidar e intervenir la huerta. Un proceso pensado y planeado de manera organizada, privilegiando siempre el respeto por esas otras formas de vida: animales y plantas.

Conclusiones

En el desarrollo de la ponencia se logra relatar las experiencias que tuvieron las niñas y los niños a partir de sus propuestas sobre el cuidado del medio ambiente desde un rol protagónico que trasciende la mirada adultocentrista para evidenciar que niñas y niños tienen la capacidad de tomar decisiones y de incidir en su contexto. Es así como la propuesta “Huerta de los animales” de Bosa y la propuesta “Ingenieras e Ingenieros de la Naturaleza” de Puente Aranda, se convierten en experiencias significativas que se caracterizan por un pensamiento y una mirada crítica que las niñas y los niños hacen ante el impacto ambiental negativo causado por la relación hombre–entorno.

A partir de la experiencia en los acompañamientos pedagógicos a las iniciativas, se logra visibilizar aspectos propuestos por las niñas y los niños desde su ciudadanía



y conciencia ambiental, los cuales aportan al cuidado del medio ambiente y generan transformaciones sociales, dadas a través del derecho a habitar en un espacio limpio, de la recuperación y conservación de los espacios naturales, del manejo adecuado de residuos, del respeto por la interacción de diferentes seres vivos que coexisten en un mismo lugar y desde la protección de las diferentes formas de vida.

Se reconoció el rol protagónico de la niñez desde su autonomía y su conciencia ante los acontecimientos que afectan su entorno y su cotidianidad. El poder de las acciones de transformación social y cultural propuestas por ellas y ellos se da en términos de procesos de apropiación de espacios de la ciudad, de participación activa de adultos, niñas y niños en espacios de diálogo, reflexión y de transformación de prácticas nocivas a prácticas curativas en beneficio del cuidado y bienestar del medio ambiente.

Finalmente, desde la sistematización realizada los invitamos a trascender el imaginario social de una niñez receptora y a reconocer a las niñas y a los niños como sujetos políticos, participativos, autónomos, propositivos, capaces de impulsar y desarrollar acciones con responsabilidad social, ética y ambiental.

Referencias

- Aldana, T. (2010). Educación para la ciudadanía y educación ambiental: una articulación necesaria. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. I Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.
https://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCCIUDADANIA/R1532_Aldana.pdf
- Apud, A (2013). Participación Infantil. UNICEF; Enredate.
https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf
- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En E. Soriano (Coord.). Interculturalidad: Fundamentos, programas, evaluación. Morata.
- De Luis García, E. (2018). El medio ambiente sano: La consolidación de un derecho. Revista boliviana de derecho (25), 550–569. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2070-81572018000100019&script=sci_arttext



- Gudynas, E. (2009). Ciudadanía ambiental y meta-ciudadanías ecológicas. Revisión y alternativas en América Latina. *Desenvolvimento e Meio Ambiente* (19), 53-72.
<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13954/10885>
- Hart, R (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Marshall, T. (1950). Ciudadanía y clase social. Alianza.
<https://www.alianzaeditorial.es/libro/ciencias-sociales/ciudadania-y-clase-social-t-h-marshall-9788411481809/>
- Rincón, C. y Triviño, A (2016). Historia de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo Discursos, saberes y prácticas 1997-2014. Diálogos.
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/32470/Infancia%20UD%20abril%2014%202016%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, B. (2018). Aula 7: O que significa cidadania de não cidadãos?. Na oficina do sociólogo. artesão seleção revisão e edição por Meneses & Peixoto. 250-285.
- Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2022). Anexo Técnico Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos. Alcaldía Mayor de Bogotá.



“Entre letras” ... Entiendo mi sexualidad

SIRLEY ARDILA PERALTA

“En algún lugar de un libro hay una frase esperándonos para darle un sentido a la existencia” (Miguel de Cervantes).

Resumen

La sexualidad es tal vez el tema de más complejidad que se debe tener en cuenta y atender en la etapa de la adolescencia, los jóvenes llegan a una “mala” comprensión de ella a través de medios de comunicación o amigos también mal informados. En “Entre letras” ...entiendo mi sexualidad, nos salimos de ese distanciamiento entre adultos y adolescentes para realizar reflexiones en torno a las distintas maneras de vivir la sexualidad; se utilizó como herramienta de mediación la literatura como forma de expresión. Se realizaron lecturas, interpretaciones y también bellas producciones literarias, que se condensaron en un magazín.

Objetivo general

Reflexionar con un grupo de jóvenes acerca de las distintas formas de ser y vivir la sexualidad, utilizando la literatura como mediador y como forma de expresión, para de esta manera contribuir a un desarrollo sano y floreciente de su identidad sexual.

Objetivos específicos

- Identificar los saberes que tienen los estudiantes sobre sexualidad.
- Reflexionar con los jóvenes acerca de la identidad sexual, utilizando diferentes obras literarias.



- De acuerdo con el objetivo anterior, presentar a los adolescentes la literatura como recurso cultural, de la cual pueden valerse para aprender, comprender y sentirse menos solos en sus procesos de maduración sexual.
- Valorar con los adolescentes la pluralidad de identidades sexuales y formas de vida, para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y la intolerancia.
- Cocrear con los adolescentes, diferentes obras literarias como medio de expresión de sus sentimientos y emociones alrededor de la identidad sexual.
- Socializar las creaciones literarias a partir de un magazine.
- Promover la vivencia y la construcción de relaciones de pareja y sociales pacíficas, equitativas y democráticas.

Metodología

Investigación cualitativa

(Gialdino, 2006) plantea que no hay manera de explicar de una manera simple el concepto de investigación cualitativa; no obstante, y desde su enfoque, estas son algunas de las posiciones que soportan este proyecto dentro de la investigación cualitativa:

- “La investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales” (Strauss y Corbin, 1990, p.17, citado por Gialdino, 2006). De tal manera que hicimos un entre tejido de historias, de narrativas cargadas de emociones que nos llevaron a nuevos saberes.
- “Las historias personales son formas de acción social con sentido, construidas en circunstancias concretas cuya realización tiene lugar en determinados contextos y organizaciones y que ocupan un lugar relevante entre las diversas formas en las que se lleva a cabo la vida cotidiana” (Atkinson, 2005, citado en Gialdionino, 2006).

Investigación Acción Participación-Educación: Desde el inicio se reconocen los problemas con los adolescentes participantes de la investigación -relacionados con su forma particular de habitar el mundo, de sentir, amar y comprender la sexualidad-; con ellos mismos se planean algunas posibles salidas a los mismos; se utilizaron además algunos elementos de la etnografía, como son la reflexividad constante, la



observación -participante y no participante-. Finalmente, la literatura fue el puente que nos permitió atravesar el fuerte caudal- que a veces trae consigo nuestra sexualidad- y trazar nuevos horizontes de sentido; en algunos casos, empleando algunos escritos de mi autoría para que los participantes pudieran notar empatía con sus ideas o pensamientos, que, en términos de la reflexividad de campo, es habitual que los etnógrafos relaten una experiencia que se transformó en el punto de inflexión de su relación con los informantes. Luego los adolescentes fueron quienes poetizaron el mundo con sus escritos.

La ruta de acción

La mayoría de los encuentros se dieron en tres momentos:

Primer momento

Se presentaron a los participantes diferentes obras literarias; en varios de ellos se expusieron cuentos (libro álbum), cuentos de ciencia ficción, poemas (la mayoría de mi propia autoría) y de Neruda. Esta literatura expuesta se relaciona en algunos casos con la diversidad, en otros casos directamente con la sexualidad y también con las emociones y pensamientos que resultan del sentimiento del amor.

Segundo momento:

Se exponen o socializan diferentes temas:

- Concepto de sexualidad desde la biología, psicología, antropología, etc.
- Definición y caracterización que según el contexto cultural se da a las personas por su identidad sexual o de género.
- Salud sexual: virginidad, enfermedades de transmisión sexual.

Tercer momento:

Se abre un espacio para que los participantes produzcan sus propias obras literarias. Se realizaron acrósticos, cuentos, rimas sencillas y para cerrar los estudiantes produjeron poemas.

Técnicas e instrumentos

Observación.

“En la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar, que es diferente de ver (lo cual hacemos cotidianamente)” (Sampieri, 2014)



El observador puede desempeñar uno o varios papeles: no participación, participación pasiva, moderada, activa y completa. Hernández Sampieri (2014). Son las participaciones activas y completas las que se prestaron para involucrarme y conseguir éxito en la ejecución del proyecto. En ocasiones fue necesaria una participación únicamente activa; para no generar ningún tipo de coerción en sus pensamientos o ideologías, y en ocasiones fue completa para buscar la confianza y llegar a la escucha que para mí sentir era algo relevante en este caso.

Grupo focal o de enfoque

“Algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas...” Hernández Sampieri (2014c).

Después de realizar una observación en varios cursos (séptimos, octavos y novenos) se seleccionó un grupo de 16 estudiantes que mostraban interés por temas relacionados a la identidad sexual y gusto por la literatura para hacer parte de este proyecto.

En los diferentes encuentros asistieron entre cuatro, cinco o máximo doce adolescentes en jornada contraria a la académica.

Resultados

- El grupo participante realiza en conjunto su propia definición del término sexualidad.

“Son necesidades que tiene el ser humano, buscando una satisfacción; se influye desde el desarrollo físico, social, psicológico, familiar y cultural, como un conjunto de condiciones” (Grupo focal de: *“Entre letras”... Entiendo mi sexualidad*).

- Comprenden y reflexionan acerca de otras terminologías o temáticas relacionadas a la sexualidad como son: identidad sexual, identidad de género, homosexualidad, bisexualidad, transexualidad, heterosexualidad, intersexualidad, Queer, virginidad, VIH y otras enfermedades de transmisión sexual.
- Los jóvenes se acercaron a la lectura por medio de diferentes obras literarias; esto conlleva comprensión lectora, interpretación de mundos imaginarios, pensamiento crítico y gusto hacia el ejercicio de leer.



- Las obras literarias produjeron algunas consideraciones con respecto a los valores del respeto, la tolerancia, la amistad, la autoestima y la empatía, entre otros.
- En ocasiones no vemos la necesidad de mostrar nuestros talentos o sentimientos más profundos por temor a ser invalidados o rechazados; en el desarrollo de este proyecto encontré la confianza suficiente para exponer mis escritos (poemas) a este grupo focal y con disposición a otro público en el que pueda surgir el interés de conocerlos.
- La mayoría de adolescentes que participaron en “Entre letras...” entiendo mi sexualidad, afianzaron su capacidad de expresión, creatividad e imaginación por medio de la producción de obras literarias.

*“El amor
Es amor
Es tan grande
Que no cabe en
Un cajón.
Mas aceptación
Menos exclusión”*

Figura 1. Rima.

Participante:

LLorine. 2022

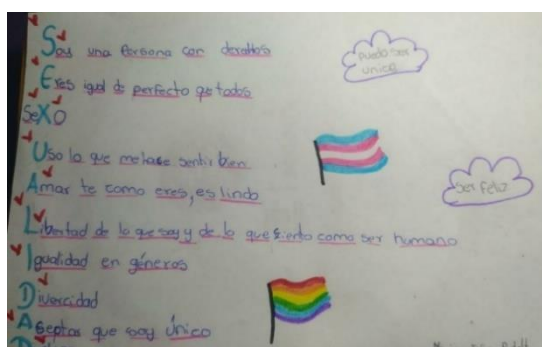


Figura 2.
Acróstico.
Participante:

MI BELLA FLOR

*Quiero ahogarme en palabras mudas
todo el deseo que siento por ti
¿Eres la flor que abunda en mi campo?
¿O soy yo la que abunda tu campo?
No lo sé
Aunque este amor me mate
Es mi corazón el que por ti late.
Flor de ojos marrón
Ven aquí que te quiero dar amor*

Figura 3. Poema. Participante: Ashley. 2023

- Elaboración y socialización de Magazine “Entre letras” ... entiendo mi sexualidad.



Pertinencia social e impacto en la política

Cada etapa de la vida es importante para el ser humano, cada etapa nos lleva a construir un “mundo” que a su vez aporta a otros “mundos”; sin embargo, es de vital importancia el periodo de la adolescencia para el desarrollo de una persona, incluso muchos autores hablan de dicho momento como un segundo nacimiento, pues allí se asumen nuevos roles, lo cual implica un alejamiento de antiguas figuras y modelos para construir otros, con los cuales poder identificarse y su propio ser emerja de manera autónoma. (Piedra et al., s.f.) señalan que los adolescentes deben regular su comportamiento de forma tal, que alcancen una competencia adecuada ante las exigencias presentes en la sociedad en que se desenvuelven. Por el contrario, en un momento de postpandemia, encontramos problemáticas en los adolescentes que tienden a subir en cifras. Adolescentes y preadolescentes con complicaciones en su salud mental; ansiedad, depresión, cutting (cortes en la piel), ideas suicidas y otras que demuestran el gran distanciamiento de los jóvenes con los adultos de sus contextos (familias-escuela).

Como se señaló en los objetivos de este proyecto; mediante las prácticas discursivas y como recurso de base la literatura se busca que estas dificultades disminuyan, inicialmente en el grupo participante, posteriormente en otros jóvenes que puedan ser alcanzados por esta estrategia en el Colegio La Floresta Sur de la ciudad de Bogotá, conforme lo cita La ley general de educación (Ley 115 de 1994), en sus artículos 13 y 14 que establece: “Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a [...] Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable”. (Congreso de la República, 1994)

Conclusiones

Pudimos comprender con el presente estudio que existen numerosos procesos psicológicos a través de los cuales el adolescente construye



progresivamente su identidad sexual, siempre en relación con las normas sociales articuladas en el contexto social.

De acuerdo con la revisión teórica realizada, encontramos que, el término “identidad de género” puede tener varias acepciones:

- Desde una perspectiva clínica, la identidad de género es definida como el hecho de ser -y tener la percepción de un “sí mismo”-, donde habita un sentimiento de unidad y de persistencia de la individualidad en tanto que él, ella o elle, especialmente tal y como se vive dicha individualidad en la consciencia de sí mismo y que se proyecta en el comportamiento.
- La identidad de género también se puede definir como la experiencia privada del rol de género, y el rol de género es la manifestación pública de la identidad de género, es decir, todo aquello que una persona dice o hace para indicar a los otros y a ella misma el grado desde el cual se es él, ella o elle.
- La identidad de género es definida como un sistema complejo de creencias que cada uno tiene acerca de su propio sujeto: un sentimiento de su masculinidad o de su feminidad. Así pues, la identidad de género nos reenvía a un estado subjetivo propio del individuo y no al hecho de ser macho o hembra.

Por otro lado, y como se ha hablado a lo largo de este proyecto, la adolescencia es una etapa de muchos cambios; según Erikson, el peligro en esta etapa es la confusión de rol, “cuando esta se basa en una marcada duda previa en cuanto a la propia identidad sexual” (Erikson, 1987, p.235). Esto es lo que a lo largo de los encuentros han expresado algunos estudiantes en Referencias a su sexualidad. También se evidencia cómo los jóvenes de cierta manera se han sentido excluidos o maltratados por sus compañeros. Erikson resalta la forma cruel como los adolescentes pueden llegar a discriminar, que en algunas ocasiones se puede presentar por su vestuario o ausencia de signos que caracterizan a un grupo.

Erikson también argumenta que los adolescentes se ayudan entre sí, formando pandillas y convirtiéndose en estereotipos, libres de ideas totalitarias y tradicionales. De tal manera que en este grupo de trabajo se pudo observar un nuevo grupo de apoyo, en pro de su crecimiento cognitivo y emocional.



La anterior y otras teorías expuestas en el presente estudio y en los diálogos sostenidos con los y las adolescentes, privilegiaron los aspectos afectivos del desarrollo sexual de éstos, desde donde pudimos comprender que son actores cabales, en la construcción de su identidad sexual: ellos elaboran una relación a un género singular por el sentido que le atribuyen a las normas de género, vehiculadas en sus diferentes medios de vida, lo que nos debe conducir a tener en cuenta la complejidad de las redes de relaciones interpersonales en las que -y por las que- el adolescente construye su identidad y sus vínculos con otros y consigo mismo, en contextos y temporalidades diferenciadas, en Referencias a las normas de género en vigor al interior de las instituciones, de los ambientes en los que se desenvuelven y de los grupos de los que hacen parte.

Adicionalmente encontramos que para Graciela Montes, los cuentos y la narrativa de ficción en general, son cuestiones que siempre permanecen; Montes resalta la idea de que los cuentos pueden traer ilusiones en medio de la vida cotidiana (Montes, 1999). Es así como en este grupo se pueden ver de manera contundente unos adolescentes que, además de haber aumentado su creatividad e imaginación, son más empáticos y entusiastas, entre otras cualidades que han llegado a fortalecer, pues no han sido indiferentes a las obras literarias que se les expusieron, por el contrario, mostraron agrado y el deseo de seguir leyendo creando sus propias obras literarias: La literatura podría salvar a nuestros jóvenes de la soledad, de la ansiedad, del suicidio; podría, como dice Cervantes, darles sentido a sus vidas.

En este trabajo acercamos el tema de la sexualidad, de tanta trascendencia para los adolescentes, a la literatura, haciendo un uso estético de ella como herramienta no solo de expresión, sino también de aprendizaje; de esta manera se lograron las reflexiones esperadas en torno a este tema.

Referencias

- Congreso de la república de Colombia. (1994). *Ley general de Educación*. Bogotá: UNIÓN.
- Erikson, E. H. (1987). *Infancia y Sociedad*. (E. H. E, Ed.) Buenos Aires: Paidós.
- Gialdino, I. V. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: gedisa.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Montes, G. (1999). *La Frontera Indómita en torno a las construcciones y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura económica.



- Piedra, J. L., Corral, J. L., & Galván, A. I. (s.f). *La sexualidad en la etapa de la adolescencia. Fases, características, problemáticas generadas y su afrontamiento*. La Habana, Cuba.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Erikson, E. H. (1987). *Infancia y Sociedad*. Paidós.
- Gialdino, I. V. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. No. 41.214.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Montes, G. (1999). *La Frontera Indómita en torno a las construcciones y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura económica. <https://fce.com.co/producto/la-frontera-indomita-en-torno-a-la-construccion-y-defensa-del-espacio-poetico/>
- Piedra, J. L., Corral, J. L., & Galván, A. I. (s.f). *La sexualidad en la etapa de la adolescencia. Fases, características, problemáticas generadas y su afrontamiento*. La Habana, Cuba.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/articulosparaprofesionales/documentos/Ginecologia/La%20Sexualidad%20en%20la%20Adolescencia.pdf>
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.



MESA 37

Participación socioeducativa: El ojo del huracán en una escuela transformadora



La evaluación para los aprendizajes rurales transmodernos en municipio de Piedecuesta, Santander

LUZ MARINA CÁRDENAS OLIVEROS²²

JOSÉ PASCUAL MORA GARCÍA²³

Resumen

El estudio aborda la práctica de una evaluación para los aprendizajes rurales en la comprensión de la transmodernidad, desde las epistemologías del sur. Mora García, J. P. (2023). La metodología de estudio es cualitativa, con estudio de caso interpretativo. Con muestra de 10 docentes de primaria de la Institución Educativa Rural San Francisco del municipio de Piedecuesta, con apoyo del Programa Todos a Aprender. Se aplicaron técnicas e instrumentos propios para esta investigación. El estudio hace parte de los avances del doctorado en educación en la UFPS. En conclusión, se evidencian perfiles en que se van interiorizando los valores para una evaluación en clave transmoderna.

Objetivo General

Develar prácticas pedagógicas en evaluación para los aprendizajes rurales transmodernos en el municipio de Piedecuesta, Santander.

Objetivos Específicos

²² Universidad Francisco de Paula Santander, Estudiante de Doctorado en Educación,

²³ Universidad Francisco de Paula Santander, Director de Tesis Doctoral



- Desprender los criterios tecnocráticos de la evaluación instrumental por las emergentes del giro afectivo.
- Recuperar los saberes alternativos para una evaluación contextualizada en las poblaciones infanto-juveniles.
- Comprender la evaluación desde una pedagogía transmoderna Mora-García, J. P. (2020) que responda a los aprendizajes biocéntricos y que permita el cultivo de los valores vitales de la tolerancia y el Sumak Kawsay Bretón et al. (2014). Sumak nos aporta lo ideal de lo bello, el Kalos Agathos, griego; pero también los valores de lo hermoso, que integra los criterios de la diversidad más allá de la Mcdonalización términos adoptados por Ritzer y Sautié (2006); y lo bueno, más allá de la biopolítica del apartheid cultural que ejerce la cultura de dominación; y el kawsay, nos enseña la vida digna, en armonía y equilibrio con la Pachamama.

Resultados

Es necesario que emerja una evaluación alternativa en la que se incorporen los criterios transmodernos, que integren los valores de la premodernidad, modernidad y postmodernidad, en la que no se busque homogenizar ni universalizar con los criterios de la Mcdonalización; sobre todo, porque ese criterio ha demostrado ser poco sostenible, y antes ha sido rechazado por ir en contra de las propuestas biocéntricas. Es incompleto y determinístico. No hay un universal de la educación, ni una única y mejor manera de formar. Por tanto, tampoco hay una única y mejor manera de evaluar. Es en este contexto que queremos enunciar una propuesta para una evaluación transmoderna.

Para hablar de Evaluación Transmoderna nos remitimos a los aportes que históricamente ha fraguado la Modernidad y Posmodernidad. Retomamos de Eisner, E. W., & Castillo, O. (1998), citado en Mora García, J. P. (2009), para apuntalar que: “El currículum para que pueda tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad debe tener en cuenta las formas de representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son ‘dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado’ (Eisner, 1987, p. 84)

La evaluación debe tener en cuenta las representaciones de los contextos en los cuales se realiza; debe incorporar sus imaginarios sociales, religiosos, festivos, culinarios, biocéntricos, pero también debe tener en cuenta las patologías sociales,



especialmente la violencia directa, la violencia intrafamiliar, el feminicidio, la discriminación de los grupos minoritarios con condiciones étnicas, estratificación social y el desarrollo de una evaluación que involucre la lucha anti-racial.

Como docentes debemos participar en asociaciones y redes académicas para socializar las experiencias, como las del denominado Black Lives Matter (BLM), que responden en español: «Las vidas negras importan», «Las vidas de los negros cuentan» o «Las vidas de los negros son importantes». Aunque es un movimiento americano, para Colombia es relevante por el tema de las “otras” formas de discriminación, especialmente en los reconocimientos de las comunidades ancestrales y afrodescendientes.

El trabajo de manifestaciones culturales en la escuela y cómo el maestro desarrolla estrategias que permitan una aproximación crítica a las mismas. “Hay una manera de entender la cultura como educación, erudición, refinamiento, información vasta, en fin el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas que se adquieren individualmente” (García Canclini, 1981). Cultura y sociedad.

Pero ¿por qué resulta problemático este concepto? No solo porque es reduccionista, sino porque pone el acento en una forma de cultura relativa a las actividades propias del espíritu, a las que solo puede acceder con libertad una clase dominante. Las clases populares no pueden hacerlo porque carecen de los recursos para acceder a tales actividades, de manera que estas deben recurrir a otras manifestaciones culturales, menos “nobles”. Así pues, esta concepción deslegitima cualquier manifestación cultural popular.

Como docentes, debemos acercarnos a las manifestaciones culturales por las que los y las estudiantes muestran interés, y ese acercamiento debemos hacerlo con respeto y sin sesgos morales que pretendan exhortarlos a atender los referentes que nosotros tengamos como válidos, entre otras cosas, porque entre un canon estético y otro, hay atravesada una brecha generacional que no podemos obviar y, por ende, no podemos pretender que lo que para nosotros resulta atractivo, culto y moralmente aceptable, lo sea también para estos jóvenes. Esto es lo que reconocemos como la ética de la comunicación. No es legítimo partir de la base de que esa diferencia innombrable deba ser anulada porque consideramos que representa una amenaza para el devenir de los tiempos, y se nos olvida que los tiempos venideros les pertenecen más a ellos que a nosotros.



Es de vital importancia encontrar prácticas evaluativas que tienen en cuenta diversas manifestaciones culturales como pretexto en escenarios de aprendizaje de lectura y escritura que circulan por los contextos de los estudiantes y que, para sus comunidades y para ellos mismos, tienen un valor importante en la construcción y fortalecimiento de su identidad histórica.

Otro hallazgo importante son las prácticas en evaluación para los aprendizajes en torno a la pedagogía dialógica para la comprensión y el pensamiento crítico. Los docentes estamos ante la imperiosa tarea de aprender a realizar diferentes estrategias que incentiven que los niños y niñas sean unos pensadores críticos, que puedan apreciar lo que leen, que revisen lo que les ofrece su entorno, y que estimen el valor de las situaciones comunicativas que ofrecen los textos y su vida. Por supuesto, para lograrlo necesitamos de un maestro mediador, de un maestro “pensador crítico”.

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Delors et al. (1997). En este marco, el papel de la escuela es, sin lugar a duda, fundamental para coadyuvar en la construcción de un mejor escenario del ciudadano global del siglo XXI. La consolidación de estos ideales se fortalecerá a partir de los cuatro pilares del sistema educativo: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos.

El estudiante actual se mueve en un mundo cambiante constantemente. Las tecnologías de la información y de la comunicación son su principal fuente para acercarse no solo al conocimiento, sino que se ha convertido en su sitio favorito de entretenimiento, de contacto social y, en el momento actual, en la mediación en su proceso de aprendizaje. Es aquí donde la comprensión crítica le dará al estudiante la oportunidad de ser un sujeto participativo, reflexivo y propositivo, pues el conocimiento alcanzado a través de los aprendizajes durante la escuela no se quedará en sus paredes y muros físicos; irán más allá: a la vida misma. En las prácticas de aula, donde el lenguaje es la herramienta más poderosa, tanto el docente como el estudiante serán “hombres de palabras” y esta les acercará para consolidar las bases de los pilares de la educación que son los mismos de la sociedad actual: comprender su entorno, para transformarlo y poder convivir con el otro en una aldea planetaria.

Para nuestro presente histórico, la lectura de La Pedagogía del Caracol por Zavalloni, G. (2011), en su capítulo 13, nos inspira a aprender a tomarnos de las manos como sociedad, sin importar las diferencias que por tradición e imposición nos han separado, para

caminar hacia un proyecto nacional, una sociedad más justa, que reivindique las dignidades de aquellos que han sido desdeñados por la violencia, el miedo y la marginación.

Otras prácticas evaluativas para los aprendizajes están relacionadas al arte de cultivar la tierra. En cuatro de las cinco sedes focalizadas para el presente estudio tienen un huerto en la escuela. Es una experiencia altamente educativa. Sembrar y cultivar frutas y hortalizas son actividades que dan fruto en las habilidades manuales, en los conocimientos científicos y en el desarrollo de la inteligencia lógico-interdependiente. Pero, por encima de todo, significa prestar atención a los periodos de espera, tener paciencia y madurar las capacidades de previsión. Trabajar con la tierra ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre las propias historias locales y familiares. La mayoría de los estudiantes tienen en sus casas huertos o sus padres o abuelos se dedican al cultivo de la tierra. En el huerto los estudiantes unen «teoría y práctica», es decir, el hecho de pensar y razonar con el de planificar y hacer. En un huerto se aprenden las formas y los momentos adecuados para sembrar, antes de lo cual hay que preparar y fertilizar el terreno. Luego, hay que hacer un seguimiento atento de lo sembrado o plantado y de su necesidad de agua y de control de los parásitos. Finalmente, se aprende a conocer las combinaciones y las rotaciones correctas entre los diferentes cultivos y plantas. El oficio de trabajar la tierra, el del agricultor, el del campesino, es uno de los más difíciles del mundo, que requiere grandes habilidades, experiencia y múltiples competencias.

Otra evidencia de las prácticas de evaluación para los aprendizajes se refiere al método arqueológico como estrategia para la comprensión textual.

Los resultados evidencian perfiles de aprendizaje de la evaluación en clave transmoderna. Referenciando arqueología textual, cartografías escolares, el arte de cultivar la tierra y manifestaciones culturales que retoman saberes propios, campesinos y populares de su entorno con enfoque territorial de derechos, género, diferencia y ambiental. Se trata de fundamentar epistemológicamente las prácticas en evaluación para los aprendizajes en clave transmoderna basadas en la ecología de saberes y en la traducción intercultural. De Sousa Santos, B. (2010).

Impacto en la política

Esta investigación encaminada hacia la participación socioeducativa de niños y jóvenes en los procesos evaluativos escolares en la Transmodernidad busca incidir positivamente en el mejoramiento y comprensión de las realidades que vivencian los niños,



niñas y jóvenes de América Latina y el Caribe, a través del análisis comparado de los contextos rurales, articulando con las políticas públicas de la región, El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia potencia mundial de la vida” Lemos y Rubiano (2023), en el artículo 4°. Ejes transversales del plan nacional de desarrollo: 2. Los actores diferenciales para el cambio. “El cambio que propone es con la población colombiana en todas sus diversidades para lograr transformaciones que nos lleven a una sociedad inclusiva, libre de estereotipos y estigmas, que supera las discriminaciones de tipo económico, social, religioso, cultural y político, así como las basadas en género, étnico-racial, generacionales, capacidades físicas, de identidad y orientación sexual, donde la diversidad será fuente de desarrollo sostenible y no de exclusión. De igual forma, busca superar las brechas ocasionadas por el conflicto armado y por las divisiones entre lo urbano y lo rural. Actores como las mujeres, la comunidad LGBTIQ+, las víctimas, las niñas y los niños, las comunidades étnicas, los jóvenes, las personas con discapacidad y la comunidad campesina son parte integral de las transformaciones propuestas por este Plan”. Tomado de PND Colombia por Lemos y Rubiano (2023).

Metodología

La metodología adoptada permitió organizar el desarrollo de la investigación en 3 fases orientadas por objetivos coherentes con los propósitos formulados para cada una de ellas. La opción, además de oportuna por la instalación del clima de colaboración y respeto que resultó, permitió al investigador vivenciar también un proceso de aprendizaje en función de una acción educativa que se convirtió en una praxis efectiva.

En primer lugar, se realizó un acompañamiento in situ a los maestros focalizados para registrar sus prácticas evaluativas a través del empleo de las técnicas observación participante, entrevistas, grupo focal y revisión documental. Los instrumentos para la recolección de los datos fueron el formato de acompañamiento en el aula, el protocolo de grupo focal, las notas del diario de campo y la matriz de análisis documental. Se concibe como un espacio de trabajo participativo entre el investigador y los maestros informantes, donde se promueve la reflexión a partir de eventos o situaciones específicas de la práctica de la evaluación. Este espacio permite el diálogo sobre las ideas e interpretaciones que los informantes encuentran desde su percepción y experiencia particular sobre la práctica, a fin de interpretar y explicar en forma detallada lo que ocurre y el trasfondo de las situaciones. Estas situaciones se analizan asociadas con las



decisiones del docente, el lugar de los estudiantes, la organización del espacio escolar y lo que posibilita en las interacciones entre estudiantes y de estos con los docentes, el aprendizaje, el conocimiento, los materiales y su uso, entre otros asuntos que se pueden plantear desde la lectura y mirada de los informantes.

Se sustenta en los planteamientos de la pedagogía dialogante retomados en Villagómez-Pacheco, D. R. (2023) al fundamentar la idea de la enseñanza en segunda persona, donde da lugar a la relación activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Quien aprende cuenta con el apoyo del otro, para el caso, el enseñante, quien le reconoce en su lugar de aprendiz y contribuye desde su lugar en su experticia, en consecuencia, al proceso de aquel y viceversa. Para el autor, la relación dialéctica entre quien enseña y quien aprende se caracteriza por un aprendizaje que se conforma en la interacción, desde el intercambio de saberes por una enseñanza dialogante. El que aprende construye su saber, pero recurre al que enseña para que este le aporte lo que no puede encontrar por sí mismo.

En el ejercicio de registro de las prácticas evaluativas que adelantan los maestros informantes, se encontraron elementos interesantes como el trabajo de cartografías escolares referidas al reconocimiento de su propio entorno, la ruralidad y la riqueza de los saberes del campo, sus actividades cotidianas y su enfoque al cuidado ambiental que trasciende en su ejercicio al buen vivir; cómo los niños, niñas y jóvenes alcanzan ese equilibrio y armonía entre lo personal, social y su relación con la naturaleza como sujeto de derecho.

Pertinencia Social, según el caso

El docente debe incorporar en los lineamientos de la evaluación contenidos que apuesten a las estrategias anti-discriminación: anti-sesgo, anti-misógino y antirracista; así mismo, proporcionar apoyo curricular con énfasis en la equidad, estimular los proyectos de investigación social con fundamento en la equidad en los sectores vulnerables. Implicaría hacer propuestas en las cuales se pueda hacer una trazabilidad de las prácticas pedagógicas con el valor de la equidad, que puedan mostrarse en el perfil prospectivo y con hincapié en una ecociudadanía activa.

Si queremos una paz decolonial, hay que impulsar desde la evaluación transmoderna valores que superen la mentalidad de la violencia a través de la paz pedagógica. Hay que destacar que el racismo velado deviene en un apartheid contra los líderes sociales, un apartheid educativo y geográfico, como los experimentados contra Francia Márquez



(vicepresidenta de Colombia): “Márquez fue víctima de comentarios discriminatorios por su color de piel durante la campaña electoral del año pasado al ser llamada despectivamente “King Kong”. Desde su posesión en agosto de 2022 junto al presidente Gustavo Petro, Márquez ha alzado su voz contra el racismo que, según advierte, persiste en el país como un “legado” del colonialismo y la esclavitud, que en Colombia se abolió hace más de 170 años”. Se hace un llamado a la apuesta de una repedagogización social del apartheid contra los líderes/lideresas sociales en Colombia por Mora-García, J. P. y Arteaga, I. H. (2022).

El concepto de anti-racial no alude necesariamente a la discriminación por razones étnicas, sino las discriminaciones que también anidan en la discriminación estructural; es el caso, por ser campesino, barrial de bajo estrato, lgbti+, desplazado, migrante, refugiado, entre otras. La evaluación transmoderna incorpora los sectores históricamente excluidos con sus representaciones, lo cual implica una revisión de la relación profesor-alumno tradicional. Igualmente, una contextualización de la planeación, y sobre todo una evaluación para el mejoramiento con criterios afianzados en el ser más que en el tener, para ser sostenibles en el giro biocéntrico.

En ese sentido, debe abordar en la evaluación los saberes populares que no son necesariamente los que desde la escuela o las políticas de Estado se imponen, en los cuales se hace abstracción de los conflictos sociales locales, regionales y campesinos. Los movimientos sociales deben hacer parte de esa evaluación transmoderna, al promover las luchas de los movimientos ecológicos, antifracking y los llamados verdes, que en el Departamento Santander adquieren una mirada especial en la preservación del páramo de Santurban.

Conclusiones

Este estudio presenta narrativas iniciales de las prácticas de una evaluación para los aprendizajes rurales en la comprensión de una epistemología transmoderna. Contextualizado con experiencias vivas de 10 docentes rurales del Municipio de Piedecuesta, lo considero como un avance preliminar en el que estoy empoderando la bibliografía crítica acerca del tema y sus categorías que continúa en proceso investigativo a mediano plazo. Como estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander, en correspondencia a las necesidades del contexto tenemos una gran responsabilidad como agentes de paz, promoviendo escenarios para la reflexión crítica sobre la práctica docente, la



problematización de la educación, la pedagogía y el quehacer pedagógico, que nuestro actuar contribuya a la transformación social, económica y cultural del país, la reconstrucción del tejido social, la superación de la pobreza y el mejoramiento de la calidad de vida tanto de los maestros como de los estudiantes para lograr una paz duradera.

Al culminar este estudio de caso, además de constituirse en una metodología de trabajo, esa actitud de trabajo entre pares se tornó en el resultado de los principios que pasarán a expresar mi comprensión respecto al acto educativo, comprendido como resultante del acompañamiento respetuoso establecido entre los actores implicados. Este diálogo ético se convirtió en el eje principal de una acción que ha llevado a una comunidad de aprendizaje CDA de maestros a reflexionar sobre su práctica, movidos por el deseo de resignificarla.

Las conclusiones resumidas obtenidas con este estudio son:

1. La necesidad de comprender las prácticas pedagógicas en evaluación para los aprendizajes en contextos rurales de cara a la transmodernidad.
2. La transformación educativa a favor de los aprendizajes de los estudiantes se originó a partir de la identificación de las características de las prácticas de evaluación que residen en la escuela.
3. El uso de la estrategia metodológica; el estudio de casos hace consonancia a la manera como se concibe la ciencia transmoderna. En este marco de referencias, Haverkort et ál. (2013) definen a la ciencia, en la transmodernidad, como un cuerpo de conocimientos (...) basado en un marco teórico. Incluye los procesos de producción, almacenamiento y recuperación de los conocimientos, formulando supuestos, principios generales, teorías y metodologías, e implica la participación activa de una comunidad de conocimiento específico, que ha llegado a un consenso sobre la validez del proceso. El conocimiento adquirido y la ciencia resultante es siempre limitada y está sujeta [sic] a modificaciones a la luz de nueva información y conocimientos (citados en Delgado y Rist, 2016, p. 39). Además, los autores sostienen que las variadas y diversas formas de conocimiento del mundo son ciencias, incluyendo la sabiduría de los más diversos pueblos originarios del mundo que cuentan con su propia ontología, epistemología y prácticas metodológicas.
4. El trabajo llevado a cabo por la investigadora en su rol de maestra tutora del Programa Todos a Aprender que acompaña a los maestros en sus



prácticas pedagógicas ha promovido un ambiente favorable de procesos comprometidos con el desarrollo individual y colectivo, ofreciéndonos condiciones propicias hacia la innovación.

5. Las prácticas pedagógicas de evaluación para los aprendizajes que fueron develadas fueron reconocidas como iniciativas protagonizadas por personas que quisieron 'dar otro sentido' al acto tradicional de evaluar, promoviendo la innovación.

6. Este estudio se caracteriza por una práctica de la evaluación de enfoque transmoderno por haber permitido a los maestros informantes caracterizar se rindiendo detalles de cómo ellos adelantan el proceso evaluativo desde la mirada crítica de sus propias experiencias en el aula en contextos rurales.

7. Las experiencias de práctica pedagógica en evaluación para los aprendizajes rurales transmodernos llevadas a cabo por los informantes maestros del grupo investigador se configuraron como innovadoras y como indicios significativos del cambio en la cultura evaluativa institucional. Los encuentros pedagógicos en comunidades de aprendizaje, sesiones de trabajo situado, acompañamiento in situ y la evaluación de la práctica docente son indicios asertivos de estos cambios.

Referencias

- Bretón, V., Cortez, D. y García, F. (2014). En busca del sumak Kawsay. Íconos-Revista de Ciencias Sociales (48), 9-24. <file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/1206-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4562-1-10-20140224.pdf>
- Delgado, F. y Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. https://boris.unibe.ch/91492/1/Rist_2016_las%20ciencias%20desde%20la%20perspectiva%20del%20dialogo.pdf
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W.,... & Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>



- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.
https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Eisner, E. W., & Castillo, O. (1998). Cognición y curriculum: una visión nueva. (5ª edición). Ed. Amorrortu.
- García Canclini, N. (1981). Cultura y sociedad: una introducción. Secretaria de Educación Pública
- Lemos, S. L. y Rubiano, M. C. C. (2023). El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, Potencia Mundial de la Vida. Revista Fasecolda (189), 64-69.
<https://revista.fasecolda.com/index.php/revfasecolda/article/view/881>
- Mora García, J. P (2009). Aproximación filosófica a la nueva Ley Orgánica de Educación (2009): aciertos, silencios y vacíos. Dikaiosyne, 12(23), 111-136.
http://www.ulpiano.org.ve/revistas/bases/artic/texto/DIKAIOSYNE/23/dikaiosyne_2009_23_111-136.pdf
- Mora-García, J. P. (2020). La pedagogía en tiempos de pandemia de COVID-19: emergencia de la pedagogía transmoderna. Revista Historia de la Educación Colombiana, 25(25).
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/6435>
- Mora-García, J. P. y Arteaga, I. H. (2022). Repedagogización social del apartheid contra los líderes/líderesas sociales en Colombia (2020). Educere: Revista Venezolana de Educación (85), 989-1009. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8631591>
- Mora García, J. P. (2023). Evaluación Transmoderna. Revista Educere.
- Ritzer, G. y Sautié, M. (2006). La McDonaldisación de la sociedad. Popular.
- Villagómez-Pacheco, D. R. (2023). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Saberes Andantes, 4(10), 192-198.
<https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/view/214>
- Zavalloni, G. (2011). La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta. Graó.



Fomentando el derecho a la participación: Una experiencia de trabajo con niñas y niños escolares

ROLANDO BARRANTES PEREIRA²⁴

Resumen

El ejercicio de la participación ciudadana es un pilar fundamental para la vida democrática; con el objetivo de fomentar en las personas menores de edad el ejercicio de la participación ciudadana, se desarrolló un proyecto con un grupo de niños y niñas de sexto grado de primaria, donde interesaba trabajar el derecho a la participación desde tres dimensiones: personal, social y política. Por medio de este abordaje, se pudieron explorar elementos fundamentales para ejercer el derecho a la participación tales como: el respeto, el concepto de comunidad, los derechos humanos y el ejercicio de la democracia en diversos ámbitos.

²⁴ Universidad Nacional, Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia



Objetivo

Promover, mediante estrategias lúdicas, el ejercicio del derecho a la participación de las personas menores de edad en la toma de decisiones en los asuntos que las involucran directamente.

Metodología

Este proyecto se desarrolló con un grupo de siete niñas y niños del Centro Educativo Lourdes, ubicado en la provincia de Heredia, Costa Rica. Las actividades se desarrollaron entre los meses de agosto y octubre de 2021 de manera presencial, excepto la primera actividad del proyecto, la cual por motivos de la pandemia del COVID-19 debió desarrollarse de forma remota.

Las tres dimensiones trabajadas en este proyecto: personal, social y política, fueron trabajadas por medio de talleres de carácter lúdico-participativos, donde se invitaba a las niñas y los niños participantes a ser los protagonistas de estas actividades, bajo la guía de las personas facilitadoras.

Para el desarrollo de las dinámicas del proyecto, se recurrió a diversos recursos tales como lluvia de ideas, elaboración de dibujos, reflexiones, pareos y escritura de frases; de forma tal que las niñas y los niños participantes pudieran expresar, por medio de diversos métodos, sus impresiones acerca de los distintos aspectos relacionados con la participación ciudadana.

Para efectos de la recopilación de la información, se tomaron fotografías y apuntes de las manifestaciones de las niñas y los niños participantes para posteriormente ser sistematizados por las personas facilitadoras.

Es pertinente destacar que para el desarrollo de esta investigación se contó con los permisos de la directora del centro educativo, así como de las familias de las niñas y los niños participantes.

Resultados

En este apartado se hizo una exploración general del desarrollo de las dinámicas desarrolladas en el proyecto, así como de los principales resultados obtenidos luego del desarrollo de estas por cada una de las dimensiones trabajadas: personal, social y política.

Dimensión personal

El abordaje de la dimensión personal inició como una presentación de las niñas y los niños participantes por medio de la herramienta para reuniones virtuales Google Meets. La presentación consistió en la elaboración de un pin de presentación en donde cada una de las personas participantes debía colocar su nombre, su animal favorito, su

comida preferida y el aspecto más importante de su vida; para posteriormente presentarlo ante sus compañeros y ante las personas facilitadoras.

Una vez desarrollada esta dinámica de presentación, se desarrollaron dos dinámicas denominadas “¿Quién soy?” y “Valoremos las diferencias”. En la dinámica “¿Quién soy?”, las niñas y los niños elaboraron un dibujo de sí mismos, así como una anotación de sus características personales y cualidades; el cual debían socializar con sus compañeras y compañeros y ante las personas facilitadoras. Una vez definidas las características personales y cualidades de cada persona, se desarrolló la dinámica “Valoremos las diferencias”, en donde se pudieron observar las similitudes y diferencias que cada persona tenía en cuanto a características personales y cualidades y cómo estas servían para enriquecerse unos a otros como personas.

El reconocimiento de similitudes y diferencias desarrollado en la dinámica descrita anteriormente permitió dar pie a la exploración del concepto del respeto como un elemento fundamental del ejercicio de la participación ciudadana. Para cumplir esta dinámica, se desarrolló una lluvia de ideas donde las personas facilitadoras fueron introduciendo algunas preguntas generadoras para guiar la actividad; estas preguntas fueron las siguientes: ¿qué es el respeto?, ¿qué hace una persona respetuosa?, y ¿les gusta ser tratados con respeto?

Conforme se iban introduciendo las preguntas generadoras, las personas participantes iban manifestando sus impresiones acerca del significado de respeto, pudiendo determinarse que para ellas y ellos el respeto en sus propias palabras es: “ambiente de paz”, “no hacer bullying”, “no hacer sentir mal a alguien”, “no arrebatarse cosas”, entre otros.

Seguidamente y con el objetivo de fomentar la capacidad de trabajo en equipo, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, se desarrolló la dinámica denominada “La isla desierta”, la cual consistía en presentarles un caso hipotético a las personas participantes, en el cual iban a bordo de un avión que por un desperfecto mecánico debió amerizar cerca de una isla desierta. Se procedió a dividir al grupo en dos subgrupos y presentarles una lista de 12 artículos que podían llevar consigo a la isla desierta con el objetivo de sobrevivir; cada subgrupo debía desarrollar una discusión interna y llegar a un consenso para elegir únicamente tres artículos prioritarios que podían llevar a la isla.

Dimensión social



En la dimensión social, se hizo énfasis en la exploración del concepto de comunidad. Para ello, se desarrollaron dos dinámicas: “A recorrer mi comunidad” y “Reconstruyendo mi comunidad”.

La dinámica “A recorrer mi comunidad”, consistió en una dinámica de tipo reflexivo acerca de la comunidad donde habitaban las niñas y los niños participantes. Para desarrollar esta dinámica, las personas facilitadoras fueron introduciendo preguntas generadoras como: ¿qué vemos en nuestro barrio?, ¿por cuáles lugares pasamos?, ¿hay basura en las calles?, ¿cómo se sienten en el recorrido?, ¿seguros y seguras?, entre otras.

Conforme se iban introduciendo estas preguntas generadoras, las niñas y los niños iban manifestando sus impresiones acerca de cómo visualizaban su comunidad, pudiéndose determinar los siguientes elementos: se indicó que la comunidad donde habitan cuenta con parques, calles en buen estado, plaza de deportes y centro de salud. A su vez, manifestaron que la comunidad no está del todo limpia, que no es muy segura, que necesita de un colegio y más escuelas y más espacios verdes.

Una vez hecha esta exploración de la comunidad, se procedió a desarrollar la dinámica “Reconstruyendo mi comunidad”, la cual consistió en la elaboración de un dibujo por parte de cada participante, en el cual debían reflejar aquellos elementos que consideraban que no podían faltar en la comunidad: En este sentido, los principales elementos identificados en los dibujos fueron: espacios verdes con árboles y plantas, mayor presencia policial, armonía entre los habitantes de la comunidad, un río limpio y un colegio.

Seguidamente y siempre relacionado con el concepto de comunidad, se desarrolló la dinámica denominada “Comunidad de paz”. Esta actividad consistió en una reflexión desarrollada por las niñas y niños participantes bajo la guía de las personas facilitadoras acerca de lo que consideraban que significaba la paz. Producto de este proceso reflexivo, se concluyó que el concepto de paz estaba conformado por elementos como la bondad, la calma, la serenidad, la justicia, la amistad y el compartir.

Tomando como referencias la dinámica donde se reflexionó acerca del concepto de paz, se utilizó una serie de ilustraciones que reflejan valores y actitudes de paz para reflexionar acerca de los valores necesarios para tener una comunidad de paz en el centro educativo. Producto de esta reflexión, se concluyó que una comunidad de paz en el centro educativo debía ser



libre de racismo, chismes, maltrato y peleas. Adicionalmente, debía tener espacios de juego, promover el aprendizaje y la solidaridad y ofrecer los mismos derechos para todos y todas.

Dimensión política

El enfoque de la dimensión política se desarrolló desde el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos y desde la práctica de la democracia.

Para efectos de fomentar el reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos, se desarrollaron las dinámicas “Tengo derechos”, “Reconociendo nuestros derechos” y “Declaración de derechos en clase”.

Para iniciar con la exploración del tema de los derechos humanos se desarrolló la dinámica “Tengo derechos”. Para ello se realizó una lluvia de ideas acerca de lo que las niñas y los niños pueden hacer en la escuela. En esta línea, las niñas y los niños indicaron que en la escuela pueden jugar, compartir, aprender, conversar, hacer amigos, participar, hablar con docentes, entre otros.

Tomando como base esta dinámica, se desarrolló la actividad “Reconociendo nuestros derechos”, la cual consistió en un pareo de derechos y responsabilidades utilizando fichas con imágenes de derechos con sus respectivas responsabilidades y una reflexión final dirigida por las personas facilitadoras, haciendo énfasis en la idea de que cada derecho conlleva una responsabilidad.

Con el fin de concientizar acerca del ejercicio de los derechos en el espacio del aula, se desarrolló la dinámica “Declaración de derechos en clase”. En esta dinámica, se les invitó a las personas participantes a indicar los derechos que no podían faltar en el espacio del aula. En este sentido, se señaló que el respeto, las actividades en equipo, los espacios para compartir y los espacios de ocio y esparcimiento, son los elementos que no pueden faltar en el espacio de aula.

Una vez abordado el tema de los derechos humanos, se pasó a explorar el tema de la democracia como pilar de la participación. Para explorar este tema, se inició con la dinámica “¿Qué es la democracia?” en la cual las personas facilitadoras fueron introduciendo preguntas generadoras para motivar a las personas participantes a comentar acerca del concepto de democracia, su importancia y espacios donde puede ejercerse. Producto de esta reflexión, las niñas y los niños concluyeron que la paz, la libertad, la solidaridad, el poder, el diálogo y la participación son elementos centrales de la democracia.



Finalmente, aprovechando el proceso electoral 2022-2026 en Costa Rica, se hizo una breve exposición de las personas candidatas a la Presidencia de la República, haciendo especial énfasis en la participación en los procesos democráticos y en hacerse escuchar en todos aquellos asuntos que les competan de manera directa.

Impacto en la política

La participación es un pilar fundamental para el sano desarrollo de la vida política y democrática. En este sentido, la participación temprana y oportuna del conjunto de la ciudadanía en los diferentes procesos sociales es vital para el diagnóstico de problemas de carácter social, para la construcción de propuestas integrales para el abordaje de diversas problemáticas y para la adecuada gestión de las políticas públicas en las diferentes etapas de su ciclo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, s.f.)

El impacto que pueda tener la participación en el ámbito político, dependerá de una estimulación activa de este derecho, de los conocimientos de los diferentes mecanismos de participación disponibles para la ciudadanía y del acceso a fuentes de información fidedignas que sirvan como herramienta para el ejercicio de una participación consciente, activa y significativa; razón por la cual, es vital fomentar este derecho desde edades tempranas para crear consciencia de su importancia para el sano desarrollo de las personas en los diversos ámbitos donde se desenvuelven (López, 2020).

Pertinencia social

La participación ciudadana es fundamental para la construcción de la vida democrática y para la inclusión de los diversos grupos sociales que conforman las naciones. Por ende, el fomento de la participación desde edades tempranas es vital para la formación de ciudadanos proactivos, respetuosos y con valores democráticos. En este sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018) establece una serie de beneficios que el fomento de la participación ciudadana ofrece a las personas menores de edad, entre las que destacan: contribuye a construir la autonomía personal, potenciando las capacidades de las personas menores de edad y fomentando su identificación como ciudadanos con derechos plenos. Promueve la manifestación de opiniones y las habilidades de resiliencia al estar expuestos a múltiples opiniones de diversos tipos y favorece la inclusión y la construcción democrática, reconociéndose como actores sociales miembros de una sociedad diversa.



Conclusiones

En cuanto a la dimensión personal, se hizo énfasis en el reconocimiento de las características personales y de las diferencias que se puedan tener entre las personas como punto de partida para el ejercicio del respeto como base fundamental del derecho a la participación. En este sentido, por medio de las dinámicas utilizadas para trabajar esta dimensión, se concluyó que elementos como un ambiente de paz y no hacer sentir mal a las demás personas; son fundamentales para el adecuado ejercicio del respeto.

El abordaje de la dimensión social se desarrolló tomando como elementos centrales los conceptos de comunidad y de paz. En esta línea, las personas participantes hicieron un especial énfasis en la infraestructura como elementos de mayor relevancia en su comunidad, señalando que les agradan de su comunidad los parques, la plaza de deportes, el centro de salud y las carreteras. En relación con los elementos que consideran que no pueden faltar en el espacio comunal, resaltan la armonía entre los habitantes de la comunidad, un colegio y mayor seguridad.

En cuanto al concepto de paz, se concluyó que este está conformado por elementos como la bondad, la calma, la serenidad, la justicia y la amistad. Y que es un elemento central para que el centro educativo esté libre de racismo, de maltrato y de violencia; y sirva como un espacio para promover el aprendizaje, la solidaridad y la garantía de derechos.

Respecto a la dimensión política, se hizo especial énfasis en los derechos humanos y en el concepto de democracia. En relación con los derechos que las niñas y los niños consideran que tienen en la escuela, pueden mencionarse: aprender, jugar, compartir, conversar y hablar con el personal docente. De igual forma, se señaló que los derechos que no pueden faltar en el aula son: las actividades en equipo, los espacios para compartir y el tiempo para el ocio y el esparcimiento. Finalmente, en cuanto a la democracia como pilar de la participación, se concluyó que está compuesto por elementos como la paz, la solidaridad, el diálogo y la participación.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (s.f.). Participación ciudadana en la gestión pública. <https://comunidades.cepal.org/ilpes/es/grupos/discusion/participacion-ciudadana-en-la-gestion-publica>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). Todo lo que necesitas saber para fomentar la participación infantil y adolescente en tu municipio.



<https://ciudadesamigas.org/todo-lo-que-necesitas-saber-para-fomentar-la-participacion-infantil-y-adolescente-en-tu-municipio/#:~:text=La%20participaci%C3%B3n%20contribuye%20a%20un,ciudadanos%20de%20pleno%20de%20derechos.>

López, J. (2020). Importancia de los mecanismos de participación ciudadana en los sistemas democráticos. *Revista Ciencia Jurídica y Política*, 6(11), 31-44.
<https://camjol.info/index.php/rcijupo/article/view/11201>

MESA 38

“La universidad como agente de consolidación de la democracia”



La incidencia de las emociones y los valores morales en la configuración del espectro político de jóvenes universitarios en la ciudad de Medellín

JUAN JACOBO AGUDELO GALEANO²⁵

Resumen

Durante el año 2021, Colombia fue escenario de una serie de marchas y movilizaciones sociales producto de condiciones estructurales socioeconómicas deprimidas que se magnificaron producto de la pandemia, a lo que se aúno el descreimiento de la praxis político y la necesidad de expresión de los jóvenes. Los procesos de movilización y de asunción política se consideran determinados

²⁵ Estudiante Doctorado en Ciencias Cognitivas Universidad Autónoma de Manizales. Docente – Investigador en la Corporación Universitaria Remington.



en gran medida por las emociones y valores morales que configuran el espectro político, para el caso en cuestión de los jóvenes universitarios de Medellín. El desarrollo de la presente investigación se realiza bajo el marco de estudios del Doctorado en Ciencias Cognitivas de la UAM y presenta los resultados del proceso inicial de revisión teórica realizada por el ponente en torno al tema.

Objetivo general

Analizar la incidencia de las emociones y los valores morales en la configuración del espectro político de los jóvenes universitarios entre 18 y 28 años de la ciudad de Medellín.

Objetivos específicos

- Identificar el espectro político en el que se ubican los jóvenes universitarios entre 18 y 28 años de la ciudad de Medellín.
- Identificar las emociones de los jóvenes universitarios entre 18 y 28 años de la ciudad de Medellín con relación a las características que configuran ser de izquierda o de derecha en el espectro político.
- Describir los valores morales de los jóvenes universitarios entre 18 y 28 años de la ciudad de Medellín con relación a las características que configuran ser de izquierda o de derecha en el espectro político.

Resultados²⁶

En su construcción contemporánea, Derecha e Izquierda, como nos dice Bobbio (2014), “son dos términos antitéticos que, desde hace más de dos siglos, se emplean habitualmente para designar el conflicto entre las ideologías y movimientos en que está dividido el universo, eminentemente conflictivo, del pensamiento y de las acciones políticas” (p. 33). En contraposición, Savater defiende la postura que no “hay gente químicamente pura de izquierdas o derechas, sino que todo el mundo tiene componentes de ambas ideologías y todas las personas cuerdas son contradictorias y solo los locos son monotemáticos” (según como cita Estefanía, 2019, p. 12)[1].

Lakoff (2019), a partir de su teoría de la metáfora, describe las características de quienes se ubican a la derecha y quienes a la izquierda. Para la primera, acude a la metáfora de la moral

²⁶ Los resultados presentados corresponden a la revisión teórica inicial realizada por el ponente.



del padre estricto para dar cuenta de las principales inquietudes de quienes se asumen en este sector del espectro político:

- Dios: Es una figura superior e irrefutable en términos de moral y poder. Debe haber una sociedad jerarquizada en la que los ciudadanos deben obediencia a las autoridades morales.
- Orden moral: El orden moral es natural y así debe mantenerse.
- Moral: Es necesario y obligatorio mantener y ampliar el orden moral conservador.
- Economía: Se debe ser disciplinado para vencer a los competidores y por tanto prosperar.
- Gobierno: No se le deben brindar cosas a la gente que no se la ha ganado. Por tanto, los programas sociales son inmorales.
- Educación: Debe servir para preservar y promover la educación moral conservadora.
- Sanidad: El cuidado de los hijos es responsabilidad de los padres y no de los contribuyentes.
- Matrimonio homosexual y aborto: Ni el matrimonio homosexual ni el aborto encajan en el modelo de familia del padre estricto y los valores morales conservadores.

Para el caso de los sectores de izquierda (progresistas), Lakoff (2019) resalta los siguientes principios:

- Equidad: La nación debe brindar bienestar a sus ciudadanos en contraprestación a su compromiso y servicio con el país.
- Igualdad: No debe existir desequilibrio de poder.
- Democracia: Es necesario maximizar la participación política.
- Un gobierno para un futuro mejor: El gobierno debe brindar lo que el sector privado no puede.
- Economía ética: Las empresas en busca de su beneficio no deben perjudicar el bien común.
- Política exterior basada en valores: Los mismos valores que se aplican en la política local deben aplicarse a nivel internacional.

El estudio sobre las emociones ha permitido identificar cómo estas inciden en la toma de decisiones de carácter político, tal como lo expresa Oist (2004, según como citó Bisquerra, 2017, p. 30) quien señaló:



La política debe entenderse eminentemente en términos emocionales y en concreto como “movilización de la ira”. En su opinión, las emociones no deben considerarse como algo incidental en la política, sino que son un aspecto central de todas las personas que se dedican a la política, principalmente los gobiernos y partidos políticos. Los partidos políticos necesitan movilizar las emociones de las personas para lograr que les voten.

Aunado a lo anterior, A. Espí (2017) manifiesta que el uso de las resonancias magnéticas ha permitido la demostración empírica de cómo al recibir información política, esta es procesada inicialmente por las áreas responsables de las emociones en nuestro cerebro, a lo que posteriormente le agregamos la justificación de índole racional.

En el marco del denominado espectro político, investigaciones como la liderada por el politólogo estadounidense David Amodio de la Universidad de Nueva York (Gutiérrez-Rubí, 2019), quien de manera conjunta con otros investigadores indaga entre un grupo de personas que se habían definido así mismas como progresistas o conservadoras, la manera en que estas reaccionaban frente a situaciones imprevistas y diversos estímulos neuronales, enfocando el estudio en torno a la parte del cerebro humano vinculada con el proceso de autorregulación del control del conflicto (Cortéx cingulado anterior). Los resultados del estudio demostraron entre otras cosas:

Los autodenominados liberales mostraron mayor actividad neuronal relacionada con el conflicto, cuando la hipótesis del experimento le instaba a una situación de alteración de la rutina, planteada alrededor de un cambio de dirección y de acera en el camino habitual de una calle recientemente en obras. Los conservadores eran menos flexibles y se negaban a cambiar viejos hábitos, con un razonamiento estructurado y persistente, a pesar de las señales evidentes de que era necesario (Gutiérrez-Rubí, 2019, p. 54).

Impacto en la política

El avance de las Ciencias Cognitivas y su relación con las Neurociencias ha otorgado la posibilidad de establecer nuevos cuerpos de conocimiento que propenden por explicar y detallar el funcionamiento del sistema nervioso con relación a las manifestaciones tanto comportamentales, cognitivas y emocionales que realizamos los seres humanos y que nos permiten a la vez la toma de decisiones. Siendo así, la Neuropolítica surge con el de comprender el funcionamiento del cerebro en torno a la condición política de las personas, ya fuese como



ciudadanos, sufragantes o militantes (Gutiérrez-Rubí, 2019). Por tanto, la investigación amplía la información sobre la manera en la cual el ser humano configura su ser político desde las emociones, sus valores morales y su construcción ideológica desde el funcionamiento del cerebro y la cognición; en especial, los jóvenes que han sido vistos como apáticos o apolíticos con relación a dichos asuntos. En relación con la juventud colombiana, se abren nuevas perspectivas para la comprensión de su inclusión en la esfera de lo político, partiendo de sus ideas, contexto, representaciones sociales, emociones y valores morales en torno a la configuración que para ellos debe tener la sociedad que habitan y con la cual están en interacción; abriendo, por tanto, caminos que permitan la modificación de condiciones que les vulneran de sobremanera. Aunado a ello, el contexto territorial permitirá analizar la configuración realizada en Medellín como una ciudad que se ha asumido históricamente dentro del espectro político en la derecha. Para el caso de los partidos políticos y estrategias del marketing político, la investigación brinda más información y elementos en torno al mercado electoral, orientando de mejor forma las acciones y el lenguaje de un candidato en una contienda con el fin de obtener los mayores réditos políticos posibles.

Metodología

La investigación se plantea desde un enfoque mixto, combinando por tanto “elementos de enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa con el propósito de ampliar y profundizar la comprensión y corroboración” (Johnson et al, 2007, según como cita Campos, 2009, p. 36). Las razones para la asunción del enfoque mixto son (Johnson et al, según como cita Campos, 2009, p. 46):

- Triangulación: para buscar la convergencia y corroboración de los resultados de diferentes métodos y diseños (validez convergente).
- Complementariedad: para buscar elaboración, realce, ilustración y clarificación de los resultados de un método principal o dominante con los resultados de otro método (validez suplementaria).
- Iniciación: para descubrir paradojas y contradicciones con el fin de reformular la pregunta de investigación.
- Desarrollo: se usan los hallazgos de un método para ayudar a informar al otro.
- Expansión: se busca la amplitud y profundidad de la investigación al usar diferentes métodos. Acorde al enfoque mixto, el tipo de



diseño es explicativo secuencial, con énfasis cuantitativa; considerando que los resultados obtenidos en la primera fase de índole cuantitativo servirán de insumo para el desarrollo de la segunda fase.

Fases de la investigación:

I Fase: Cuantitativa

Se desarrolla como una investigación de alcance correlacional, ya que se plantea la relación entre variables. De igual forma, la investigación es de carácter no experimental, ya que no se presenta manipulación de las variables.

En el estudio, se plantean las siguientes variables:

Variable Independiente: Espectro político

Variable Dependiente: Emociones y sentimientos.

Hipótesis de investigación (Hi): Las emociones y los valores morales inciden en la configuración del espectro político de los jóvenes universitarios entre 18 y 28 de la ciudad de Medellín.

Hipótesis nula (Ho): Las emociones y los valores morales no inciden en la configuración del espectro político de los jóvenes universitarios entre 18 y 28 de la ciudad de Medellín.

II Fase: Cualitativa

Los resultados obtenidos en la primera fase servirán de insumo para el desarrollo de la segunda fase. Para el desarrollo de esta fase se retoman elementos del método fenomenológico, ya que lo que se pretende a partir de la narración de sus experiencias es describir y comprender la manera como los estudiantes las han vivenciado.

Universo

39 mil 361 estudiantes de las universidades de Medellín entre 18 y 28 años.²⁷

Muestra

27 Dato que corresponde al número de estudiantes matriculados para el semestre I/2021 en las instituciones de educación superior de la ciudad de Medellín. Fuente: <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin?NavigationTarget=contenido/9076-El-proximo-lunes-8-de-febrero-inician-clases-39361-estudiantes-del-ITM-Pascual-Bravo-y-Colegio-Mayor>



Para la I fase se toma un universo de 39.361 estudiantes; por tanto, la muestra con un nivel de confianza del 95% es de 381 estudiantes. El muestreo es de tipo probabilístico por conglomerados.

Para el desarrollo de la II fase, se realizará un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, ya que se establecen los participantes a partir de las necesidades detectadas en la fase inicial de la investigación. La recopilación de información se detendrá hasta alcanzar el nivel de saturación correspondiente.

Criterios de inclusión

Se establecen como criterios de inclusión:

1. Ser estudiante universitario matriculado en una institución de educación superior de la ciudad de Medellín al momento de aplicar los instrumentos.
2. Tener entre 18 y 28 años.
3. Ser ciudadano colombiano por nacimiento o adopción.

Criterios de exclusión

Se establecen como criterios de exclusión:

1. Ser estudiante de niveles de posgrado.
2. Ser egresado no graduado de una institución de educación superior de la ciudad de Medellín al momento de aplicar los instrumentos.
3. Presentar una discapacidad de tipo visual, auditivo o cognitivo.

Técnicas e instrumentos de recolección de información:

Para el desarrollo de la presente investigación y con el propósito de dar respuesta a los objetivos propuestos se hará uso de las siguientes técnicas e instrumentos acorde a las fases de la investigación.

En la Fase I se utilizarán los siguientes instrumentos:

- a. Test de acceso libre y autoaplicación ¿Qué tan populista eres?
- b. Escala de Likert

Definida como un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (Hernández et al, 2014, p. 238). En el caso de la presente investigación, su uso permitirá determinar emociones y valores morales en torno a



la configuración de las ideologías en el marco del espectro político.

En la fase II, se hará uso de la entrevista semiestructurada, la cual se considera más propicia para su uso debido a su flexibilidad que permite la adaptación a cada entrevistado. Se considera además que brinda “enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz-Bravo et al, 2013, p. 163).

Análisis de la información

Se realizará a partir de la triangulación de datos, teniendo presente que al finalizar la recolección de información en la fase cuantitativa se realiza el análisis de información. Para la fase cuantitativa se hará un análisis descriptivo y correlacional haciendo uso del software SPSS. Para el caso de la fase cualitativa, la recolección y análisis se puede realizar de forma paralela. El análisis en esta fase se realizará a partir del uso del software Atlas Ti. Al finalizar el proceso de análisis de ambas fases, se procederá con la respectiva triangulación de datos, permitiendo por tanto su contraste e interpretación.

Pertinencia social

El desarrollo de ciudadanos con pensamiento crítico y con un compromiso profundamente democrático propicia ambientes sinérgicos, colaborativos y con identidad con el territorio. Para el caso de Antioquia, conocer la postura de los jóvenes en torno a su condición política, permite no solo a ellos mismos, sino a diversos actores establecer políticas y estrategias que fomenten cambios significativos en torno a su formación, necesidades y potencialidades, lo que puede incidir de manera sustancial en la configuración de aparatos productivos en las subregiones del departamento en la medida en que los sistemas educativos actuales deben promover el desarrollo de habilidades blandas; más allá de las habilidades duras propias del componente técnico de una profesión. A ello se suma la formación en el ámbito laboral y profesional, tal como señala Arroyo (2014), quien manifiesta que el desarrollo de competencias ciudadanas en las organizaciones no solo contribuye a la Responsabilidad Social Empresarial, sino que se convierte en una estrategia para estructurar ambientes laborales positivos, aumentar la productividad, brindar mayor satisfacción a los clientes tanto internos como externos y posicionar a la organización.

Conclusiones

No se presentan conclusiones debido a que la investigación se encuentra en fase inicial de revisión teórica.



Referencias

- Arroyo E. (2014). *Competencias ciudadanas en las organizaciones*. [Trabajo de grado Especialización, Universidad Jorge Tadeo Lozano].
<https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/3449/COMPETENCIAS%20CIUDADANAS%20EN%20LAS%20ORGANIZACIONES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra, R. (2017). *Política y emoción*. Pirámide.
- Bobbio, N. (2014). *Derecha e Izquierda*. Taurus.
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación*. Magisterio Editorial.
- Díaz-Bravo et al. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Espi, A. (2017). *Una propuesta de medición de emociones en las elecciones generales 2016 en España*. Más Poder Local (32), 42-50.
- Gutiérrez-Rubí (2019). *Gestionar las emociones políticas*. Gedisa Editorial.
- Hernández et al. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw – Hill.
- Lakoff, G. (2019). *No pienses en un elefante*. Península Atalaya

MESA 39

“Infancias y juventudes contemporáneas frente a los desafíos de un cambio de época”



Masculinización de la infancia en tiempos de tecnología digital

NORA MARÍA HIGUITA BEDOYA

Resumen

Esta ponencia es producto de una investigación de doctorado, realizada con veinte niños y niñas entre ocho y once años, que se desarrolló con el objetivo de *comprender sus saberes sobre sexualidad*, para generar acompañamientos de acuerdo con sus particularidades. Los hallazgos centrales sostienen la tesis según la cual asistimos a una *masculinización de la infancia*, entendiendo *lo masculino* en relación con los mandatos de completud, fortaleza, rendimiento, prescindibilidad de los otros y superpotencia. *Las tecnologías digitales* son el lugar de materialidad



y posibilidad para ello, emergiendo así la pregunta por los acompañamientos que las infancias precisan en este tiempo.

Objetivo

La investigación que se desarrolló tuvo como objetivo comprender los saberes sexuales que tienen los niños y las niñas, con el fin de generar reflexiones pedagógicas que posibiliten acompañamientos de acuerdo con las singularidades encontradas.

Metodología

Esta investigación (Higuita, 2023) se realizó entre los años 2019 y 2023, con veinte niños entre ocho y once años, de zonas rurales y urbanas de Antioquia-Colombia, bajo un enfoque cualitativo. La generación de información se creó a través de grupos focales y entrevistas, usando pretextos para la conversación, entre los que se encuentran el mural de canciones, la creación de siluetas, la revisión de chistes y memes, la foto-historia, el juicio de personajes de ficción, el sociodrama, la creación de contenidos digitales, las aplicaciones virtuales, y la elaboración de un emocionario, a través del cual niños y niñas escribieron las sensaciones sobre lo que les generan algunas palabras.

Para el análisis de la información se contó con los postulados de la *Teoría Fundamentada*, de Strauss y Corbin (2002), quienes proponen construir conocimiento a partir de la información que generan los actores principales, más que de la teoría derivada de los conceptos o de la revisión bibliográfica. Por ello, a fin de enfocar las voces de los niños, se tuvo en cuenta el método propuesto por el psicoanalista Juan Fernando Pérez (1997), quien sugiere tres momentos para la lectura.

De esta manera, en un primer momento se realizó una lectura *intratextual*, es decir, una revisión a las voces de los niños en cada taller y en cada entrevista. Fue así como se identificaron sus saberes sexuales. En un segundo momento se triangularon todos los saberes a través de una lectura *intertextual*, lo cual permitió construir unas categorías que se hicieron insistentes en los análisis. De esta manera, se establecieron tres categorías centrales: cierta *ilusión narcisista*, relacionada con las maneras como los niños perciben sus cuerpos y su imagen; una *fascinación por la potencia*, en relación con las formas como piensan los goces y los límites; y un *elogio por la verticalidad*, en clave de las relaciones que establecen con los otros. En un apartado posterior



de esta memoria me detendré un poco en cada uno de estos hallazgos, a fin de clarificarlos.

En un tercer momento, se realizó una lectura *extratextual*, que permitió la construcción de un esquema conceptual, enriquecido con conceptos de la filosofía y el psicoanálisis. Fue así como se hizo visible la tesis presentada en esta memoria, que plantea que asistimos a una masculinización de la infancia. Así, es importante decir que algunos autores contribuyeron con cierto *empalabramiento* frente a lo que los niños permitieron ver; pero finalmente fueron los niños quienes posibilitaron que se pensara y se escribiera lo que se encuentra en la presente memoria.

Resultados

Esta investigación se realizó a partir de identificar cierto vacío en las investigaciones, relacionado con la poca información que se tenía sobre los saberes sexuales que construyen niños y niñas. De tal forma, como se mencionó en la metodología, la identificación y análisis de estos saberes permitió elaborar una tesis según la cual viene ocurriendo una suerte de masculinización en la infancia. Para comprender este asunto, es importante clarificar que *el masculino* del cual se habla en este trabajo no hace alusión a características físicas o biológicas, como tener musculatura, testosterona o pene. Más bien, lo masculino remite a una construcción social, cultural y discursiva que durante muchos años ha operado como una posición de *poder e identidad*. Si bien es cierto que la masculinidad hegemónica ha sido relacionada durante mucho tiempo con los hombres, también es cierto que otras personas –y poblaciones– se han posicionado desde allí, justamente por identificarse con las características que se le han atribuido a lo masculino, ¿cuáles características?

Según autores como Simone de Beauvoir (1949), Pascual Quinard (1994), Rita Segato (2020), y Laura Llevadot (2022), la masculinidad hegemónica se relaciona con cuerpos fuertes, estoicos, impenetrables, a salvo de la enfermedad, la decrepitud y el agotamiento, y con características como la fortaleza, el rendimiento, la autosuficiencia, la prescindibilidad de los otros y la superpotencia. Por supuesto, desde los años 90s se ha considerado que este tipo de masculinidad es solo una de las posibles versiones que existen sobre lo masculino. Sin embargo, también es claro que ha sido la dominante (Armengol, 2022).

Lo relevante para este estudio es que ha sido precisamente este tipo de masculinidad la que se ha hecho presente en los saberes de niños y niñas. Veamos de qué maneras.



En sus relatos, estas características se hacen visibles a partir de tres hallazgos centrales, enunciados párrafos atrás. En primer lugar, aparecen a través de cierta *ilusión narcisista*, en sintonía con los imperativos sobre el cuerpo y la imagen que operan en este tiempo, que exigen perfección, fortaleza, rendimiento, belleza sin fisuras, y que transmiten la idea del cuerpo como máquina que debe responder, rendir y no averiarse. De ahí que los niños y niñas consideran un fracaso –o una suerte de transgresión– las imperfecciones y fragilidades del cuerpo. En esta medida, las herramientas digitales se convierten en su posibilidad para responder a estos imperativos que les llegan, a través de los filtros que emplean para distorsionar su apariencia, de los avatares que pueden construir, y de otras posibilidades para encarnar un cuerpo que de otra manera no podrían conseguir.

La masculinización también se hizo presente en un segundo hallazgo, relacionado con una *fascinación por la potencia*, a través de la cual parece que quieren exhibir una potencia en tanto consideran que pueden transgredir y enfrentar la muerte sin sufrir las consecuencias; en muchos casos, esto lo hacen desde la seguridad de las pantallas. Así, se evidenció que muchos niños y niñas prefieren contenidos virtuales que les impliquen desafíos para mostrar su fortaleza; se muestran desde un lugar de saber y de poder, en contraste con el lugar de carencia que les confieren a los adultos; se asumen como la generación más habilitada para usar y apropiarse de un mundo – el virtual–: y generan las condiciones para gozar de lo otro y de los otros sin generar reciprocidad.

Finalmente, en un tercer hallazgo también se hizo visible dicha masculinización, relacionada con un *elogio hacia la verticalidad*, en clave de que están asumiendo relaciones principalmente consigo mismos, en detrimento de los vínculos con los otros, y nuevamente las tecnologías les transmiten que no requieren de nadie más para acceder al saber y al poder. Desde esta perspectiva, muchos generan un discurso en clave de la autosuficiencia, autonomía radical y el hacerse obra de sí mismo, dejando por fuera relaciones con los otros, porque asumen que son las demás personas quienes generan obstáculo y amenaza para sus proyectos de vida.

De ahí que estos tres hallazgos permiten pensar que a los niños y a las niñas les están llegando unos mandatos de completud, rendimiento, fortaleza, superpotencia y prescindibilidad de los otros, como imperativos de la época, ante los cuales toman posiciones, en muchos casos, usando las tecnologías digitales como el medio para responder, materializando desde allí dichas demandas. Así, muchos asumen que tienen con qué encarnar un cuerpo que no se



agota, que pueden lograr una imagen cercana a la perfección, que pueden traspasar límites y burlar la muerte, y responder desde la autosuficiencia, generándose con ello una cultura de la individualidad que corresponde con las características del masculino hegemónico mencionadas antes.

Pertinencia social

Desde el siglo XVII se han gestado las condiciones para pensar a la infancia con unas características específicas, relacionadas con la inocencia, el no saber, la fragilidad y la pasividad (Ariès, 1986; De Mause, 1991). Han sido características que se han relacionado con lo que históricamente se ha construido alrededor de lo femenino, que no necesariamente tiene que ver con características biológicas o esencialistas, como poseer vagina, senos o progesterona, sino con discursos que describen y prescriben lo que debería ser femenino. La historia ha mostrado que a lo femenino se le han atribuido características que transgreden el orden establecido, en sintonía con su aparente vulnerabilidad, la fragilidad y la dependencia (Beauvoir, 1949).

Aunque a los niños se les ha conferido durante varios siglos este lugar, parece que se han gestado ciertas condiciones de posibilidad, como el uso y apropiación de las tecnologías digitales, a través de las cuales ellos y ellas han dado un giro en esta posición, y ahora se presentan desde un lugar de saber y de poder que los ubica, en palabras de este trabajo, desde una posición masculinizada.

La pertinencia social de esta investigación se conecta con la posibilidad de pensar que han sido las tecnologías digitales el lugar de materialidad y posibilidad que han tenido niños y niñas para responder a las demandas de la época, y por qué no decirlo, para generar el movimiento del cual se habla. Esto es, lejos de considerar el incremento en el uso de los dispositivos digitales como fracaso u obstáculo, para muchos niños y niñas se ha convertido en su conquista, porque les permite acceder a una vida que de otra manera no podrían (Dessal, 2019), porque les permite responder a los mandatos que se les transmiten, porque encuentran un lugar de refugio y seguridad alejado de las amenazas que representa el exterior. En esta medida, la pertinencia de un estudio como este radica en que se crea la necesidad de pensar profundamente el lugar que ocupan las pantallas digitales en la vida de niños y niñas, los contenidos que crean y consumen, las voces que siguen y a las que les confieren, los goces solitarios, la exacerbación del miedo frente a los otros, porque todo ello está generando novedades en su sexualidad y en sus vidas.



En los talleres y entrevistas, fue una constante que niños y niñas señalaran la desconexión que parecen tener con los adultos. En esta medida, es posible que entre más desconectados están de las personas que los rodean, más conectados están a las pantallas, generándose con ello toda una suerte de saberes, discursos y manifestaciones que están provocando modificaciones en sus relaciones, en sus formas de percibirse y en el tejido social, que bien vale la pena pensar desde las políticas públicas, la academia y las instituciones.

La pertinencia tal vez radica en abrir el espacio para pensar que las tecnologías digitales, lejos de ser solo una herramienta, se han convertido para niños y niñas en una segunda vida, tal vez la única que muchos pueden habitar, y quienes pretendemos acompañarlos debemos interrogar nuestro lugar y nuestros modos de intervención en esas relaciones singulares que ellos y ellas establecen, pues no se trataría ni de prohibir el goce, ni de empujarlo.

Impacto en la política

Una revisión documental realizada en diferentes fuentes, entre las que se encuentra el informe del Fondo de las Naciones Unidas para 2017, dio cuenta de que globalmente en los últimos años, derivado del uso e incremento de las tecnologías digitales, se han generado cambios en la sexualidad de los niños, produciéndose con ello una hipersexualidad, relacionada con prácticas como la producción de pornografía por parte de niños y niñas, la auto cosificación y el abuso hacia niños más pequeños. Por otro lado, un Estado del Arte, en el que se analizaron veinticinco investigaciones colombianas producidas durante estos últimos diez años, centradas en la sexualidad infantil, mostró que el énfasis de los estudios ha sido el tema del abuso sexual y se ha indagado principalmente en las voces adultas. De tal manera, estos dos rastreos bibliográficos permitieron leer cierto vacío sobre los saberes sexuales de los niños y las niñas desde sus voces, que de alguna manera deja desiertas las posibles respuestas frente a cómo acompañarlos contando con las singularidades de esta época.

Esta investigación ha pretendido hacer un análisis y una comprensión frente a tales saberes, con el propósito de generar líneas para realizar acompañamientos acordes con la singularidad de los tiempos. De ahí que, lejos de sancionar o moralizar si la masculinización es positiva o negativa, o si es lo que corresponde con la infancia, lo que se pretende es anunciar que posiblemente dicha masculinización es una respuesta que hacen frente a las demandas de la época, ante las que, en muchas ocasiones, se encuentran solos para metabolizar dicha información.



Otra posibilidad es pensar que la masculinización enunciada es una respuesta de protección y resguardo frente a la amenaza externa que muchos perciben fuera de las pantallas, representada en cualquier otro que los puede abusar o generar sufrimiento.

La política frente a la Educación Sexual, centrada en el tema del abuso, está incrementando el miedo hacia los otros como amenaza, lo cual genera más aislamiento e individualización de los niños. Está claro que ellos y ellas deben aprender a protegerse, pero también es cierto que la exacerbación del miedo está produciendo una generación de personas encerradas en sí mismas. Tal vez es un asunto que deba pensarse con más detenimiento, porque se está transitando de un lugar de fragilidad y vulnerabilidad hacia otro de aislamiento excesivo, porque se considera que cualquier otro es una amenaza, y, por tanto, alguien de quien es necesario cuidarse.

Tal vez desde las políticas se pueden generar lineamientos para trabajar más en temas como la alteridad. El filósofo y escritor Emmanuel Lévinas (1993) da algunas pistas. Él propone pensar en relaciones con los otros más allá del rendimiento y del poder. De ahí que señala: “La esencia del otro es la alteridad. Por ello hemos buscado esta alteridad en la relación absolutamente original del Eros, una relación que no es posible traducir en términos de poder” (p. 137). Esto significa que se requieren prácticas educativas que les enseñen a los niños a ver a los otros, no como alguien para usar o consumir, sino como un fin en sí mismos. Que se les transmita que a los otros no se les puede conocer, poseer o tomar, porque “no se puede amar al otro despojado de su alteridad, solo se le puede consumir” (Han, 2021. p. 35). Este sería el mayor impacto para las políticas, centrar una educación y un acompañamiento –desde todas las esferas– en la alteridad.

Conclusiones

Este estudio generó una riqueza, tanto por la generación de información frente a la pregunta que ocupaba la investigación, como por los efectos pedagógicos con los niños y las niñas. Se hizo visible que ellos y ellas anhelaban hablar sobre la sexualidad, por lo cual reclamaban los espacios para hacerlo. Esta investigación, con sus talleres, grupos focales y entrevistas, se convirtió en pretexto para poner en circulación sus preguntas, elaboraciones, y para sentir que sus saberes son importantes para los otros. Que no son simples receptores disponibles para aplicar el conocimiento adulto.

Por otro lado, se hizo evidente que los niños reciben unos mandatos tiranos, que son imposibles de cumplir para cualquier persona, relacionados con la



completud, fortaleza, perfección, rendimiento, entre otros. Son mandatos que se afincan en el individualismo, generando un encierro de las personas en sí mismas, y un distanciamiento de los otros. Desde esta lógica, se toma la infelicidad como señal de fracaso, y hay una suerte de vigilancia de los otros por no cumplir con este deber ser. Así, los niños toman una posición relacionada con lo que aquí se ha definido como masculinización, para responder desde donde pueden, con lo que pueden. Las tecnologías digitales se convierten en sus aliados para materializar dichos mandatos y para resguardarse de la amenaza exterior, produciéndose con ello una suerte de maratón en busca del propio bienestar, que, en muchas ocasiones, los anestesia frente al sufrimiento de los otros.

Así, algunos problemas con esta situación son que, lejos de generar más autonomía, empoderamiento y autosuficiencia, como se pretende, se cae en la paradoja de producir sujetos instalados en la soledad, el egoísmo, la ansiedad y la angustia, por lo que bien vale la pena pensar en este tipo de mandatos que los niños reciben, y en los acompañamientos que estamos generando para metabolizar esta información. Se requieren medidas que aborden esta situación, no desde el miedo o la amenaza, sino desde la escucha, la presencia y el trabajo fuerte en función de la alteridad.

Referencias

- Ariès, P. (1986). La Infancia. *Revista de Educación* (281), 5–17.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6a80cb9f-25b5-4d32-8783-07a5c6fa1397/re28100507-pdf.pdf>
- Armengol, J. (2022). *Reescrituras de la masculinidad*. Hombres y Feminismo. Alianza Editorial.
<https://www.alianzaeditorial.es/libro/alianza-ensayo/reescrituras-de-la-masculinidad-josep-m-armengol-9788413628349/>
- Beauvoir, S. (2015). *El Segundo sexo*. Editorial Catedra.
- De Mause, L. (1991). *La evolución de la infancia*. Alianza Universidad.
- Dessal, G. (2019). *Inconsciente 3.0: Lo que hacemos con las tecnologías y lo que las tecnologías hacen con nosotros*. Editorial Pensodromo.
- Higuita, N. (2023). *Masculinización de la infancia*. Investigación sobre los saberes sexuales de los niños. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/37196>



- Lévinas, E. (1993). El tiempo y el otro. Editorial Paidós.
- Llebadot, L. (2022). Mi herida existía antes que yo: feminismo y crítica de la diferencia sexual. Tusquets Editores. <https://philpapers.org/rec/LLEMHE>
- Pérez, J. (1997). Elementos para una teoría de la lectura. Revista interamericana de Bibliotecología, 20(1), 7-32.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/330021>
- Quinard, P. (1994). El sexo y el espanto. Cuadernos de Litoral.
- Segato, R. (10 de marzo de 2020). Comprender la masculinidad es un acto político. UCA Cuajimalpa. <https://acortar.link/uKVevW>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Unicef (2017). Niños en un mundo digital. Estado mundial de la infancia.
https://www.unicef.org/media/48591/file/SOWC_2017_SP.pdf

MESA 40

Transformación política y democrática en la escuela latinoamericana



Subjetivación política escolar: Desacuerdo y alteración de fronteras en la escuela contemporánea

CARLOS AUGUSTO LEÓN RODRÍGUEZ

Resumen

¿Cómo se tramita el desacuerdo en la escuela?, ¿qué relaciones pueden establecerse entre estos desacuerdos y la calidad política atribuida a los jóvenes en la escuela? Esta propuesta investigativa busca identificar y visibilizar emplazamientos y posicionamientos de los jóvenes respecto a las prácticas escolares de ciudadanía, reconocer su impacto en algunas prácticas políticas y analizar, desde experiencias juveniles del desacuerdo, la alteración de fronteras escolares, proponiendo como método, la cartografía de los posibles sugerida por Jaques Rancière, para



reconocer las formas e intensidades en las que dichas fronteras son o no alteradas.

Escuela entre confluencias de época y transformaciones

En tanto institución moderna, la escuela ha sido escenario–dispositivo de formación de subjetividades. Desde una perspectiva política, una de las tareas confiadas a la escuela fue la formación de ciudadanía, labor que de acuerdo con ciertos contextos, intereses y coyunturas se transforma. El contexto contemporáneo caracterizado por la globalización, la innovación tecnológica, la apertura de las comunicaciones, la erosión de ciertas instituciones tradicionales y la emergencia de otras nuevas ha tensionado ese campo de formación de subjetividad, permeando las fronteras de la escuela en una confluencia de variadas formas de poder, de comunicación, de culturas, de tecnologías y de hibridación y fracturas de identidad. La escuela adquiere la condición de escenario de disputa de subjetividades: asume la forma de campo de confluencia y alteración de fronteras.

Así, es necesario apelar a la problematización de prácticas derivadas de la denominada “educación para la democracia y formación ciudadana” y a la visibilización de formas escolares de participación, intervención y ejercicio de ciudadanía (concebidas en esta investigación como prácticas escolares de ciudadanización)²⁸ relacionadas con eventuales procesos de subjetivación política juvenil²⁹. En consecuencia, es posible considerar la idea de subjetivación política escolar como fundamento de nuevas prácticas que permitan una apertura democrática significativa basada en el reconocimiento de las diferencias en la escuela.

Es preciso enfocar la mirada en la relación entre prácticas de ciudadanización escolar y eventuales procesos de subjetivación política en jóvenes. El reconocimiento de tensiones, la alteración de fronteras, la identificación de prácticas singulares de des sujeción, de transformaciones o modificaciones del sujeto, la emergencia de eventuales procesos de

28 La categoría “prácticas de ciudadanización” es desarrollada por Amanda Cortés Salcedo (2013) para explicar desde una analítica construida desde los conceptos de Michel Foucault, una serie de estrategias que permiten construir y promover la ciudadanía, en tanto tecnología de gobierno, para constituir una serie de comportamientos deseados, materializados en determinadas conductas que transitan en el ámbito de, los moral, lo social, lo político, lo estatal, lo público, lo común, etc. Las prácticas de ciudadanización obedecen a unos propósitos determinados que tienden a objetivar al sujeto, pero a su vez “posibilitan el actuar sobre sí mismo” (Cortés, 2013. p. 3)

29 Así la subjetivación política abarca un proceso complejo y dinámico que comprende el cuestionamiento y la movilización del sujeto respecto a la sujeción o interdependencia constituida desde relaciones sociales o relaciones de poder particulares. Adelante desarrollaré a profundidad la categoría a partir de las consideraciones teóricas de Michel Foucault, Gilles Deleuze y Jaques Rancière.



desacuerdo, reivindicación e interpelación, permitirán seguir la pista sobre procesos de subjetivación política en la escuela y sobre los límites institucionales de la democracia en instituciones educativas.

Siendo la escuela un campo de investigación y escenario de confluencias, es preciso indagar, ¿cómo se escenifican estructuras políticas del desacuerdo en la escuela?, en la confluencia de las fronteras escolares ¿qué tipo de relaciones subyacen entre dichas estructuras, las prácticas escolares de ciudadanía y procesos de subjetivación política escolar?, en el transcurso de este proceso, ¿cuál calidad³⁰ le es atribuida a los jóvenes en sus prácticas escolares políticas y/o de ciudadanía?

El objetivo principal de la propuesta se centra en comprender los actuales modos de subjetivación política escolar a partir de escenificaciones del desacuerdo en el marco de prácticas escolares de ciudadanización; en este proceso investigativo se busca identificar los elementos constitutivos de las prácticas de ciudadanización en las instituciones escolares, visibilizar emplazamientos y posicionamientos de los jóvenes respecto a las prácticas escolares de ciudadanización, analizar desde experiencias juveniles del desacuerdo la alteración de fronteras escolares y las subjetivaciones políticas de los jóvenes a partir de cartografiar las formas e intensidades en las que las fronteras escolares son o no alteradas en las dos instituciones.

La propuesta investigativa asume la categoría de *subjetivación política escolar* para reconocer el proceso convergente de construcción de subjetividades juveniles que se desarrolla en la escuela, comprendida como *escenario instituido de subjetivación*, campo de fronteras, confluencias y tensiones en el que se disputa la construcción de subjetividad de niños y jóvenes.

En este contexto, la subjetivación política escolar supone la transición de una interacción social a una *convergencia política escolar*, en el que la propensión al querer, el compartir pensamientos y acciones manifestadas inicialmente a través de interpelaciones y/o desacuerdos³¹

30 Desde la perspectiva de Rancière en “El desacuerdo” (1996) la noción de calidad hace Referencias a la situación de los hablantes y al reconocimiento político de los mismos en determinadas situaciones del habla.

31 Rancière reconocerá que el desacuerdo concierne a la “presentación sensible de un carácter común” (Rancière J., 2010, p. 10); en ocasiones esta presentación puede llegar a convertirse en una situación extrema del desacuerdo cuando los integrantes de un acto comunicativo no comprenden las palabras ni los planteamientos del otro. Es en el campo de la política donde este tipo de desacuerdos deben desarrollarse y en donde emerge el sujeto político como un “ser que se sirve de la palabra para discutir” mediante “estructuras del desacuerdo” en las que los argumentos remiten al objeto fundamental de la discusión y a la “calidad de quienes hacen de él un objeto” (Rancière J., 2010, p. 10). Tales



respecto al orden escolar pueden apuntar al desarrollo de prácticas o acciones afirmativas de los jóvenes, propuestas que toquen el ámbito normativo escolar o acciones que trasciendan las fronteras escolares.

La *subjetivación política escolar* parte de la colectividad entre niños y jóvenes en los que la imaginación y la capacidad creativa se despliega para construir planos alternativos de organización, relación, interacción y capacidad colectiva que conduzca eventualmente a alterar las fronteras que convergen y organizan la escuela, generando rupturas y consecuentes *equilibrios transitorios* que destacan los derechos propios de otras formas de vida y otras visiones de mundo negadas, tanto en estos escenarios instituidos de subjetivación, como en los influjos subjetivantes de la cultura mediática. La subjetivación política escolar puede comprenderse como ruptura y como puente: ruptura frente a lo dado, a la exclusión, a la homogeneización; puente, en tanto permite el tránsito hacia lo otro, hacia las diferencias, hacia salidas inéditas.

La subjetivación política escolar implica reconocer a los jóvenes, no en una condición de incompletud, de vacío, o de ausencia de, jalonada por la imperiosa necesidad de “formar” para el futuro, sino afirmar en ellos, tres dimensiones fundamentales: el joven como sujeto heterocrónico; en condición de alteridad; y, que opera como *tensor* en su entorno. El joven escolar como sujeto heterocrónico ha sido negado o relegado desde escenarios instituidos de subjetivación que tienden a promover un orden inalterable, policial y anacrónico. Los jóvenes, como sujetos heterocrónicos, habitan una multiplicidad temporal y experiencial que tiende a tensionar, alterar y fracturar recurrentemente dicho orden; esta tensión conduce a la posibilidad de una subjetivación política escolar en la que, la heterocrónica de la niñez y la juventud mute, a la de *ucronía tangible* como aspiración de realidad alternativa en la que los acontecimientos, las interacciones y los órdenes alternativos, no son una esperanza o una especulación, son una posibilidad que impregna y altera tanto al colectivo como al sujeto.

Configuración de una “pedagogía del desacuerdo”

estructuras políticas del desacuerdo son estructuras de interlocución dinámicas y complejas que reconstituyen y reivindican escenarios particulares de comunidad resultado de una relación de tensión entre un “nosotros” y un “ellos”, basada en la negación de la existencia del “nosotros” por parte del “ellos” (Rancière, 1996)



En términos de la búsqueda de una pedagogía del desacuerdo, reconocemos el aporte de pedagogías de las diferencias³² en tanto, desde los fundamentos de la propuesta, la política no puede definirse por ningún sujeto que le preexistiría. Es en la forma de su relación que debe buscarse la “diferencia” política que permite pensar su objeto. La política se desvanece apenas se deshace ese nudo de un sujeto y de una relación. De acuerdo con la filósofa e investigadora colombiana Laura Quintana (2016), el despliegue de una creatividad, de una experimentación política que supone la movilización de prácticas discursivas y no discursivas vinculadas con lógicas muy distintas (institucionales y no institucionales), cuyo cruce produce baches, brechas, perforaciones, intervalos que hacen emerger el desacuerdo, la confrontación, pero también la posibilidad de alteraciones o reconfiguraciones en los sentidos dados. (p.107).

La implementación de principios pedagógicos de las diferencias en la ejecución de la propuesta, parte del reconocimiento de la interacción de las dinámicas y confluencias presentes en la escuela y de la posibilidad de encontrar en un proceso de subjetivación, ciertas lógicas heterogéneas que convergen, hibridan, entrecruzan y problematizan, permitiendo la emergencia de desacuerdos y, por ende, del fortalecimiento de lo político. Este reconocimiento se debe relacionar con una postura pedagógica que promueva dichas prácticas. Los principios pedagógicos de entrecruzamiento deben llevar al cuestionamiento de la posición propia, del sentido y del emplazamiento presente y del horizonte, de las posibilidades y tensiones dadas entre las ideas de la igualdad, lo común y la singularidad en el escenario escolar. Las diferencias siempre están presentes, sin embargo, tienden a ser desconocidas o ignoradas desde prácticas pedagógicas tradicionales que reproducen la homogenización, la exclusión, la injusticia y la marginación.

Los principios articulados en prácticas pedagógicas de las diferencias pueden promover la pregunta por el cómo habitamos la escuela, entre una enseñanza y un aprendizaje que simultáneamente promueve la idea de igualdad y el reconocimiento de la singularidad y la potencialidad desde la alteridad, configurando un espacio de hospitalidad (Skliar, 2017); para ello es necesario cuestionar y reflexionar sobre uso del lenguaje, desnaturalizarlo, repensarlo y emplearlo desde una perspectiva educativa y pedagógica en la relación entre maestro y estudiante,

32 La propuesta de pedagogías de las diferencias en América Latina ha sido desarrollada por los investigadores Carlos Skliar, Daniel Brailovsky, Rafael de Piano en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina, como alternativa pedagógica del reconocimiento de los otros en la escuela contemporánea.



reconocido como espacio intermedio relacional, espacio de la alteridad, espacio de las diferencias. Así se desarrolla la idea de concebir la acción pedagógica como una conversación que desnaturaliza los órdenes de lo dado y lo hegemónico, para posibilitar la emergencia de lo político y la construcción de sentido desde la alteridad.

Para el investigador argentino Carlos Skliar, es urgente revisar una serie de elementos formales definidos como inalterables de las prácticas pedagógicas modernas y contemporáneas. Desde su perspectiva, el acto educativo puede entenderse como una conversación en la que el otro es cualquiera y es alguien presente, no separado o excluido, sino partícipe del acto comunicativo, alter ego, dispuesto a querer compartirse o negarse al otro. Reivindicar la existencia del otro como fundamento del acto educativo o de la acción pedagógica implica para el docente asumir la postura de la hospitalidad, de la bienvenida, de la donación (Skliar, 2022).

Dar la bienvenida a la diferencia implica abandonar los preconceptos que impiden generar una acogida, transformando la hostilidad en bienvenida; es necesario dar la transición de la inclusión a la hospitalidad. La hospitalidad como postura pedagógica puede construirse a partir de lo que Skliar denomina una “*gestualidad mínima*” como elementos “rituales del acto educativo que promueven lo otro: “...palabras, silencios, paciencias y respiraciones. Saludar, acompañar, posibilitar, dar entrada, habilitar, conversar, callarse, respirar, dar, ser paciente, estar allí, dejar, ceder, mirar, leer, jugar, atender, escuchar...así es posible educar, no ya a todos, sino educar a cualquiera y a cada uno.” (Skliar, 2022, p. 6)

La reflexión sobre el uso del lenguaje también es vehículo para acceder al espacio narrativo de los sujetos, un espacio que configura su experiencia y conocimiento del mundo social; sin determinar la veracidad particular o naturaleza de sus enunciados, estos son evidencia de una forma subjetiva de asumir, resistir o resignificar las orientaciones institucionales, sociales, políticas o culturales de su contexto; de igual forma, la narrativa del sujeto se encuentra influenciada por el uso de la lengua y por el proceso de socialización semántica de los individuos. “Narrar se convierte entonces en un acto no solo expositivo sino también retórico. Para narrar de una manera convincente nuestra versión de los hechos no se necesita solo el lenguaje sino también dominar las formas canónicas” (Brunner, 1986, p. 91). Desde esta perspectiva, la modalidad narrativa del pensamiento humano es fundamental para la construcción de sentido del sujeto. Así, “el lenguaje es nuestra experiencia más poderosa para organizar la experiencia y en realidad para



construir realidades” (Brunner, 1986, p. 20). La narrativa es vehículo de la individualidad, la intencionalidad y la construcción de sentido del sujeto, recreando la experiencia a partir de representaciones significativas de la realidad.

En el vehículo discursivo de la narración del sujeto, es posible encontrar elementos determinantes de la cultura, de la institucionalidad, de sus creencias, historias, valores, interpretación y sentido del mundo. Para alcanzar el reconocimiento de los otros es fundamental volver sobre el lenguaje, sobre las palabras. En este tiempo convulsionado y traslapado³³, en el que el uso de la comunicación y el lenguaje es sinónimo de poder, es preciso reconocer que las manifestaciones hegemónicas de represión y exclusión no solo condenan y censuran socialmente ciertas formas de expresión, sino que, paradójicamente, nos fuerzan a expresarnos de determinadas maneras, recurriendo a un lenguaje homogenizante, vacío, sin voz, ni contenido: “Los débiles, los tontos, los imbéciles, los retrasados –si algo así existiera, si algo así pudiera portar esos nombres– son metáforas de un mundo estrecho, absurdo y apurado...” (Skliar, 2022, p. 9). En palabras de Byung Chul Han “Los tiempos en los que existía el otro se han ido. El otro como misterio, el otro como seducción, el otro como eros, el otro como deseo, el otro como infierno...la proliferación de lo igual es lo que constituye las alteraciones patológicas de las que está aquejado el cuerpo social” (2017, p. 9).

Esta negación de la alteridad emerge en el límite de la designación de lo normal y lo anormal, en tanto, de acuerdo con determinadas tendencias del mercado y la materialización normativa del poder, se promueven novedosas y sucesivas formas de nombrar al sujeto, sin que el sujeto esté ahí; de llamarlo, sin llamarlo (Skliar, 2022) en un acto de “inclusión” formal y exclusión práctica. En efecto, aunque la diferencia es un componente de la existencia misma y “el otro es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto” (Deleuze & Guattari, 2005) la promoción del lenguaje de la diversidad y la inclusión parecen, más que llamar al reconocimiento del otro, marcar un profuso camino hacia la desigualdad. La perspectiva de una *alteridad deficiente*, auto Referenciada en la mismidad moral, enunciando a otro antagónico, dual,

33 Para Byung Chul Han (Han, 2018), vivimos hoy una crisis que puede comprenderse como dispersión temporal, no como aceleración, ante la carencia de ritmo ordenador del tiempo. Esta dispersión temporal no permite experimentar la duración; la fugacidad y lo efímero caracterizan las interacciones, “en un tiempo sin sostén, atomizado...que se precipita, se golpa para equilibrar una falta de Ser esencial”



discapacitado, incapaz, inasible, es una expresión de cierta *distorsión normalizadora*. Esta práctica homogenizante del poder y de construcción de “identidad” es tan antigua como la civilización misma. El historiador catalán Josep Fontana explica el proceso de formación de la identidad europea a partir de la construcción de “espejos deformantes” que promovieron definiciones ventajosas del europeo, frente a las imágenes falaces del otro (bárbaro, infiel, hereje, rústico, salvaje, oriental, primitivo, amerindio) (Fontana, 2000).

Hoy, con la inercia de la construcción identitaria a cuestas, es preciso recuperar el llamado de Fontana: deconstruir las imágenes alteradas de los otros, salir de la galería de espejos deformantes, y liberar a las comunidades y los sujetos del lenguaje reductivo, contemplar al otro con la mirada de la primera vez. El ejercicio de la mirada por primera vez implica apreciar desde una perspectiva diferente y ampliar la conversación hacia aquellos que no han sido considerados como interlocutores, por cuenta de la narrativa de la distorsión normalizadora; implica una postura estética, ética, política y del lenguaje del otro, abierta a la sensibilidad, al reconocimiento de la fragilidad del cuerpo (Skliar, 2022) y a la apertura frente a la biografía y la narrativa del otro.

Subjetivación política: Cartografiar lo dado y lo posible en la escuela

La investigación asume la cartografía como postura metodológica, y en particular adopta la idea de Jaques Rancière de una topografía o cartografía de los posibles como enfoque metodológico. Esta topografía de lo posible sume una doble connotación: la de necesidad política de desenmascarar arbitrariedades asentadas en lo cotidiano y sus órdenes, y como método, en tanto conjunto de procedimientos que permiten complejizar y problematizar sentidos, comportamientos, normas, y a su vez, ser herramienta de visibilización y reconocimiento de lo otro, de lo aislado, que se constituye en parte. La topografía de los posibles contribuye a una “nueva configuración de lo visible, lo decible y de lo pensable” (Rancière J., 2010B, p. 103).

Como método aplicado a la complejidad escolar, la cartografía permite visualizar, representar y comprender la información relacionada con la interacción entre una comunidad y la institución educativa, facilitando la comprensión de las complejas relaciones sociales y territoriales que subyacen, circulan y configuran la escuela.

Aplicada a proyectos en el ámbito educativo, la cartografía permite a los estudiantes explorar, vivenciar, visualizar y comprender su entorno de forma activa y participativa, así como abordar procesos de aprendizaje relacionados con las ciencias sociales, con



su historia, su cultura, sus prácticas políticas y con la comprensión de sentido de su comunidad (Kingsley & Townsend, 2006). La implementación del método cartográfico en la escuela potencia en los estudiantes actitudes como el trabajo en equipo, la búsqueda y socialización de información, fomentando el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, así como la capacidad de descentrarse, valorar la diferencia y respetar diferentes perspectivas y opiniones (Brown & Reed, 2016).

Puede afirmarse que, en el ámbito educativo, la cartografía es un método útil para impulsar la participación política y el compromiso de los estudiantes con su comunidad y su entorno, a partir de la identificación y solución de problemas que implican el desarrollo de habilidades críticas y creativas, así como fortalecer su sentido de responsabilidad social (Westervelt & Nov, 2018).

La propuesta teórico-metodológica de Rancière no debe tomarse en el sentido de Deleuze o Foucault de “caja de herramientas”; las teorías y conceptos pueden reconocerse como puntos de Referencias que designan, relacionan y articulan territorios, dando forma a un método o modo de aproximación que permite describir, cartografiar territorios entre lo dado y lo posible (Quintana, 2020A). Por tanto, no se remiten a establecerse como categorías de distinción entre lo que es y no es político, o entre lo que puede y no puede serlo. En particular, desde la perspectiva de Laura Quintana, la cartografía de lo dado y lo posible tratará de

Construir el entrelazamiento de escenas heterogéneas de escenas de palabras, imágenes y acciones distintas que pueden cruzársele al investigador (enunciados, poemas, narraciones históricas, gestualidades, imágenes, figuras de arte, momentos de interrupción...), pero también los actores políticos que construyen sus luchas en la heterogeneidad del mundo social. En este cruce heterogéneo justamente pueden manifestarse desplazamientos que dan que pensar, qué percibir y eventualmente hacen actuar de otro modo. (Quintana, 2020A)

El desarrollo de la propuesta de topografías de lo posible sugerida por Jacques Rancière entendida como un posicionamiento metodológico, permitirá el despliegue de diversos actos comunicativos con los jóvenes. Las cartografías de lo posible permiten acceder y desarrollar una amplia gama de, narraciones, mapas narrativos, fotografías, videos, audios y mapas producidos por los actores mismos en sus variadas formas de experimentación, difíciles de prever, así como la constante revisión y redefinición de categorías empleadas y emergentes en el proceso de



investigación. A continuación, desarrollaré las ideas que permiten pensar en una cartografía o topografía de los posibles a partir de las consideraciones de Rancière y Quintana.

En “el espectador emancipado” (2010B), Rancière reconoce el disenso como posibilidad de descentración que genera tensiones entre lo que es “percibido, pensable y factible”, haciendo referencias al reparto de lo sensible y la posición y calidad dada a los sujetos en un contexto específico. La posibilidad de modificar o transformar ese espacio, es decir la subjetivación política, “consiste en la acción de capacidades no contadas, que vienen a escindir la unidad de lo dado y la evidencia de lo visible para diseñar una nueva topografía de lo posible” (Rancière J., 2010B, p. 52). Esta topografía de lo posible asume una doble connotación: la de necesidad política de visibilizar arbitrariedades asentadas en lo cotidiano y sus órdenes, y como método, en tanto conjunto de procedimientos que permiten complejizar y problematizar sentidos, comportamientos, normas, y a su vez, ser herramienta de visibilización y reconocimiento de lo otro, de lo aislado, que se constituye en parte. La topografía de los posibles contribuye a una “nueva configuración de lo visible, lo decible y de lo pensable” (Rancière J., 2010B, p. 103).

Lo posible en Rancière implica reconocer que la potencia de emancipación bien puede llevar a una transformación, pero lejos de una determinada finalidad o producción específica del sujeto. Así sugiere el desarrollo de su “topografía de los posibles” (Rancière J. , 2014); en esta misma línea de acción reconoce una estrecha relación entre prácticas emancipatorias y las dimensiones estéticas y políticas del sujeto (experiencial, corporal, sensorial, afectiva). Las formas de emancipación tienen efectos diversos sobre los cuerpos. En ese sentido, Quintana (2020) reconoce las implicaciones de algunas de ellas: las formas de emancipación intelectual tienden a modificar y deslizar las posiciones de los cuerpos hacia una reconfiguración que conduce a la afirmación y potencia; las de emancipación política tienden a la división de la homogeneización para reconocer nuevas existencias, capacidades, relaciones, formas de organización alternas, entre otras. En ambos casos, la perspectiva estético-cartográfica permite reconocer “la potencia de lo que los cuerpos pueden, de lo que pueden desde distintas prácticas y modos de intervención y los efectos de esa potencia hoy” (p. 54).

La relación entre lo político y lo estético puede reconocerse de forma amplia en las acciones políticas, en el arte, en las reconfiguraciones de lo corporal, en las prácticas estéticas de orden colectivo; esa dimensión de lo estético-político se relaciona con la construcción de

sentido y la configuración de lo real y lo dado, en interrelación con la construcción y deconstrucción entre sentidos, entre las significaciones, las percepciones y los afectos, entre las ubicaciones de ciertas fronteras y del posicionamiento de la corporalidad frente a ellas.

Esta dimensión de lo estético, lo afectivo y lo político confluyen en torno a la experiencia dada a partir de determinadas *condiciones de existencia* caracterizadas por un reparto de lo sensible, en términos de Rancière, y establecen un lugar y una posición a una comunidad (Quintana, 2020A); en otras palabras, un complejo campo profundo, un campo complejo de experiencia y existencia.

Así es posible reconocer la construcción de *fronteras* que separan lo que es de lo que no es, establecen lo verdadero y lo falso, y el lugar que le corresponde a los sujetos, a los cuerpos y a las comunidades reconocidas; la imposición de la lógica policial en términos de Rancière (1991); de forma paralela se pueden percibir emplazamientos de sujetos que interrumpen el orden del reparto, que contribuyen a correr la frontera, a alterarla, a partir de nuevas concepciones, definiciones de sus lugares, del rechazo a las configuraciones dadas y el establecimiento de ciertas reconfiguraciones de sentido, en ejercicio de la política. Las tensiones entre “*lo policial* (consenso, representatividad, jerarquización, sospecha) y *lo político* (desacuerdo, desidentificación, igualitarismo, confianza)” (Quintana, 2020A, p. 68) emergen en medio de otras lógicas, más permiten reconocer la heterogeneidad del contexto socio político escolar a partir de la delimitación de *repartos*³⁴ “conformados por diferentes lógicas, recursos, mecanismos, entramados de discursos, prácticas, gestualidades, formas de percepción” (Quintana, 2020A, p. 69), a partir de determinadas relaciones de poder entre sujetos, actores y/o comunidades.

El reconocimiento de dichos repartos y sus asimetrías, dada su lógica heterogénea, eventualmente puede generar *intervalos*³⁵ que permiten “fugas, alteraciones, reconfiguraciones respecto a las fronteras de sentido y percepción que los fijan” (Quintana, 2020A, p. 71). Las diversas formas de emancipación, que pueden emerger desde la lógica policial o desde la lógica

34 Para Quintana (2020) los repartos policiales operan implementando una dinámica que interconecta “ciertos datos y realidades en ensamblajes o conjunciones heterogéneos, en juegos de relaciones que establecen lo que es pensable, realizable y razonable para los cuerpos”. (p 70) En un sentido amplio el reparto policial obedece a una “lógica ensambladora entre sentido y sentido” (Quintana, 2020^a, p. 72).

35 Esta categoría se vincula con la posibilidad de aparición de sujeto como se había mencionado anteriormente, para Rancière el sujeto político se encuentre en el intervalo, es un sujeto “entre” de intermedio.

política, pueden emplear los *recursos institucionales* de diversas maneras como fundamentos de estructuras del desacuerdo para desplegar acciones políticas³⁶. La interpelación y la fractura de lo dado a partir del intervalo son manifestaciones de los movimientos emancipatorios respecto a las fronteras establecidas por lo dado.

Dichas manifestaciones son afirmativas de la búsqueda de la igualdad, generando lo que Laura Quintana (2020) denomina un “*exceso en medio*” de las fronteras establecidas. Estas manifestaciones son experiencias, interpelaciones, reivindicaciones que resisten al detrimento, que hacen manifiesta una potencia, una capacidad no reconocida por el reparto establecido. Estas experiencias son excesivas “porque no se pueden reconocer ni pueden ser determinadas o identificadas en las asignaciones de sentido establecidas, en los ensamblajes dados de significaciones y percepciones afectivas, aunque emerjan entre ellos”. (p. 73)

La alteración de frontera, dada en el intervalo por la aparición intermedia del exceso, generada en el reparto dado, puede posibilitar la aparición de “*heterotopías estéticas*”, posibilidades de entenderse a partir de nuevos roles que desplazan los espacios de acción otorgados por el orden. Implica un movimiento hacia otra posición del escenario de subjetivación en el que los cuerpos se desprenden de “las asignaciones sociales identitarias... reconfiguraciones de las corporalidades en sus interacciones que permiten desplegar otras formas de ser, sentir, decir; otros tratos con los otros” (Quintana, 2020A, p. 74).

Estas heterotopías pueden materializarse en cualquier escena, expresión artística o literaria, en tanto en ellas se enuncia una nueva percepción y afectividad que desborda los límites de los saberes instituidos que delimitaron prácticas de sentido y formas reconocidas de acción. Estas heterotopías interpelan y reivindican desde las formas de sujeción, promueven la acción de una energía colectiva que se manifiesta en “acciones, discursos, imágenes” (Quintana, 2020A, p. 75) dando forma a una “reconfiguración desujetante”, entendida como la producción de discursos, gestos, rutinas, afectos, formas de racionalidad, espacializaciones que generan disyunción, que hacen valer lo que no ha tenido lugar, perforación de los lugares establecidos, ruptura de enunciados que establecen lo dado, de experiencias tangibles que no resultan inteligibles desde

36 Puede emplearse como recurso un principio o un derecho que garantice la identidad, para reivindicar la complejidad de esa identidad, inasible desde lo enunciado por la policía, pero legítimo en términos del derecho del sujeto.



cierto lugar, pero que actúan como si lo fueran, desde allí se impulsan transformaciones aunque no sean definibles y conceptualizables; y de ese exceso se da en el desajuste de lo que está ensamblado y en los efectos sobre lo dado, sobre los cuerpos, sobre las prácticas y los modos de relación que estos pueden tener (Quintana, 2020A, p. 151).

Así, podemos presenciar la aparición del sujeto político en un proceso de subjetivación política que establece unas condiciones de equilibrio transitorio en ese escenario intermedio de la posibilidad. Pueden comprenderse estos procesos, no exclusivamente como formas de resistencia o antagonismo, sino también como formas creativas, originales y singulares de reapropiación (Guattari & Rolnik, 2006).

Referencias

- Brown, R., & Reed, M. (2016). Participatory mapping for urban water management. *Journal of environmental management*, 732-745.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Mil Mesetas*. Madrid: Pretextos.
- Fontana, J. (2000). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías de deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Kingsley, G., & Townsend, M. (2006). Digging for diversity: community mapping as a tool for raising awareness and empowering communities. *Local environment*, 671-693.
- Quintana, L. (2016). Derechos, desacuerdo y subjetivación política. En A. Fjeld, L. Quintana, & E. Tassin, *Movimientos sociales y subjetivaciones políticas* (págs. 105 - 133). Bogotá: Uniandes.
- Quintana, L. (2020A). *Política de los cuerpos. Emancipación desde y más allá de Rancière*. Barcelona: Herder.
- Rancière, J. (1991). Política, identificación y subjetivación. *Política, identificación y subjetivación* (p. 5). Nueva York: Cátedra.
- Rancière, J. (2010B). *El espectador emancipado*. Vilaboa: Ellago.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.



Skliar, C. (15 de Abril de 2022). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Westervelt, J., & Nov, S. (2018). The role of GIS and citizen science in supporting environmental education and civic action. *Geospatial technologies in environmental managment*, 183-206.

Con_tacto pedagógico: Maestras, maestros y comunidades tejiendo saberes y prácticas

LEUMAN RICARDO CARRILLO ÁVILA

LILIANA REY DIAZ



Resumen

Con_Tacto Pedagógico. Programa de radio digital transmitido por la Central del Trabajo CTU - USCTRAB, organización sindical pluralista, civilista de tercer grado en Colombia que aprovechando las oportunidades comunicativas a través de las redes sociales exalta la cotidianidad del aula y la construcción de saberes desde las narrativas del día a día docente por medio de entrevistas semanales a maestros y maestras de América Latina. Dentro de los resultados encontrados durante el proceso se ha evidenciado la pertinencia de medios de comunicación con connotación educativa, logrando visibilizar de manera interdisciplinar y regional a través de la radio digital experiencias pedagógicas innovadoras. De igual manera, se ha fortalecido un espacio de intercambio de saberes, democratizando el conocimiento pedagógico permitiendo acceso al mismo en la comunidad educativa a través de las redes sociales. Ante el impacto que ha ido adquiriendo el programa, los creadores del espacio nos planteamos la siguiente pregunta de análisis: *¿Cómo la CTU-USCTRAB, fortalece procesos de formación por medio de estrategias comunicativas como la radio digital?*

Palabras claves: Innovación Educativa, Radio Digital, Formación Docente, Autoformación

"Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias" E. Galeano

Problema

Existe una cantidad considerable de proyectos pedagógicos al interior de las instituciones; estos interactúan con las comunidades, buscan aportar y dar solución a las situaciones problemáticas que acontecen allí. Pero encontramos una contradicción en el hecho que estas innovaciones, se quedan al interior de las aulas o de los contextos escolares donde se desarrollan, perdiéndose la oportunidad de servir de inspiración para otros entornos educativos que presentan similares situaciones.

Ante esto, como docentes directivos de una organización sindical, nos preguntamos *¿qué herramienta utilizar para generar un espacio de diálogo pedagógico, que permita reflexionar las realidades e inspirar soluciones?*, al disertar sobre esta pregunta, tenemos en cuenta que los medios de comunicación tienen una responsabilidad informativa y educativa: las entrevistas a maestros y maestras sobre sus experiencias pedagógicas se convirtieron en



un producto que permite comprender La radio puede desempeñar un papel significativo en la educación, al proporcionar acceso a la información, promover la alfabetización y el aprendizaje, difundir conocimientos y recursos, fomentar el debate y la discusión, apoyar la educación formal y preservar la cultura. Es una herramienta poderosa para el empoderamiento y el desarrollo de las comunidades.

De esta manera, se convierte en un elemento protagónico en este ejercicio de Investigación Acción Educativa (IAE)

La IAE, permite comprender la enseñanza y el aprendizaje como procesos de investigación, es decir, de continua búsqueda. Lo que implica entender el rol del docente, integrando a la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, siendo así elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa y formativa. Los problemas llevan a la acción, pero lo fundamental en la investigación–acción es la *exploración reflexiva* que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción constituye una vía de reflexiones sistemáticas sobre la práctica con el fin de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La IAE no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente y que implica una metodología orientada hacia el cambio educativo que se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que se construye desde y para la práctica, entendiendo que se pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprender la demanda, la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.

Lo anterior nos ha llevado a considerar: *¿cómo fortalecer procesos de formación por medio de estrategias comunicativas como la radio digital?*

Objetivo

Fortalecer procesos de autoformación, heteroformación y ecoformación por medio de la radio digital como una herramienta comunicativa, mediada por tecnologías de la información, la comunicación.



Para orientar la labor investigativa acudimos a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué fundamento teórico sustenta los procesos de autoformación, heteroformación y ecoformación?
2. ¿Qué características debe tener la herramienta comunicativa para fortalecer los procesos de autoformación, heteroformación y ecoformación?

Estas preguntas permiten plantearse como tareas de investigación las siguientes:

1. Conceptualización teórica de autoformación, heteroformación y ecoformación.

1.1. La **formación**, como ese proceso vital y permanente que nace de la interacción compleja entre el sujeto y el medio físico y social (Lani-Mallet y Mallet, 2006). A su vez, también, es un proceso por el cual se trasciende de los prejuicios y las tradiciones culturales que le formaron para abrir su horizonte de comprensión a la alteridad de las otras visiones del mundo. (Galvani, 2010)

1.2. La **autoformación**, El proceso de aprendizaje fundamentalmente complejo que emerge de la interacción sistémica entre el sí (auto), con las y los otros (hetero) y las cosas (eco). (Pineau, 2000, citado por Galvani, 2010). Entonces, la formación se articula, en una tensión fértil de los procesos de subjetivación, socialización y ecologización (Morin, 2008 citado por Galvani, 2010).

1.3. La “**autoformación mundialogante**”, concepto acuñado por Galvani (2010) como los “procesos de concientización emancipadora producidos por esta puesta en diálogo de las visiones del mundo y de los modos de subjetivación.”. denota la acción del sujeto para la toma de decisiones en su cotidianidad.

2. Diseño de herramienta comunicativa para fortalecer los procesos de autoformación, heteroformación y ecoformación.

Aprovechando las oportunidades comunicativas que permiten las redes sociales y la plataforma de radio digital de la Confederación de la Unión Sindical Colombiana del Trabajo Central CTU – USCTRAB. Se diseñó el programa de radio digital **Con_tacto Pedagógico: maestras, maestros y comunidades tejiendo saberes y prácticas**”.

El programa consiste en **entrevistas semanales** a maestros y maestras de América Latina, donde se exalta la cotidianidad del aula y la construcción de saberes desde las



narrativas del día a día docente. En ese sentido y de manera dialógica y acuñando el término *mundialogante*, se comparten proyectos e iniciativas que evidencian el trabajo comprometido e inspirador de maestras y maestros. Contribuyendo a la construcción de una escuela que posibilita el pensar con perspectivas críticas y alternativas didácticas a lo que se plantea desde lo tradicional, es decir, una escuela que reconozca al otro y la otra, desde los saberes propios y las necesidades de su comunidad educativa.

Considerando esta necesidad de una comunidad educativa en autoformación mundialogante, ***Con_Tacto Pedagógico*** se plantea:

- Socializar los proyectos e iniciativas del trabajo comprometido e inspirador de maestras y maestros de América Latina y el Caribe.
- Inspirar la construcción de herramientas pedagógicas que lleven a la consolidación de una escuela que desarrolle pensamiento crítico, que reconozca al otro y la otra, desde los saberes propios.

Resultados

En el transcurrir del tiempo, es posible identificar lo importante y lo necesario de generar acciones en la relación cotidiana maestra, maestro – estudiantes, en aquel vasto campo que llamamos práctica cotidiana. Pero, ¿dónde y cómo empezar?, llegar a este punto de reflexión es un constante debatir interior, ya que nuestra cotidianidad está cimentada en supuestos que con el pasar de los años, ha naturalizado acciones. Sin embargo, los cuestionamientos a las prácticas tradicionales se agudizan; hay situaciones escolares, que no funcionan bien y donde hay que generar cambios, estos se dan desde dentro de cada ser para que cada día mejoremos como seres humanos, converjamos dentro de los procesos de enseñanza-Aprendizaje en prácticas de una educación que reconozca y comprenda las realidades de los contextos, tenga en cuenta la palabra de otras y otros y se haga pedagogía desde esa comprensión de los universos que rodean todo el proceso. Que generemos prácticas éticas tendientes a comprendernos como sujetos y como comunidad para cuidar y aprender de esas interrelaciones, ser humanos: amorosos, solidarios, críticos de la realidad social que se vive, generadores de propuestas de solución a las necesidades, armoniosos con la madre naturaleza.

Así, ***Con_Tacto Pedagógico*** a través de la narrativa de las iniciativas y los proyectos nos construimos en comunidad educativa y social. Nuestras vidas narran



experiencias pedagógicas que se interrelacionan y se tejen generando un entramado que se trenza con niñas, niños, jóvenes, familias y demás comunidad educativa. La transformación se construye poco a poco, no se logra de manera impositiva, nace desde dentro, como una obra de arte a la que se le va dando el tiempo para que se geste y crezca. Tiene su impacto en lo cotidiano de la relación con las y los demás, cuando se encuentran maneras creativas de solucionar situaciones difíciles, hasta llegar a la forma consciente de optar por acciones que permitan la construcción de sociedades sentipensantes, con una democracia real y desarrollada.

En el primer año de emisión de la propuesta comunicativa se ha logrado visibilizar de manera interdisciplinar y regional a través de la radio digital las experiencias pedagógicas e innovadoras de maestros y maestras de Bogotá, diferentes regiones de Colombia y algunos países Latinoamericanos como Argentina, Brasil y México. De igual manera, se ha fortalecido un espacio de intercambio de saberes, democratizando el conocimiento pedagógico permitiendo acceso al mismo de la comunidad educativa a través de las redes sociales.

El ejercicio comunicativo ha sido importante para dignificar la labor docente, resaltando su trabajo e importancia en el desarrollo social, logrando, además, abrir un espacio para conocer las necesidades y retos que tiene la educación de las nuevas generaciones y su proceso de depuración permanente.

Ha sido posible conocer experiencias de regiones muy apartadas del país, llevándonos a iniciar una biblioteca audiovisual de experiencias pedagógicas urbanas y rurales y desde la cosmogonía propia de las maestras y maestros que comparten su saber.

Partiendo de una autoformación mundialogante, los programas se realizan desde la conversación y la narración, logrando vivenciar la práctica con las y los maestros que la protagonizan y la habitan.

A partir de las reflexiones anteriores y que continúan en construcción, **Con_Tacto Pedagógico** considera necesario practicar la “autoformación mundialogante” socializar con y entre nuestros pares los aprendizajes contruidos desde el accionar en el día a día, garantizando una sociedad educadora, donde la escuela no se limita a los muros, ni a los medios; sino que los deconstruye Fomentando emociones experimentadas, trascendiendo a nuestras producciones.

De esta manera, transformamos nuestras practicas,, experiencias y vivencias en actos de reflexión escritos que permiten reconocer el valor de las experiencias de maestros



maestras, estudiantes, padres y madres de familia en general de todos los integrantes de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, reinventar la escuela implica pensar en una donde las y los estudiantes sean los actores principales, una donde quepan los sueños de todas y todos.

El dar a conocer las prácticas es una influencia de autoformación donde se pluralizan las acciones por las cuales cada persona toma forma y sentido. Los desarrollos de las telecomunicaciones, los transportes, las migraciones sufridas o elegidas, y también la difusión mediática se refuerzan en interacciones que llevan a modificar la cotidianidad, en este caso de la cotidianidad pedagógica.

Finalmente, es desde la necesidad y el deseo, las iniciativas individuales de formación para la transformación como experiencia nos afecta como sujetos de la educación, que nos transforma en los espacios de la escuela. Es una escuela situada, contextualizada, la cual está atravesada por experiencias y sujetos, la autoformación mundialogante permite tener un espacio reflexivo en cuanto lo que se sabe, lo que se quiere enseñar y lo que quieren y necesitan aprender, son el conjunto de metodologías que evalúan la pertinencia de la educación como un proceso bancario o como uno emancipador y crítico, hace parte de las múltiples decisiones del por qué y para qué innovar en el aula.

Algunas de nuestras conversaciones *Con_Tacto Pedagógico*.

SABIDURÍA DEL PUEBLO KAMENTSÁ. Judy Jacanamejoy, es antropóloga de la Universidad de Caldas, lideresa, sabedora de medicina ancestral, investigadora y protectora de las sabidurías ancestrales del pueblo Kamentsá, de Sibundoy (Putumayo)

Judy nos habla que, el pilar fundamental para la educación para la vida es la familia, ya que es ahí donde se teje toda la sabiduría ancestral, entonces la educación parte desde esos principios que se gestan en el espacio del hogar; cuando recibimos los consejos de los abuelos, de nuestros mayores, de nuestros padres, es donde inicia la educación para la vida, nos forman en valores y en espiritualidad.

En ese sentido, un primer principio es el respeto. Para aprender a escuchar y que la palabra sagrada tenga eco en el corazón de las personas, entonces, ese primer principio es fundamental. Un segundo principio es el de la colectividad, todo debe tejerse desde lo colectivo sin ser fraccionado. El tercer principio es el de la ayuda mutua, el compartir con cariño a



las demás personas para recibir de la misma forma. Un cuarto principio es el amor por la tierra como dadora de vida, debemos valorarla, respetarla y dejarla ser. En ese sentido y teniendo en cuenta estos principios podemos hablar de una educación integral que se fundamenta principalmente en los valores para el quehacer diario.

De ahí que, lo más importante es la conexión que se debe hacer con el propio espíritu, el cuidado principal es de uno mismo, es necesario educar el pensamiento, endulzar el corazón para que la palabra sea sabiduría. Este es un proceso personal que debe trascender a la familia, a los amigos, a la comunidad, es un llamado a despertar el espíritu y conocerse a sí mismo; de esta forma, encontrar la misión que cada uno tiene, desde lo espiritual y los conocimientos que han dejado los abuelos comprendiendo la relación con la madre tierra.

A veces olvidamos sentir y nos detenemos en el solo pensar, olvidamos escuchar el latido del corazón, es necesario para sanar, escuchar el latido del corazón; evitar tenernos en lo material, ya que esto alimenta el espíritu. Así, cuando empezamos a escuchar el llamado del espíritu empezamos el proceso de sanación y este no dura un instante, iniciamos a sanar desde el momento en que despertamos, tomamos conciencia, a partir de ese momento empezamos a agradecer, por la vida, por lo que tenemos alrededor.

Correo a la libertad: Aportes literarios desde la prisión para el fortalecimiento de los procesos de lecto-escritura y formación en la escuela. YAMILE CARRILLO. Licenciada en Lingüística y Literatura, Magister en Comunicaciones y Educación y Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Docente del Colegio CODEMA IED, de la localidad de Kennedy del área de Humanidades.

La experiencia se enmarca en la necesidad de desarrollar procesos de lectura y escritura, habilidades comunicativas y la posibilidad de ser mejores seres humanos a través de la comprensión más profunda de la realidad que vivimos. “Es un proyecto que une, a través del mágico mundo de la palabra, las historias de estudiantes con las de los internos de algunas cárceles del país” – nos explica la Docente.

El gran impacto de **Correo a la Libertad** se ha dado debido a que además de establecer canales de comunicación, ha permitido el abordaje a la realidad de las personas privadas de la libertad y también el fortalecimiento de procesos de lectura y escritura en la institución por medio



de los aportes literarios desde la prisión.

Otras historias *Con_Tacto Pedagógico*.

 Judy Jacanamejoy "El pilar fundamental para la educación para la vida es la familia, ya que es ahí donde se teje toda la sabiduría ancestral".	 Lina del Mar Moreno "Trabaja en la línea de educación intercultural y estudios étnicos; esta línea de trabajo está articulada a la dirección de inclusión de poblaciones".	 Marly Valencia ¿Cuál es el método más adecuado para aprender a leer y escribir?
 Jair Panqueva "participa actualmente en dos proyectos acerca de la elaboración de la bola de hule para el juego de ulama de cadera".	 Naara Maritza de Sousa "La investigación autobiográfica con relación a las prácticas propias que ella realiza, las ubica y desarrolla en un diario en el ciberespacio, un diario virtual".	 Wilson Chindoy Jacanamejoy "El valle de Sibundoy se encuentra en el alto Putumayo ubicado a dos horas de la ciudad de pasto (Nariño) y a tres horas de la capital del departamento (Mocoa, medio Putumayo)".





**Mariana Urrea
Mejía**

"Cazadores de semillas" se fundó desde el año 2017, de ahí que, durante estos tres años se han consolidado como equipo y la comunicación es mucho más asertiva."



Mónica Cardona

"El proyecto surge desde la fuerza que exige a ella como docente transformar la sociedad a partir del ejercicio de la ciudadanía. la iniciativa precisa formar ciudadanos conscientes y críticos desde las edades iniciales."



**Carlos Hernán
Cardenal**

"El objeto de la fundación se centra en el arte a partir de talleres, eventos y muestras artísticas que buscan la descentralización del arte, quitarle el estatus elitista."



Yolima Espíndola

"Docente del distrito desde hace 10 años, luego de tener una experiencia amplia en procesos de enseñanza del inglés, se encuentra con el reto de la enseñanza de los procesos iniciales de lectura y escritura."



**Efraín Monroy
Ramírez**

"A los niños y niñas les encanta el espacio público, porque comprende que es un espacio ciudadano, un espacio donde se aplican los conocimientos."



Clara Cortés

"fortalecer las habilidades de lectura y escritura debe ser una apuesta fundamental para abrir nuestras mentes y especialmente la de las y los estudiantes a distintas realidades."





Ángela Olmos

"Los y las estudiantes desarrollan la curiosidad, el realizar acciones para estimularla permite también potenciar la creatividad y el trabajo en grupo."



Luz Marina Muñoz

"Es importante que desde los 8 años se empiecen a desarrollar competencias de emprendimiento en niños y niñas."



**Jonathan Ruiz
y Astrid Torregroza**

"El encuentro es un espacio para generar competencias, más no para que los estudiantes compitan entre ellos."



**Lina Siu
Camacho**

"La Biología no solo es un saber sino que parte de unas formas y de unas decisiones que se toman día a día que nos dibujan y desdibujan en la cotidianidad"



**Sindy Carolina
Bernal**

"Una maestra joven que cuenta con reconocimiento a nivel distrital, nacional e internacional por su innovación desde las TIC en la educación y la inclusión."



Sandra Pacheco

"La escuela y la familia deben definir sus límites e identificar los roles y la relación entre ellas para dirigir mensajes concretos a los estudiantes en su formación y educación."



**John Fernando
Fajardo Velasco**

"Cuerpos que hablan: prácticas artísticas para la construcción de una cultura de paz"



Alvaro Aguilar

"Luego de las tres ediciones de las 'historias vivas de la chicha y el guarapo', siguió una publicación de 'la historia de Eco y Logia'."



**Alexander
Rubio Álvarez**

"La apuesta del actual director para potenciar y evidenciar la labor investigativa de los docentes."





Todos los programas se pueden encontrar en Facebook en la dirección <https://www.facebook.com/watch/1600270490257861/248389352733536> o con #Con_tactopedagógico.

Video presentación del proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=8ml44hcm4v4&feature=youtu.be>

Referencias

- Galvani, P. (2010). Auto-formación mundialogante y exploración de la eco-formación. *Visión Docente Con-Ciencia*, 9(55), 5-21.
https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/revistas/55/autoformacion.pdf
- Lani-Bayle, M. y Mallet, M. A (2006). Evénements et formation de la personne : Ecartis internationaux et intergénérationnels.
<https://www.torrossa.com/it/resources/an/5096048>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe



Gubernamentalidad neoliberal y subjetividad política en la escuela

LUIS ALIRIO CASTRO SÁNCHEZ 37

Resumen

En la escuela se despliegan un conjunto de prácticas discursivas acordes a la racionalidad neoliberal que sutilmente buscan incidir en formas de subjetivación acordes a la esencialización del mercado, el consumo y el sofisma de “libertad individual”. En este sentido, el uso de la noción de gubernamentalidad resulta relevante para entender la manera en que operan los discursos dentro del entramado de los juegos de poder que se dan en el dispositivo escolar, donde la emergencia de singularidades y prácticas de sí, se manifiestan como formas de resistencia ante las pretensiones abarcadoras del neoliberalismo en la educación.

Objetivos

- Caracterizar el contexto de época y sus implicaciones en el estudio del sujeto y las prácticas de subjetivación en la escuela.
- Analizar cómo en la escuela se despliegan un conjunto de tecnologías a través de las cuales se busca gestionar la vida escolar a partir de prácticas de subjetivación acordes a la racionalidad neoliberal.
- Resaltar cómo, ante los intentos de objetivar al sujeto escolar desde la racionalidad neoliberal, este no es completamente “sujetado” y, por el contrario, es en la emergencia de las singularidades donde se manifiestan formas de resistencia ante los discursos dominantes.

37 Docente de ciencias sociales ied el porvenir – secretaria de educación de Bogotá. Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales- UDFJC. Magister en investigación social interdisciplinaria- UDFJC. Doctorando en Educación y Sociedad- Unisalle.



Resultados-Desarrollo

La discusión que se plantea en la presente ponencia aborda algunas reflexiones suscitadas como parte del proceso de investigación dentro del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle. El interés investigativo se enmarca en los denominados estudios sobre la gubernamentalidad y su importancia como esquema de análisis para abordar las relaciones de poder, los procesos de subjetivación y el lugar del sujeto en la escuela dentro de un contexto de prácticas discursivas y no discursivas relacionadas con la innovación educativa y el desarrollo de competencias necesarias para el siglo XXI.

Se tiene como fin, suscitar una reflexión sobre cómo las prácticas discursivas mutan, se transforman y se despliegan al interior del dispositivo escolar a través de un conjunto de tecnologías de gobierno como puede ser la política pública educativa, las orientaciones pedagógicas, curriculares, o el conjunto de enunciados discursivos de organismos multilaterales que tienen como foco de interés la educación.

La tesis que orienta la discusión parte de considerar que actualmente vivimos en una época de incertidumbres constantes, caracterizada por una crisis de las metanarraciones modernas, donde se ha cedido significativamente lugar a la racionalidad económica neoliberal, la cual muy suspicazmente ha buscado instalarse en la vida de los sujetos para que estén acordes a las pretensiones del mercado. En consecuencia, se está configurando una idea de ciudadanía difusa, donde el sujeto más allá de ser visto como actor político, este responda a intereses de orden económico de manera pasiva e ingenua. En este contexto la racionalidad gubernamental, respondiendo a los flujos discursivos del mercado, hace uso de la escuela como dispositivo, para desplegar una serie de tecnologías, estrategias y cálculos con el fin de objetivar a los sujetos. Sin embargo, si bien la escuela da lugar al despliegue de tecnologías y prácticas acordes a la racionalidad neoliberal, también en ella da lugar a singularidades, posicionamientos y resistencias de los sujetos, conllevando a procesos de agenciamiento político que ponen de manifiesto que el poder no tiene un carácter unívoco, trascendente o plenamente dominante.

Así, la reflexión estará estructurada en tres partes: iniciamos realizando una caracterización del contexto de época por el que atraviesa occidente, posteriormente haremos una descripción de los regímenes de verdad que están empezando a emerger y que sin duda operan como prácticas de la gubernamentalidad neoliberal con incidencias en la gestión de la vida escolar.



Finalmente se pretende analizar cómo la escuela no solo es un dispositivo de poder en la cual se despliegan el conjunto de prácticas discursivas acordes a la racionalidad neoliberal, sino que también ella es un escenario propicio para el agenciamiento político y la aparición de fisuras a partir de las cuales se manifiestan singularidades y modos de resistencia ante prácticas discursivas que buscan objetivar al sujeto.

Incertidumbres y complejidades de época

Las sociedades están atravesando por cambios significativos y acelerados en cada una de las esferas, sean estas a nivel político, económico o cultural. El advenimiento de la inteligencia artificial, la revolución 4.0, la latente crisis económica postpandemia y las transformaciones diplomáticas entre los países nos indica que el mundo está cambiando de manera apresurada. El anterior fenómeno nos pone ante una serie de interrogantes que deben suscitar la reflexión en cada una de las esferas o sectores de la sociedad. Interrogantes cómo: ¿estamos atravesando una crisis de la democracia?, ¿cuál es el lugar de la libertad en las sociedades actuales?, ¿qué tipo de ciudadanía es la que se quiere formar?, ¿cuál es el lugar y función de la escuela en un contexto de incertidumbres locales y globales? Reflexionar y discutir sobre los anteriores interrogantes, se convierte en una necesidad urgente para repensar el lugar del sujeto, la escuela y la ciudadanía en las sociedades contemporáneas.

En la actualidad, el mundo esta caracterizado por la emergencia de incertidumbres y las percepciones de inseguridad que se apoderan de la condición existencial de los sujetos y la sociedad en general. Las percepciones sobre un mundo más inseguro y caótico están por doquier; este fenómeno no es extraño y más cuando las ideas alrededor del caos existencial se refuerzan desde diferentes lugares de enunciación, ya sean estos los medios de comunicación, las redes sociales o el viva a voz cotidiano. Es común escuchar desde esos lugares de enunciación, datos, estadísticas y afirmaciones repetitivas que hacen pensar que la convivencia ciudadana es precaria, la institucionalidad estatal es limitada para garantizar seguridad y la injusticia se impone de manera cotidiana en cualquier ámbito de la vida. Por si fuera poco, la confianza sobre vivir en un mundo más seguro y en paz también se percibe como lejana cuando aparecen visos de guerra entre las naciones, el creciente autoritarismo en algunos países, las olas de protestas recientes, el aumento de las dinámicas migratorias, y la latente recesión económica en contexto de postpandemia donde las economías nacionales y regionales no han logrado estabilizarse, el



aumento del costo de vida se siente en la cotidianidad del ciudadano y ante la aparente incapacidad de los gobiernos para frenar el “caos”, el malestar y el desasosiego existencial crece.

Aparte del panorama anterior, muchos de los cambios vertiginosos a lo que se enfrenta el mundo tienen que ver también con los avances tecnológicos y el advenimiento de la denominada revolución 4.0, conllevando a procesos de automatización cada vez más sofisticados y que sin duda han empezado a cambiar las relaciones de producción. A esto hay que añadir el creciente interés por la inteligencia artificial (IA) y el mundo de posibilidades que se está empezando a configurar en relación a la sociedad del conocimiento del siglo XXI, la cual estará marcada por el auge y desarrollo de nuevas apuestas tecnológicas, donde no todas las naciones estarán en igualdad de condiciones para asumir las transformaciones a las que el mundo se está empezando a enfrentar y donde se podría afirmar, estamos entrando a nuevas dinámicas de desigualdad mucho más amplias entre las sociedades.

Así, no es descabellado afirmar cómo, ante la complejidad del mundo, las incertezas presentes, la sensación de inseguridad y los flujos discursivos que se imponen, los sujetos opten por la desesperanza, la indiferencia, lo superfluo, lo simple, siendo arrastrados al presentismo y “desprovistos” de cualquier comprensión histórica que les permita retomar su papel protagónico como agentes políticos y de cambio. Para Bauman, el problema contemporáneo más siniestro es la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección, que a su vez conlleva a limitar la acción colectiva. Al respecto el autor afirma:

Lo curioso es que la naturaleza de este problema es también un poderosísimo impedimento para instrumentar remedios colectivos: las personas que se sienten inseguras, las personas preocupadas por lo que puede deparar el futuro y que temen por su seguridad, no son verdaderamente libres para enfrentar los riesgos que exige una acción colectiva... La trampa es, no obstante, que, aunque hacer algo eficaz para remediar o al menos para mitigar la inseguridad requiere una acción conjunta, casi todas las medidas adoptadas en nombre de la seguridad tienden a dividir; siembran la suspicacia mutua, separan a la gente, la inducen a suponer conspiradores y enemigos ante cualquier disenso o argumento, y acaban por volver más solitarios a los solos. (Bauman, 1999, p. 13.)

Los discursos que operan



Las transformaciones políticas y culturales características de las últimas décadas conllevan a reevaluar muchas de las conquistas liberales de occidente y la confianza exacerbada en la razón ilustrada acaecida en logros como la democracia y la libertad. Vivimos una época donde la libertad parece estar limitada a responder a la lógica del mercado y donde el sujeto visible es el sujeto del rendimiento y la optimización.

Byun Chul Han en su texto psicopolítica afirma que la libertad ha sido un episodio, donde el Yo como proyecto ahora se somete a las coacciones internas y coacciones propias acordes a la lógica del rendimiento y la optimización del neoliberalismo. (Han, 2014).

Ante este planteamiento, es pertinente analizar los procesos de subjetivación que se están dando al interior de la escuela acordes a la racionalidad política neoliberal, enmarcadas en la idea de formar en competencias y habilidades consideradas necesarias para afrontar los “retos del siglo XXI”.

En consonancia con lo anterior, el ser de la educación ahora está sometido a pretensiones desde diferentes sectores. La educación siempre ha sido de interés no solo de los gobiernos sino también de los organismos multilaterales quienes arguyen que el objetivo de la educación es la formación de un sujeto acorde al contexto de época. Así, no es raro ver cómo ante un panorama de cambios e incertidumbres del siglo XXI, se resalta la necesidad de un sujeto con capacidades y habilidades acordes a este tiempo. Un sujeto competente para el siglo XXI es aquel que desarrolle capacidades y habilidades para hacer frente a los cambios epocales.

Este discurso está presente no solo en las instancias gubernamentales, también desde organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el FMI, la Unesco y demás, quienes, a partir del arraigo a los indicadores y la justificación acaecida en los datos estadísticos, diseñan estrategias y directrices para que los Estados puedan adoptar medidas y así responder a estas formas de racionalidad.

Para analizar como en la escuela se dinamizan los regímenes de verdad que se están constituyendo, nos apoyaremos en la noción de gubernamentalidad de Foucault, quien la define como:

el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial



de saber, la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. (Foucault, 2006, p. 136)

Esta noción resulta relevante para entender cómo en el aparataje social, las instituciones despliegan tecnologías y procedimientos sobre los cuales se ejerce el poder en los sujetos.

Por tanto, es pertinente entender la escuela como institución y dispositivo a través de la cual se despliegan un conjunto de tecnologías acordes a la racionalidad neoliberal y que buscan incidir en procesos de subjetivación al interior de ella. Gran parte de las tecnologías gubernamentales y los flujos discursivos que llegan al ámbito escolar, se despliegan a través de políticas públicas, proyectos y estrategias pedagógicas las cuales llegan a la escuela sin pasar por mayor nivel de reflexividad sobre sus implicaciones en los procesos de subjetivación, por el contrario, se operan los discursos buscando incidir en el actuar y ver de los sujetos, ya sean estos educadores o educandos.

En este sentido, la escuela se está enfrentando a prácticas enmarcadas en la idea de innovación educativa, a través de las cuales se desarrollan apuestas curriculares con mayor énfasis formativo en ciertas habilidades y competencias. Así, es común escuchar apuestas orientadas al fortalecimiento de las denominadas habilidades blandas, habilidades duras, ciudadanía global, inteligencia financiera, etc.

Hacer un rastreo y análisis a estas prácticas que están sobreponiéndose al discurso pedagógico, permitirá entrever el tipo de sujeto que se está concibiendo desde la gubernamentalidad neoliberal y que hace uso del Estado y sus instituciones para el despliegue de las tácticas y procedimientos con el fin de que los sujetos respondan a esa forma de racionalidad. En este contexto el Estado a diferencia de lo que se pensaría, no desaparece y por el contrario sirve como medio a través del cual el neoliberalismo se fortalece y despliega, llegando a cada ámbito de la vida social:

Al contrario de lo que muchos han dicho —incluido ahí economistas, políticos, sociólogos y medios de comunicación—, no hay ni un retroceso del Estado ni una disminución de su papel. Lo que está ocurriendo es una reinscripción de técnicas y formas de saberes, competencias, expertises, que son manejables por “expertos” y que son útiles tanto para la expansión de las formas más avanzadas del capitalismo, como para el gobierno de Estado. Tal reinscripción consiste en el desplazamiento y en la utilización de técnicas

de gobierno que buscan hacer que el Estado siga la lógica de la empresa, pues transformar el Estado en una gran empresa es mucho más económico —rápido, fácil, productivo, lucrativo—. (Vega-Neto, 2010, p. 224)

Así, podemos afirmar que, en un contexto de neoliberalismo, la racionalidad del mercado necesita producir modos de subjetivación acordes a ella y en este sentido, el papel del Estado y la función de la escuela como dispositivo, es funcional para objetivar a un sujeto del rendimiento y la optimización. Por tanto, la reflexión y algunas de las preguntas que se deben suscitar son: ¿cuál es el futuro de la escuela?, ¿cuál debe ser el rol y posicionamiento de los docentes y demás actores educativos ante las prácticas discursivas neoliberales que se despliegan?, ¿cómo la escuela y el currículo pueden hacer frente de manera reflexiva a las incertidumbres y complejidades del mundo?, ¿cómo la escuela puede posibilitar la formación de una ciudadanía empoderada políticamente que resista a miradas unívocas mercantiles que recaen sobre el sujeto?

Abordar estos interrogantes de manera profunda es una invitación al debate ético y político que compete tanto a investigadores como a educadores en los diferentes escenarios.

La escuela como escenario de fisuras y emergencia de la subjetividad política

Analizar el lugar de la escuela y del sujeto ante las complejidades anteriormente descritas, se hace cada vez más difuso si solo nos limitamos al uso de las metanarraciones modernas unívocas, centradas en la trascendencia de la conciencia, el poder absoluto de la razón o las miradas tradicionalmente enfocadas en la idea de un ciudadano acorde a la idea de un Estado liberal.

Ahora bien, considerar que la escuela debe ser afín a las necesidades de época, puede resultar ingenuo sino se le mira bajo la óptica de las prácticas que se despliegan y que pretenden ante todo la formación de un sujeto del rendimiento y la optimización, por encima de la formación de un sujeto político, con capacidad para deliberar, agenciar y fortalecer el tejido social. Lo anterior se refleja en los procesos de reestructuración e “innovación” curricular y que no difieren de los flujos discursivos que se escuchan en otros ámbitos como por ejemplo coaching empresarial y que de manera sutil buscan insertarse en la psiquis. Al respecto Byung Chul Han afirma:

La psicopolítica neoliberal encuentra siempre formas más refinadas de explotación. Numerosos seminarios y talleres de management personal e inteligencia emocional, así como jornadas de coaching empresarial y liderazgo prometen una optimización personal y el incremento de la eficacia sin límites. Todos están controlados por



la técnica de dominación neoliberal, cuyo fin no es solo explotar el tiempo de trabajo, sino también a toda la persona, la atención total, incluso la vida misma. (Han, 2014, p. 47).

Como vemos, las técnicas de sofisticación de la racionalidad neoliberal se manifiestan como flujos discursivos en diferentes ámbitos sociales y culturales. Por tanto, la escuela no escapa de esta tendencia y en contraste es común ver la crisis de la educación bajo la óptica y nostalgia del ideal moderno e ilustrado. Así, una escuela ante los contextos actuales puede resultar anacrónica, en decadencia y en una permanente crisis.

Sin embargo, es necesario hacer un viraje para comprender las mutaciones a las cuales la escuela se está enfrentando, siendo imperativo afirmar que esta sigue siendo un dispositivo de poder de los más eficaces para introducir la racionalidad de época, pero donde también en ella se presentan subjetividades otras y modos de resistencia ante la racionalidad abarcadora del mercado.

Es esta complejidad en la cual esta inserta la escuela donde el sujeto, ya sea educador o educando, toma un lugar protagónico. En este sentido, es importante reconocer que el sujeto posee una historia y detrás de esa historia se han configurado imaginarios, representaciones e ideales sobre los cuales se constituye la base reflexiva de los modos de ver y proceder en el mundo. Así, el sujeto al que se intenta sujetar, esa a su vez un sujeto en resistencia que, en el ejercicio de su libertad, manifiesta singularidades en contraste a las visiones deterministas que recaen sobre él. Es la manifestación de esas singularidades, como resistencias en el entramado de los juegos de poder, donde se puede evidenciar la subjetividad política como aquella donde el poder no puede ser visto de manera unívoca, trascendente o absoluto. Por el contrario, es en la subjetividad política en tanto resistencia y singularidad, donde los órdenes no están determinados y fijados, en cambio hay un lugar para la esperanza, la diferencia y la libertad, no bajo la óptica de las grandes transformaciones sociales o estructurales, sino de aquellas transformaciones singulares en las cuales los sujetos dan sentido a su existencia o como bien lo afirma Veiga- Neto, retomando a Foucault:

lo máximo que se puede anhelar son transformaciones parciales, modestas y tal vez decepcionantes para quien está acostumbrado a las metanarrativas modernas que, heredadas del pensamiento judeo-cristiano, prometen un “final finalmente” feliz para la historia. En vez de soñar con la gran revolución, más vale practicar nuestras pequeñas revueltas diarias, sea contra lo que nos constriñe, sea contra las limitaciones que nos imponemos a nosotros mismos. (Veiga-Neto, 2018)



Es a partir de esas resistencias que surgen o se visualizan las fisuras de los dispositivos de poder. Por lo anterior y ante una racionalidad empresarial que minimiza al sujeto a ser simplemente objeto funcional del mercado, se hace necesario la crítica y la sospecha epistémica y ética ante la política pública, el currículo y los mandatos gubernamentales que, en muchas ocasiones, desde las directrices y la normatividad, buscan la inserción en pleno y sutil, de las políticas de mercado, así como de los discursos que provienen de las disciplinas y que legitiman esos mandatos. En consecuencia, la escuela debe potenciar las fisuras, entendiendo que en las relaciones de poder existe un juego, ese juego es móvil y cambiante, donde la escuela, pero sobre todos los sujetos que en ella habitan, sean estos maestros, estudiantes que luchan por un posicionamiento dentro del juego de poder. Es importante recuperar desde la escuela, el papel del saber y operar con el saber, de modo tal que las luchas y las apuestas por las múltiples racionalidades/singularidades diferentes a las del mercado, logren ser visibilizadas y posicionadas. La escuela tiene un papel por desempeñar y es la de preparar sujetos que hagan frente, desde la comprensión, a los escenarios de tensión entre lo individual, corporativo y entre lo local y global. (Vega-Neto, 2010).

Impacto en la política

El estudio de la gubernamentalidad en el campo educativo permite analizar los regímenes verdad y las prácticas discursivas que se despliegan en la escuela y que van encaminadas a la formación de una subjetividad acorde a cierta racionalidad política. En este sentido hacer un análisis de la política pública educativa, el currículo y su inserción en los discursos alrededor de la innovación educativa y la formación de competencias del siglo XXI, permitirá entender la manera en que se está entendiendo la formación de ciudadanía en la escuela y el tipo de sujeto que se quiere formar. Sin embargo, el proceso investigativo también recobra relevancia para entender las prácticas de sí y las singularidades que emergen en la escuela y que dan cuenta que, en el juego de poder, las resistencias son a su vez una manifestación de la subjetividad política y ejercicio de libertad de los sujetos. En este sentido se espera que desde la discusión de la política pública educativa y su despliegue en la gestión de la vida escolar se amplíe el horizonte de discusión y reflexión sobre las prácticas discursivas alrededor de la innovación educativa, la formación de competencias o la formación de sujetos acordes a la racionalidad neoliberal.



Metodología

La investigación se apoya en un enfoque posestructuralista, desde el cual se analiza la racionalidad política neoliberal, las prácticas discursivas que se despliegan en la escuela y los procesos de subjetivación en educadores y estudiantes, como también las prácticas de sí y las singularidades que emergen como resistencias en el juego de las relaciones de poder. La investigación hace uso de la recopilación y análisis documental sobre la política pública educativa como también recolección de experiencias escolares de educadores y estudiantes.

Pertinencia social

La escuela es un dispositivo de poder donde confluyen múltiples tensiones. La escuela como dispositivo, no solo es un lugar de gestión de la vida, es también un lugar donde ocurren procesos de subjetivación encaminados a la formación de un tipo de ciudadano acorde a la racionalidad política de época y a los regímenes de verdad que en ella operan. Sin embargo, también en la escuela y dentro del juego de poder, el sujeto ya sea educador o educando, no es estático, pasivo, sino que en él confluyen también prácticas de sí, que se manifiestan como modos de libertad y subjetividad política en resistencia a los discursos de carácter homogenizante. Por lo anterior, dar cuenta de esos modos de ejercicio de la libertad es una manera de reivindicar la importancia del sujeto como actor político no solo en la escuela, sino de la sociedad en general.

Conclusiones

Las sociedades estamos atravesando por cambios significativos en diferentes esferas, una de ellas los cambios tecnológicos de avanzada que auguran brechas de desigualdad cada vez mas amplia entre las sociedades. Este panorama denota nuevas emergencias e incertidumbres en la cuales la escuela queda en una constante tensión entre las exigencias del mundo y lo que sujetos puedan desear y resistir.

La escuela es un escenario propicio en la cual se despliegan sutilmente una serie de tecnologías a través de las cuales se busca la formación de un tipo de sujeto acorde a las pretensiones de la racionalidad neoliberal, en este contexto gran parte de los discursos pedagógicos están siendo desplazados por el discurso empresarial de la optimización y el rendimiento. Para ello, la escuela a través del discurso de la innovación educativa despliega una serie de procedimientos encaminados a incidir en formas de subjetivación donde el sujeto se coacciona a sí mismo.



Aun cuando la racionalidad económica se inserta en las prácticas escolares, buscando incidir en la configuración de un determinado tipo de subjetividad, el sujeto no es completamente sujetado y en es la singularidad o singularidades de su existencia que el sujeto resiste frente aquello que lo busca objetivar. Así, es en esas singularidades donde se manifiesta la subjetividad política, permitiendo entrever que el sujeto no es estático o pasivo, por el contrario, es en sus modos de actuar y resistir donde hay espacio para las esperanzas, las libertades y las diferencias.

Los sujetos en la escuela, debemos ser muy reflexivos y mirar bajo sospecha permanente las prácticas discursivas que operan en el ámbito escolar y que, a través de la política pública, las innovaciones curriculares o las orientaciones educativas, puedan conllevar a la formación de un tipo subjetividad acorde a la racionalidad empresarial.

Referencias

- Bauman, Z. (1999). En Busca de la Política. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Curso del Colegio de Francia 1977- 1978. Fondo de Cultura Económica.
- Han, B. -C. (2014). Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Herder.
- Veiga- Neto, A. (2010). Gubernamentalidad Neoliberal : Implicaciones para la educación. En Revista Educación y Pedagogía, 22(58), 213-235. Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9748>
- Veiga-Neto, A. (2018). Educación y contemporaneidad. Una mirada Foucaultiana. En C. Noguera-Ramirez (Comp.). Alfredo Veiga - Neto y los estudios Foucaultianos en Educación (págs. 141 -153). Universidad Pedagógica Nacional.
- Veiga- Neto, A. (2010). Gubernamentalidad Neoliberal : Implicaciones para la educación. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58 (págs. 213- 235). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Veiga-Neto, A. (2018). Educación contemporánea. Una mirada Foucaultiana. En C. E. Noguera Ramirez, *Alfredo Veiga - Neto y los estudios Foucaultianos en Educación* (págs. 141 -153). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.



Circular para aprender:

UPZ 39 Articulación interinstitucional para la educación media

JOSÉ BERNARDO GALINDO ANGEL

OTTO LEONARDO GÓMEZ HUERTAS³⁸

DAYANA ZULEY ARIZA ARIZA

Resumen

Esta ponencia muestra la sistematización de la experiencia de la IED Colombia Viva que se vinculó en el año 2018 a la “Estrategia de Circulación Estudiantil Institucional UPZ 39” cuyos objetivos son disminuir la deserción y la reprobación de los estudiantes de educación media a por su vinculación a líneas de profundización que no correspondían a sus intereses. Para el logro de los objetivos se conformó una red de colegios oficiales que ofreció dieciséis énfasis en educación media, de tal forma que los estudiantes podrían elegir entre alguno de los programas ofrecidos por las seis instituciones de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá SED que la conformaron.

Objetivos

Estudiar la experiencia de la vinculación de la IED Colombia Viva a la “Estrategia de circulación estudiantil Interinstitucional UPZ 39” o” UPZ 39” para entender su construcción, los procesos e interacciones que se generan dentro de ella, hacer lectura crítica de la realidad para identificar y descubrir categorías de análisis que permiten visibilizarla ante la comunidad educativa.

Resultados

Como resultado de la sistematización emergieron varias categorías de análisis denominados (a) territorio de la que deriva (b) el territorio ampliado (c) autonomía escolar y (d)

³⁸ IED Colombia Viva, Bogotá D.C. Colombia,



condiciones de organización en las que se resaltan la articulación horizontal entre colegios y la articulación vertical con el SENA.

La **categoría territorio** consiste en las condiciones que rodean la IED Colombia Viva que está localizada sobre los cerros sur-orientales de Bogotá en la localidad Rafael Uribe Uribe, sobre la ronda de la Quebrada Chiguaza, en una zona declarada de riesgo por avalanchas e inundaciones, razones por las que no tiene licencia de construcción, los barrios que la rodean son de reciente creación, menos de 50 años, que se caracteriza por pertenecer a estratos socioeconómicos 1 y 2 en los que se presenta una alta demanda de cupos escolares oficiales.

De la categoría territorio se deriva la categoría **territorio ampliado** en el cual se realiza la Estrategia UPZ39 que queda ubicada en la zona plana de la localidad de Rafael Uribe Uribe, de estratos socio-económicos 2 y 3, que corresponde a los barrios consolidados, con más de 50 años de antigüedad en la que se presenta poca demanda de cupos escolares oficiales.

La categoría **autonomía escolar** se refiere a las transformaciones que ha sufrido la IED Colombia Viva desde el año 2016, que sucedieron mediante giros discursivos que permitieron cambiar las realidades propias de la institución, como (a) promover la solución pacífica de conflictos mediante el diálogo (b) sancionar socialmente el consumo de sustancias psicoactivas dentro del colegio (c) convertir la Quebrada Chiguaza en un fenómeno de estudio.

La categoría **condiciones de organización** se refiere a la forma como funciona la Estrategia UPZ 39 y su interacción con la IED Colombia Viva: (a) La estrategia no tiene un reconocimiento formal por parte de la SED, sino que es un acuerdo de voluntades de los rectores que quieren participar de la misma. (b) Cada colegio es independiente y autónomo y tiene su propia cultura institucional. (c) Los estudiantes están matriculados en el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media SIMAT. (d) La estrategia ha recibido reconocimientos económicos e institucionales (SED, 2019) (e) La educación media se realiza en articulación con el SENA, algunas IES o énfasis propios. (f) Cada colegio tiene un docente de enlace de media que se reúne semanalmente con sus compañeros para hacer seguimiento y control de las actividades de los estudiantes. (g) La estrategia UPZ39 tiene un comité técnico de gestión en el que participan los Centros del SENA, la dirección de Media de la SED, los docentes de enlace de media y los Rectores. (h) Los instructores del SENA de todas las ofertas de media tienen jornadas sobre el trabajo pedagógico con adolescentes. (i) Los estudiantes señalan que ven la



oportunidad de tener varias líneas de profundización de media para escoger cuando llegan al décimo grado, que los colegios en los cuales van a realizar sus estudios de articulación en media tienen infraestructuras completas y adecuadas con ambientes de aprendizaje con recursos adecuados (j) Los docentes señalan que los estudiantes conocen la localidad desde una perspectiva ampliada, además que muchos residen en Diana Turbay y barrios aledaños a los colegios de la UPZ39, los estudiantes muestran capacidades de autorregulación, autodominio y autonomía (k) Articulación horizontal, la Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional UPZ 39 se circunscribe dentro del concepto de “Articulación Educativa” definida como un dispositivo de estructuras educativas que permiten el paso entre niveles de educación o entre diferentes tipos de escuelas, relacionado con el concepto de administración educativa y los conceptos específicos de autonomía educativa, cooperación educacional, coordinación en la educación y descentralización de la educación, además de los conceptos relacionados son gestión educacional y planificación de la educación (UNESCO, 2022) en la que las entidades que se articulan horizontalmente porque se encuentran en el mismo nivel (Pacheco et al., 2018), como se observa en la figura 1. (l) Articulación vertical, el SENA es una entidad que depende del Ministerio de Educación por tanto está enfocado en el desarrollo de Capital Humano para la producción, reglamenta las articulaciones con los colegios en una relación de subordinación (SENA, 2021). De otra parte, la relación de los colegios con las IES se reglamenta por el proyecto de “Fortalecimiento de las competencias de los jóvenes de la Media del distrito para afrontar los retos del siglo XXI en Bogotá D.C.”, que también coloca a los colegios en condiciones de subordinación pues todo el esquema de la Universidad se encuentra previamente diseñado. De esa forma se conforman articulaciones verticales del SENA y las IES con los colegios. Se detecta una teoría implícita (Echavarría, et al. 2015) que los equipos docentes de los colegios no tienen el conocimiento ni las capacidades para desarrollar el énfasis que requiere la comunidad a la que sirven.

Impacto en la política

Jurado (2019) recalca que la Educación Media es No diversificada pues “Colombia es un país atípico en América Latina... tiene nueve grados que constituyen la educación obligatoria, o básica; y tiene una educación media de dos grados, pero con una organización curricular sin modalidades diversificadas, dado que el 80% de las instituciones educativas son de carácter “académico” y todos cursan las mismas asignaturas. El otro 20% está



constituido por colegios técnicos que no pueden homologarse con instituciones de educación media diversificada como ocurre en los otros países”. De otra parte, la Educación Media no se diferencia de la básica secundaria, pues la educación media es, por ley, una especie de continuación de la educación básica y no marca frontera alguna entre los dos niveles, de tal forma que “en los colegios nunca se estableció una frontera entre la educación básica y la educación media, el bachillerato es idéntico y nada diferencia a los grados décimo y once” (Jurado, 2009).

Además, la Educación Media Académica no se diferencia de la Educación Media técnica, García et al. señalan que “si bien la media técnica se presenta como una opción de formación para el mercado laboral se encuentra que no cuenta con una organización clara en términos de las líneas de especialización que ofrecen” (2016, p. 7), no hay diferencia entre las prácticas pedagógicas de la media académica y la media técnica. Los resultados saber once son similares en las dos modalidades de media. En la educación media las áreas fundamentales y obligatorias del conocimiento son las mismas que en la básica primaria y la básica secundaria, de otra parte, la educación media tiene gran dificultad para cumplir con las promesas de la inserción en el mundo laboral (Díaz y Celis, 2011), así como el ingreso a la educación superior (Benítez, 2018), fuera de eso Colombia muestra el indicador de jóvenes entre 15 y 24 años que no trabajan ni estudian en el 27,1% que es uno de los más altos del mundo en comparación con el promedio de los afiliados a la OCDE que es de 13,4% (Gutiérrez, 2022; LEE, 2022). Pérez (2019) sugiere que:

fortalecer la educación media conlleva definir acciones de política educativa para que las instituciones escolares y sus docentes fijen metas para fortalecer las trayectorias previas de los estudiantes a la educación media. Así como preparar la oferta de dos o tres líneas de énfasis (diversificación) para que los estudiantes opten de acuerdo con sus prioridades educativas futuras o de trabajo y el entorno donde ellos se desenvuelven.

Metodología

El proceso de investigación surgió por una invitación del Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y la Universidad de la Salle para realizar una “Investigación en Educación Media y Jóvenes: experiencias significativas en Bogotá 2022”, mediante la conformación de una Comunidad Mixta de Investigación e Innovación según los lineamientos del grupo de investigación de la Universidad de la Salle. El grupo de Investigación de la Universidad de la Salle realizó visitas de orientación que, junto con las



sesiones del seminario de investigación, sirvieron para ver lo cotidiano como algo extraordinario, diferente a cualquier otra experiencia, cuyo conocimiento debería ser sistematizado para compartirlo con comunidades educativas más amplias que estuvieran interesadas en hacer procesos semejantes. Se levantaron notas y grabaciones que se consolidaron en una matriz de comentarios, opiniones y afirmaciones de los miembros de la comunidad educativa, cuyo estudio permitió la emergencia de las categorías de análisis.

En paralelo se realizó una exploración documental sobre experiencias semejantes desde diferentes puntos de vista, que permitió encontrar conceptos como “Articulación Educativa”, la articulación horizontal y la articulación vertical.

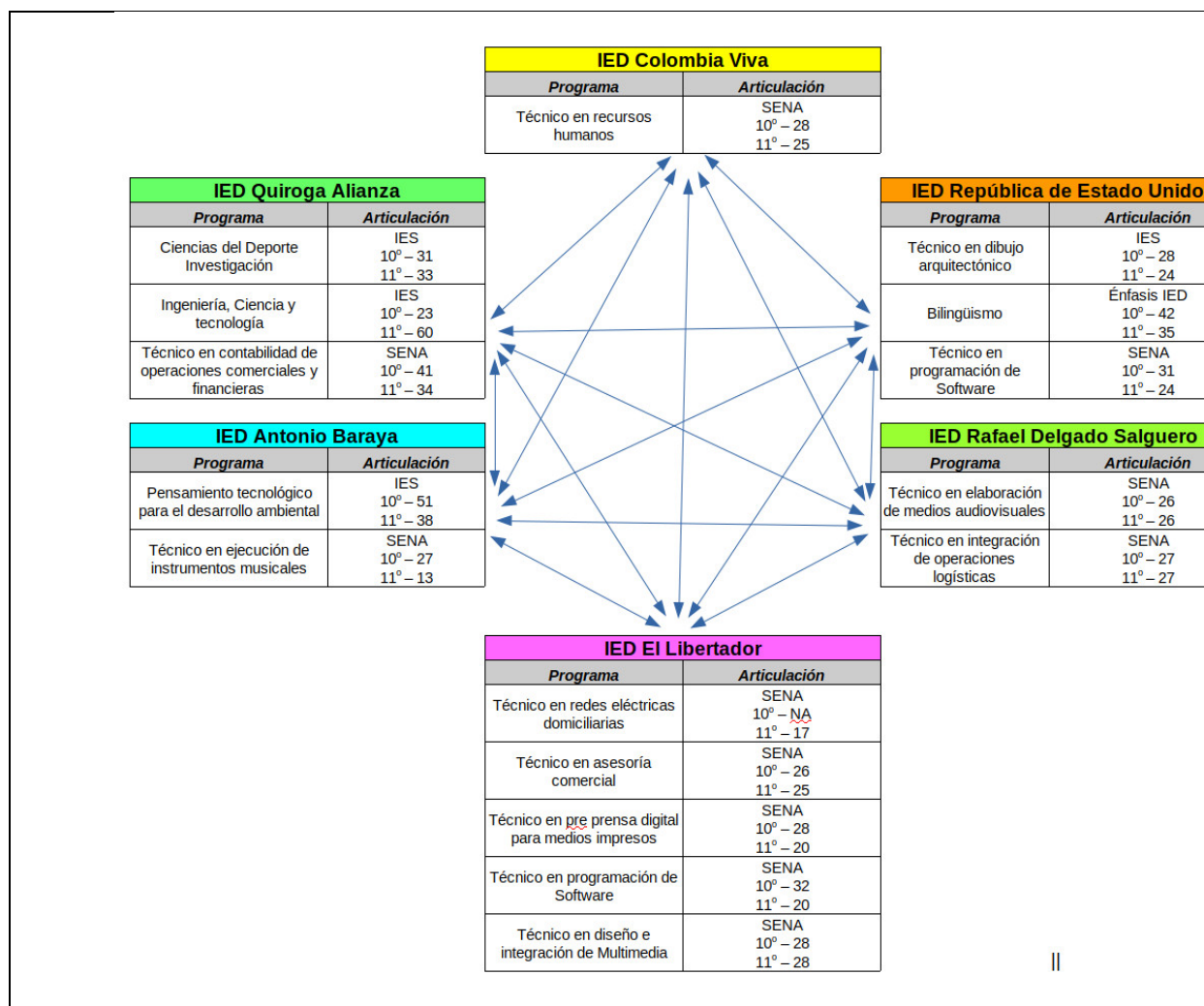
Pertinencia Social:

En el año 2012 la SED (2013) se definió el proyecto 891 “Educación Media Fortalecida mediante una oferta diversa para generar en los estudiantes mayores oportunidades en el mundo socio productivo” promoviendo la articulación con el SENA e Instituciones de Educación Superior. La “Estrategia de Circulación Estudiantil interinstitucional UPZ39” surgió como un acuerdo de voluntades entre cinco rectoras de instituciones educativas distritales, ubicadas en la Unidad de Planeación Zonal Quiroga o UPZ 39 de la localidad 18 Rafael Uribe Uribe en Bogotá, con los objetivos de disminuir la deserción y la reprobación de estudiantes de educación media a causa de la vinculación obligatoria a líneas que no respondían a sus intereses. Esta red permitió diversificar la oferta de programas con lo que sus estudiantes se podrían vincular a cualquiera ofrecido por las cinco instituciones educativas de la estrategia.

Figura 1

Red de oferta de programas propios, en articulación con las IES y en articulación con el SENA





Conclusiones

Las relaciones de articulación entre los colegios que pertenecen a la Estrategia UPZ 39 son horizontales porque es una red en de instituciones que se asocian voluntariamente, se encuentran en igualdad de condiciones, responden a una necesidad territorial como es la de resolver la deserción por falta de oferta diversa en la educación Media (Carvajal et al, 2016).

Es una solución en clave de política porque bajo la teoría implícita que los colegios pertenecen a un sistema uniforme se optimizan el uso de recursos como las articulaciones con el SENA, las IES y los énfasis propios que se ofrecen a todos los estudiantes de la Media de las instituciones que conforman la UPZ 39, además cuentan con procesos semejantes en lo convivencial, pues los estudiantes perciben el respeto de su dignidad, el apoyo y el cuidado en cada institución.



Además, la Estrategia UPZ 39 cuenta con unos mecanismos articuladores formales. Posibilita un diálogo centrado en el estudiante con los instructores de SENA que va más allá de lo formal establecido en el manual de articulación, lo cual permite visibilizar las diferencias en el desarrollo psicosocial existentes entre los estudiantes que se vinculan al SENA por articulación con la educación media y aquellos aprendices que ingresan a la institución por oferta abierta.

Referencias

- Benítez, S. (2018). Rupturas y retos de la articulación en la educación media en Colombia. Ruta maestra (Ed. 27). <https://rutamaestra.santillana.com.co/rupturas-y-retos-de-la-articulacion-en-la-educacion-media-en-colombia/>
- Carvajal, C., Arias, A., Aunta, A. y Merchán, J. (2016). Articulación de actores para implementar políticas de desarrollo y paz. Redprodepaz. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20160929112644/Articulacion_de_actores_para_implementar.pdf
- Díaz, C. y Celis, J. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9(1), 371-380. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000100021&script=sci_arttext
- Echavarría, C., Murcia, N., Bernal, J., González, L. y Castro, L. (2015). HumanizArte Horizontes teórico-comprensivos del cultivo de Humanidad. Universidad de la Salle.
- García, S., Maldonado, D., Acosta, M., Castro, N., Granada, D., Londoño, E., Pérez, J., Rey, C., Rosales, L. y Villalba, H. (2016). Características de la educación media en Colombia. Documentos de trabajo. (Ed 33). MEN, Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/d721bb4d-7628-4197-b016-af954b06aebe>
- Gutiérrez, A. (23 de noviembre de 2022). Colombia es el segundo país de la OCDE con más jóvenes que ni estudian ni trabajan. La República. <https://www.larepublica.co/globoeconomia/colombia-es-el-segundo-pais-de-la-ocde-con-mas-jovenes-que-ni-trabajan-ni-estudian-3494127>
- Jurado, F. (2009). Las fisuras en el sistema educativo colombiano. Revista Educación y Cultura (83), 25-28. https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2083.pdf



- Jurado, F. (2019). Retos para la transición entre la educación media, la educación posmedia y la educación superior. Ruta Maestra (Ed. 27). <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/10/Retos-para-la-transici%C3%B3n-entre-la-educaci%C3%B3n-media-la-educaci%C3%B3n-posmedia-y-la-educaci%C3%B3n-superior.pdf>
- LEE (2022). Ninis: la realidad de los jóvenes colombianos. Informe análisis estadístico LEE (60), 1-12. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/5629089/INFORME-60-NINIS-2022-LEE.pdf>
- Pacheco C., Sarmiento, R., Tourn, N. y Martin, P. (2018). La salida de campo como estrategia metodológica de articulación horizontal. En Guirao, C. Baigorria, H (Comp.). Jornadas de matemáticas. IFDC San Luis.
- Pérez, A. (26 de mayo de 2019). Educación Media en Colombia: más de lo mismo. Semana. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/educacion-media-en-colombia-mas-de-lo-mismo-por-angel-perez/272473/>
- Secretaria de Educación de Bogotá (2019). Resolución 316 de 2019. por la cual se transfieren recursos de gratuidad de los Fondos de servicios Educativos de los Establecimientos oficiales que hacen parte del Sistema Educativo Oficial del Distrito Capital, proyecto 1049 “Cobertura con Equidad” componente 03 “Acciones afirmativas para poblaciones vulnerables”, en concordancia con el plan Distrital de desarrollo “Bogotá mejor para todos 2016-2020” Adoptado mediante Acuerdo Distrital 645 del 9 de junio de 2016. 18 de noviembre de 2019. <https://www.educacionbogota.edu.co/intrased/sites/default/files/inline-files/PW%20Resolucion%2000433%20de%202019%20-%20Gratuidad%20SED%20-%20Costos%20Complementa.pdf>
- Secretaria de Educación Distrital [SED] (2013) Proyecto 891 “Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior”. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3068/Proyecto%20891_resumen%20ejecutivo.pdf?sequence=31&isAllowed=y
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2021). Resolución 317 de 2021. Por la cual se adopta el manual de articulación del SENA con la educación media y se deroga la Resolución



1113

de

2017.

https://normograma.sena.edu.co/normograma/docs/resolucion_sena_0317_2021.htm

UNESCO (2022). Tesauro de la Unesco. <https://skos.um.es/unescothes/?l=es>

El arte y la vida: Un compromiso con los derechos de la naturaleza

GRISelda OSORIO

Resumen

Esta experiencia educativa intentó constituirse como un aporte sensible y concienzudo sobre la importancia de la vida vegetal con relación a su extraordinaria existencia, en términos de equilibrio vital y de belleza. Entendiendo que sus vidas impactan sensiblemente en las diversas dimensiones de las nuestras, entre otras, la estética, la religiosa, en los distintos aspectos de nuestra salud, en la identidad cultural; aportando a las diferenciaciones de los territorios, etc. El arte como forma de conocimiento situado, como lenguaje expresivo y comunicativo, es una potente herramienta de reflexión colectiva, tanto en los procesos individuales o grupales de producción como los de interpretación.

Introducción

Cuando hablamos del arte y sus enfoques pedagógicos decimos que todas sus argumentaciones aparecen en mayor o menor medida en la práctica de las y los docentes del área, aunque no siempre de manera consciente.

Acordamos con la necesidad de abordar la práctica docente en artes desde una mirada sobre el campo en el que se comprende al mismo como forma o sistema cultural. Es así que abonamos la idea de que todo arte está inserto en un contexto y que por ello se hace difícil sostener las reflexiones y los análisis intraestéticos.

Hasta aquí acordamos entonces que esa perspectiva cultural, a la que le añadimos la cognitiva y la comunicacional, habla de nosotros los humanos y de cómo nos relacionamos con el mundo a través del arte. Pero este mundo en el cual ese “nosotros” ocupa el lugar central (antropocentrismo).



La experiencia pedagógica que presentamos se llevó a cabo con jóvenes de la universidad pública argentina, que fueron convocados a un Seminario Taller: La naturaleza, entre el arte y la vida.

Se propuso para esta experiencia un abordaje pedagógico multidisciplinar a partir del cual se indagó desde el campo del arte, la preocupación por la representación de la naturaleza como forma de conocimiento, dicho problema fue abordado con diferentes intencionalidades, atravesadas por los imperativos científicos y estéticos de cada momento histórico (MC LAREN, 1998). Esto pudimos observarlo desde los estudios, a partir de modelos que enlazan naturaleza y realidad, en el renacimiento, hasta las proposiciones del arte contemporáneo en los procesos artísticos del Arte Ambiental o el Bioarte, que demuestran claramente el esfuerzo por pensar los dos términos entrelazados: arte y naturaleza, que en el caso de la contemporaneidad de la pintura de paisaje adquiere una dimensión social y política, cuando pone de manifiesto el problema de la destrucción de los ecosistemas que pone en riesgo la vida toda (Zoido, 2011).

Desde las ciencias biológicas se introdujo al conocimiento y la discusión sobre la hipótesis Gaia, la cual propone la existencia de un sistema integrado entre la tierra y la vida. En este sentido se tornó importante reconocer la extraordinaria y asombrosa diversidad de formas de vida y la función que estos entes vivos cumplen en la totalidad de la existencia.

Se propuso un trabajo conjunto entre biología vegetal y arte para reflexionar, desde las herramientas teórico-conceptuales como así también las procedimentales particulares de la observación científica y de las metodologías del taller artístico, la relación humana con la naturaleza, con un enfoque que posibilitó generar cuestionamientos entre la centralidad de la forma humana de la vida con las otras formas vivas, los otros entes que, al decir de Eduardo Khon, constituyen unas *otras ontologías* existentes.

Asimismo, entendemos que el conocimiento humano requiere hoy de estos cruces interdisciplinarios, porque los campos estas intersecciones abonan sensiblemente la mirada plural de los problemas que nos conciernen, en este caso la naturaleza como objeto de conocimiento y de cuidado, que es también el que nos damos a nosotros mismos, comprendiendo así la dimensión ética de nuestra propia existencia.



Objetivos

- Discutir los vínculos de la Biología con el Arte y analizar reflexivamente los paradigmas de ambos campos. Reconocer las características de la vida: la unidad de sus patrones y la diversidad de sus formas y la relación entre forma y función de los seres vivos.
- Reconocer y valorar la tarea del Taller como una instancia importante de aprendizaje colectivo en el cual se cruzan conocimientos entre los dos espacios, el arte y la biología, habilitando instancias de reflexión, diálogo y concientización
- Evaluar el impacto del hombre en el equilibrio biológico y en la conservación de la naturaleza y el rol del arte en sensibilizar y concientizar a la sociedad en este impacto.
- Comprender los contenidos de las técnicas pictóricas en términos de techné, relacionándolas con las indagaciones que se proponen en torno a la naturaleza como problema y a las intencionalidades de la representación pictórica.
- Construir y desarrollar la capacidad de autoevaluación de los procesos teóricos-procedimentales realizados en el Seminario Taller a partir de la comprensión de los objetivos propuestos y sus alcances.

El naturalismo como representación plástica y como observación sensible

Como sabemos el naturalismo como forma de representación nace en el Renacimiento, con la escuela florentina. Ese nombre se le debe a Emile Zolá (francés) quien habla así de la pintura paisajista inglesa, la que incorpora el subjetivismo del artista. A menudo se habla de naturalismo y realismo en un sentido de sinonimia, pero podemos decir que las diferencia con éste último es que el realismo se centra en el quién o qué de los personajes, en el contexto social en el que se encuentran etc., el naturalismo está preocupado en el cómo, por el método pictórico, se impone en esta forma de representación el espíritu de observación y descripción de la realidad, que se va a convertir en la principal proveedora de materiales para la producción de imágenes (Maderuelo, 2005).

Berger ha definido a la imagen como *una vista que se ha recreado o reproducido*, esta definición incorpora otras formas de visualidad que se han incorporado con las nuevas tecnologías, con la digitalización de la imagen. Asimismo, las imágenes de la naturaleza forman parte del repertorio cultural particular de cada sujeto y esto va a tener que ver con las formas en que la



cultura de origen se ha vinculado con los territorios naturales (Descola, 2012).

Decimos que la experiencia de observación y representación de la naturaleza aporta el contacto sensible y el conocimiento de esta. Conocer en su término más intenso implica, al decir de Foucault, alejarse de sí mismo, alejarse del *asegurar el conocimiento* y apostar, hasta donde se pueda, al extravío de quien conoce. La observación es una operación intelectual que se construye, puede ser guiada, así lo hemos entendido. De nuestra mano las y los estudiantes abren ventanas al mundo y con ellos nosotros también. Todas y todos aprendimos a ver de la mano de alguien, y lo seguimos haciendo, al igual que Ling lo hizo de la mano de su maestro Wang- Fö en el texto de Margarite Yourcenar (1995), él adquirió *un alma y una percepción nuevas*.

Asimismo, también nos hemos aventurado con esta propuesta a construir unas nuevas comunidades de imágenes relacionadas con la comprensión sensible de la naturaleza. La participación de la Ciencia Biológica, más precisamente de la Biología Vegetal y de las nociones que ha acuñado el Naturalismo en Biología fueron significativas en la construcción de la mirada de las y los estudiantes.

El problema de la apariencia, un aspecto sensible del conocer

Algunos pensadores sostienen que el naturalismo surge como un culto a la naturaleza, a los elementos naturales, concebidos éstos como la piel del mundo. Es en este sentido que nos hemos conectado nosotros, a través de la apariencia. Entendemos a la apariencia como el aspecto que las cosas tienen al observarlas, en este caso los aspectos diversos de la naturaleza vegetal, en todas sus formas, pero también lo que se percibe no solo como carnadura de los objetos sino también como contenido de las representaciones, en las cuales se juega, en nuestro caso, la forma particular, metafórica de la actitud de cada estudiante. Por ello podemos articular el concepto de apariencia con el de ficción. Nosotros no trabajamos con cuestiones que van a ser verificables, con verdades que pretenden una cierta objetividad, trabajamos aquí con verosimilitudes, que además ponen de manifiesto el carácter complejo también de lo verificable. Entendemos entonces que nuestro camino se construye como ficción. Saer, pensador y narrador argentino define a la ficción como una antropología especulativa, porque se pone al margen de lo verificable, él dice que la *ficción incorpora los imperativos de un saber objetivo*, en términos de *resolución de lo observable* y también *las turbulencias de la subjetividad*, “(...) la ficción no es la exposición novelada de tal o



cual ideología, sino un tratamiento específico del mundo, inseparable de lo que trata”. (Saer, 2014, p.12)

Construcción de derechos para la Pacha, cuidado de ella cuidado de sí

La naturaleza nos trasciende, con ella constituimos una relación particular entre nuestra interioridad y la exterioridad, una relación entre la experiencia subjetiva y ese algo que nos personifica, con lo cual construimos sentidos, reflexiones y orientaciones.

Orientaciones que se ponen en entredicho cuando abordamos el grave problema de la sustentabilidad de las vidas hoy en nuestro planeta. Este deterioro implica rever la concepción antropocéntrica que la cultura occidental acuñó por siglos. En el avance de una civilización depredadora, hace más de medio siglo alguien detectó los signos de una nueva neurosis civilizatoria, como resultado de su incapacidad para incorporar la muerte, traducida en la acumulación ilimitada de bienes, sintetizándolo en que la incapacidad para incorporar la muerte a la vida la llevaba a incorporar la vida a la muerte, o sea, en términos freudianos, a la celebración de Tánatos (Zaffaroni, 2017, p. 113).

Estas reflexiones fueron acompañando nuestra experiencia, el aporte de las Ciencias Biológicas fue importante para ello. El profesor de biología vegetal Dr Gabriel Bernardello expuso la *hipótesis Gaia*, ella es un modelo interpretativo que afirma que la presencia de la vida en la Tierra constituye condiciones adecuadas para el mantenimiento de la biósfera. Según esta hipótesis Gaia, que se llama así tomando el nombre de una diosa griega de la tierra, el planeta Tierra se comporta como un sistema en el cual la vida es su particular componente. Este sistema tiene la posibilidad de autorregularse. Esta teoría la creó James Lovelock en 1969 y la publicó en 1979. Coincidentemente Gaia y Pachamama tienen la misma mirada en diferentes tiempos históricos: “Gaia llega de Europa y la Pachamama es nuestra, pero esos son solo nombres de la Tierra, en la que no solo estamos, sino de la cual formamos parte. Se trata de un encuentro entre una cultura científica que se alarma y otra tradicional que ya conocía el peligro que hoy le vienen a anunciar y también su prevención e incluso su remedio.” (Zaffaroni, 2017, p. 113)

La perspectiva de Eugenio Zaffaroni puede articularse con la del antropólogo Eduardo Khon, quien señala la naturaleza contradictoria de la representación explorando incluso más allá de lo humano y expresa que las formas de vida no humanas también representan el mundo, porque la vida es constitutivamente semiótica, es producto de procesos sígnicos.



Explora las formas en que el lenguaje se encuentra dentro de formas de representación más amplias que tienen particulares propiedades y como los humanos participamos y estamos abiertos a los mundos que están a nuestro alrededor.

Todos los seres vivos usamos signos como “bastones” que representan para nosotros partes del mundo de alguna manera. (...) ¿Qué clase de concepciones sobre la naturaleza del mundo se vuelven evidentes cuando prestamos atención a ciertas maneras de relacionarse con partes de ese mundo que revelan algunas de sus diferentes entidades, dinámicas y propiedades? (Kohn, 2021, p.15)

El mundo está encantado nos dice Kohn, invitándonos a interactuar con nuevos tipos de nosotros y tejer una relación de respeto a la que llama *ecología de seres*.

Estas lecturas fueron estableciendo un lugar diferente desde el cual observar, porque se construyeron en el devenir del taller unas miradas concienzudas y amorosas de esas vidas con las cuales compartimos otras modalidades simbólicas.

Techné como razón crítica en la representación plástico-visual

Entendemos a la techné como un modelo de unidad entre el hombre y el cosmos. Los antiguos griegos la consideraban un todo ordenado en la cual y por la cual cada cosa alcanzaba su posición y sentido (Olabuenaga, 1997).

En esta experiencia pedagógica tuvimos la oportunidad de compartir discusiones con las posiciones de la ciencia. La techné comparte varios sentidos con ella, el de la universalidad, la enseñabilidad, la precisión y tiene además un interés por la explicación.

La techné, que es el eje a partir del cual hemos reflexionado acerca de la orientación de los procesos de producción gráfica, va ligada a la episteme, a *ser entendido en algo, conocer algo, sacarlo a la luz*, los griegos decían: *traer-ahí-delante*.

Su relación con la técnica se establece a partir de que hay una *relación con la naturaleza*, ya que no hay humanidad sin técnica, un fenómeno consustancial a la existencia humana es la forma humana de estar en el mundo construyendo entornos artificiales. Está presente también un Conocimiento de la razón en la cual se encuentra una racionalidad científico-técnica que puede ser, y eso es a lo que apuntamos, de una integración y cuidado sustentable. Asimismo, ella posee una *capacidad cognitiva*, en tanto se concibe como un valor inscripto en la actividad creadora e intelectual de la humanidad.



Cuando hablamos de los sentidos en la representación artística entendemos la reflexión y construcción de convenciones, de ciertos acuerdos que o cristalizan, que no se perpetúan, ya que se renuevan con la actualización de las experiencias las cuales tienen un sentido comunicable, actúan como mediadores en el plano del contenido, es decir aquello que se quiere comunicar. En el caso de la experiencia que presentamos están presentes, el abordaje de la Gaia, de la Pachamama en términos de derechos, de cuidado, de un estar con otras vidas y entenderlas como unas formas diversas de mundo, no de miradas del mundo, sino de mundos paralelos. Las técnicas propuestas se articulan con una *techné* en términos de una *voluntad expresiva, *una material sensorio-visual con un * sentido comunicable, esto va a conformar las representaciones visuales, las ideas que vamos construyendo de las cosas en las cuales se ha construido una articulación entre la ciencia, la técnica y el arte. Esta vinculación va a incidir en el plano de la particularidad de quien construye la idea-fuerza-imagen, en el plano del contenido, es decir del objeto de preocupación y también en el plano de la función semántica, que es flexible y renovable de acuerdo a la *techné* que se propone.

Los modelos de representación visual son conformaciones conflictivas de ideas, generalizan la experiencia de interpretación y producción, abstraen una imagen que lleva implícito un concepto generalizador del hecho perceptivo. Ser capaz de construir una abstracción está ligado a generalizar una experiencia y sacar conclusiones que den una idea general de los rasgos comunes a todas ellas.

Cada proceso de representación es un universo preciso en el que se instalan los sentidos. Un modelo como un orden provisional, en el que lo visual se valora y se organiza. Un *repertorio contextualizado* en el cual las representaciones tienen su particularidad en cada lugar y tiempo en el que se crearon. Así es como se construyen unas *gramáticas posibles* con contenidos icónicos y plásticos que tiene, en este caso unas *relaciones con la enseñanza* que se recorta entre las variadas formas que refieren a entidades culturales, la naturaleza en este caso. De esta forma se *construyen sentidos*, como conjuntos imprecisos y variables de materiales, procesos intelectivos y aspectos visuales. Construimos sentidos cuando abordamos problemas, lo visual como problema, la naturaleza como objeto sensible de conocimiento, entendida esta como lo hemos desarrollado anteriormente. A todo este proceso complejo lo denominamos *artealización*, en él están presentes nuestros vínculos, nuestras experiencias, y nuestras memorias, aquello que modela las afectividades y por ende las miradas de mundos.



La experiencia que presentamos ha sido un desafío intenso en el cual pusimos a dialogar a la naturaleza con la ciencia que estudia la vida de las plantas y al arte el cual desde la emulación de ella hasta otros procesos más complejos encarados por el Arte ambiental o el Bioarte, situados en la encrucijada entre el arte, la ciencia, la teoría-práctica, el trabajo colaborativo y la utopía.

En estos procesos de integración de los conocimientos es que se entiende que ellos no son propiedad exclusiva de ninguna esfera social particular, el arte se vuelve sustancial si se considera a la creatividad humana más allá de su sitio de posesión, como así también el devenir de la ciencia es humanizado comprendiendo y aceptando sus alcances, sus límites y sus posibilidades.

Conclusiones

Los problemas en los cuales se encuentra la humanidad en cuanto a su estabilidad en el sistema total de vida son de una extrema gravedad. La educación artística tiene la posibilidad de abordarlos aportando su compleja red de conocimientos y estrategias de interpretación y de producción.

Las poéticas poseen un sentido operacional que abarca la teoría y la praxis de cada tendencia artística. Decimos praxis porque entendemos que ella es una acción con una orientación desde un marco de ideas. Esas ideas en el trabajo presentado se vinculan con la posibilidad de un vivir otro, de una utopía como proyecto político cultural en la cual se revise el estado actual de los problemas ambientales, se desnaturalicen las prácticas que funcionan como determinismos sociales, y se construyan voces diversas que se expresen en colectivos actuantes desde sus formas variadas de producción.

Los tiempos que atravesamos son de una prolongada crisis de sustentabilidad de la vida, frente al embate de la productividad mercantilista. Esta concepción es la que sostienen los que avalan la necesidad del desmonte, la fractura de nuestras sierras, el agotamiento de los cursos de agua, el movimiento del suelo de los yacimientos de minerales pesados, para que se despliegan el Progreso y los intereses de los poderosos. No importan las consecuencias, se responde a esa finalidad: las del poder, el capital, el dinero, las finanzas, de las cuales los sujetos, los ciudadanos comunes y sus espacios vitales de arraigo somos solo pasajes de su acción.

La naturaleza ha sido convertida en cultura por nuestra mano, pero ambas, en muchos casos y por no responder a los imperativos de la colonización se han visto heridas de muerte. Se ha sostenido, desde el positivismo científico la falsa dicotomía entre



naturaleza y sujeto, pero esas extrapolaciones no dan cuenta de la continuidad material y espiritual que existe entre cada uno de los entes, porque ambos, sujeto y naturaleza son entidades vivientes con ciclos vitales que se reproducen y florecen en la medida en que se complementan. Es por ello que lo que se transforma, es decir lo que se haga en nuestro monte, en nuestros ríos, en nuestros espacios vitales nos transformará.

Acordamos con Nicola Constantino cuando señala que había un gran valor poético en el arte de antes del siglo XX y que es importante rescatarlo hoy.

pensé en recuperar el arte de las flores, que representaba la finitud y la fragilidad de la vida y la belleza. (...) pintar flores era la imagen de un arte sin compromiso era una actividad destinada a señoras mayores en su casa. Ahora el compromiso de los artistas es ver la poesía de la materia más allá del materialismo. Es el momento de producir belleza para todas y todos. Los artistas deberíamos ser los gusanos del compost, tenemos que poder transformar la podredumbre en belleza. Desde la cultura, podemos empujar un giro ecológico. (Aracil, 2023, p. 1)

Dijimos con Kohn que la vida es constitutivamente semiótica, son los contextos socioculturales humanos y no humanos los que les dan sentido a esos símbolos. La educación artística tiene un lugar de privilegio para construir otras semióticas posibles que dialoguen amorosamente con todas las voces que alberga nuestra Pachamama: “La vida y el pensamiento son uno y lo mismo: la vida piensa, los pensamientos están vivos” (Kohn, 2021, p. 13)

Referencias

- Aracil, A. (2023). *Extractos de una conversación con Nicola Constantino*. Fundación Santander
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Edit. Amorrortu.
- Kohn, E. (2021). *Cómo piensan los bosques*. Edit. Abya Yala
- Maderuelo, J. (2005). *El paisaje, génesis de un concepto*. Abada Editores.
- Mc Laren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Homo Sapiens.
- Olabuenaga García, A. (1997). *De la Técnica a la Techné*. A Parte Rei. Revista de Filosofía. Universidad Nacional de La Rioja.
- Saer, J. (2014). *El concepto de ficción*. Seix Barral
- Yourcenar, M. (1995). *Cuentos orientales*. Edit. Alfaguara.



Zaffaroni, E. (2017). *La Pachamama y el humano*. Ediciones Colihue.

Zoido Naranjo, F. (2011). *El paisaje un concepto útil para relacionar estética, ética y política*.

Scripta Nova, revista electrónica de geografía y ciencias sociales, 16(407).

Devenir infantes, una propuesta pedagógica desde las artes visuales

GRISelda OSORIO

Resumen

La escuela pública argentina es el lugar del ingreso a la vida pública de niñas y niños. A pesar de que esa institución aún resista a las diferencias etarias y culturales, la escuela pública, gratuita y laica cumple con la función de la apertura a la vida política de sus estudiantes. En este sentido la metáfora freireana de la educación bancaria atraviesa generalmente las prácticas docentes, fijando posiciones conservadoras y tradicionalistas. La enseñanza de la educación artística no escapa a esta caracterización, descuidando la complejidad que implica la construcción de sentidos en las infancias.

Introducción

La escuela pública argentina es, entre muchas otras cosas, el lugar del ingreso a la vida pública, a la vida ciudadana de niñas y niños. A pesar de que esa institución aún resista a las diferencias y a la integración de las voces plurales de las infancias, que son sus destinatarias, la escuela pública, gratuita y laica cumple con la función de la apertura a la vida política de sus estudiantes.

En este sentido la metáfora freireana de la educación bancaria atraviesa generalmente las prácticas docentes subrayando el adulto centrismo y fijando posiciones conservadoras y tradicionalistas. La enseñanza de la educación artística no escapa a esta caracterización y se alterna entre modelos pragmatistas y expresionistas. Ambos desdibujan la complejidad de los procesos de observación-representación y construcción de sentidos que implica esa área del conocimiento humano, como así también los intereses y las particularidades culturales de las infancias.

Nos centraremos en este último aspecto para reflexionar sobre la relación entre las infancias y la educación artística. Abordaremos el problema desde la perspectiva de Walter Kohan, para el cual la infancia es en principio una ausencia, una

extranjería, una exterioridad y los adultos tenemos la misión de resituarla como presencia, como afirmación.

Con relación a la educación artística abordaremos el enfoque de la Cultura visual, entendiendo que las imágenes ponen en entredicho los significados, tienen incorporados unos intereses y una presunción de verdad. Entendemos que las niñas y los niños tienen una importante potencialidad de pensamiento que interpela el mundo de los adultos. Esa potencialidad es su forma política de habitar los espacios institucionales junto a nosotros.

Analizaremos una propuesta pedagógica donde niñas y niños tienen la voz, tienen el lápiz y la posibilidad de irrumpir la normalidad de lo pensado, visibilizando condiciones para la creación de otros mundos posibles.

Objetivos

- Incorporar el diálogo en las propuestas de educación artística que posibiliten visibilizar los intereses de las niñas y los niños.
- Construir otra relación con las infancias en la conflictividad identidad –alteridad, entendiendo a las infancias como un lugar de extranjería, de ausencia que es necesario revertir.
- Reflexionar sobre el pensamiento dogmático adulto céntrico de la escuela y su relación con el mandato civilizatorio que ésta sostiene aún.
- Resituación los pensamientos de las infancias como una afirmación con potencia política.
- Interpelar el pensamiento de la adultez con relación a la posibilidad de reconstruir un vínculo con la potencia política del pensamiento infantil, con la posibilidad de infanciar.

Esperando ser grandes

El trabajo que presentamos tiene como protagonistas a niñas y niños de 1ero, 2do y 3er grados de la Escuela Cornelio Saavedra de la localidad rural de Potrero del Estado en Córdoba, Argentina.

Nuestra propuesta fue la de experimentar con las diversas construcciones que las infancias en esa escuela hacen de sí mismas. En este sentido propusimos el autorretrato como contenido de un proceso en el cual se pretendía que las y los pequeños estudiantes pudieran pensar aquellas cosas que estaban presentes cuando hablaban de

sí mismos. Abrimos con un cuento de Leo Lionni, “El ratón colaverde” en el cual el autor relata las peripecias de una comunidad de ratones campesinos que deciden realizar una fiesta de carnaval utilizando máscaras. Esas máscaras se van adueñando de cada uno de los ratones convirtiéndose ellos mismos en los personajes feroces que representaban, tigres, leones, osos etc. Las y los nenes escuchaban con atención y comenzaban a preguntar... en principio decían que les gustaban muchísimo las máscaras, que querían realizarlas. Se condujo la experiencia a pensarse a sí mismos, a cómo se veía cada cual, con preguntas que apuntaban a una descripción, en principios física, para después despegar a otros lugares de interés. Rápidamente un nene dice: - por qué no nos preguntás ¿qué queremos ser cuando seamos grandes? y también ¿por qué queremos ser eso? Frente a esa proposición comenzamos a indagar con esas dos enlazadas interrogaciones, pensando que por supuesto eso iría diluyendo la propuesta inicial.

Nos preguntamos si el interés del pequeño estuvo ligado a una necesidad auténtica, por qué el niño desvió la pregunta acerca de su presente, el quién soy yo ahora, en este momento, ¿cómo me veo, ¿cómo me dibujo por otra que tiene que ver con su futuro como adulto? Tal vez tenga que ver con las expectativas del adulto, tal vez él nos está diciendo que es lo que queremos escuchar, nosotros sus maestras y maestros.

Retomamos el trabajo, luego de remitirnos a su futuro, para encarar nuevamente el rumbo de lo que inicialmente propusimos que era su presente. Hablamos del amor, de qué sentían cuando se enamoraban. Esto suscitó otras preguntas ¿por qué hablamos de esto seño? Les pregunté si hablan con sus padres o sus maestros de lo que sienten, me dijeron a unísono y con un tono subrayado que no, que de esas cosas no pueden hablar con los grandes, que les provoca mucha vergüenza y que para qué si no los vamos a escuchar.

Después de esos diálogos comenzaron a dibujar, muchos temían que sus compañeras o compañeros se dieran cuanta de quienes eran sus amores, esto fue entre risas y comentarios acerca de qué cosa sienten cuando ven a su amor. Muchos de los relatos nos retrotrajeron a nuestra propia infancia, los estremecimientos, las vergüenzas, las caras coloradas y con calor, ... muchos sentires, muchos, por los cuales hemos transitados todas y todos en algún momento de nuestras vidas, incluso como adultos. En sus relatos también aparecen las particularidades de sus contextos, aquellas en las cuales transitan sus vidas. Esta fue una experiencia particular, de la cual salimos con muchos interrogantes, entre ellos nos interpela la condición en la cual se



producen los aprendizajes escolares en las infancias. Somos adultos que olvidamos totalmente ese lugar, aquel que ocupamos cuando éramos niños. Nos encontramos ahora encaminado a nuestros estudiantes hacia la adultez, hacia la ciudadanía.

Entender a las infancias, adhiriendo al pensamiento de Kohan, tiene que ver con reconocer la condición de extranjería que ellas ocupan en esta cultura. Señala que los adultos nos acercamos a la educación de la infancia con tres mitos fundamentales que hacen de nuestra tarea una praxis reproductora del orden social. Estos mitos tienen que ver con lo pedagógico en términos de una acción para la transformación. En primer lugar, educamos para la construcción de ciudadanía haciendo preguntas y conociendo la respuesta. En segundo término, entendemos a la infancia como una primera etapa de la vida humana, el autor plantea esto como un mito antropológico basado en una lógica con un tiempo en progresión hacia lo mejor, hacia lo que se ha de superar llegando al tiempo de la adultez. Por último, un mito filosófico centrado en una serie de términos: infancia: infans-falta fan, verbo-hablar, extranjero, ausencia etc. Este mito sustenta las imperfecciones que se visualizan en “el otro” infante, aquel que debe superarlas para entrar a nuestro mundo adulto, por lo que debe recorrer un largo camino de nuestra mano para habitarlo.

Nos preguntamos qué pasaría si pudiéramos comprender un tiempo que no es lineal. En principio el autor infiere que nos acercaríamos a una construcción temporal en términos de acontecimientos. Acontecimientos como formas discontinuas, imprevisibles, abiertas. Esta manera de pensar el tiempo escapa a la pretensión de las pedagogías totalizadoras, se opone a los modelos hegemónicos, no reconoce métodos seguros, garantismos pedagógicos ni caminos prefigurados.

En la historia de la educación artística visual podemos ver tradiciones que desde un expresionismo pedagógico apuntan a sostener esa garantía educativa. Lowenfeld en su texto El desarrollo de la capacidad creadora nos conduce al supuesto de que técnicas, materiales y temas ajustados a una cronología, dividida en etapas de desarrollo, dará resultados exitosos. Es paradójico, pero este enfoque que resulta totalizador y que no reconoce al arte como forma de pensamiento ni de conocimiento, va a confrontar lo que la institución educativa espera de un espacio de aprendizaje escolar, en términos de contenidos que se enseñan y aprenden, de metodologías y de sistematización de los conocimientos etc.

La experiencia de la educación artística



Entendemos que la adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica-ideológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento, cuya interiorización se propone y por tanto tiene su expresión también en la construcción metodológica. La educación artística desde la particularidad y complejidad de su campo es un espacio privilegiado para vincular: formas de teoría educacional, teoría social y estudios culturales.

La experiencia visual y el poder de la visión están atravesados por las dimensiones fenomenológicas de la imagen y de la mirada, remiten en términos de Abril (2007) a un exterior imaginario, que no es solo visual, sino que está mediado por un querer/ver y querer/saber/poder, que a través del deseo reciben en cada contexto sociocultural determinaciones particulares. El juego de interacción entre las formas de mirar en los contextos de cotidianeidad provoca una modulación en las relaciones sociales, en las jerarquizaciones y los reconocimientos, es decir en las luchas por la legitimación social. En ese entretejido se juega una autoimagen y una heteroimagen identificatoria

Aprendemos unos de otros, la experiencia sensorial no es individual sino común, la cualidad de empatía es innata y ella constituye una formación sensible compartida con un colectivo específico.

¿Qué pudieron compartir las y los niños al expresar sus miradas sobre el amor en el dibujo de sus propios rostros? Muchas fueron las expresiones acerca de las valoraciones que hicieron de ellos y de sus compañeros, las miradas sobre las representaciones de sí mismo iban acompañadas por gestos y palabras que incorporaban también, desde las y los niños, la mirada de las y los adultos.

Dibujar es pensar, es relacionar, asociar, recordar etc. El contenido de la propuesta educativa artística puede abrir muchas posibilidades para transformar situaciones individuales y colectivas, porque desde temprana edad se pueden abordar los aprendizajes desde una perspectiva crítica que incorpore el pensamiento infantil en su amplia diversidad.

La construcción de sentidos localizados, desde una perspectiva de respeto por las diferencias, necesita incluir a la particularidad de las infancias, promoviendo las condiciones necesarias a partir de las cuales puedan transitar su intenso presente.

El arte irrumpe en la escuela si abrimos esa posibilidad de situar a la experiencia educativa desde allí, con una cierta intensidad en las propuestas, con una profunda escucha de



las demandas de nuestras y nuestros extranjeros, habilitando sus voces y sus experiencias en el entretejido de nuestras prácticas.

Un viejo-nuevo pensamiento, el de las infancias, viejo porque con él hemos tratado a lo largo de nuestras vidas como docentes, nuevo porque rara vez lo entendimos como una alternativa “otra” que puede contener ideas transformadoras.

La educación artística es una herramienta potente, está ligada al mundo del conocimiento cultural, a la trama de sentidos construidos y por construir en la subjetividad humana:

El sentido subjetivo representa la unidad inseparable de lo emocional y lo simbólico, donde uno evoca al otro sin ser su causa. (...) Los sentidos subjetivos son singulares y diferenciados, tanto en la subjetividad social como en la individual (Jiménez-Domínguez, 2008, p. 37).

Sentidos construidos sobre los que podemos reflexionar si nos permitiéramos, al decir de Kohan, desplazar el lugar que ocupa naturalmente la infancia en la historia del campo pedagógico, para resituarla en nuevo lugar minoritario que promueva otras potencias de la vida infantil. Nos preguntamos si esto puede ser posible.

En su indagación sobre el pensamiento infantil, el autor citado señala, a partir de la teoría de la enseñanza de Deleuze recogida por Zourabichvili, tres elementos que nos parece importante cruzar con la educación artística en particular:

En primer lugar: se enseña lo que se investiga y no lo que se sabe, esta premisa implica entender al conocimiento como un acto abierto en el que está presente la incertidumbre, lo permanentemente inacabado. Desde la educación artística podemos provocar representaciones visuales desde diversos recorridos posibles, que impliquen una experiencia colectiva y a la vez particular. Esta posición necesita de un educador que asuma un rol crítico, que se comprometa en su discurso y en sus prácticas con el proceso por medio del cual se entienda la inestabilidad del conocimiento como construcción.

En segundo lugar: no sabemos cómo alguien aprende algo, hay algo misterioso, indescifrable en los caminos que alguien transita para aprender. Entendemos que esos caminos están atravesados por los conocimientos que cada sujeto trae consigo desde sus propios contextos. La particularidad de la educación contextualizada es el respeto y valoración de esas diferencias. La educación artística puede aportar a la educación general los abordajes desde la

educación sensible y la visual, en las cuales los aprendizajes necesariamente son divergentes, explorando ambivalencias, poniendo en entredicho las imágenes hegemónicas, construyendo estrategias pedagógicas y metodológicas que propicien la permeabilidad cultural.

En tercer lugar, comprender que la actividad de pensar no tiene que ver con buscar soluciones, sino con el trazado de los problemas que esas soluciones buscan responder. Los problemas producen a la vez interrogantes sobre las potencialidades éticas y políticas de la vida común, estos aspectos forman parte de la perspectiva de la Cultura Visual. Goodman (2013) nos propone reemplazar la pregunta ¿qué es arte? Por ¿cuándo es arte?, considera así la dificultad que tiene el arte de dar una respuesta una definición permanente, ubicando la particularidad de lo estético en el plano de las significaciones, en la cual el arte se sitúa dentro de un sistema simbólico que amplía los problemas, los objetos de conocimiento.

Infancias y conocimiento visual como acontecimientos

El presente y el futuro en nuestra América ameritan movimientos desafiantes a las hegemonías neoliberales, para ello es imprescindible apostar a la educación. En el caso que nos interesa, la educación de las infancias, su relación con el adultocentrismo y los supuestos educativos que sostiene la educación artística en particular.

La educación es un sitio clave para construir esas posibilidades, en ella la educación artística tiene un rol central si lo entendemos desde un enfoque alejado de las posturas operacionales que subrayan un logos cartesiano. Educar desde una perspectiva crítica en nuestro campo particular implica inicialmente comprender: *la necesidad de potenciar las formas colectivas del conocimiento y la comprensión, * abordar formas metodológicas que apuesten a procesos participativos y comunicativos, * la actividad cognitiva debe entenderse como generadora de nuevas narrativas relacionadas con las experiencias vividas, es decir con las particularidades de los sujetos que aprenden, en nuestro caso de las infancias. También decimos que esa capacidad debe vincularse con la capacidad de investigar, de experimentar alrededor de unos problemas.

Ese desafío necesita acompañarse de otras miradas de las infancias. Si entendemos la importancia de construir conocimientos que no se cristalicen, si los aprendizajes son zonas opacas en el cruce de las operaciones intelectuales que llevamos a cabo, y si además lo más importante en



el acto de conocer es el trazado de los problemas, estamos frente a una posibilidad interesante de desestabilización de las certezas.

Esa desestabilización es lo que nos propone el pensamiento infantil. Entendemos con la lectura de Walter Kohan, que el pensamiento infantil tiene la dinámica del acontecimiento, que, al decir de Hannah Arendt, en las palabras de Amiel es la fuente de todo conocimiento:

“Mi convicción es que el pensamiento por sí mismo nace de acontecimientos de la experiencia vivida y deben su permanencia al hecho de ser las únicas guías propias capaces de orientarlo” (Amiel, 2000, p. 51). Podemos comprender profundamente que el acontecimiento es lo que devela que las formas tradicionales se han debilitado. Es por ello que podemos situar allí al pensamiento de las infancias, puesto que es una fuerza transformadora y vital, opuesta al modelo de la dominación del hombre dominante.

Las infancias son una posibilidad de crecimiento para la educación, desplazando su lugar común es que podríamos, siguiendo a Kohan, multiplicar las infancias posibles en las infancias reales. Las infancias son potencia que irrumpe, sus actuaciones implican un pensamiento provocador, crea nuevas posibilidades de vida para una nueva existencia. La potencia política del pensamiento infantil es lo que abre, dice el autor a nuevos posibles: inscribe en lo real, provoca lo posible, crea nuevas posibilidades para una vida nueva, para una nueva existencia.

En este sentido el autor nos invita a infanciar a sumergirnos en la extrañeza con el conocimiento, una extrañeza que es la infancia del propio pensamiento. La educación artística en sus enfoques entramados (orientados por la pedagogía crítica) entre la cognición, el culturalismo, y la educación visual y sensible puede invitarnos a construir esos caminos.

Conclusiones

Podemos comenzar a dibujar otros caminos posibles que se conviertan en fuerzas vitales, las que encontramos también en muchas de las manifestaciones artísticas, las que afirman otras vías posibles, las de la indeterminación, la invención y los horizontes abiertos a las preguntas entre muchas cosas.

La apuesta por la educación artística nos tiene que enamorar e interpelar, volvernos sobre nosotros mismos para encontrarnos con nuestra capacidad disruptiva, con la potencia del acontecimiento para instituir nuevas formas de mundo posibles. Hoy, en este presente desolador, necesitamos de esa energía propositiva, de esas nuevas miradas y nuevos



gestos que propongan un mundo más acogedor, más igualitario, más integrador, un mundo que pueda contener otros mundos posibles.

La infancia, desimportante, desplazada, desconsiderada, se aproxima a sus semejantes. Ese es también el trabajo de la invención en las palabras: un nuevo mundo que diga la importancia de lo desimportante, el lugar de los no lugares, el valor de los desperdicios.

De esta manera, el infante es un recolector de desperdicios. En primer lugar- y también en último-, el desperdicio de lo no dicho, de lo silenciado, del silencio. Pero también el desperdicio de lo dicho muy rápidamente, muy fugazmente, de lo que pasa tan rápido que no puede apreciarse, de aquello que no permite ningún tipo de intimidad. Un resto, amado y amador. Eso es la infancia. Un canto de voces silenciadas, de silencios, al silencio. Un canto. Un silencio. Una infancia (Kohan, 2007, p. 110).

Referencias

- Abril, G. (2007) “Aquí va a haber más que palabras”. (Vol. 12). Cuadernos de Información y comunicación.
- Amiel, A. (2000). Política y acontecimiento. Editorial Perfiles.
- Jiménez-Domínguez, B. (2008) Subjetividad, participación e intervención comunitaria. Edit. Paidós
- Goodman, N. (2013). Maneras de hacer mundos. (Vol.30). Antonio Machado Libros.
- Kohan, W. (2007). Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación. Del Estante Editorial.



El uso de imágenes como material educativo: Hacia una alfabetidad visual en el desarrollo de contenidos de memoria política y cultural en las escuelas

MARÍA GENOVEVA MINGORANCE

Resumen

En este trabajo se intentará analizar una experiencia de educación artística de una escuela primaria pública, de Córdoba, Argentina. Partiendo de la historia de la creación de un símbolo patrio, la bandera de Argentina, se propuso conocer la biografía del prócer Manuel Belgrano, propiciando la reflexión del estudiantado acerca de valores como la libertad e igualdad y su relación con la creación de las primeras escuelas públicas en este país. A partir de esta experiencia, me interesa reflexionar acerca de la importancia de desarrollar contenidos de la memoria política y cultural para pensar transformaciones necesarias, construyendo un enfoque teórico que me permita diseñar prácticas a futuro.

Objetivos

- Analizar una experiencia de educación artística desarrollada en quintos y sextos grados de una escuela primaria pública, en un barrio de la ciudad de Córdoba, provincia de Córdoba, Argentina.
- Reflexionar acerca de la importancia de desarrollar contenidos de la memoria política y cultural para pensar transformaciones necesarias.
- Construir un enfoque teórico que me permita diseñar prácticas a futuro, pensando la alfabetidad visual en las escuelas.
- Reflexionar acerca de la relación entre ciudadanía y educación artística.



Introducción

Comenzaré pensando la alfabetidad visual en las escuelas tomando como referencia a Claudio Josemaría Altisen. En relación a esto se tiene en cuenta un uso de las imágenes no como materiales informativos o persuasivos, sino más bien, como material educativo, “... material que ofrece posibilidades de interpretación, que requiere el desarrollo de juicios de valor y que requiere la participación activa de maestros y estudiantes para su uso.” (Altisen, 2001, p. 4).

Por otra parte, teniendo en cuenta a Florisabel Rodríguez, se reflexionará acerca de la relación entre ciudadanía y educación artística haciendo hincapié en “...una educación basada principalmente en la acción reflexiva y no en la verbalización de los valores” (2009, p. 26).

La metodología del aula taller, en este caso, nos permitió aprender haciendo y me permitió la interacción como guía de manera flexible como así también, la acción grupal de los y las estudiantes. Además, en este caso la asignatura de Artes Visuales no se subordinó a otras del currículo escolar, pero sí existió una relación multilateral. A diferencia de ciertas tradiciones que se siguen perpetuando en la escolaridad, como la elaboración de banderas con bolitas de papel crepé u otros materiales dentro del aula o como tarea extraescolar, se complejizó el abordaje de un contenido de la cultura nacional. Teniendo en cuenta la ampliación del currículum con contenidos de la cultura visual, se utilizaron distintos recursos didácticos como videos animados, imágenes de un artista argentino que trabaja con técnica de collage digital, para poder acercarse a las nuevas sensibilidades estéticas de las infancias y jóvenes. Como dice Barbero:

Si las políticas sobre juventud no se hacen cargo de los cambios culturales que pasan hoy decisivamente por los procesos de comunicación e información están desconociendo lo que viven y cómo viven los jóvenes, y entonces no habrá posibilidad de formar ciudadanos, y sin ciudadanos no tendremos ni sociedad competitiva en la producción ni sociedad democrática en lo político (Agirre, 2009, p. 57).

Pensar la alfabetidad visual en las escuelas

Resulta importante destacar, que, en una era de creciente visualización de la existencia, muchas veces las imágenes escolares continúan tradiciones consolidadas antes de la creciente expansión cuantitativa y cualitativa de la cultura visual. Como docentes de educación artística, resulta importante reflexionar acerca de qué repertorios visuales construimos para un uso



educativo en nuestras clases. En relación a esto me pareció significativo lo siguiente:

Podría decirse que, para asumir una posición de curadores, los docentes de educación plástica visual deberían en primer lugar ubicarse en la acción de selección consciente y reflexiva de sus repertorios, fundada en criterios pedagógicos, disciplinarios y ético-políticos. Esta indagación propone una primera aproximación a cómo se conforman hoy las colecciones de imágenes de los docentes de educación artística, vinculando las tradiciones disciplinarias con los nuevos regímenes visuales que combinan tendencias artísticas con medios digitales, y en los que también pesan los discursos pedagógicos de la inclusión y la necesidad de capturar el interés de los adolescentes en una nueva economía de la atención. (Corbetta y Dussel, 2018, p.34)

Además, hay que tener en cuenta que “La educación suele tomar postura frente a la "cultura de la imagen" que, en apariencia, malogra su trabajo educativo... deseduca.” (Altisen, 2001, p. 2).

Claudio Josemaría Altisen sostiene que maestros y profesores de escuelas, no saben cómo instrumentar la imagen para sus propios fines pedagógicos, y que continúan insistiendo con métodos lineales (librescos), sin atender a que se dirigen a jóvenes de una cultura no lineal (la de la imagen). Acuerdo con él en que como educadores deberíamos comprender que desarrollamos una labor incluida en la "comunicación", y que no podemos desatender a los fenómenos culturales de cada tiempo en el que se desarrolla esa labor (p.3).

Me parecen relevantes los aportes que hace este autor para pensar en un enfoque de alfabetidad visual. Él hace una diferenciación entre el mensaje persuasivo que tiene como objetivo dirigir y el del mensaje educativo es el de contribuir al desarrollo integral de la persona humana, sosteniendo que educar no es reducible a informar o enseñar simplemente "algo" y, si bien incluye elementos persuasivos, no es tampoco reducible a ellos. Destaca la participación activa del usuario del diseño en la educación, no así en información. El diseño para persuasión persigue la modificación de la conducta del receptor, pero si bien el diseño educativo persigue también modificaciones de conducta, las modificaciones buscadas son de carácter diferente, un carácter en el cual el individuo es motivado a pensar, juzgar y desarrollarse, no motivado a adoptar decisiones preconcebidas (Altisen, 2001).

En este sentido me interesa utilizar las imágenes visuales, audiovisuales y otros materiales educativos en mis clases de educación artística, de manera que permitan desplegar

posibilidades de reflexión crítica que se vean materializadas en producciones estéticas. Me resulta significativa la distinción que hace el autor citado anteriormente, sobre todo cuando se trata de actividades que implican el desarrollo de contenidos de artes visuales y educación ciudadana:

Toda escuela cuenta con «material didáctico», que es en realidad material de referencia informativa (mapas, diagramas, dibujos, etc.), así como también material persuasivo (escenas patrióticas llenas de acción romántica donde los personajes principales son más atractivos que los enemigos; láminas de higiene que muestran qué pasa si uno no hace tal o cual cosa; modelos de conducta social, etc.). Además de este material también existe material educativo, es decir, material que ofrece posibilidades de interpretación, que requiere el desarrollo de juicios de valor y que requiere la participación activa de maestros y estudiantes para su uso. (Altisen, 2001, p. 4)

Desarrollo de contenidos de la memoria política y cultural desde el campo de la educación artística

En los siguientes párrafos, indagaré acerca de algunas posibilidades para abordar el desarrollo de contenidos de la memoria política y cultural en las escuelas, desde el área de la educación plástico- visual. Me parece importante lo que plantea Florisabel Rodríguez, cuando dice que:

El arte no se debe subordinar a otras asignaturas, pero sí existe una relación multilateral entre ellas y así como se puede considerar el arte desde la cívica, se podría enfocar la cívica desde el arte. Y, en todas las otras asignaturas entre ellas y entre el arte y la cívica (2009).

En la experiencia llevada a cabo en la escuela primaria, se tomó como eje, el estudio del prócer Manuel Belgrano. Recordado por ser el creador de la bandera argentina, el 20 de junio, aniversario de su muerte, celebramos por lo tanto el Día de la Bandera. Además, su desempeño como militar en el proceso de independencia del territorio, tuvo como consecuencia, que, en los relatos históricos, se lo ubicara como un patriota y un prócer. Fue así como se descuidó otra de sus facetas, la de pionero en pensar en la importancia de la educación pública y gratuita en nuestro país. En relación a esto, se hizo hincapié en ampliar la representación de la imagen de Manuel Belgrano, sin descuidar su interés por la accesibilidad a la educación de las personas más desfavorecidas, a comienzos del Siglo XIX.



En las escuelas argentinas, cuando se acerca cada 20 de junio, las aulas y espacios de uso común se llenan de banderas celestes y blancas realizadas con distintas técnicas y materiales, como, por ejemplo, bolitas de papel crepé, papel glacé, témperas, algodón, lentejuelas, goma eva, lana, y en los últimos años se comenzaron a incorporar materiales reutilizados como tapitas de gaseosas. Muchas veces estas producciones deben hacerse en los hogares de los y las estudiantes, con la ayuda de sus familiares, y luego son expuestas en las paredes y esteras escolares. Estas prácticas se repiten desde el nivel inicial, y durante todo el nivel primario. Debido a la internalización de ciertos modelos aprendidos, durante toda su trayectoria escolar y de su formación docente, maestras y maestros proponen este tipo de actividades centradas en habilidades manuales, sin complejizar contenidos de la cultura nacional, produciendo imágenes que sean significativas. Y también, muchas veces delegan este tipo de actividades a los maestros y maestras de educación artística, debido a que, en el imaginario escolar, aún persisten ideas acerca de nuestro campo de conocimiento, que lo acercan a lo decorativo, a lo manual, sin tener en cuenta que:

La ruptura del arte durante el siglo xx abrió oportunidades en torno a la forma y el contenido. Ahora los proyectos educativos pueden desarrollar estrategias pedagógicas que combinen diversas técnicas y medios. El replanteamiento de la educación para las artes fundamentó el trato de la educación artística como asunto serio para la sociedad contemporánea. Cuando el estudiantado conoce, entiende y aprecia las artes y además desarrolla la capacidad de expresarse individual y colectivamente, se abren también los espacios para la formación ciudadana mediante la formación artística. (Rodríguez, 2009, p. 29).

Teniendo en cuenta lo anterior, es que planifiqué actividades para los quintos y sextos grados de nivel primario, que describiré de manera sintética. Para los quintos grados, comenzamos conversando acerca de la biografía de Manuel Belgrano: fecha y lugar de nacimiento, estudios, contexto histórico, regreso a Argentina, su carrera militar, su honestidad, sus aportes a la independencia y a la educación. Mientras conversamos acerca de su vida y obra se formularon preguntas al estudiantado para que puedan establecer relaciones entre el contexto socio histórico de la época y la creación de nuestros primeros símbolos patrios. ¿En qué circunstancias y con qué fin comenzó la creación de la bandera de nuestro país?, ¿Qué relaciones pueden establecer entre las ideas de libertad que defendía Belgrano y su afán de construir escuelas? ¿Qué



fue lo que más les llamó la atención de la vida de Manuel Belgrano? ¿Por qué? Luego, observamos dos retratos de Manuel Belgrano que realizó el artista Pablo Bernasconi con técnica de collage, y en ellos encontramos distintos elementos que se relacionan con la vida del prócer, por ejemplo, fuego, una pluma, un billete de diez pesos en el que aparece el rostro del prócer, mapas, restos de cinta de una de las primeras banderas de Argentina, y muchos soldaditos que forman el pelo del retratado, armas, y en uno de estos retratos, a la derecha, aparece una frase de Manuel Belgrano: “Sirvo a la patria sin otro objeto que el de verla constituida, ese es el premio al que aspiro”.

De manera dialogal relacionamos estos elementos con las ideas, biografía, contextos en el que vivió. Cada estudiante pensó qué otros elementos podían agregar en el retrato de Manuel Belgrano que les parecieran significativos. Luego, cada estudiante dibujó un retrato de Manuel Belgrano con lápiz sobre papel. Luego buscaron elementos que les parecieran significativos para recortar en revistas, folletos, mapas, papeles, telas, etc., teniendo en cuenta todo lo desarrollado acerca de Belgrano. Pegaron con plasticola los elementos en el dibujo, construyendo su propio retrato del prócer de manera significativa, apropiándose de la historia desde su realidad actual. Pudieron escribir frases con letras recortadas de revistas o escribiendo directamente sobre el papel. Durante la clase se promovió el intercambio de elementos para que cada estudiante pueda explorar con distintos materiales que les resulten pertinentes para la creación de su collage. Finalmente completaron el retrato con pintura con lápices, fibras, fibrones, crayones, témpera, etc. Durante la realización del trabajo práctico se propició la oralidad para que cada estudiante cuente qué elementos encontró y porqué los incluyeron en su collage, de esta manera se crearon distintos sentidos en relación a la creación del retrato. Durante el proceso de creación y cuando los trabajos estuvieron terminados, los y las estudiantes compartieron y pudieron argumentar, el porqué de cada elemento recortado y pegado en el retrato o dibujado. Todos los elementos se articularon en composiciones, en las que se exploraron texturas, materiales, las posibilidades del collage en relación a sentidos contruidos alrededor del retrato de Manuel Belgrano. Sentidos que se relacionaban con acontecimientos de la biografía del prócer, pero también, sentidos que se relacionaban con personas y acontecimientos de la vida política y social actual, como así también, con distintas representaciones significativas para cada estudiante.

Por otra parte, la actividad desarrollada en los sextos grados, comenzó viendo el video animado: “La asombrosa excursión de Zamba a la vida de Manuel Belgrano”, del



canal televisión abierta argentino, Pakapaka, enfocado a la audiencia preescolar, infantil y juvenil. Mientras miraron el video, el estudiantado tomó notas escribiendo en una hoja, de las cosas que le llamaron la atención, cosas que tenían que ver con la vida e ideas de Manuel Belgrano, o lo que les resultaron significativas. Al terminar el video hicimos una puesta en común de lo anotado, compartiendo de manera oral los aspectos que les parecieron significativos. Como docente, usé el pizarrón para escribir palabras, ideas, fechas, etc., que el estudiantado consideró importante.

Luego, se reunieron en grupos de cuatro estudiantes para pensar una idea que quisieran comunicar acerca de Manuel Belgrano. Luego de la explicación de los elementos que debía tener un cartel, un mensaje escrito, claridad en la tipografía y elementos visuales, imágenes que se relacionen con la idea a comunicar, contraste para destacar elementos, una composición u ordenamiento de los elementos en el espacio del plano, a partir de la observación de fotogramas del video animado, cada grupo diseñó un boceto de un cartel dibujando con lápiz sobre papel, para difundir mensajes acerca de Manuel Belgrano en el seno de la escuela. Juntaron diferentes materiales y herramientas que tenían en sus casas, como papeles (cartulinas, revistas, diarios, folletos, envases, etc.), lápices, fibras o fibrones, crayones, témperas, plasticola y tijera. Finalmente, sobre un papel o cartulina mediana crearon el cartel con la técnica de collage dibujo o pintura, también pudieron recortar letras de revistas o armar letras con papeles para escribir frases que contenía información importante. También hicieron un dibujo o collage que represente o ejemplifique el mensaje que querían transmitir. En los carteles escribieron frases y palabras como “libertad”, “todos tienen derecho a estudiar”, “todos tenemos los mismos derechos” “la revolución”. En esta actividad fue importante el trabajo grupal.

La técnica del taller, así como el desarrollo de proyectos estudiantiles que busquen conocer e incidir, son más recomendables. El taller es una técnica pedagógica que permite la interacción de un facilitador –que guía de manera flexible– y la acción grupal de las personas estudiantes o participantes. Se trata de aprender haciendo y, por ello, el arte es un medio tan relevante en este contexto. (Rodríguez, 2009, p. 28)

Conclusiones

Finalmente, puedo decir que las actividades desarrolladas con los y las estudiantes de quintos y sextos grados de la escuela primaria, propiciaron su apropiación significativa. Esto pudo evidenciarse en las reflexiones orales, escritas y visuales, en las que



desplegaron múltiples sentidos en relación a la figura de Manuel Belgrano. Por un lado, el utilizar un repertorio visual cercano al mundo visual cotidiano del estudiantado, como los collages digitales y las series animadas con fines educativos para las infancias, generó un mayor interés por parte de ellos. Como así también el uso de materiales y propuestas en la que fueron motivados a pensar, juzgar y desarrollar sus producciones visuales tomando diversas decisiones. Para cerrar tengo en cuenta lo que dice Floribel Rodríguez:

(...) la educación artística puede y debe fortalecer la formación cívica en los campos ético (valores, actitudes y prácticas), cognitivo (de la comunidad, la nación, la globalidad, la historia) y de las competencias ciudadanas (manejo pacífico de conflictos, diálogo y deliberación, participación-representación). El arte permite acompañar y fortalecer una ciudadanía y una democracia ampliada, que se acerque cada vez más a los ideales de ambas. (2009, p. 29)

Referencias

- Agirre, I. (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. En I. Agirre., L. Jiménez y L. Pimentel. (Coords.). Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 45-58). Fundación Santillana.
- Altisen, C. J. (2001). ALFABETIZACIÓN VISUAL. Fundamentos para el desarrollo de proyectos de Alfabetización Visual, entre diseñadores gráficos y docentes en las escuelas. Estudios Interdisciplinarios. Libros en Red.com. <https://es.scribd.com/document/199923232/Alfabetizacion-Visual>
- Corbetta, C. y Dussel, I. (2018). Los repertorios visuales en la educación artística. Historia del arte, cultura visual global y curriculum en las colecciones visuales de docentes argentinos. Revista Tempos e Espaços em Educação, 11(26), 11-35. <file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/Dialnet-LosRepertoriosVisualesEnLaEducacionArtisticaHistor-8640851.pdf>
- Rodríguez, F. (2009). Construcción ciudadana y educación artística. En L. Imanol y L. Gouvêa. (Coods.). Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 25-30). Fundación Santillana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5780685>



Aportes para pensar en un currículum de artes visuales que incluya contenidos en relación con la identidad cultural latinoamericana

MARÍA GENOVEVA MINGORANCE³⁹

Resumen

En este trabajo analizaré las actividades desarrolladas como docente de Artes Visuales en una escuela primaria pública de Córdoba, Argentina. Las mismas tienen en común que sus ejes atraviesan cuestiones de género en relación con la identidad cultural latinoamericana. Teniendo en cuenta que existe una predominancia de la enseñanza del arte occidental, legitimado por la historia del arte, es que propuse incorporar otros contenidos, sustentada en la idea de que las imágenes son mediadoras de valores culturales. Las actividades desarrolladas tenían en cuenta objetivos institucionales más amplios, como la importancia del desarrollo de la alfabetización en la comprensión lectora, oralidad y escritura.

Objetivos

- Analizar actividades desarrolladas como docente de Artes Visuales en una escuela primaria pública, en un barrio de la ciudad de Córdoba, provincia de Córdoba, Argentina.

³⁹ Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Artes. Departamento de Artes Visuales. Córdoba, Argentina.



- Reconocer la relación que tiene el saber con el poder, es decir que el conocimiento no es neutral ni objetivo sino una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos.
- Examinar el propio capital cultural para comprobar de qué manera influye en los estudiantes.
- Incluir otros contenidos en la enseñanza que históricamente han quedado excluidos, pero teniendo en cuenta que los mismos se seleccionen de manera crítica y se presenten en condiciones de equidad.
- Tomar como referencia la perspectiva de la Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual.

Introducción

La educación artística ha tenido diferentes objetivos y contenidos de enseñanza, contruidos en diferentes contextos históricos y socioculturales. El fundamento, es decir, el porqué de la educación en artes ha variado de acuerdo a los contenidos del campo específico y al contexto social, por ello es que podemos hablar de diferentes Racionalidades, diferentes perspectivas desde las cuales se han abordado las prácticas en Educación Artística. La última perspectiva consolidada, la educación artística para la comprensión de la cultura visual, tiene lugar en un contexto de crisis de valores eminentemente modernos, en el que la cultura occidental se coloca en un lugar de apertura y mestizaje. En este contexto el objeto de la educación artística debe abarcar desde la tradicional historia del arte a la iconografía mediática más reciente, “el estudio crítico de la construcción social de la experiencia o la cultura visual” (Hernández, 1997).

En términos de Giroux, es central que los y las docentes sean capaces de analizar el currículum oculto, es decir, aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes de manera implícita a través de la selección de formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula y las características que describen la estructura organizativa de las instituciones educativas. También es central reconocer la relación que tiene el saber con el poder, es decir que el conocimiento no es neutral ni objetivo sino una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos. Como educadores una alternativa es examinar el propio capital cultural para comprobar de qué manera influye en los estudiantes (1990). También es importante incluir otros contenidos en la



enseñanza que históricamente han quedado excluidos, pero teniendo en cuenta que los mismos se seleccionen de manera crítica y se presenten en condiciones de equidad para no seguir propiciando la tradicional división entre bellas artes y arte popular. Para lo que es conveniente, tomar como referencia la perspectiva de la Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual.

Desarrollo de dos actividades de la asignatura Educación Artística en el nivel primario:

Cuestiones de género en relación con la identidad cultural latinoamericana.

En el contexto de la pandemia de covid 19, en Argentina, se suspendieron las clases presenciales y las escuelas comenzaron a utilizar medios virtuales. Uno de los más utilizados, fué el envío de actividades por aplicaciones de comunicación muy utilizadas en los teléfonos celulares. A pesar de esto, muchas familias no contaban con dispositivos ni conectividad a internet, en esos casos, docentes en conjunto con instituciones imprimían las actividades y muchas veces las llevaban a los hogares de las familias totalmente desconectadas de las instituciones. En este contexto, las propuestas de las clases, debían ser muy acotadas, con consignas muy claras, y también, elaboradas en conjunto por docentes de distintos campos disciplinares. En mi caso, he trabajado con docentes de cine, de música, de danza, otras docentes de artes visuales, a veces de a pares y otras veces en equipos de más de dos profesores y profesoras.

Fue a partir de ese trabajo en equipo, y con la particularidad de la virtualidad, que mis clases comenzaron a pensarse con otros formatos, con otros materiales didácticos, como, por ejemplo, imágenes digitales, videos, links. Además, comencé a repensar la selección de contenidos y las consignas para el desarrollo de las actividades. Durante la pandemia, las actividades se realizaban con supervisión o ayuda de familiares. Se priorizó la utilización de materiales reutilizados o de fácil acceso, para disminuir las salidas que implicaban riesgo de contagio, y además por la difícil situación económica que estaban atravesando muchas familias. Las actividades propuestas, debían enviarse con un tiempo que permitiera realizarlas, ya que muchas veces, el hogar contaba con un solo teléfono celular, que utilizaba un adulto para trabajar, y que se desocupaba a la noche, momento en el que niños, niñas y jóvenes, podían realizar las tareas. Varias de esas actividades que se gestaron en un contexto muy complejo, se continuaron desarrollando con la vuelta a la presencialidad, con cambios acordes a la nueva modalidad, pero también con constantes transformaciones para cada grupo de estudiantes.



¿Qué son los estereotipos de género? Éste fue uno de los interrogantes que estuvo y que sigue presente en los contenidos y propuestas de enseñanza- aprendizaje comentadas anteriormente. En los últimos años se profundizaron las transformaciones, que implicaron repensar la educación teniendo en cuenta el respeto a las diversidades y la igualdad de género. Resulta necesario que abordemos estos contenidos, desde las primeras infancias, en el marco de las instituciones educativas, para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

En Argentina la Ley 26150 crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que establece que todos los educandos y educandas tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. (Fink & Merchán, 2018, p. 153

Los estereotipos de género, es un eje que atraviesa las distintas propuestas que describiré en este trabajo. Cada actividad implicó una reflexión al seleccionar artistas y protagonistas de la historia, mujeres, que fueron invisibilizadas, o que rompieron con los roles establecidos para ellas en sus tiempos. Hay rondas, canciones y juegos del lenguaje muy antiguos, que aún hoy se siguen cantando en los patios de las escuelas, y cuyas letras reproducen fuertes estereotipos de género. Las culturas de tradición oral poseen relatos que se transmiten de generación en generación. Recuperar estos relatos permite reflexionar sobre los roles de género y su transformación a lo largo de la historia. Canciones como “La farolera”, “Arroz con leche” muestran con precisión el lugar que se da a las mujeres y a los varones desde la infancia.

Es por esto que, durante el contexto de pandemia en el año 2021, desarrollé dos actividades como docente de artes visuales, una para tercer grado y una para quinto grado, y otras que se realizaron al comienzo de las clases presenciales en quinto y sexto grado de una escuela primaria de Córdoba Capital. Las mismas tienen en común que sus ejes atraviesan cuestiones de género en relación con la identidad cultural latinoamericana. Teniendo en cuenta que existe una predominancia de la enseñanza del arte occidental, legitimado por la historia del arte, es que propuse incorporar otros contenidos que tengan relación con nuestro contexto cultural latinoamericano. Las actividades desarrolladas tenían en cuenta objetivos institucionales más amplios, como la importancia del desarrollo de la alfabetización en la comprensión lectora, oralidad y escritura, como así también la articulación con contenidos de otras



asignaturas como música, ciencias sociales, etc. En relación a esto, la educación artística cumple funciones de integración social, de cohesionadora de grupo, de proveedor de identidad o revitalizadora del orgullo propio y la autoestima. Sustentada en la idea de que las imágenes son mediadoras de valores culturales. También se tuvo en cuenta la diversidad cultural en la selección de contenidos y la noción de pequeña narrativa de Lyotard, teniendo en cuenta que todas las historias son significativas y relevantes y que todos tenemos el derecho de narrar.

En relación a las estrategias de aprendizaje, se propiciaron formas colectivas de conocimiento, como el trabajo junto con familiares en el marco de confinamiento por la pandemia de Covid 19, y al regreso a la presencialidad se hizo hincapié en el trabajo de taller, en el que se pusieron en juego lecturas en voz alta, interpretación de textos escritos y visuales, oralidad, producción de bocetos mediante técnica de dibujo, experimentación con distintos materiales, como telas, lentejuelas, papeles, lanas, y técnicas como bordado, costura, collage, pintura. También la elaboración de montaje colectivo de muestra en el espacio escolar. Los/as estudiantes fueron acercados a las imágenes de la cultura popular. Para tercer grado la propuesta consistió en una actividad virtual, que comenzaba con la lectura acompañada de imágenes del patrimonio pictórico nacional, como así también otras dirigidas principalmente a las infancias, con una estética de ilustración de historietas. El contenido de la lectura era una breve historia de las luchas por la independencia de Argentina, que tiene como protagonistas a muchas mujeres que fueron invisibilizadas por mucho tiempo en la enseñanza de nuestra historia en el ámbito escolar. Luego de la lectura se proponía completar un cuadro escribiendo con la ayuda de familiares, con el fin de hacer una síntesis de momentos, fechas, protagonistas, acciones de las luchas por la independencia de nuestro país. A continuación, se proponía elegir una de las guerreras de la historia, y contar por qué la eligieron. Finalmente se proponía crear una muñeca con cartón y otros materiales, con un paso a paso muy acotado, teniendo en cuenta que, debido a la baja disponibilidad de recursos tecnológicos y materiales, estas actividades virtuales debían enviarse con una extensión muy reducida. Una actividad similar se llevó a cabo en quinto grado, en el regreso a la presencialidad. En quinto grado, en la actividad presencial, se conformaron grupos de hasta 4 estudiantes. Cada grupo leyó y observó las ilustraciones del material de lectura preparado por la docente, acerca de una guerrera que participó en las luchas por la independencia de nuestro país. Cada grupo completó un cuadro con los siguientes datos: hechos importantes



de la historia de las luchas de nuestra independencia en las que participó, fechas de estas luchas, con qué otras guerreras y guerreros participaron de esas luchas, que hicieron para ayudar en esas luchas por la independencia.

Al finalizar esta actividad cada grupo expuso de manera oral lo trabajado para hacer una puesta en común. Mientras se realizó la puesta en común se observaron imágenes impresas de ilustraciones de cada guerrera. Cada grupo se reunió y observó las características de su guerrera a partir de las siguientes preguntas disparadoras: ¿Cómo es su cabello? ¿Cómo es su color de piel? ¿Qué tipo de vestimenta lleva puesta? ¿Lleva algún elemento para luchar o algún tipo de arma? ¿Cuál es su postura y cómo la describirían, qué adjetivos calificativos les pondrían? Luego pensaron entre todos con qué materiales podrían crear cada parte del cuerpo, vestimenta y objetos de la guerrera. ¿De qué colores pueden ser? ¿Podrían ser con texturas suaves, duras, lisas, rugosas, blandas, etc.? ¿Con qué materiales podrían representar el pelo, la tela, las maderas, los metales, el cuero, la piel, etc.? Se les explicó al estudiantado que la actividad consistió en crear una muñeca de su guerrera. Para ello se mostraron fotos de trabajos realizados otros años por estudiantes de la escuela. Además, se les brindaron impresiones de ilustraciones a color a cada grupo para que puedan trabajar en el diseño.

Cada estudiante dibujó con lápiz sobre un cartón fino, la silueta de la guerrera asignada a su grupo. Luego la recortaron. Se puso énfasis en que cada estudiante dibuje a la guerrera en distintas posturas para que no se repita con la de sus compañeros. Cada grupo compartió los materiales solicitados la clase anterior: telas, lentejuelas, lanas, goma eva, distintos papeles de colores, puntillas, plasticola, tijera. Se hizo hincapié en la recolección de restos de materiales que puedan ser reutilizados y que no impliquen un costo económico. Con estos materiales cubrieron cada parte de su silueta hecha en cartón pegando con plasticola. Antes de recortar, se pudo apoyar la silueta de cartón sobre la tela o papel, y con un lápiz marcar su borde, sirviendo como un molde. Al finalizar cada grupo compartió sus producciones, contando por qué usaron cada material, qué dificultades técnicas tuvieron y cómo las resolvieron. También comentaron brevemente qué fue lo que más les gustó de la historia de la guerrera acerca de la que trabajaron. Finalmente se reflexionó acerca de la importancia de conocer y compartir las historias de las mujeres que cumplieron roles importantes en la construcción de nuestra independencia.



Por otra parte, otra propuesta en el contexto de virtualidad, para quinto grado, surgió como una idea interareal, desde los espacios curriculares de Música y Artes Visuales. Centrada en la artista chilena Violeta Parra, se desarrollaron las primeras actividades durante el confinamiento que luego se completaron con otras en la presencialidad. Lo que dio como resultado la organización y montaje de una muestra en el ámbito escolar. Las actividades que se anexan en este archivo, tuvieron como contenidos la deconstrucción de roles de género, posibilitando actividades de costura y bordado tanto para niñas como niños, también propiciaron el conocimiento y reflexión acerca de nociones como arte popular, música folclórica, autodidacta, desarraigo, conociendo la importancia del trabajo de Violeta Parra en un contexto en el que las mujeres tenían muchos obstáculos para desarrollarse como artistas, ya que los estereotipos en los roles de género las condicionaban a ocuparse de las tareas domésticas, cuidado de su familia, etc. En esta actividad también se desarrollaron guías de preguntas para entrevistar a familiares, como así también la interpretación y producción artística utilizando materiales y técnicas del arte popular, como telas, hilos, lanas, costura, bordado, collage, etc. En la construcción de imágenes, se tomaron como referencia a distintos elementos que aparecen en las obras de arte textil de Violeta Parra.

Acerca del repertorio de imágenes utilizadas como material educativo

Como conté anteriormente, luego del periodo de pandemia de Covid 19, que cambió temporalmente la educación a una modalidad virtual, amplié las posibilidades y variedades de recursos didácticos. Estos materiales educativos fueron principalmente, distintas imágenes visuales o audiovisuales. En Argentina, En búsqueda de la profundización democrática, el día 10 de octubre del año 2009 se sancionó la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 (Cenado y cámara de representantes, 2009). Ésta ley fue construida en base a un consenso madurado y movilizado durante años, con el propósito de constituir un paradigma legal para la comunicación y la cultura de carácter popular, democrático y federal. La misma se basó en un paradigma de la comunicación y la cultura como derechos humanos y contradicen la mirada mercantilista sobre los bienes y servicios culturales.

Para ello es central la desconcentración de los medios monopólicos y el cumplimiento de los artículos: 41- Transferencia de las Licencias; 45- Multiplicidad de Licencias, a fin de garantizar los principios de diversidad, pluralidad y respeto por lo local, estableciendo limitaciones a la concentración de licencias; y 161- Adecuación (LSCA, 2014). Esto



planteaba la ley, que lamentablemente ya no sigue vigente, pero posibilitó la creación de nuevos materiales educativos audiovisuales contextualizados, para las infancias y juventudes. El primer canal educativo público para niños y niñas creado por el Ministerio de Educación de la Nación para todos los chicos y chicas de Argentina y de América Latina es Pakapaka, su objetivo es garantizar el acceso a contenidos culturales y educativos de calidad contribuyendo al desarrollo integral de la infancia, desde una perspectiva de derechos. En sus propuestas se tienen en cuenta el respeto por las particularidades y diferencias de chicos y chicas de todo el país. Además, se pone a disposición de docentes y alumnos material audiovisual y digital educativo que resultan enriquecedores para acompañar procesos de enseñanza-aprendizaje de diversas áreas curriculares propiciando el uso de las tecnologías de información y comunicación en los procesos pedagógicos. En sus propuestas se encuentra una mirada de la infancia que tiene en cuenta su complejidad promoviendo nuevas formas de mostrar, hablar y convocar a la infancia.

Se considera a los chicos y chicas como protagonistas, dando lugar a la expresión de sus voces, sus historias y necesidades. Por otra parte, se desarrollan formatos y contenidos permitiendo su participación activa a través de sus propias producciones. Se ofrecen contenidos y formatos estéticos pensando en las posibilidades y necesidades a partir de las particularidades de nuestro país. Se propone enriquecer el mundo de niños y niñas sin dejar de reflejar su complejidad. Se reconocen y ponen en perspectiva los temas y problemas que los preocupan, aún los más difíciles. Se da lugar a los afectos, el diálogo, la fantasía, la imaginación, el juego, las preguntas, el descubrimiento, la curiosidad, la exploración, los sentidos o la investigación. He utilizado links de algunos videos de este canal durante la pandemia, y luego la proyección de los videos cuando retomamos las clases presenciales. Estos tipos de materiales audiovisuales captan el interés del estudiantado, y posibilita aprender en un formato entretenido y atractivo para las infancias y juventudes. Además de los videos, implementé el uso de fotogramas de esos videos, para que puedan ver a los personajes, que representan madres de la patria, artistas y los lugares en los que aparecen.

Otro recurso que comencé a construir, fue la compra de libros de la Editorial Chirimbote, en la que aparecen biografías de artistas, próceres, políticos, narradas de una manera pertinente para las infancias, acompañadas de ilustraciones muy potentes para caracterizar a estas personas, y sus historias de vida. De esta manera pude acercar a ellos, conocimientos que de



otra manera podrían haber sido más complejos, incentivando el interés por la lectura, la oralidad, el diálogo. Algo muy importante, es que dichos libros, hacen hincapié en la igualdad de géneros, lo que permitió articular la educación artística, con conocimientos transversales como la educación sexual integral.

Para concluir, este trabajo me permitió pensar en la importancia de pensar, junto a la selección de contenidos, la elección de las imágenes, los recursos educativos y estrategias metodológicas, de manera articulada, para que sean acordes a lo que se plantea como objetivos de la enseñanza. En las experiencias educativas desarrolladas anteriormente, intenté incorporar nuevos contenidos a las clases de educación artística, teniendo en cuenta que La función de los pequeños relatos es demostrar que cada narración cultural no es más que una entre muchas otras. Puede afirmarse que la historia del arte dominante no debe ser descartada, sino que debe situarse como una narración más entre otras. Es probable que el uso de múltiples relatos refleje un mayor grado de diversidad cultural en el currículum. (Efland, 2003, p. 165).

Referencias

- Efland, Arthur (2003). La educación en el arte posmoderno. Paidós.
- Fink, N. y Merchán, C. (2018). Infancias libres: talleres y actividades para educación en géneros. Editorial Chirimbote.
- Giroux, Henry A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós.
- Cenado y camara de diputados (2014). Ley 26.522 de 2014. Servicios de Comunicación Audiovisual. Regúlanse los Servicios de Comunicación Audiovisual en todo el ámbito territorial de la República Argentina. 10 de octubre de 2009. <https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/32/4232/175358613d21a3d1200f8b0876b8c862.pdf>



TEMA 2

MESA 41

Educación artística plástica y visual

**Abordajes comprometidos con la defensa de la democracia
en nuestra América**



Biopotencias vs biopoder: La importancia del rol docente en la formación y empoderamiento de las infancias como territorio de resistencia

CELESTE PERUSSIA 40

Resumen

La siguiente ponencia presenta una investigación en torno a una escuela rural sobre el carácter político de las infancias y como las mismas constituyen una fuerza que, en términos de Gramsci (Mouffe, 1991), se vuelve una contra hegemonía en relación a la tradición normalizante y disciplinadora que aún subsiste en muchas instituciones educativas (Follari, 1999). En conjunto se analiza el lugar y la importancia que maestros y docentes tienen en la formación y en el empoderamiento de los mismos, como así también sus prácticas educativas cotidianas.

40 Facultas de Artes. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.



Objetivos

- Considerar y reconocer el lugar primordial que tienen los infantes en el panorama actual y en la construcción de nuevas luchas sociales democráticas.
- Observar e identificar prácticas educativas en contra del desarrollo del carácter político y social de las infancias.
- Reconocer y entender, el lugar y la importancia que maestros tienen en la formación y en el empoderamiento de los infantes, como así también asimilar el aula como terreno cotidiano de tensiones políticas, ideológicas y culturales.

Metodología

Investigación con enfoque cualitativo, se llevaron a cabo una serie de observaciones en territorio, en una escuela rural de nivel primario a las afueras de la ciudad de Córdoba, provincia de Córdoba, Argentina, donde conviven infantes de diversas características étnicas y culturales. Dichas observaciones se realizaron en el marco de las prácticas educativas de la Catedra Práctica Docente III: Residencias Inicial y Primaria, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

Las observaciones se realizaron durante clases de Educación Plástica y Visual, en periodos donde los infantes realizaban diferentes actividades artísticas con el objetivo, no solo de desarrollar aptitudes y adquirir conocimientos relacionados a las artes plásticas, sino también ser protagonistas en procesos de reflexión sobre problemáticas sociales, culturales y políticas.

Las observaciones no se concentraron específicamente en los infantes y su cotidianeidad en el aula, lo que se buscó también, fue la observación de las dinámicas utilizadas por los docentes a cargo y como las mismas influían en el desarrollo de esas clases y la participación de los infantes. Para esto en cada clase se hizo un registro también de las planificaciones de cada docente.

También se realizaron entrevistas a docentes y directivos, las cuales se enfocaban más en obtener información acerca de la institución, sus proyectos, las dinámicas implementadas entre otras cosas.

Es necesario mencionar, que las clases se desarrollaron al aire libre, bajo la metodología de “aula-bosque”. La escuela formuló un proyecto para que los niños puedan recibir siempre que lo deseen, y si las condiciones climáticas lo permiten, sus clases al aire libre en el patio de la institución.



Resultados

El proceso de análisis y clasificación de los datos obtenidos en las observaciones, dieron como resultado una serie de aseveraciones sobre el carácter profundamente crítico, participativo y reflexivo de los infantes en la construcción de ideas y posicionamientos ético-político en torno a diversas problemáticas sociales. Así, también reflejaron como la acción de los docentes influye en estos procesos.

Desde la concepción Platónica clásica, sobre la que asientan las bases de los sistemas educativos occidentales, los infantes (estudiantes) que ingresan al sistema educativo están incompletos, vacíos, por ende, hay que formarlos y educarlos para que adquieran contenidos básicos y necesarios. Si bien esta cosmovisión ya ha sido ampliamente criticada, analizada y deslegitimada por cientos de pensadores, aún infinidad de instituciones educativas siguen orientando sus prácticas en relación a dicho paradigma y todas las nociones inherentes al mismo (Kohan, 2007). En pleno siglo XXI se sigue tratando a los infantes como seres incompletos, incapaces de participar en la actividad política y social de cada grupo o comunidad.

Sin embargo, lo que sucede en las aulas que tienen a los infantes como protagonistas (y otros terrenos de disputa que exceden a la educación formal) no coincide con esa cosmovisión. En los infantes y en su forma tan particular de relacionarse con el mundo y el tiempo, nace el asombro, la sorpresa, la disconformidad y la duda constante hacia la realidad que existe como una verdad absoluta y cristalizada. En ese mero acto de cuestionar lo que es impuesto, hay una resistencia a recibir eso que simplemente es dado de manera casi peyorativa. En la simple acción de expresar una opinión, de dar un punto de vista sin ningún tapujo, se forman las grietas, es ahí donde existe la contra hegemonía.

En cada clase observada se proponía una actividad artística atravesada por contenidos transversales con el objetivo de que permitieran un desarrollo más rico en los procesos de producción plásticos visuales. Por cada encuentro se trataron diferentes problemáticas sociales, ambientales y culturales, la mayoría locales, en cada uno de ellos, cada infante mostro una postura y una posición específica y particular en relación a cada tema. Se producía un intercambio en torno a las actividades planteadas, estas posibilitaban la expresión y el diálogo en los cuales los infantes eran los protagonistas. A su vez las dinámicas propuestas por las/los docentes influían en el



desarrollo de cada una de estas clases, y en el cómo se producían las intervenciones o intercambio entre los niños.

En cada planificación, el objetivo o la prioridad era que cada niño pudiera desarrollar procesos de reflexión críticos, situados, los cuales pudiera terminar por plasmarse en cada una de las producciones artísticas realizadas.

Impacto en la política

Aunque en la actualidad cada vez sean más las acciones que promuevan la participación de jóvenes e infantes en las luchas políticas, aún existen sesgos muy grandes respecto a las formas y al alcance de la intervención de los mismos. A su vez en muchas instituciones educativas hablar de política es prácticamente un tabú, se considera que la escuela, tiene que estar separada de esos <<asuntos>> como si se tratara de una entidad específica puntual que corrompe el espíritu. Cuando en realidad debería suceder todo lo contrario, en un mundo adultocentrista la escuela, que es el principal terreno de los infantes, debería ser el contexto más propicio para el desarrollo de un carácter crítico, de un posicionamiento respecto a la política y a las diferentes políticas.

Más allá del carácter crítico que sostenemos que existe en los infantes, su participación muchas veces va estar condicionada por las posibilidades que genere o permita ese adulto. De ahí la importancia de entender el lugar que docentes tienen en las aulas y en la formación y desarrollo de jóvenes e infantes, pudiendo potenciarlo o atenuarlo hasta incluso anularlo.

Es fundamental comenzar a eliminar ciertos sesgos sobre la participación política y lo que la misma implica, el aula también es un terreno de lucha y desde ella también podemos combatir y resistir, podemos tomar decisiones que día a día generen una diferencia. Así también debemos ser conscientes de la importancia de la participación de las infancias en las luchas democráticas, pero no porque su valor radique en que el día de mañana vayan a ser adultos, sino que, como infantes, sus opiniones, experiencias e ideas ya tienen un gran valor.

Pertinencia Social

En la actualidad el capitalismo se ha convertido en el sistema económico-social dominante, a través de diferentes poderes presentes en todo el cuerpo social, lo que Foucault denomino biopoder (1978), este modelo de producción se ha perpetuado en su posición y se ha extendido a otros campos sociales, principalmente al político y al educativo. En este panorama la educación se ha visto afectada por las decisiones del mercado y los intereses de

los sectores privados las escuelas, en muchos casos se ven obligadas a responder a ciertas disposiciones y necesidades de estos sistemas absolutos, mientras que, ante los avances de políticas económicas cada vez más agresivas, las democracias y los principios que permiten la existencia de las mismas son vulnerados.

En un mundo donde los adultos viven en un frenesí constante, donde el lugar a la reflexión es prácticamente inexistente, el solo hecho de enfrentarnos a lo establecido, a lo que es impuesto, es una forma de resistencia, es una forma de generar grietas, de abrir posibilidades a otros mundos y narrativas diversas. Cuestionar lo diario, nuestra cotidianeidad, muchas veces supone una incomodidad, y por esto mismo lo evitamos, como así también evitamos a ese otro que nos interpela, en este caso a los infantes. No reconocer la resistencia que existe en las infancias es lo mismo que negar el carácter político y genuinamente crítico que existe en las mismas.

Es fundamental empezar a considerar y reconocer el lugar primordial que tienen los infantes en el panorama actual y en la construcción de nuevas luchas sociales democráticas, como así también empezar a reconocer y entender el lugar y la importancia que maestros tienen en la formación y en el empoderamiento de los mismos. Aún existen muchos lugares desde donde se pueden seguir construyendo sentidos, el aula sigue siendo un terreno de resistencia, donde se pueden sostener y dar lugar a otras alternativas. Son los docentes quienes pueden transformarse en los catalizadores de todas esas infancias, de esas Biopotencias capaces de enfrentarse a las diferentes formas de Biopoder.

Conclusiones

En un mundo adultocentrista es muy fácil olvidarse de las infancias, muy fácil situarse en la posición de dominante y muy difícil darle la razón al otro, más si nos hacen creer que ese otro es alguien incompleto o inferior en relación a nosotros. Por ende, creo que también es muy fácil olvidarse que todos fuimos infantes, e infantes en la escuela, con todo lo que eso implica.

Por todo esto ahora más que nunca, como adultos y docentes, tenemos que darle especial importancia a las infancias en el sentido que propone el autor Walter Kohan (2007), al devenir infante. Que algo sea nuevo, no significa que sea bueno, pero si no somos capaces de plantear algo diferente difícilmente lograremos obtener un resultado diferente. Parafraseando a Kohan, si seguimos planteando los mismos problemas, sobre el mismo plano, posiblemente las soluciones seguirán siendo las mismas (2007). Aunque en el campo de la educación



todo parezca perdido, esta investigación busca vislumbrar las posibilidades que como docentes siempre vamos a tener para generar algún cambio. Desde grandes referentes de las luchas por la educación como Simón Rodríguez, hasta Paulo Freire hay un lapso temporal bastante grande, no obstante, hay un punto en común o un hilo que posiblemente conecta sus actos, y este es el de la educación. No importa cuál sea la hegemonía absoluta dominante siempre hay <<un alguien o un algo>> que acontece, que irrumpe, en la historia, en lo lineal, cronológico y natural.

Glorificar la tarea docente, mitificarla y caer en las trampas del discurso no son hechos que ayuden a los trayectos de formación y a la práctica en sí misma. Cuando hacemos un recorrido por las problemáticas o hechos que atraviesan la labor del docente, la lista se vuelve interminable. Los grandes cambios no se pueden dar solo por la acción de un agente en particular y las soluciones no pueden quedar relegadas a tan solo un individuo, esperar que los docentes sean (seamos) quienes cambien radicalmente el sistema de educación es un iluso descaro. Sin embargo, como docentes, rendirse ante todas esas problemáticas es dar el visto bueno a todos aquellos que quieren mantener su condición de dominación y privilegio.

Los cambios se pueden generar desde muchos lugares, pero quizás uno de los más importantes es el de la educación. Si bien no hay que situarse en el rol del docente desde una posición maniquea, suponer que todo está en manos del estado o esperar que los cambios sucedan de la noche a la mañana también es un sesgo muy grande.

Siempre han existido, existen y existirán sistemas, entidades o individuos que intenten frenar a la educación y su fuerza emancipadora, porque siempre existirá un dominado y quien domina, no obstante, por esto mismo siempre existieron, existen y existirán maestros, educadores, emancipadores que se encargaran de resistir en estas pequeñas trincheras llamadas aulas, donde encontraran intersticios para combatir el poder, y uso la palabra trinchera porque el aula, tal como una trinchera puede ser un espacio de resistencia y a la vez de ofensiva. Como docentes, en nuestro hacer y práctica cotidiana debemos ser conscientes de eso, de todos esos pequeños territorios donde aún podemos resistir y construir algo diferente desde dentro hacia fuera, como propone Follari <<Combate lo instituido desde lo instituyente>> (1999, p. 23). Si la institución escolar, en tanto institución disciplinaria es incompatible con la noción de infancia de Kohan ¿Por qué no hacerla compatible, al menos, con nuestra práctica docente?



No resulta coincidencia que las materias que permiten la mayor expresión y exploración en el pensamiento sean las menos presentes en los planes de estudio (especialmente inicial y primario). Sin embargo, se pueden seguir construyendo sentidos desde diferentes lugares, como, por ejemplo, enseñar sin subestimar a quien aprende, significa situarnos en un lugar diferente como docentes. Pensar lo qué enseñamos y cómo lo enseñamos es fundamental, existen cientos de herramientas que podemos brindar a ese sujeto que puede aprender. En este momento, en este capitalismo violento, en donde hay una sobrecarga visual constante, es necesario preguntarse cuál es nuestra percepción del mundo, como lo reproducimos y cómo esto afecta tanto a nuestra producción cultural artística, como así también a nuestras prácticas. Enseñarles a los sujetos, además, desde su contexto particular, las complejas relaciones que existen en el medio social-ambiental, crea una consciencia sensible respecto a la forma en que captan, reproducen e internalizan la realidad exterior, es decir, su entorno. Desde la enseñanza artística podemos promover facultades y conocimientos no solo referido a lo plástico, si no también, por ejemplo, a lo filosófico, moral y ético (Caballo, 1995). Problematicar lo establecido, lo canónico, el estereotipo son diferentes enfoques que juntos suman a la construcción de nuevas perspectivas, nuevas cosmovisiones.

Por todo esto, me parece fundamental concebir la educación en un sentido similar al que Kohan concibe al devenir infante. El acto de dar clases, el ser docente, la formación no es un proceso lineal, es un ir y venir, entre lo que fuimos, el presente que habitamos y lo que queremos ser. Como educadores, debemos ser capaces de lidiar, mejor dicho, convivir con tantas alteridades, que si bien puede ser un poco complicado también puede ser enriquecedor. Haciendo un recorrido por nuestra biografía escolar seguramente podremos reconocernos con ese alumno infante que fuimos, que seguramente ha influido muchísimo en nuestras convicciones, ideas y valores, y que aún puede seguir ayudándonos a ser mejores docentes.

No seamos soñadores ilusos, pero en el presente, con lo real, intentemos generar algún cambio, más que como docentes, como adultos, seamos capaces de escuchar a los/las infantes con la misma sensibilidad e intensidad con las que ellos se relacionan con el mundo y el tiempo. ¿Por qué no permitirnos aprender de esos individuos que habitan la infancia como ese territorio tan único y particular que es? ¿Por qué no permitirnos aprender de aquellos que todo lo cuestionan y todo les sorprende? Quizás observándolos con atención, seamos capaces de salir de



nuestros sesgos ideológicos y encontrar aquel sentido crítico, único y especial que olvidamos hace mucho tiempo, pero como el devenir infante en sí, siempre está ahí, en nosotros, con la posibilidad de habitarlo una y otra vez.

No pretendamos ser magos o seres omnipresentes con todas las respuestas necesarias para generar el cambio, pero si, intentemos, aunque sea, desde nuestro lugar, transformarnos en los catalizadores de todas esas infancias, de esas Biopotencias y todos sus mundos posibles, de todas esas cosmovisiones que no existen, pero si pueden ser pensadas. Tratemos de ser quienes den la posibilidad a otros de contar o construir otras narrativas para Nuestra América y para el mundo en general.

Referencias

- Caballo, I. (1995). Educación sentimental, educación Taoísta. Jornadas de reflexión sobre creatividad. Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Córdoba.
- Follari R. (1999). El rol docente y la microfísica el poder. Edit. Univ. Autónoma de México.
- Foucault, M. (1978). Microfísica del poder. (2ª edición). La piqueta.
- Koan, W. (2007). Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación. Del Estante Editorial. https://viejo.unter.org.ar/imagenes/WALTER_KOHAN.compressed.pdf
- Mouffe, C. (1991) “Hegemonía e ideología en Gramsci”. En Antonio Gramsci y la realidad colombiana, Bogotá, Foro Nacional (pp. 167-227).



MESA 42

Prácticas pedagógicas en educación ciudadana y construcción de culturas de paz



Lenguajes emergentes: Una apuesta de investigación creativa desde el teatro y la fotografía en la Escuela Normal Superior de Ubaté⁴¹

ALEJANDRA PULIDO NIZO

JOHAN ANDRÉS CHAVES HERRERA

CLARET TALIANA FORERO CAÑÓN

OSCAR GABRIEL VARGAS GUATAQUIRA

Resumen

El “Grupo de Teatro Escolar Experimental: Lenguajes Emergentes Restaurativos TEELE- ENSU” es un espacio de investigación- representación teatral y fotográfica para construcción de: memoria histórica, pensamiento social y convivencia escolar basadas en prácticas restaurativas, en el escenario de la Escuela Normal Superior de Ubaté. Bajo este marco los lenguajes estéticos y de ocio con perspectiva de paz y justicia restaurativa que el Grupo TEELER ha podido identificar y vivenciar son: a) Recuerdo y reconocimiento de memoria histórica desde la práctica y observación, b) Cadena de transformaciones sociales con enfoque restaurativo, c) Libertad de construcción

⁴¹ I.E.D. Escuela Normal Superior de Ubaté.



grupar de confianza y puesta en escena: “No se trata de que lo pasado arroje la luz sobre lo presente o lo presente sobre el pasado, la imagen es aquello donde el pasado y el presente se juntan para construir una constelación” Walter Benjamin Las preguntas relacionadas con la historia y su enseñanza en la escuela se han propuesto en el escenario investigativo y escolar actual como ejes dinamizadores de la relación entre maestros, estudiantes, familias, contextos escolares e instituciones educativas. Preguntar: ¿Qué enseñar y cuándo enseñar historia en las Instituciones Educativas? ¿Para qué enseñar historia en los entornos escolares? ¿Cómo enseñar historia en el contexto actual?, entre otras preguntas asociadas a las recomendaciones de la Comisión Asesora de la Enseñanza de la Historia en Colombia -CAEHC, han llevado a plantear el siguiente ejercicio de investigación (CAEHC, 2022). Así, de la Mano del Proyecto de Cátedra de Paz, a través del tejido de experiencias institucionales “Ensuistas Cultivando Paz”, a partir del año 2022 se viene gestando el “Grupo de Teatro Escolar Experimental: Lenguajes Emergentes Restaurativos TEELE- ENSU”. Espacio de representación teatral y fotográfica que, permite la construcción de memoria histórica, pensamiento social y convivencia escolar basadas en prácticas restaurativas, en el escenario de la Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU), sección Bachillerato y el Programa de Formación Complementaria.

Para tal fin, se viene aplicando una investigación creativa con el propósito de responder la pregunta- problema: *¿Cuáles son los lenguajes que emergen en la Comunidad Educativa de la Escuela Normal Superior de Ubaté-ENSU, en procesos de enseñanza aprendizaje mediados desde el teatro y la fotografía en el marco de la justicia restaurativa y sus lecturas políticas e históricas?*

Desde allí, se plantea como objetivo general: Identificar los lenguajes que emergen en la Comunidad Educativa de la Escuela Normal Superior de Ubaté-ENSU, en procesos de enseñanza aprendizaje mediados desde el teatro y la fotografía en el marco de la justicia restaurativa y sus lecturas políticas e históricas. Al igual, se establecen tres objetivos específicos que buscan dar cuenta progresiva de los aportes necesarios para responder a la pregunta- problema planteada, a saber: 1) Realizar ejercicios de reflexión histórica mediados por el teatro y la fotografía con el Grupo de Teatro Escolar Experimental: Lenguajes Emergentes Restaurativos TEELE- ENSU”. 2) Analizar las prácticas de justicia restaurativa y sus lecturas políticas e históricas a través del teatro y la fotografía. 3) Describir el proceso de enseñanza –aprendizaje de la comunidad educativa



Ensuista a partir de la identificación de la construcción de sentido histórico y político en la Escuela.

A la fecha, y para el propósito de esta ponencia se exponen los avances del primer objetivo específico, toda vez que el proceso de investigación se encuentra en marcha, dentro del campo de Cultura, Arte y Deporte, propio del proceso de resignificación de las Escuelas Normales Superiores en Colombia, de acuerdo al decreto 1236 de 2020.

La Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU) es una Institución Educativa de Carácter Oficial, adscrita a la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Fundada en 1962 para la formación inicial de maestros, cuenta actualmente con 2088 estudiantes, 3 sedes rurales, un Jardín Infantil y una sede central que ofrece toda la educación básica, la educación media y el Programa de Formación Complementaria. De acuerdo al Decreto 1236 del 14 septiembre del año 2020, expedido por Ministerio de Educación Nacional, la ENSU inició un proceso de Reorganización y Resignificación. Así, lo señala la versión más reciente del Proyecto Educativo Institucional de la ENSU:

(...) desde el acompañamiento que el MEN generó con la Universidad de la Salle, en el marco de las nuevas responsabilidades... la Escuela Normal define el eje de Investigación y el Campo de: Cultura, Arte y Deporte, como referentes importantes para ser tenidos en cuenta en el PEI, para fortalecer la formación integral de las infancias, los jóvenes y futuros maestros. (ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE UBATÉ, 2022, p. 16)

Es en el campo de Cultura, Arte y Deporte donde se inserta esta propuesta de Investigación. Con mayor precisión, en el componente Arte que, unido al componente histórico de las Ciencias Sociales busca contribuir a la reflexión investigativa y pedagógica del sistema democrático, pluralista, participativo y de cultura de paz que se propone como una de las acciones necesarias de la ENSU, en su propósito de “convertirse en centro piloto en la formación de ciudadanos pedagogos, maestros con calidad humana, compromiso social, autónomos, críticos...” (ENSU, 2022, p. 27).

De igual forma, el Proyecto Institucional de Justicia Restaurativa y Ética del Cuidado se presenta como el contexto propicio para problematizar la tensión entre la Justicia retributiva o punitiva y la justicia restaurativa en la Escuela. Entendida esta última como la herramienta para construcción de escenarios de convivencia escolar mediados por el diálogo. Así (ENSU, 2022, p. 65). “Las víctimas juegan un rol activo en el proceso, mientras se anima a los



"ofensores" a asumir el reconocimiento de la responsabilidad de sus acciones y la reparación del daño que han hecho y recibir ayuda para evitar futuras ofensas...Esta es una apuesta de la pedagogía para formar sujetos para la PAZ" y un espacio de riqueza investigativa entorno al papel de la Escuela como estructura de acogida con pretensiones de construcción de paz y sentido social.

En el año 2022, se conformó el grupo piloto de Teatro de 20 estudiantes de los grados 8 a 11, cuyo punto de partida fue la Obra "Luchas de Libertad" que, con personajes como Olimpia de Gouges, Antonia Santos, Policarpa Salavarrieta, entre otros, e historias incluidas en el Informe Testimonial de la Comisión de la Verdad, como las narradas por el Colectivo MAFAPO (Madres de los Falsos Positivos), aportó a la reconstrucción de momentos históricos universales y nacionales, en concordancia con la recomendación de la CAEHC de crear Pensamiento y Conciencia Histórica desde una óptica alternativa, al tomarse espacios no convencionales como el descanso dentro de la jornada escolar.

Con este ejercicio teatral se representó a la ENSU en: el concurso municipal "Manco de Lepanto", donde se obtuvo el 1º Puesto Mejor Actor y 2º Puesto Mejor Obra de Teatro categoría juvenil; el Foro Departamental de Educación para Escuelas Normales Superiores de Cundinamarca, el espacio cultural municipal Teatro que Anda- Ubaté, y el Foro Educativo IED EL Hato- Choachí. Estos notables reconocimientos contribuyen al fortalecimiento del grupo piloto de Teatro y amplían el impacto pedagógico de la ENSU que:

(...) se establece exclusivamente con el concurso de aquellos lenguajes que hacen posible la superación del umbral de la mera información. Se trata, en efecto, de vehículos apropiados para introducir la auténtica comunicación entre los seres humanos. (Duch, 1997, p. 23)

El año 2023 inicia con la convocatoria y conformación del Grupo de Teatro Escolar Experimental de la ENSU. Para el 24 de febrero se cuenta con un grupo de 25 estudiantes de grados sexto a Once, liderados por el Maestro O. Gabriel Vargas G., quienes, retomando los aportes del grupo piloto, de forma voluntaria, alejados del mecanismo tradicional del salón de clase y las calificaciones asociadas, inician un proceso de autoformación y montaje escénico con enfoque restaurativo.

Este último evidenciado en la construcción colectiva, la búsqueda de construcción de espacios de convivencia y el fortalecimiento socioemocional desde la perspectiva

de la comprensión de las situaciones, los daños y las obligaciones, superando la lógica de la corrección y el castigo en el contexto escolar. Es decir, “Conseguir el compromiso (capturar corazones y mentes). Incluye la identificación de necesidades e intereses, análisis cualitativo y cuantitativo. Responder a las preguntas: ¿qué estamos haciendo bien? y ¿qué necesitamos mejorar?” (Albertí y Boqué, 2015, p. 3)

De esta forma, se inicia la realización de los ejercicios de reflexión histórica mediados por el teatro y la fotografía con el Grupo de Teatro Escolar Experimental: Lenguajes Emergentes Restaurativos TEELER- ENSU”, con la formalización de encuentros periódicos extracurriculares y con un carácter de autogestión para la formación. Durante los meses de marzo a junio del 2023 se han desarrollado 20 Encuentros organizados bajo los siguientes momentos: 1) Sensibilización: Activación de respiraciones y emociones; 2) Creatividad Corporal: Formación y Creación individual y colectiva con el cuerpo; 3) Creatividad Vocal: Formación y Creación individual y colectiva con la voz; 4) Expresión : Formación y Creación individual y colectiva a partir de las claves para la atención del público, a saber: a) Concentración (Neuronas Espejo), b) El Cambio (modulación, plasticidad y pausas en la interpretación de los personajes), c) El cuerpo (correspondencia entre el cuerpo y la palabra).

Con esta base formativa y autodidacta, durante la primera mitad del año 2023 se han adelantado los montajes de tres Obras Teatrales con enfoque restaurativo. La primera de ellas, “Canciones para Aura (Acto 1)” adaptación del Maestro O. Gabriel Vargas G, de la Novela “Aura o las Violetas” del escritor Colombiano José Vargas Vila. En ella se combina la música, el teatro y una historia de amor, interpretada por personajes a varias voces. Esta puesta en escena obtuvo el 1er puesto en el festival de teatro municipal “Teatro que Anda 2023”, desarrollado el 09 de mayo en Ubaté- Cundinamarca.

La segunda, “Tejiendo Memoria”, una apuesta teatral por el fortalecimiento de la Memoria histórica en el entorno escolar. Esta obra puso en escena una adaptación grupal de los miembros de TEELER- ENSU de fragmentos de la “Oración por la Paz”, Discurso de Jorge Eliecer Gaitán, pronunciado el 07 de febrero de 1948, y el testimonio de “Derly”, una niña exguerrillera, quien encuentra en la escritura una forma de construir paz y hacerle frente a la guerra. Con este ejercicio teatral, se conmemoró en la ENSU el Día Nacional de la Memoria Histórica y la Solidaridad con las Víctimas del Conflicto Armado en Colombia, en articulación con el Proyecto



Cátedra de Paz. Esta muestra teatral se presentó también en el I Foro Institucional de Gestores Estudiantiles de Paz en Umbita Boyacá, el 16 de mayo de 2023, evento que contó con el apoyo de Educapaz.

La tercera, “Maestros en Caótica Belleza”, una puesta en Escena que exalta las contradicciones propias de Maestros y Maestras, en la actualidad. Esta obra es una adaptación realizada por maestro O. Gabriel Vargas G, de los textos: Cartas a los Maestros de Estanislao Zuleta, El Maestro de una Escuela Normal Superior de Hermes Vega y El Valor de La Derrota de Pier Paolo Pasolini. Obra presentada en la Conmemoración del Día del Maestro Ensuísta, el 30 de mayo del presente año.

Sumando así, los encuentros de formación y las presentaciones de las obras presentadas durante el último año se han podido establecer espacios y lenguajes de recuerdo y reconocimiento con el Grupo TEELER. En ellos, se aplica una investigación creativa desde la perspectiva de los lenguajes que se manifiestan en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la fotografía y el teatro. Tal como lo señalan Mesías-Lema y Ramon:

La investigación basada en las artes utiliza la metodología propia de las disciplinas artísticas: danza, teatro, performance, pintura, fotografía, escultura, cerámica... y no solo se vale de lo textual, sino que, coherentemente, utiliza los lenguajes estéticos, productivos y discursivos de la materia artística sobre la que se investiga (Mesías-Lema y Ramon, 2021, p. 8).

Así mismo, la reflexión investigativa entorno al teatro y fotografía como espacios de “Ocio” en el sentido griego. Esto es, “En griego (skholé) significa «ocio», pero también «paz», «estudio», o «escuela» ... En el círculo platónico-aristotélico, la cuestión del ocio está asociada a la *discusión por la mejor forma de vida*, a la «theo rem» investigación teórica, contemplación y a la relación entre ambas en busca de la excelencia de la vida plena, frente a un tipo de vida, dedicada a la actividad artesanal que, como advierte Sócrates, por sí misma, «no merece ser vivida» y a la *educación como condición imprescindible para lograrla*” (Palmero et al., 2015).

Bajo este marco los lenguajes estéticos y de ocio con perspectiva de paz y justicia restaurativa que el Grupo TEELER ha podido identificar y vivenciar son: a) Recuerdo y reconocimiento de memoria histórica desde la práctica y observación, b) Cadena de



transformaciones sociales con enfoque restaurativo, c) Libertad de construcción grupal de confianza y puesta en escena.

El lenguaje de recuerdo y reconocimiento de memoria histórica desde la práctica y observación se explica en el enfoque restaurativo que han permitido las puestas en escena adelantadas. En ellas, inicialmente los y las estudiantes, en su rol de los actores y las actrices desde la práctica, posteriormente el público espectador, han podido iniciar la apropiación del enfoque histórico alternativo con el propósito de la comprensión, que supere los señalamientos entre víctimas y victimarios, sin dejar de lado las obligaciones y responsabilidades.

Trascender a estas experiencias implica “re-escribir la historia” de nuestras vidas al relatar estos hechos en espacios que sean significativos para nosotros, especialmente si estos relatos reciben reconocimiento público (Zehr, 2005, p. 20).

La cadena de transformaciones sociales con enfoque restaurativo ha sido identificada por el Grupo TEELER como un conjunto de experiencias personales y grupales mediadas por el teatro, que, articuladas entre sí, permiten la transformación de las relaciones verticales en la Escuela. La práctica teatral ha permitido que los y las integrantes del grupo perciban los Encuentro de formación y montaje como espacios de Autoridad con Flexibilidad, donde las relaciones maestro-estudiantes tienden a la horizontalidad.

A su vez, permiten, la construcción de cadenas de responsabilidades de acuerdo al lugar que se ocupa en la puesta en escena determinada y la práctica del enfoque restaurativo donde las situaciones se entienden centradas en las necesidades de las personas. Así, “...subyace una premisa básica acerca de la naturaleza de la sociedad: todos estamos entrelazados” (Zehr, H. 2005, 25).

La libertad de construcción grupal de confianza y puesta en escena está sustentada en la práctica de la estrategia de Justicia Restaurativa: los círculos de la palabra. Durante todo el proceso de Investigación Creativa de esta experiencia, los y las integrantes del Grupo piloto y del Grupo TEELER han aplicado la estrategia del círculo, toda vez que permite un diálogo asertivo, propositivo e incluyente, el Círculo de la Palabra. “El tiempo de círculo y las reuniones en círculo son la base de cualquier entorno restaurativo. Son el mecanismo por el que se potencian las habilidades sociales y emocionales, ayudan a integrar los principios y el lenguaje restaurativo a la comunidad y aseguran que la enseñanza y el aprendizaje, la gestión del día a día y la toma de decisiones se basen en los valores y principios restaurativos.” (Hopkins, 2017).



Es así como mediante el círculo se realizan los momentos de los encuentros de formación, los ejercicios de lectura en voz alta del guion inicial propuesto, la asignación de los personajes a interpretar, las retroalimentaciones de los encuentros y las puestas en escena, junto a las evaluaciones del proceso del grupo, llevando al espacio real la perspectiva de Justicia Restaurativa en la Convivencia Escolar.

Con este avance parcial se ha iniciado el camino para alcanzar el objetivo general propuesto, a saber, Identificar los lenguajes que emergen en la Comunidad Educativa de la Escuela Normal Superior de Ubaté-ENSU, en procesos de enseñanza aprendizaje mediados desde el teatro y la fotografía, ya que aún falta camino por avanzar en el análisis de las lecturas políticas e históricas en el marco de la justicia restaurativa.

Finalmente, con esta primera identificación y categorización a través de la realización de los ejercicios de reflexión histórica mediados por el teatro y la fotografía con el Grupo de Teatro Escolar Experimental: Lenguajes Emergentes Restaurativos TEELE- ENSU se sientan las bases para la consecución de los demás objetivos específicos planteados en la investigación. Sin embargo, surgen nuevas preguntas a medida que se avanza en el ejercicio.

Lo anteriormente planteado lleva a dos preguntas de fondo que no serán completamente respondidas con este ejercicio de investigación, no obstante, aportarán algunas aproximaciones a las respuestas que de ellas se puedan desprender. Por un lado, surge la pregunta: ¿Cuáles son las identidades y Posiciones Políticas en la Escuela Actual (y en la ENSU)?. Por otro, ¿Cómo se construye sentido histórico, personal y nacional en la Escuela (y en la ENSU)?

Para responder la pregunta relacionada con las Identidades y Posiciones Políticas es necesario que desde una perspectiva general se busque reflexionar sobre la dinámica de la Escuela como Socializador y Como Estructura de Acogida. Como Socializador, el ejercicio de investigación deberá responder a tres preguntas fundamentales derivadas del poder de la Ideología en la Escuela. Primero: ¿los maestros identificamos o cuestionamos lo legitimado, desde nuestro rol como agentes del sistema? Segundo: ¿Cómo se entienden los conflictos de poderes en la escuela? Tercero: ¿cuál es el estilo especial de argumentación que gravita en la Escuela? porque la Ideología “...Siempre se refiere a la legitimación, el conflicto de poderes y a un estilo especial de argumentación” (Apple, 2018, p. 34).



De igual forma, desde una perspectiva específica es indispensable problematizar el Papel de la Escuela, y en especial el de la ENSU, como estructura de acogida. Como lo señala Duch, L:

La socialización, la identificación, el empalabramiento, la anticipación simbólica solo llega a convertirse en algo verdaderamente importante en el tejido de la existencia humana por mediación de las estructuras de acogida, que son aquellos elementos relacionales que, en y desde el presente, permiten establecer una vinculación creativa con el pasado, a fin de imaginar y configurar el futuro (Duch, 1997, p. 27).

Referencias

- Albertí, M. y Boqué, M. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación, ADR, análisis y resolución de conflictos*, 8(1), 36-49. https://revistademediacion.com/articulos/15_05/
- Apple, M. W. (2018). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia - CAEHC. (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia: Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20de%20Colombia.pdf
- Duch, L. (1997). *La educacion y la crisis de la modernidad*. Ediciones Paidós Iberica.
- Hopkins, B. (2017). Prácticas restaurativas en el aula. El enfoque restaurativo en tu día a día en el trabajo. CONVIVÉXIT. https://www.encercle.cat/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/PRACTICAS-RESTAURATIVAS_2020.pdf
- Barrio Maestre, J. M. (s/f). *Epistemología para maestros*. Teseo. <https://www.teseopress.com/epistemologiaparamaestros/>
- Mesías-Lema, J. M., & Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 7–22. <https://revistas.udc.es/index.php/ijaber/article/view/ijaber.2021.1.1.7618>
- Palmero Cámara, C., Jiménez Martín, J., & Jiménez Eguizábal, A. (2015). Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles. *Revista española de pedagogía*, 73(260), 5–21. <http://www.jstor.org/stable/24711237>



Zehr, H. (2005). *El Pequeno libro DE la Justicia restaurativa: Principios DE Una Justicia trasformadora*. Good Books.

Escuela Normal Superior de Ubaté [ENSU]. (2022). Proyecto educativo institucional maestros formadores de maestros y ciudadanos pedagogos autocríticos. https://www.ensubate.edu.co/web/images/PEI_2023.pdf

Línea de investigación Diálogo y Memoria

Narrando Memorias, Sembrando Paz. Reflexiones desde las pedagogías de memoria y la construcción de paz

MARCIA PAOLA MÁRQUEZ CETINA⁴²

JOHN ALEJANDRO NOVA TORRES⁴³

JAIRO SEGUNDO GÓMEZ BARRERA⁴⁴

JAZMÍN ADRIANA RUBIANO RUBIANO⁴⁵

MARITZABEL ACOSTA ACOSTA⁴⁶

Resumen

En este texto se reconoce a la memoria colectiva en el marco del conflicto armado, no solo es compiladora de narrativas violentas sino también constructora de un tejido social que contribuye a la resignificación de los hechos y a la dignificación de las víctimas, es así, como en este escenario

⁴² marciapaolamc@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9462-5455

⁴³jhonnova@colegiocundinamarca.edu.co / ORCID: 0000-0002-5429-963X

⁴⁴jairogomez823@gmail.com / ORCID: 0000-0002-5087-0253

⁴⁵adrianarubiano1984@gmail.com / ORCID: 0000-000-0018-8520

⁴⁶maryacostaac@gmail.com / ORCID: 0000-0002-0684-2810

de reflexión se trabaja con tres categorías: Memoria, Alteridad y Diálogo, como ejes transversales para construir escenarios sensitivos y ético políticos en espacios pedagógicos que interpelen los acontecimientos ocurridos en Colombia. Lo anterior hace necesario que se reconozcan las dinámicas regionales y las violencias estructurales y culturales que se desarrollan en los territorios.

Objetivos

El objetivo general de la línea es comprender el papel de la memoria en el conflicto armado en Colombia para establecer un diálogo de saberes interdisciplinario, con el fin de construir una memoria colectiva que permita avanzar en la consolidación de una cultura para la paz. Para ello, se propone como tarea identificar las categorías más relevantes de las memorias del conflicto armado en Colombia, propiciando escenarios dialógicos que visibilicen prácticas culturales y educativas.

Resultados

La línea de investigación Diálogo y Memoria surge del interés por aportar en la construcción de una sociedad, que reflexione sobre la violencia, la memoria y el diálogo; visibilice prácticas culturales y educativas y promueva una cultura de paz. Este ejercicio parte de la escuela, pero trasciende los límites de ella, cuestionando el papel que media el diálogo y la memoria en la construcción de las verdades, convirtiéndose en escenario para contar la historia desde los protagonistas, a partir de las narrativas, busca propiciar escenarios de participación conjunta para crear subjetividades personales y colectivas, que reconozcan al otro, su lugar en la historia y su papel en la construcción de una memoria colectiva.

La visibilización de los constructos en torno a los diálogos de saberes desde lo educativo y lo cultural, será otro de los componentes importantes que promoverán la memoria, la resignificación y las apuestas pedagógicas para la paz, por ello, uno de nuestros campos de acción será el contexto pedagógico, porque reconocemos en él, un factor social importante en el desarrollo del país, en el que se forjan también el pensamiento crítico, la colectividad, la creatividad y la oportunidad de soñar con otra Colombia posible; donde pueda haber multiplicidad de voces, se pueda pensar diferente y los escenarios de diálogo, construcción de memoria colectiva y cultura para la paz no sean una utopía.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Línea Diálogo y Memoria ha venido trabajando en la construcción de unas categorías de estudio, que permitan a sus

integrantes profundizar en los conceptos clave, que sustentan las discusiones y que contribuyan a tener una visión más profunda frente a la memoria y el diálogo. Para ello, se estableció un grupo de estudio, en el que se integraron nuevos conceptos relacionados con el objetivo de la línea, tales como: diálogo, memoria, memoria colectiva, memoria histórica y alteridad.

Impacto en la política

A partir de las categorizaciones que los integrantes de la línea han esgrimido, surgen escenarios de reflexión y debate, que no necesariamente implican una misma mirada sobre lo planteado, pues aquí, los disensos construyen nuevas miradas que nutren el discurso colectivo e individual y le apuestan a imaginar en esta articulación academia-sociedad, un nuevo país que camine en dirección a la construcción de paz, es decir, que permita los disensos y la posibilidad de diálogo entre distintos actores, reconociendo además, que la Paz puede ser posible si se admite la existencia de violencias directas, culturales y estructurales, que han incidido en la consolidación del conflicto en Colombia, de igual manera, es fundamental reconocer el valor de los acuerdos generados entre contrarios, tal como es el caso de los acuerdos entre las FARC – EP y el Gobierno Nacional, así como, las negociaciones entre el ELN y el gobierno actual. En suma, el aporte de este texto a la política tiene como eje articulador el reconocimiento de las múltiples violencias como base del conflicto armado en nuestro país, por tanto, las acciones hacia la reconciliación y la paz deben aceptar la existencia de factores multidimensionales que han desencadenado en la perpetuación de la pobreza, el racismo, la idea del exterminio del otro por ser o pensar distinto, entre otros elementos.

Metodología

Para abordar cada una de las categorías se realizó una revisión documental hermenéutica de corte cualitativo ya que nos permite relacionar las categorías de diálogo y memoria con las pedagogías de la memoria. Las categorías analizadas fueron: diálogo, desde los postulados de Freire, Gadamer, Burbules y Halbwachs; se abordaron los enfoques teóricos de la Memoria (con su distinción entre memoria histórica y memoria colectiva), reconociendo que en ella hay una alta dosis de subjetivación en su elaboración y por esto no hay una fuente única de memoria, los autores abordados fueron Elizabeth Jelin, Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur y por último, en lo referente a la categoría de Alteridad, se analizaron los trabajos de Carlos Skliar y Friedrich Nietzsche, para



relacionar las categorías de Diálogo y Memoria con la construcción de pedagogía y pensamiento a través del reconocimiento del otro.

Diálogo

Una de las maneras para conocer el mundo es a partir de las palabras; las palabras se hacen forma y a partir de ellas recreamos ideas y significados. La palabra dota de sentido aquellos elementos que difícilmente podemos describir con los gestos y por ende en la palabra hablada encontramos una manera de conocer al alter, de entender lo que piensa y saber su historia.

En el diálogo encuentra el escenario propicio para comprender el mundo y la manera en que otros viven, es el lugar en que confluyen puntos de vista y desde la doxa se pueden construir nuevos significados, no solo epistémicos, sino también de sentido de vida. Pero no basta con construir significados, es necesario que la palabra se convierta en acción, pues la palabra sola carece de sentido y la acción por sí sola no encuentra su significado: “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (Freire, 2005, p. 105).

Existen diferentes posturas para abordar el diálogo. Desde la tradición hermenéutica, más exactamente desde Gadamer (2007), el diálogo es posible si podemos interactuar y usar el lenguaje de manera igualitaria. De hecho, la experiencia del mundo es dialógica, así como la interacción y la forma en que experimentamos el mundo.

Otra postura relevante frente al diálogo es la propuesta por Bajtín (1985), quien lo concibe como una alternancia de voces que pueden o no estar de acuerdo, lo importante es que a partir del diálogo se interpreta la voz del otro en el intercambio de voces que llevaría a una retroalimentación.

En efecto, para el autor la vida en sí misma es dialógica, al vivir participamos de un diálogo a través de mensajes que suscitan respuestas en el receptor. El dialogismo es posible cuando los mensajes se actualizan con la lectura de signos compartidos socialmente, dando cabida a la polifonía, el cruce de discursos que aparecen en la interacción social, específicamente en el diálogo con los otros.

El diálogo se guía por el espíritu de descubrir algo nuevo, su tono es exploratorio e inquisitivo e incluye el compromiso al desarrollo del propio proceso de intercambio comunicativo, una necesidad de “tratar las cosas” hasta que se llega a un entendimiento significativo o acuerdo entre los participantes” (Burbules, 1999, p. 160)



Así, el diálogo no es estático; por el contrario, su dinamismo es una propuesta de transformación permanente, en la cual se debe entender que cada persona cuenta con su visión de mundo, una visión que se ve mediada por factores sociales, culturales, políticos y económicos, que inciden directamente en la persona, quien a partir de estos elementos construye su verdad, que será confrontada con otras, no para ser violentada, atacada o negada sino para ser enriquecida.

Desde la perspectiva pedagógica de Freire (2012) el diálogo sería ante todo una exigencia existencial. Es un encuentro que no se reduce al acto de depositar ideas en otro. Hace parte más bien de la reflexión y acción de los sujetos que propendan por la transformación y humanización del mundo. El diálogo posibilita la búsqueda de la verdad, pero no una que se impone, sino una que surge precisamente a partir de éste.

En consonancia con el autor, no habría diálogo si no existe una fe profunda en los demás, que no es ingenua, pues es consciente de que los humanos pueden estar enajenados. Dicha fe se basa más en la consciencia de que el ser dialógico puede hacer, crear y transformar en pro de la lucha por su liberación.

El diálogo es un acto creador, que no puede convertirse en un instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro, “es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres” (Freire, 2005, p. 72). En el contexto de la escuela, es válido mencionar que:

El diálogo es la unión del profesor y los alumnos en el acto conjunto de conocer y re-conocer el tema que se trata [...]. En vez de transferir el conocimiento estáticamente como una posesión fija del profesor, el diálogo requiere una aproximación dinámica al tema (Shor y Freire, 1987, p. 14).

En tal sentido, la escuela debe garantizar un diálogo que permita la construcción conjunta, la escucha activa y la pregunta, como acciones reflexivas que contribuyan a cimentar un pensamiento crítico y propositivo, que aporte a la recomposición del tejido social y a la transformación de narrativas violentas.

De acuerdo a lo anterior, el diálogo se construye en espacios sociales diversos, cada persona que participa en este responde a los marcos sociales que han influido en su memoria individual, así, “Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores” (Halbwachs, 1984, como se citó en Jelin, 2002, p. 20), es decir, para el caso de la Línea Diálogo y Memoria, el diálogo se ha constituido en un elemento esencial para la construcción



conjunta de conocimiento en los campos de la memoria, pues es desde allí, que se construyen las posibilidades de comprender la violencia sociopolítica: la narrativa permite:

(...) abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configura ya no desde un dolor impotente, sino uno proyectivo hacia la reparación integral (Herrera y Merchán, 2012, p. 1).

Memoria(as)

Reflexionar sobre la Memoria es un deber y una necesidad de la sociedad, pues marca los caminos que conducen hacia la verdad, la justicia y la no repetición. Entender la memoria como pura y fiel es un error, la memoria es una elaboración que evoca las imágenes, los recuerdos y la imaginación de las personas que vivenciaron lo acontecido, no existe en ella una voz única, hay una alta dosis de subjetivación en su elaboración y por esto no hay una fuente única de memoria.

La dicotomía entre la Memoria y la Historia

Después de la Segunda Guerra Mundial, se inician los estudios de la memoria, lo cual implica el reconocimiento de su propia complejidad, por ende, exponer una única definición de memoria es problemático, ya que generaría una tensión entre los diferentes factores que inciden en su construcción, en palabras de Jelin (2002):

[...] hay una tensión entre preguntarse sobre lo que la memoria es y proponer pensar en procesos de construcción de memoria, de memorias en plural, y de disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad social y su pretensión de verdad (p.19).

Por otra parte, la memoria no se puede estudiar solo desde una perspectiva, porque sus estudios se han abordado desde múltiples disciplinas, cada una aportado significativamente a su desarrollo. Para aproximarse a una mirada más precisa sobre lo que implica la memoria, Jelin (2002) señala que existen dos posibilidades de trabajar con ella:

[...] como herramienta teórico metodológica, a partir de conceptualizaciones desde distintas disciplinas y áreas de trabajo, y otra como categoría social a la que se refieren (u omiten) los actores sociales, su uso (abuso, ausencia) social y político, y las conceptualizaciones y creencias del sentido común. (p. 19)

En el discurso en que emerge el término memoria, es inevitable adentrarnos al elemento que hace referencia a la historia, reconociendo la distinción entre ambas, ya que, a pesar de estar inevitablemente relacionadas, no es lo mismo hablar de memoria

que de historia, esta manera de diferenciar ambos conceptos es señalada por Maurice Halbwachs de la siguiente manera:

La historia es, sin duda, la colección de los hechos que más espacio han ocupado en la memoria de los hombres. Pero leídos en los libros, enseñados y aprendidos en las escuelas, los acontecimientos pasados son elegidos, cotejados y clasificados siguiendo necesidades y reglas que no eran las de los grupos de hombres que han conservado largo tiempo su depósito vivo. En general, la historia solo comienza en el punto en que acaba la tradición, [...]. (Halbwachs, 1995, p. 212)

La historia pretende rescatar los hechos del pasado y describirlos de una manera detallada, tomando sucesos clave y dotándolos de significados, que parten de subjetividades propias, con el fin de contar de una manera determinada aquello que ocurrió; su objetivo es enseñar el pasado, para poder articular los hechos, que de otra manera serían acciones aisladas entre sí. Es decir, la historia posibilita “tender un puente entre el pasado y el presente y restablecer la continuidad interrumpida” (Halbwachs, 1995, p. 213).

En este sentido la historia y la memoria colectiva riñen, pues mientras la primera se conserva como única, la segunda puede variar, porque su soporte radica en las personas y sus relatos están limitados en el espacio y en el tiempo y dependen también de los marcos sociales de la memoria en que se encuentren inmersos.

Entendemos los marcos sociales como el grupo de valores y elementos culturales, a través de los que se generan intercambios; en los que se decide qué será recordado y qué no, soportando las memorias colectivas. Dichos marcos se desarrollan y están sujetos a los condicionamientos culturales del grupo social y se relacionan con el entretejido de tradiciones; por lo tanto, las memorias sociales varían dependiendo del marco social que las sustenta.

Así debemos distinguir la historia de la memoria, pues la memoria se apoya en el recuerdo, parte de él y de su vivencia plena, y por ello, es válido afirmar que la memoria colectiva se observa como una corriente de pensamiento continua, esto quiere decir que quienes rememoran retienen el pasado, de una manera viva, conservándolo de forma personal y en la conciencia del grupo; elementos que la sociedad mantiene y conserva como algo propio, como recuerdos vividos “estos recuerdos tienden a desaparecer con el tiempo si no son evocados conjuntamente con otros involucrados en tales acontecimientos” (Muller y Bermejo, 2013, p. 250), a



diferencia de la memoria oficial en la que ciertos sucesos históricos son almacenados, interpretados, organizados y socializados desde una perspectiva institucional, cuya finalidad es el mantenimiento del orden establecido.

Para la memoria colectiva existe un elemento importante que es el diálogo con el alter, es decir la confrontación con la experiencia del otro, que se resignifica de manera permanente; de hecho, no es posible que se haga memoria colectiva, cuando no se evoca con los otros la experiencia.

Parafraseando a Halbwachs (1995), toda memoria colectiva se sustenta en un grupo limitado que conserva su recuerdo en un marco cronológico y espacial. Cuando se habla de memoria, no se trata de revivir los hechos en su realidad, sino de resituarlos en los marcos de la historia.

Memoria Colectiva

La memoria es un tema de gran complejidad, ha sido debatido y tomado como objeto de estudio por múltiples disciplinas, dentro de las que se encuentran: la psicología social, la neurobiología, el psicoanálisis, la sociología, el trabajo social y la pedagogía.

Algunas de estas disciplinas nos hablan de las facultades psíquicas y los procesos mentales, las zonas del cerebro y los procesos químicos involucrados en la memoria, el papel del inconsciente en la explicación de los olvidos, el desarrollo del yo y la noción de trauma. Estas inquietudes, aunque fundamentales, no son de interés de la línea de investigación, como sí lo son las que hacen referencia a los fenómenos sociales.

Así, encontramos pertinente las preguntas que Elizabeth Jelin (2002) se hace frente al estudio de la memoria en su investigación *Los Trabajos de la Memoria*: ¿Cómo está presente lo social en los procesos de memoria? ¿Cómo se recuerda?, ¿Cuándo se recuerda? y ¿Cómo la memoria se ancla a los factores culturales? En palabras de Jelin (2002), la capacidad de recordar u olvidar es singular: Cada persona tiene «sus propios recuerdos», que no pueden ser transferidos a otros. Es esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente —la memoria como presente del pasado, en palabras de Ricoeur (2000, p. 16)— lo que define la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo. (p. 19)

Ricoeur (2000) relaciona la memoria con la narración, que se hace significativa con la experiencia, ya que, a partir de la función narrativa, la memoria es



incorporada a la identidad, porque la comprensión que podemos tener de nosotros mismos es ante todo narrativa y temporal. Lo que a su vez se vincula con estructuras ideológicas que funcionan como sistemas integradores en las memorias fundacionales. La identidad narrativa personal o colectiva es susceptible de ser afectada por la dimensión temporal, volviéndola inestable y vulnerable.

En la identidad, se evidencian algunos rasgos de adhesión a un grupo social, que a su vez, hace que se distancie de otros, en tal sentido, la memoria y la identidad “no son cosas sobre las que pensamos sino con las que pensamos” (Jelin, 2002, p. 25), dado que estas dos no se superponen, sino que están inmersas en la subjetividad de quienes integran los grupos sociales; en el caso de la memoria, incluye además las experiencias pasadas y la actualización que de estas se hace en el presente.

Esas formas de pensar están relacionadas con lo que Maurice Halbwachs, denomina los marcos sociales, que son aquellas ideas sociales y culturales con las que una persona se vincula desde su nacimiento, que influye en las concepciones que se tienen de la vida, del hacer y del ser social, son aquellos pensamientos preconcebidos en el cuerpo colectivo e inmersos en los medios e instituciones sociales, en los cuales se apoyan las memorias (Halbwachs, citado por Jelin, 2002).

En tal sentido, “Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente” (Jelin, 2002, p. 20). Las memorias transitan entre lo individual y lo colectivo, entre relaciones e interacciones sociales, códigos culturales, narrativas, valores, rituales y conmemoraciones, presentes en las visiones de mundo de las instituciones sociales, familia, religión y clase social.

En palabras de Halbwachs (1995), los marcos sociales y culturales en los cuales hemos crecido, marcos que son históricos y cambiantes, imprimen en nosotros la singularidad del cuerpo social, allí construimos nuestros recuerdos personales y es en ese pasado vivido, donde se apoyará nuestra memoria.

Cuando se recupera la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva, implica que esta se reconozca como una memoria viva, presente en el grupo social, lo que posibilita a los sujetos rememorar.

Para Maurice Halbwachs, la historia vivida se distingue de la historia escrita, en tanto que un individuo sostiene y conserva la imagen de su pasado, a partir del marco vivo que le proporciona dicha historia, de hecho, “el recuerdo es en gran medida una reconstrucción del

pasado con la ayuda de datos tomados prestados al presente [...]. No hay en la memoria vacío absoluto” (Halbwachs, 1995, p. 210).

En contraste, desde la postura de Ricoeur (2000), con la narrativa se configura lo propio y se rememora; el olvido surgiría del desgaste, de la repetición que repercute en que se rompan los hilos del presente con el pasado, ya que algunos relatos se van vaciando de sentido, porque no se basan en la experiencia, sino en palabras que empiezan a sentirse ajenas, pues se alejan de la memoria viva.

Encontramos pues, en este punto, relatos socialmente aceptados, que son aquellos que se cimientan en la historia oficial y relatos privados, que aunque ocultos a los ojos de la sociedad, siguen vivos en el ámbito privado, en la transmisión oral, en un grupo o colectivo, es así, como estos relatos, se convierten en “prácticas de resistencia frente al poder” (Jelin, 2002, p. 41), que deben tener cabida en la escuela, una escuela que de-construya los relatos oficiales, para darle cabida también a los relatos de resistencia, a las memorias silenciadas.

Alteridad

Todo diálogo implica el reconocimiento de la alteridad, no obstante, este debe tener la pretensión de reconocer al otro, no de imponer un punto de vista y mucho menos de juzgar las condiciones del otro, ya que “nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros” (Skliar, 2009, p.154).

En primer lugar, los nichos del hogar y la escuela se convierten en escenarios de construcción de la subjetividad, de los valores, de los prejuicios, de los temores, lo que ocasiona que el poder convivir con el otro no sea un ejercicio dialógico, sino de tolerancia. Esta implica la desaparición de la escala de valores de una de las partes, mientras que el diálogo presupone la coexistencia de múltiples escalas de valores sometidas a una revisión crítica permanente.

En segundo lugar, la escuela se ha convertido en el espacio de la crítica personal, es decir, se juzga al otro, pero sin tener una comprensión del mismo; cada individuo parece ser la medida de las cosas, lo que le da el derecho de juzgar al otro con su escala individual de valores, por lo tanto, en lugar de comprender la esencia del “otro”, se termina hablando de él, desde una construcción ficcional, a la que cada individuo le da el nombre de: Yo.

Con base en lo anterior, se podría decir que, frecuentemente, se habla del otro sin interactuar con él, sin conocerlo a profundidad, sin darle una oportunidad



de defenderse o que pueda darse a conocer. En la escuela es posible que la ignorancia frente a las asignaturas sea superada cuando los estudiantes aprenden español, inglés, matemáticas, etc. Sin embargo, la ignorancia frente al otro es evidente, ya que muchos estudiantes no se dan la oportunidad de conocerse a profundidad, de cuestionar su yo, frente al otro.

El reconocimiento del otro debe empezar por combatir la ignorancia sobre las preguntas que surgen de él, “alteridad no es todo aquello que no somos, sino más bien todo aquello que no sabemos” (Skliar, 2009, p.155). Lo que desconocemos del otro no debe ser tomado como algo nominal, sino como algo personal, es decir, se hace necesario conocer las motivaciones, circunstancias, carácter, procedencia y genealogía del otro, para saber cómo comprenderlo desde su alteridad, sin que necesariamente sea antagonista, más bien las diferencias han de generar el encuentro dialógico.

La alteridad tiene como fin último, el develar el amor por la verdad, o en palabras de Nietzsche, “nuestro amor por la verdad se conoce más que nada, en la manera que tenemos de recibir las “verdades” que “otros” nos ofrecen; entonces dejamos traslucir si realmente amamos la verdad o nos amamos a nosotros mismos” (Nietzsche, 1999, p. 94). Si nuestro yo es más fuerte que la verdad, entonces nos amaremos a nosotros mismos; si por el contrario, recibimos las verdades de los otros, habremos llegado a una verdad, construida con el amor a los otros.

Ahora bien, una vez que se han aclarado los elementos que componen la alteridad: el reconocimiento del otro, la coexistencia de valores, la comprensión de la esencia del otro, el cuestionamiento del yo frente al otro, el diálogo para comprender al otro, la memoria ejemplar y el amor para recibir las verdades del otro, se puede concluir que (...) la relación existente entre pedagogía y memoria está basada en la alteridad, es decir en el reconocimiento y en el respeto por el otro en el marco de una práctica democrática, contextual y transformadora, entretejiendo de esta manera pasado, presente y futuro. (Ortega et al., 2014, p. 68)

Pertinencia social:

Esta ponencia es pertinente pues aborda elementos referidos a las pedagogías de la memoria, tomando como eje central tres categorías: Memoria, Diálogo y Alteridad, estos elementos además tienen como anclaje la idea de las múltiples violencias que sustentan el conflicto armado en nuestro país, tales como la violencia estructural y la violencia cultural.



Conclusiones:

- La deslegitimación del conflicto es un reflejo de la realidad nacional vista desde una perspectiva fragmentada e individual que desconoce la complejidad de las relaciones y la heterogeneidad de los territorios, sus habitantes y sus problemáticas sociales.
- Es esencial que desde diferentes escenarios epistemológicos y pedagógicos, se generen discusiones acerca de la memoria y sus implicaciones en los relatos de país, que se han manejado por décadas.
- El reconocimiento de lo ocurrido en nuestro país ha sido el resultado de múltiples esfuerzos, como el de las organizaciones de víctimas, la voluntad política de algunos sectores y las apuestas de paz que históricamente se han gestado.
- Es fundamental generar espacios dialógicos que ejerciten la recuperación de la memoria en pro de la construcción de la paz, para ello, se requiere el reconocimiento de la existencia de las voces de las víctimas, que han sido invisibilizadas por la fuerza del discurso imperante o como señala Jelin (2002) son memorias silenciadas, memorias indecibles y prohibidas, pero que son conservadas en los recuerdos individuales y puestas en el escenario de lo público al ser reveladas y contadas.
- Acudir a la idea de la memoria ejemplar de Todorov es fundamental para que las memorias recuperadas construyan puentes de diálogo y respeto por la vida de todos y todas.

Referencia

- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Constitución Política de Colombia [Const]. de 1991. 20 de julio de 1991. *Gaceta Constitucional* No. 116.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, S.A.
<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI Editores, S.A.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método*. Sígueme.



- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (69), 209-222. <https://www.jstor.org/stable/40183784>
- Herrera, M. y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la Memoria y Enseñanza de la Historia Reciente. En: R. García (Ed.), Las Luchas por la Memoria. (pp. 137-156). Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEÑANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1
- Jelin, E. (2002). Los Trabajos de la Memoria Memorias de la Represión. Siglo XXI Editores. <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- Muller, F. y Bermejo, F. (2013). Las fuentes de la memoria colectiva: los recuerdos vividos. Revista de Psicología, 31(2), 247-264. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v31n2/a04.pdf>
- Nietzsche, F. (1999). Todos los aforismos. Leviatán.
- Ortega, P., Merchán Y. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la Historia Reciente y Pedagogía de la Memoria: emergencias de un debate necesario. Pedagogía y Saberes (40), 59-70. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064794005.pdf>
- Ricoeur, P. (2000). La memoria, la historia, el olvido. Fondo de Cultura Económica.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). Miedo y osadía la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Siglo XXI Editores.
- Skliar, C (2009). FRAGMENTOS DE EXPERIENCIA Y ALTERIDAD en Experiencia y alteridad en educación. (pp. 143-160). Homo Sapiens Ediciones.



Construyendo paz desde los espacios cotidianos: Experiencia del observatorio de paz como alternativa para la implementación de la Cátedra de Paz en las escuelas

AMELIA JOHANA MATALLANA PALACIOS⁴⁷

Resumen

Dado que la violencia en Colombia no se reduce al conflicto armado sino que atiende también al ataque directo y estructural que se genera sobre la población y que afecta el acceso a una vida digna, se hace necesario que desde la escuela se propenda por la construcción de espacios en los que se naturalice la existencia del conflicto y se emprendan estrategias para mitigar su desborde, razón por la cual surge el Observatorio de paz escolar como catalizador de los intereses de

⁴⁷ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.,



indagación de las comunidades de aprendizaje y atienda a una cultura de paz desde los espacios cotidianos.

Objetivos

Presentar los aprendizajes y reflexiones que promueve la alternativa pedagógica del Observatorio de paz como espacio de interacciones significativas al interior de las comunidades de aprendizaje, lo cual incide en la construcción de una cultura de paz en las escuelas colombianas.

Resultados

Si bien la escuela colombiana en la actualidad se ha esforzado por salir del marco de la enseñanza tradicional, liberándose del saber enciclopédico y otorgando especial atención al aprendizaje significativo de los niños y jóvenes, se hace necesario implementar estrategias que permitan concebir el escenario escolar como un espacio de promoción de libertades, transformación de discursos hegemónicos, transmisor de confianza epistémica y relacionamiento pacífico, de forma tal que se consolide la construcción de una cultura de paz, más allá de una cátedra que se impone para responder a las directrices nacionales o una imposición curricular que se aleja de prácticas dialógicas y significativas para las comunidades de aprendizaje. En ese orden de ideas en la experiencia del Observatorio de paz, el estudiante a partir de sus propios intereses de indagación se descubre filosofando continuamente, y le otorga un rol determinante a la verdad, la criticidad, el juicio crítico y la curiosidad como formas de acercarse al conocimiento desde su cotidianidad en la escuela, la familia y el mismo Estado al que pertenece, esto respaldado por Ruiz y Chaux (2005) cuando señalan que las innovaciones educativas que busquen el desarrollo de competencias para la participación democrática tendrán pocas posibilidades de éxito si se llevan a cabo en contextos en los cuales las decisiones se toman de manera autoritaria. En cambio, las dinámicas en las que estudiantes puedan tener mayor incidencia y capacidad de decisión les habilitan para participar de forma competente en situaciones reales tanto en el aula, como en el colegio, en sus familias o en sus comunidades. (Ruíz & Chaux, 2005, p. 33).

En ese sentido se procede a continuación a señalar las etapas en las que está soportada la propuesta y sus respectivos hallazgos

1. **Conformación:** la iniciativa surge fruto del requerimiento de la institución en la que se hacía necesario que se adaptara la cátedra de paz dispuesta por el Ministerio de Educación Nacional posterior a la firma del acuerdo en



La Habana en el año 2016, la cual al ser de obligatorio cumplimiento tenía que ejecutarse conforme a las disposiciones de la ley 1732 de 2014 – Decreto 1038 de 2015, en el cual se reglamentan las directrices que apuntaban al fortalecimiento de una cultura de paz desde las escuelas colombianas (Presidencia de la república, 2015; MEN, 2014).

Bajo esa lógica nace esta iniciativa de convertir las acciones que se presentaban en la semana por la paz institucional en una apuesta por la reflexión de la comunidad, el análisis de la realidad nacional y la transformación de las prácticas que involucran a toda la sociedad colombiana, en las que se convoca a niños y jóvenes a contemplar el mundo, ponerlo en cuestión y sensibilizarse en función de la construcción de una cultura de paz estable, duradera e inclusiva, materializable a través del Observatorio en cuestión. Para tal fin, y a partir de las motivaciones e intereses individuales de los estudiantes, se conformó un equipo de diez estudiantes en promedio, pertenecientes a grados octavo, noveno, décimo y undécimo, quienes se unen después de la convocatoria realizada a través de la emisora del colegio, para posteriormente hacer una charla informativa en la que se explicara la intención del espacio de discusión, las franjas de tiempo en las que se iban a realizar los encuentros y se realizara la base de datos final.

2. **Caracterización del espacio:** El observatorio busca que se asuma la paz no como una meta a la cual han de llegar los sujetos al interior de las instituciones, sino como un elemento dinámico al interior de los colectivos, ya que “la propuesta de abordar la paz desde la vida cotidiana devela las emociones, los sentimientos, motivaciones, relaciones, visiones de mundo aplicadas a nuestra concepción del ser humano, de la familia, y la comunidad” (Grabe Loewenherz, 2017, p. 162), sumado a esto, se promueve el análisis efectivo de los contextos, en donde a través de la creatividad se pueden hallar vías de solución a los conflictos que surgen constantemente y se ha de reconocer la paz como un estado que moviliza la acción permanentemente. De acuerdo con esto, el Observatorio se asume como una oportunidad para la generación de redes de trabajo horizontal, que se aproximen al rastreo de información y a las prácticas investigativas de los adolescentes, acompañados de expertos que puedan situar sus hipótesis en realidades tangibles, “para alcanzar una perspectiva global que después pueda ser compartida por el mayor número posible de personas” (Fisas, 2011, p. 7), las cuales se sientan partícipes del trabajo realizado y se encaminen hacia prácticas pacíficas, democráticas e inclusivas.



Este espacio cobra valor al reconocer el papel activo de los sujetos en la transformación de sus realidades y además permitirse cuestionar sus imaginarios fruto del acumulado simbólico de las familias, la información suministrada por los medios de comunicación o de la mediación de las redes sociales, que están tan arraigadas en el día a día de la comunidad estudiantil. Al intentar transmitir una responsabilidad ética asociada al cuidado del mundo y de los otros, esa conciencia se convierte en móvil para modificar conductas nocivas, lo que conduce al “desarrollo de una ciudadanía participativa en la construcción de la convivencia social” (Sánchez, 2010, p.143).

3. **Estructura pedagógica e investigativa:** el ejercicio de trabajo se encuentra enmarcado bajo el modelo pedagógico de la Enseñanza para la comprensión (EpC), y desde allí se busca que el Observatorio potencie los seis tipos de pensamiento “1. Observar de cerca y describir qué hay ahí. 2. Construir explicaciones e interpretaciones. 3. Razonar con evidencia. 4. Establecer conexiones. 5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas. 6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones” (Ritchhart et al., 2014, p. 16) y promueva el vínculo dinámico teoría-praxis, haciendo uso de rutinas de pensamiento que logran aproximar al estudiante al saber desde la pregunta, la experiencia y el análisis de situaciones. A nivel investigativo se promueve la actitud tolerante propuesta por Díaz (2004), quién señala que al cuestionar las propias convicciones y emitir juicios responsables sobre los puntos de vista de otros, se cuestiona la propia razón y se establecen nuevas reflexiones, sometiendo las más rotundas certezas al sano escepticismo de la razón y se conduce a ser un sujeto activo dentro de los círculos de indagación que resultan viables en la escuela.

En cuanto al funcionamiento del observatorio, se atiende entonces a las cinco fases que propone Galtung (1985) como contenido de la educación para la paz 1. Análisis: atiende a un proceso de revisión de la realidad, describiendo sus hechos básicos en cuanto sean pertinentes para los problemas de la paz; 2. Formulación de fines: intentando salirse de salidas utópicas, la intención es encontrar la viabilidad de las propuestas generadas, dando lugar a la imaginación tanto individual como colectiva; 3. Crítica: ha de tener presente los datos y valores recogidos para realizar una lectura exhaustiva de la información suministrada y así emprender procesos de transformación de las realidades analizadas; 4. Elaboración de propuestas: con el fin de pasar del mundo real al mundo preferido, atendiendo a la participación de los colectivos, tanto



los que conforman el observatorio de paz como el resto de la comunidad de aprendizaje en función de sus necesidades e intereses; 5. Acción: se traduce en todas aquellas acciones que puedan ser desarrolladas al interior de la escuela con proyección global para la consecución de los fines que propone la formación de una cultura de paz, que contribuya a “elevar el nivel de conciencia y de resolución de conflictos para disminuir la probabilidad de violencia” (Galtung, 1985, p. 156). Para el caso propuesto, las acciones fueron materializadas en el espacio de Semana por la paz desarrollado anualmente en la institución.

4. **Líneas de trabajo:** Para atender a las necesidades de indagación de los estudiantes miembros del observatorio, se plantearon las siguientes líneas de trabajo que permitieron vincularse en función de sus motivaciones personales y evidenciar los hallazgos fruto del rastreo de fuentes realizado y las discusiones generadas al interior del colectivo.

Tabla 1

Líneas de trabajo ejecutadas y los productos socializados a la comunidad



Línea de trabajo	Productos socializados con la comunidad del GLA
Globalización y consumo responsable	Luego de las discusiones generadas a partir de la rutina “Puntos de la brújula” se elaboraron caricaturas en las que se hizo evidente el consumo de información. Abordaron el cuerpo como mercancía en la industria pornográfica, la proliferación de las noticias falsas, el tiempo frente a las pantallas, la necesidad de mantener la privacidad en redes sociales y el manejo de la información a través de las cookies dentro del mercado digital. Para el año 2020 los estudiantes pertenecientes al observatorio desarrollaron de forma virtual una sesión de ponencias asociadas a las siguientes preguntas: ¿Qué es digno de ser comercializado?/ ¿Somos espectadores de una nueva esclavitud?/ ¿Son los recursos naturales determinantes para los conflictos actuales en el mundo?
Ciudadanía y espacio geográfico	Este grupo focal interesado en las interrelaciones fruto de la ciudadanía global preparan una ponencia para los miembros de la institución con proyección regional la cual lleva por nombre <i>Me conecto, ¿Luego existo?</i>, en la que increpan al fenómeno de la globalización como determinante de las relaciones sociales a través de la interconexión inmediata y alejada de la interacción material. Otro grupo otra ponencia titulada “¿Asistimos a un consumo de información que invita a la segregación social?”, surgida luego de observar que los imaginarios que transcurren en el escenario escolar propician un sectarismo consciente hacia la población migrante y también a la población con condiciones materiales diferentes, esto debido a la información que circula en redes sociales y medios de comunicación. Se generó la discusión en función de las ciudades actuales bajo el modelo centro-periferia y las implicaciones que esto trae para las comunidades del tercer mundo, a través de modelos a escala en la que señalan la diferenciación del espacio bogotano, la forma en la que se ejerce ciudadanía consciente sobre él y el análisis de las topofilias y topofobias de los miembros de la comunidad sobre Bogotá y sus alrededores.



Convivencia Pacífica, democrática e inclusiva	Durante el año 2018 se observa una negación del colectivo estudiantil frente a la norma dispuesta al interior del Manual de Convivencia Escolar, lo anterior debido a una sensación de escasa participación en la formulación de los derechos, libertades y deberes que allí se consignan, lo que llevó a que un grupo de estudiantes propusieran la disposición de un espacio de diálogo con el Coordinador de Comunidad para hacer visible el aporte de los niños y jóvenes sobre la norma y pasase de verse como una imposición a leerse como un acuerdo entre las partes. En ese sentido se llevó a cabo el espacio de diálogo denominado “<i>Conversando Con La Norma: Desde el acuerdo y no la imposición</i>”, de dicho conversatorio surgió la iniciativa de crear un formato institucionalizado en el que se consignaran de forma efectiva las modificaciones a realizar al Manual de convivencia en cada año y las propuestas de estudiantes, padres de familia y maestros, más allá de una formalización legal externa, en la medida que, esta forma de legitimación y validación de la norma permite a los grupos ganar en cohesión social y en la construcción de un sentido de comunidad (...) si los estudiantes participan en la definición y significación de las normas, podrán valorar su importancia y estarán más comprometidos con su acatamiento (Ruíz & Chaux, 2005, p. 13)
Mujer y género	Para el 2018 “Mujeres que se ponen la 10: reivindicaciones sobre el rol de la mujer en el siglo XXI” fue el detonante del ejercicio de indagación por parte de un grupo de estudiantes, quienes analizan los imaginarios que se tienen de las mujeres haciendo una trazabilidad histórica y atendiendo a su vez a las distintas esferas en las que resultan representativas por sus considerables aportes. La reivindicación en la cotidianidad se llevó a cabo a través del diálogo sobre la equidad en la consecución de trabajos, el reconocimiento por sus producciones académicas, los patrones de belleza estereotipada, la herencia cultural y hasta el rol de la mujer en el conflicto armado en el país, otorgando un lugar privilegiado a las mujeres que pertenecen a la institución (personal administrativo, maestras, personal de servicios generales, monitoras de ruta, madres y abuelas y hasta sus



	mismas compañeras de clase). Lo anterior permitió generar un análisis sobre la construcción social de la desigualdad femenina, lo cual condujo a que en el año 2019 se retomara la línea de trabajo en función de comprender desde la participación de expertos la naturaleza del feminismo interseccional y se le diera un espacio a la socialización de ponencias sobre las mujeres como constructoras de paz al interior de las instituciones educativas. La línea de trabajo tomó tal fuerza que volvió a hacer parte de la semana por la paz en el año 2020, en el que un grupo de estudiantes realizan un trabajo de indagación y profundización de la problemática de feminicidios presente en el país y agudizada con la pandemia, lo cual arroja cifras de muertes, lugares con mayor tasa de asesinatos y explicación a profundidad sobre la naturaleza de los feminicidios.
Conflicto armado	Dado que la cultura de paz se asocia en primera medida con el cese del conflicto armado en el país, se le ha otorgado un espacio de trabajo al análisis del posconflicto, de los actores que allí confluyen y de las consecuencias que ha tenido el conflicto armado en el país. Para la consecución de tal fin en el año 2019 se genera la invitación a algunos excombatientes del Movimiento M19 quienes narran a los estudiantes su militancia al interior del grupo armado, las demandas realizadas al estado colombiano y su experiencia con la toma del Palacio de Justicia. Para el año 2020 dentro de la virtualidad fruto de la pandemia, el análisis se concentra en el asesinato de líderes sociales en el país, las causas que llevan a analizar dicha problemática en el escenario nacional y se propicia la discusión por parte del grupo focal sobre el papel que debe jugar el gobierno y todos sus frentes para garantizar la vida, la lucha por los derechos humanos, la protección del territorio y la dignidad de todos los seres humanos.
Memoria histórica	En el año 2020 se trabaja en procura de acercarse a la reconstrucción de la memoria ancestral Muisca, dado que resultaba significativo para los estudiantes de grados pertenecientes a la Básica primaria. En ese orden de ideas se realiza el contacto con el líder de la comunidad Muisca en Cundinamarca,



	quién trabaja con los estudiantes la importancia del tejido como forma de mantener la memoria de los pueblos. Para el año 2021 se generó un intercambio de experiencias con la comunidad Sikuni, ubicada en la zona del Vichada. Allí los estudiantes generaron conversaciones informales con los jóvenes de la comunidad, dialogaron sobre sus sistemas políticos, sobre la idea de la justicia, sobre la protección de los recursos y la preservación de la memoria como elemento que garantiza la permanencia de los pueblos. Durante ese mismo año se logra hacer una invitación a un maestro que ha venido recopilando las experiencias de vida fruto de la toma del Palacio de Justicia a modo de preservación de la memoria histórica y de esclarecimiento de la verdad en el marco del conflicto armado en el país bajo la óptica del M19. Sumado a lo anterior se contó con la presencia de la fundación “Armando Armero” a modo de reivindicar las implicaciones que tenía la avalancha de armero en la memoria de todos los colombianos, generando un encuentro entre los estudiantes del Colegio Armero Guayabal Jiménez de Quesada y los del Gimnasio Los Andes, a modo de recoger experiencias significativas en aras de la recuperación de la memoria histórica nacional.
Recursos naturales y desarrollo sostenible	Se consolidó un grupo que buscó comprender desde las relaciones centro-periferia al interior de la ciudad de Bogotá, el impacto de los rellenos sanitarios y el descuido de los humedales circundantes, lo anterior permitió contrastar la experiencia con la de los estudiantes del Gimnasio Los Andes, quienes no tienen cerca un botadero como este y socializaron su experiencia como espectadores de las prácticas contaminantes que se estaban llevando a cabo al interior del Humedal Torca-Guayamaral, estableciendo estrategias de protección del entorno entre todos los participantes y planteando reclamaciones plausibles al Estado como garante de la protección del territorio.



Justicia y derechos humanos	Se generó un análisis particular de las implicaciones de la Justicia Especial para la Paz en el marco del posconflicto en el país y el impacto que tiene la justicia transicional en la construcción de una paz estable y duradera. Durante el año 2019 y dado el impacto del conflicto armado en el país, los estudiantes solicitan un espacio con expertos para atender dinámicas asociadas a la violación de los DDHH en el país luego de la firma de los acuerdos de paz, las amenazas a desmovilizados, activistas y líderes políticos, la criminalización de la protesta, la naturaleza de los falsos positivos y el auge de nuevos actores en el marco del conflicto armado a nivel nacional.

Impacto en la política:

Si bien desde las estructuras institucionales se ha propuesto una normatividad que contribuya a la creación de espacios que propendan por la creación o el fortalecimiento de una cultura de paz en las instituciones educativas nacionales, dicha reglamentación sigue siendo reducida a un requisito sin intención real de generar espacios de reflexión al interior de las escuelas, razón por la cual se plantea la figura del observatorio como oportunidad para resignificar las prácticas cotidianas en el marco de la ley 1732 de 2014, en la cual se reglamenta la “Cátedra de la paz”, como mecanismo para fortalecer una cultura de paz en el país, que posibilite "crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población" (Ministerio de Educación, 2014, p. Parágrafo 2), esto con el fin de no reducir la cultura de paz a una cátedra sino que en virtud de ella dé rostro propio a los estudiantes, estimule sus habilidades de pensamiento y sirva de puente para cuestionar todo aquello que aqueja su existencia, constituyendo un ambiente de reflexión permanente, como un terreno que amerita ser tratado desde el pensamiento crítico de los sujetos, más allá de una asignación horaria dentro del plan de estudios, atendiendo a las necesidades reales de las comunidades de aprendizaje en las escuelas colombianas, en la medida que No resulta igual para una sociedad tener ciudadanos que desarrollen competencias para cuestionar aquello que les parezca injusto y que busquen transformarlo por vías pacíficas y democráticas que tener personas dispuestas solo a asumir el rol de consumidor pasivo y reproductor cultural. (Ruíz y Chaux, 2005, p. 16)



Esta estrategia pedagógica permitirá transversalizar los referentes disciplinares de aprendizaje en la asignatura de Ciencias Sociales y vincularlos con las habilidades de pensamiento ligadas a la acción misma de filosofar, en búsqueda de dos propósitos elementales: “investigar, revisar, describir, caracterizar, evaluar, discutir, cuestionar, sugerir los contenidos que aparecen en el espacio de observación pertinente a su área de interés; e informar a la comunidad los hallazgos que ocurren en ese proceso” (Angulo, 2009, p. 8), todo esto en el marco de la construcción de una cultura de la paz desde las instituciones educativas colombianas.

Metodología

El observatorio dinamiza la idea de participación de los estudiantes, involucrándolos en las decisiones de trabajo conjunto, en torno a los programas, actividades, sesiones y demás espacios que se consideren pertinentes para la gestión y el desarrollo del mismo, ya que se considera como principio que la convivencia al igual que las acciones de paz se “aprenden haciendo”. Los integrantes del observatorio recogen las experiencias cotidianas y las preguntas provocadoras que surgen desde grado tercero hasta grado undécimo, estableciendo productos que posibiliten caracterizar problemáticas, abordarlas desde el contexto de la institución, decantar el fenómeno, apoyar en la toma de decisiones coyunturales y formular escenarios a futuro en perspectiva de cambio, además de potenciar allí “habilidades socioemocionales como la empatía, la toma de perspectiva, la identificación y regulación emocional, la comunicación asertiva, la escucha atenta y la solución creativa de problemas”. (Arjona, 2020, p. 128)

El ejercicio investigativo que transversaliza esta propuesta tiene un alcance descriptivo y explicativo, en el que se parte de los conceptos de paz y conflicto en los espacios cotidianos para ofrecer una alternativa de ejecución práctica viable en otras instituciones educativas, la cual contribuya a pensarse la cátedra para la paz más allá de una imposición curricular. La intención de esta propuesta atiende a significar las experiencias escolares y las necesidades de indagación de los estudiantes, para convertirlas en alternativas de reflexión y socialización, conducentes a un abordaje objetivo y riguroso de lo que ha de significar la construcción de una cultura de paz desde la escuela, a partir de grupos focales que potencian la inteligencia colectiva, monitorean los conflictos, presentan hallazgos y dinamizan las interacciones entre los sujetos y el entorno.



Pertinencia social

En este orden de ideas, construir la paz desde los espacios cotidianos precisa el reto de transformar los contextos a partir de la creatividad, el diálogo de saberes, el espíritu analítico, la criticidad y la reflexión, de forma tal que se atienda a las apuestas no violentas y se creen espacios de paz desde las necesidades de cambio que exige una sociedad como la colombiana, atendiendo a su vez a las condiciones materiales y culturales de los sujetos y lo significativa que ha de ser su experiencia para aproximarse a la construcción de una paz estable y duradera desde las escuelas del país.

Conclusiones

La experiencia del Observatorio logró promover en la comunidad una mayor conciencia de los otros como interlocutores válidos, desde la diferencia, la oportunidad y el razonamiento crítico, dando prioridad al diálogo como herramienta de resolución activa de conflictos y de aproximación al nuevo conocimiento, atendiendo siempre a las coyunturas propias de las relaciones sociales cotidianas, respaldando el presupuesto de Ruíz y Chaux (2005) cuando afirman que:

El amor por la vida y el trabajo y el resistirse a que una ‘cultura de paz’ sea suplantada por una ‘cultura de muerte’, valida y justifica los innumerables y decididos esfuerzos que se han venido llevando a cabo en muchas de nuestras instituciones educativas a favor de la formación ética y política de nuevas generaciones de ciudadanos y de las comunidades de las que éstos hacen parte constitutiva. (Ruíz & Chaux, 2005, p. 33)

Sumado a lo anterior se observa a un estudiantado más empoderado y comprometido con su realidad local y nacional, jóvenes más responsables con el consumo de información atendiendo a criterios de verdad, llenos de confianza epistémica para participar en círculos de diálogo externos a la institución, mujeres organizadas para buscar equidad en las disposiciones del Manual de convivencia escolar y finalmente una comunidad que se reconoce como pluricultural y que además intenta darle vía a sus conflictos atendiendo a las prácticas restaurativas. De otro lado, si bien se presentaron tensiones de orden ideológico que atravesaron la propuesta, resulta valioso contar con el apoyo de algunas familias, las cuales además de involucrarse con las discusiones que se venían generando, lograban generar un aporte desde su conocimiento y sus prácticas de trabajo, lo cual daba garantía a su vez de la transparencia discursiva del ejercicio y permitía “hacer visible el pensamiento”.



En cuanto a los grupos focales creados para el análisis de las practicas que generaban conflicto en el espacio del Observatorio, se puede concluir que el otorgarle al estudiante un rol protagónico en el proceso de trabajo, permite el fortalecimiento de habilidades asociadas a la investigación, la autogestión, el análisis de diversas fuentes, la reflexión sobre las opiniones diversas y el trabajo colaborativo, lo cual repercute en el resto de acciones que se ejecutan continuamente en las escuelas, dado que son los mismos jóvenes quienes han de significar su experiencia en el mundo y desde allí podrán aportar a las discusiones sobre el rescate de los discursos invisibilizados, los marcos sociales de la memoria, los elementos para consolidar una convivencia pacífica en diversos escenarios, la pertinencia de la justicia y la aproximación consciente hacia esa vida que desde una mirada filosófica vale la pena ser vivida.

En cuanto a la figura del maestro, la invitación será la de suscitar en sus pares y estudiantes la duda, la ambición por conocer aquello que permite transformar las realidades desde el discurso y desde la praxis, a poner en diálogo distintos puntos de vista en las comunidades de aprendizaje atendiendo a la ética y a la responsabilidad política. Y para aquellos maestros que vean en esta propuesta una alternativa para desarrollar la cátedra de la paz en sus contextos de trabajo, pueden tener la garantía de que las practicas desarrolladas al interior de un Observatorio si generan apuestas significativas por la construcción de nuevas ciudadanías, promoviendo la interconexión de saberes, la horizontalidad en las grandes comprensiones y la construcción de una cultura de paz que involucre a los sujetos, las comunidades, el entorno ambiental y el marco legal vigente.

Referencias

- Angulo, N. (2009). ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones?. *Innovación Educativa*, 9(47), 5-17. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179414895002.pdf>
- Arjona, A. (2020). *EQUIDAD, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. Propuestas del foco de ciencias sociales y desarrollo humano con equidad.* (Vol. 5). <https://fddocuments.es/document/equidad-educacin-y-desarrollo.html>
- Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de mayo de 2015. D. O. No. 49522. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/382203>
- Díaz, J. A. (2004). Filosofía y educación. *Cuestiones de Filosofía* (6), 3-12. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/597



- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. Quaderns de construcció de pau (20).
https://www.asproul.org/wp-content/uploads/2016/07/educar_cultura_paz.pdf
- Galtung, J. (1985). Sobre la Paz (Primera Edición). Fontamara.
- Grabe Loewenherz, V. (2017). La paz como revolución. Taller de edición ROCCA S.A.
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2014. D. O. AÑO CL. N. 49261.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381604:Ley-1732-de-septiembre-01-de-2014>
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós.
<https://www.canaverales.edu.co/wp-content/uploads/2020/08/RITCHHART-Hacer-visible-el-pensamiento.pdf>
- Ruíz, A., & Chaux, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas (Primera Edición). Asociación colombiana de facultades de educación [Ascofade].
<https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: Una responsabilidad del Estado Social de Derecho. Revista Via Iuris (9), 141-160.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3432200>



Perifoneando paz: Apuesta educativa para la paz y la reconciliación

CAMILA ANDREA CARDENAS GOMEZ

Resumen

Esta ponencia busca dar cuenta de cómo se puede emplear la educación radial para la difusión del informe final de la comisión de la verdad, enfocado al texto llamado NO ES UN MAL MENOR: Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado, se seleccionaron testimonios de víctimas y la película “Los colores de la montaña” de esta forma las estudiantes los utilizaron el material e hicieron tanto producciones auditivas como visuales; como metodología se desarrolló desde el enfoque cualitativo-interpretativo, como insumo para la creación de una apuesta auditiva llamada Podcast: Perifoneando paz y un visual de dibujos realizados por ellas.

Adentrándonos

según la comisión de la verdad en su informe NO ES UN MAL MENOR: Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado, las escuelas han quedado en medio del conflicto armado, siendo utilizadas por partes del conflicto como zonas de resguardo o puntos estratégicos, pero ante ello la escuela ha sido la cuna de la esperanza, de la academia, de la entrega y sobre todo ha sido una sobreviviente de la guerra; así mismo, se debería propender para que esta sea un espacio en donde todos puedan converger, es entonces, un lugar para el intercambio de saberes y espacios de discusión; es por ello que en el 2014 se crea la ley 1732 la cual establece de manera obligatoria la cátedra de la paz en todas las instituciones tanto públicas como privadas del país, sin embargo en algunas instituciones educativas no es impartida a su totalidad y de igual forma espacios que ha propuesto la comisión de la verdad conjunto con el Programa Nacional de educación para la Paz EDUCAPAZ como “**La escuela abraza la verdad**” (Educapaz, 2022) y estos no son dados en todas las instituciones y queda en evidencia ya que “4.332 instituciones educativas públicas y privadas de todo el país se inscribieron de manera voluntaria para materializar esta iniciativa” (Secretaría de educación de Bogotá, 2022) en otras



palabras, no todas las instituciones educativas del país tienen el compromiso férreo de aportar y construir paz, verdad y reconciliación desde las aulas.

Entendiendo lo anterior, este proyecto de aula tiene como objetivo emplear la educación radial para la difusión del informe final de la comisión de la verdad llamado NO ES UN MAL MENOR: Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado con las estudiantes de grado noveno, décimo y once de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón durante el cuarto periodo del año 2022.

Para ellos es fundamental retomar La educación radial ya que ha sido un elemento fundamental en la formación histórica de los y las campesinas en departamentos como Boyacá, ya que se cuentan con experiencias realmente valiosas como lo fue Radio Sutatenza creada en 1947 *Como una herramienta para mejorar el nivel educativo de los y las campesinas de Colombia, así como su calidad de vida.* (Señal memoria, 2017) fue y es tan relevante la tarea educativa que realizo dicha radio que para el año 2013 ingreso al programa Memoria del Mundo de la Unesco, dicho programa tiene el objetivo de *Promover la preservación y la posibilidad de acceso al legado documental que tiene la humanidad, así mismo, pretende fomentar la conservación del patrimonio documental que es de una importancia nacional y regional.* (Señal Memoria , 2013). Es por ello la necesidad de resignificar estas experiencias modernizándolas entendiendo esto con muchos años de diferencia, en el 2020 se realizó otro ejercicio de educación radial relevante en el territorio Boyacense como lo fue “Eduradio: una manera diferente de aprender” con la ayuda de docentes en formación de varias licenciaturas de la Facultad de educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, esta iniciativa partió de la realidad del territorio, ya que con la pandemia los y las estudiantes no podían ir a sus clases, pero así mismo no contaban con las garantías de acceso a la conexión de internet, por lo cual hablar de educación radial era una salida para que los y las estudiantes logaran profundizar y aprender desde sus casas por medio de la radio.

Teniendo esto en cuenta estos antecedentes en el territorio boyacense, se decide como proyecto de aula realizar un podcast que ayudara a la difusión del informe final de la comisión de la verdad para ello el enfoque de investigación es de tipo cualitativo ya que se busca aproximarse al sujeto (estudiantes) en su realidad cotidiana (ENSLAP) en donde se podrá evidenciar lo que sucede dentro de las relaciones sociales, en este caso dentro del proceso de construcción colectiva del PODCAST para hacer educación radial, haciendo que la investigación requiera



constantemente de la observación, descripción y análisis de los resultados construidos; con el objetivo propender a la transformación de la realidad de las estudiantes, tomando como valido las actividades, actitudes, emocionalidades, sentires y pensamientos, elementos que notablemente no pueden ser cuantificables, incluido a esto el proceso metodológico se realiza por etapas, las cuales terminan siendo 6 y fueron:

1. **‘Conozcamos lo sucedido’** en el cual se construyeron líneas del tiempo para ubicar y comprender el conflicto armado en Colombia, asumiendo posiciones críticas alrededor de las causas por las cuales se desarrolló el conflicto, además se abordó del informe final de la comisión de la verdad sobre el desplazamiento forzado, en parejas se les entregó un testimonio el cual ellas deberían representarlo a través de un dibujo y posteriormente socializarlo, lo que hizo que las estudiantes pudieran conectar con las víctimas y comprender desde otra perspectiva lo que sucede en realidad con el conflicto.
2. **Soñemos con una escuela para la paz** en esta etapa se empezó a vincular el conflicto armado y la escuela, para lo cual realiza un cineforo con la película “Los colores de la montaña” con el objetivo que las estudiantes logaran imaginar aquella escuela que es necesaria en la construcción de una ciudadanía en paz con justicia social, esto se materializa en la creación de obras graficas sobre esa idea de escuelas para la paz; ya lo mencionaba Viceng Fisas: (...) la cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas (Fisas, 2011)
3. **Acerquémonos a los hechos**, como ya se habían realizado ejercicios de testimonios, líneas del tiempo e ideas sobre una escuela para la paz; se realizan actividades para conocerse y reconocerse con la necesidad de escuchar al otro/a.
4. **Imaginando y escribiendo**, Seguido de los espacios anteriores, se hace la conformación de subgrupos de trabajo que realizarían los primeros bosquejos de los guiones para hacer el podcast, estos primeros pasos contenían los insumos que ya se habían



trabajado en clases anteriores y de a pocos se fueron conformando los esquemas finales.

5. **De lo escrito a lo auditivo**, aquí comienza la experiencia de grabar, la cual fue bastante gratificante porque las estudiantes ponían empeño en las grabaciones y sacaban tiempos para poder realizar el proyecto y que sus compañeras de clase pudieran escucharlo.

6. **¿Y si nos escuchamos?** Esta etapa no se pudo concretar ya que al realizarse en el ultimo periodo del año la agenda en el colegio era muy ajustada, sin embargo, se espera que este material pedagógico pueda ser de ayuda para las futuras clases de ciencias sociales en la ENSLAP.

Estas fases ayudan a repensarse la necesidad de construir procesos pedagógicos en donde se incluyan elementos comunicativos de gran difusión que a su vez sean materiales pedagógicos para sus compañeros y compañeras. Autores como Jaime Pulido mencionan la relevancia de: (...) tener como elementos teóricos y conceptos como la comunicación y la educación, así mismo como los medios de comunicación y la forma de integrar las nuevas tecnologías como componentes en el aprendizaje, dando la posibilidad a los estudiantes de hacerse partícipes de una experiencia educativa que este adecuada a la realidad con el objetivo que exploren diferentes formatos periodísticos (Ochoa, 2021)

Lo que habla de la importancia de aproximar a los y las estudiantes a nuevos ejercicios pedagógicos y que, además, puedan comprender la relación entre educación y la comunicación como elementos transformadores en la realidad, lo cual: (...) refuerza las aptitudes y habilidades comunicativas que pueden obtener principalmente los y las estudiantes, evidenciándose estas en los productos de carácter radiofónicos, además de que este proceso ayuda a incentivar la creatividad a potencializar las iniciativas que tienen los y las alumnas, obtenido de esto un aprendizaje de tipo significativo, ya que los y las jóvenes se apropian de conceptos básicos para abarcar la temática y el producto auditivo, evidenciando la estrecha relación entre la comunicación y la educación (Leon, 2020).

La necesidad de potencializar la creatividad, las habilidades comunicativas y la iniciativa en las estudiantes es fundamental, ya que son características elementales para hablar de actitudes docentes indispensables, así mismo, se puede lograr acercar a las estudiantes con experiencia de enseñanza y aprendizaje, en este sentido *hay que comprender que la radio llega*



hacer una herramienta que logra abarcar contenidos fundamentales de las áreas básicas y al mismo tiempo ayuda al fortalecimiento del diálogo y la convivencia, de esta forma, la iniciativa de procesos radiales permite que las estudiantes obtengan aprendizajes complementarios, es relevante mencionar que en la propuesta de educación radial, los estudiantes son quienes están a cargo del equipo de producción por lo que son ellos mismos quienes producen los contenidos educativos radiales. (Agudelo, 2011) esto es fundamental en instituciones como las escuelas normales superiores, ya que son ejercicios que acercan a las estudiantes con la planeación temática y así mismo con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje lo cual es sumamente significativo a la hora de movilizar a las estudiantes para continuar en el proyecto de formación complementaria.

Ahora bien, según los **estándares básicos de competencias ciudadanas** “ las competencias son ese conjunto tanto de conocimientos como habilidades cognitivas, emocionales y también comunicativas, que ayudan a que el o la estudiante pueda tener un accionar constructivo dentro de la sociedad democrática, buscando de alguna manera que los niños y las niñas puedan desarrollar habilidades para comunicarse” (ministerio de educación , 2004) y esto es básicamente lo que busca el proyecto de aula “perifoneando paz” ya que mediante diversos ejercicios ayudó a que las estudiantes de diferentes cursos desarrollarán habilidades para comunicarse entre sí, lo cual es un avance importante en el fortalecimiento del clima escolar, Así mismo, buscó que las estudiantes plasmarán mediante los audios y dibujos su conocimiento tanto cognitivo haciendo referencia puntualmente a cómo se interpreta lo sucedido en medio del conflicto armado, de esta manera pudieron desarrollar habilidades emocionales conjunto con las comunicativas, ya que a través de los episodios y sus muestras artísticas visuales logran transmitir el sentir de los testimonios depositados en el informe final y como estos testimonios las atraviesan, lo cual permite interiorizar y reflexionar sobre las secuelas del conflicto armado y la escuela.

Haciendo una ampliación de los estándares básicos de competencias ciudadanas, es relevante mencionar puntualmente que para los grados octavo a noveno se establece como competencias:

- la construcción de relaciones pacíficas que contribuyan a la convivencia cotidiana en la comunidad y en el municipio
- analizar, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia.



- Identificar y superar emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarse con quienes se ha tenido conflictos.

Y para los grados decimo a once plantea que:

- Participar constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no violencia en el nivel local o global.
- Analizar críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el Mundo y proponer alternativas para su promoción y defensa.

Ante lo anterior es importante establecer que como lo menciona el documento de los estándares básicos “ las competencias se refieren a ser competentes, es decir, a saber hacer” lo cual se evidenció a lo largo de todo el desarrollo del proyecto porque las estudiantes lograron materializar todo aquel conocimiento que adquirieron alrededor de las diferentes sesiones de estudio, o propiamente lo diría Paulo Freire en diálogos de saberes y consecuentemente, se reafirmó la importancia de tocar temas alrededor del conflicto armado aunque sean bastante polémicos y problemáticos de abordar porque a partir del reconocimiento de lo que ha sucedido a nivel macro en Colombia alrededor del conflicto y el entender que la única manera posible para este es el diálogo hace que las estudiantes comprendan la importancia de solucionar sus problemas escuchando a la otra, de esta forma también se pudo aprender de las víctimas y cómo ellas han hecho todo un proceso de perdón y como los victimarios han tratado de aportar a la reparación de estas, lo cual es de suma importancia para comprender la necesidad de una real construcción de una cultura de paz que tenga como inició el aula y que se expanda más allá de la escuela.

Es imperante mencionar que las escuelas deben ser el lugar de encuentro de las comunidades y que en este sentido sea el espacio para reflexionar sobre la realidad que acuné al país, siempre desde una perspectiva crítica y por supuesto respetando la opinión de la otra persona; Entendiendo que estas son otras formas de construir una sociedad democrática que tenga como bandera fundamental la paz, la verdad y la reconciliación, y por tanto sean las estudiantes quienes líder en procesos de construcción de tejido social que ayude al encuentro entre las partes, es decir, la necesidad de que el conocimiento trascienda del aula y vaya a las calles, a las casas, a los parques entre otros lugares.

Concluiríamos con que es fundamental la creación de espacio para hablar sobre la necesidad de construir y aportar a una cultura de paz enfocándola desde



el arte; además de la creación de espacios de diálogo y reflexión ya son muy importantes para poder comprender que siente y piensa la otra persona, además, de que ayudan a fundamentar la tesis de que el diálogo es la solución al conflicto y que es importante escuchar la verdad para poder reconciliarse y reparar, ayudando a afianzar la relación entre la democracia y la paz, incluyendo que es relevante potencializar las habilidades sociales en las estudiantes y debe ser una tarea constante, es imperante que ellas tengan una forma de expresar que sienten y piensan, ya sea a través de lo auditivo o lo visual, es por ello fundamental ponerlas en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y por último es fundamental comprender que las estudiantes tienen la capacidad de hacer una lectura crítica de las situaciones y es tarea del docente que esta habilidad no recaída, sino que se potencialice a través de diferentes iniciativas que inviten y estimulen el pensamiento crítico.

Referencias

- Agudelo, L. C. (2011). *La radio escolar como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en el colegio Hernando Velez Marulanda*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereria.
- Educapaz. (agosto de 2022). *Educapaz*. Obtenido de <https://educapaz.co/la-escuela-abraza-la-verdad/>
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *escuela de cultura de paz*, 1-8.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Leon, L. R. (2020). *La radio como alternativa pedagógica para el aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa Alfonso Zawadzky de Municipio de Yotoco-Valle Del Cauca*. Santiago de Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Ministerio de educación. (2004). *estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. Bogotá.
- Ochoa, J. P. (2021). *Los medios de comunicación como mediadores del aprendizaje en la educación básica y media del Colegio INEM Carlos Arturo Torres, Tunja*. Tunja : Universidad de Boyacá.
- Secretaría de educación de Bogotá. (19 de 08 de 2022). *Educación Bogotá*. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/todo-lo-que-necesita-saber-sobre-la-escuela-abraza-la-verdad-en-los-colegios-de-la-



ciudad#:~:text=De%20esta%20forma%2C%204.332%20instituciones,el%20legado%20de%20la%20Comisi%C3%B3n.

Señal Memoria. (08 de 11 de 2013). *Señal Memoria RTVC*. Obtenido de Radio Sutatenza entró al "programa Memoria del Mundo" de la UNESCO: <https://www.senalmemoria.co/articulos/radio-sutatenza-entro-al-programa-memoria-del-mundo-de-la-unesco>

Señal memoria. (26 de 05 de 2017). *Señal Memoria RTVC*. Obtenido de La importancia de la radio Sutatenza en Señal Memoria : <https://www.senalmemoria.co/articulos/la-importancia-de-radio-sutatenza-en-senal-memoria>

Agudelo, L. C. (2011). *La radio escolar como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en el colegio Hernando Velez Marulanda*. [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/items/fa03fc39-eb62-4562-b80e-dcb1e775c39c/full>

Educapaz. (agosto de 2022). Programa Nacional de educación para la Paz. *Educapaz*. <https://educapaz.co/la-escuela-abraza-la-verdad/>

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *QUADERNS DE CONSTRUCCIÓ DE PAU* (20), 1-8. https://www.asproul.org/wp-content/uploads/2016/07/educar_cultura_paz.pdf

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.

Leon, L. R. (2020). *La radio como alternativa pedagógica para el aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa Alfonso Zawadzky de Municipio de Yotoco-Valle Del Cauca*. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Occidente]. <https://red.uao.edu.co/server/api/core/bitstreams/1f53dc2d-d933-43f6-ad55-d05305f0f460/content>

Ministerio de educación Nacional [MEN]. (2004). *estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recursos-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>

Ochoa, J. P. (2021). *Los medios de comunicación como mediadores del aprendizaje en la educación básica y media del Colegio INEM Carlos Arturo Torres, Tunja*. [Tesis de



pregrado, Universidad de Boyaca].

<https://repositorio.uniboyaca.edu.co/handle/uniboyaca/575>

Secretaria de educacion de Bogota. (19 de agosto de 2022). Todo lo que necesita saber sobre la ‘Escuela Abraza la Verdad’ en los colegios de la ciudad. *Educacion Bogota*. Gov.co.

Las prácticas de paz, pedagogía para la resolución de conflicto en jóvenes rurales

DARWIN ALEXIS CRUZ GARCÍA 48

ANGELA GUTIÉRREZ LEDESMA 49

PAULA YERALDIN RODRÍGUEZ QUINTERO 50

Resumen

Esta ponencia plantea una descripción de las prácticas de paz que emplean los jóvenes rurales para afrontar los conflictos, resultado de una investigación multimodal con enfoque cualitativo. La muestra la constituyeron 18 jóvenes de zona rural y 12 funcionarios, en donde se ordenó la información de 18 encuestas, 4 entrevistas, 6 guías de observación y 1 grupo focal. Los resultados indican que solo el 45% de los jóvenes promueve una práctica de paz a partir del respeto por el

48 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=es&user=PrOtJoYAAAAJ> **correo electrónico:** darwin.cruz@uniminuto.edu

49 Corporación Universitaria Minuto De Dios- UNIMINUTO Trabajadora social en formación,. **correo electrónico:** angela.gutierrez.l@uniminuto.edu.co

50 Corporación Universitaria Minuto De Dios- UNIMINUTO Trabajadora social en formación,. **correo electrónico:** paula.rodriguez-qu@uniminuto.edu.co



otro donde la familia y las instituciones educativas son los espacios reconocidos para la construcción de una cultura de paz.

Objetivos

Describir las prácticas de paz para la resolución de conflictos que apropian los jóvenes entre los 16 a 25 años de edad víctimas del conflicto armado colombiano pertenecientes a la zona rural del municipio de Soacha.

Establecer la afectación a nivel intrapersonal que trajo consigo el conflicto armado en de los jóvenes entre los 16 a 25 años de edad víctimas del conflicto armado colombiano pertenecientes a la zona rural del municipio de Soacha

Reconocer las relaciones interpersonales que manejan los jóvenes entre los 16 a 25 años de edad víctimas del conflicto armado colombiano pertenecientes a la zona rural del municipio de Soacha

Identificar la participación en la promoción de paz que ejercen los jóvenes entre los 16 a 25 años de edad víctimas del conflicto armado colombiano pertenecientes a la zona rural del municipio de Soacha.

Resultados

Las prácticas de paz plantean el reconocimiento, abordaje y profundización de fenómenos vinculados a problemas sociales del territorio para el acercamiento a la resolución de conflictos basados en evidencias, praxis y la construcción de una cultura de ciudadanía y convivencia (Pozo, 2018). En este sentido, el 60% de los jóvenes promueven una práctica de paz a partir del respeto por el otro, un 20% de desarrolla habilidades frente a la escucha activa y finalmente un 20% de estos jóvenes orientan un ejercicio de reflexión para la resolución de conflictos a partir de tomar la iniciativa. Por tanto, se evidencia la importancia de generar espacios de reflexión y práctica como alternativa para fortalecer habilidades y actitudes frente a la paz (González, 2019).

De este modo, las prácticas de paz construyen una ruta de acompañamiento social sustentado en la experiencia a partir de la reflexión en la resolución de conflictos, reconocimiento de dinámicas sociales, la formación en convivencia y la importancia de la mediación (Martínez, 2018). Es así, como el 70% de los jóvenes mostraron aceptación a esta ruta de formación sustentados en el desarrollo de competencias para la paz y un 30% señaló la necesidad de fortalecer el proceso de resolución de conflictos en el territorio a partir de las



realidades como desafío para la paz. Por consiguiente, se plantea la necesidad de abordar un sistema de valores que permita desarrollar habilidades y contribuir a una cultura para la paz (Loyola, 2020).

Es así como el 60% de los jóvenes relaciona que el mejor escenario para una cultura para la paz es la familia y un 40% lo plantea desde los escenarios de formación escuelas, colegios y universidades, donde se plantea una orientación en el desarrollo de destrezas y habilidades para la resolución de conflictos desde diferentes perspectivas de formación y concepción de paz (Gómez, 2019). Esto plantea la importancia de impulsar procesos de formación para que permitan incidir en el 45% de jóvenes que manifiestan que la mejor posibilidad frente a los conflictos es ignorarlos y en el 10 % que toma la postura del silencio como una mejor opción para la resolución de un conflicto. Por tanto, la construcción de habilidades multidisciplinarias permite la lectura del territorio y el planteamiento de nuevas estrategias innovadoras para la resolución de conflictos, incluyendo a todos los actores territoriales involucrados (Bautista, 2017).

Entonces, la resolución de conflictos de los jóvenes en la ruralidad se centra en abordar la reflexión y el fomento de una práctica de paz en problemas identificados y relacionados en el territorio en un 35% a la ausencia de diálogo, un 30% a la debilidad en el manejo de emociones, un 24% al desconocimiento de nuevas prácticas y finalmente un 11% a la ausencia de un actor mediador para la resolución del conflicto. Esto permite visibilizar la importancia del planteamiento de estrategias y escenarios de acompañamiento para el fomento y transición de una cultura de paz en la ruralidad (Duque, 2018).

Estas estrategias de acompañamiento en la ruralidad plantean en los jóvenes un reconocimiento del 50% del respeto, un 30% de la tolerancia y un 20% lo relaciona a la empatía, estos elementos son importantes para la intervención y orientación para el fomento de prácticas de paz, siendo este un escenario para la elaboración de propuestas complementarias, fuertes y eficaces de una cultura que transforme el territorio (García-Vita et al., 2020). Así, los jóvenes se muestran de acuerdo con el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y la importancia de un modelo formativo para el desarrollo de prácticas de paz en un 60%, Un 25% resalta la relevancia de elaborar un trabajo interdisciplinario cuyo eje sea un trabajo colaborativo, un 10% indica como relevante el compromiso individual para la formación en prácticas de paz y un 5% lo relaciona a la construcción de escenarios institucionales.



De este modo, los jóvenes tuvieron la posibilidad de reflexionar y reconocer las dinámicas territoriales, incluyendo los escenarios social, político e institucional, las experiencias en el manejo de los conflictos, las crisis y adaptaciones por las cuales atraviesa la ruralidad y los jóvenes como aproximación a la necesidad de una cultura de paz basada en el respeto, la comprensión el bienestar, la convivencia y la tolerancia (Pérez, et. al, 2020). Finalmente, las prácticas de paz planteadas por los 18 jóvenes abordan temas en educación emocional y territorio, que permite el afianzamiento de una cultura de paz desde el reconcomiendo personal (Hernández-Holguín, 2020).

El proceso de formación para una cultura de paz permite a los jóvenes reflexionar y cuestionar el territorio o ruralidad centrando su atención en los problemas de comunicación y la construcción de vínculos, en donde los jóvenes proyectan la resolución de un conflicto en un 45% a la situación, un 35% a la emoción y un 20% a juzgar la posición del otro, aspectos centrales para plantear formas alternativas para resolución de conflictos en espacios de una decisiva importancia para la construcción de paz y ejercicio de ciudadanía democrática (Martin-Fiorino et al., 2019). Esto con la finalidad de comprender la paz en la ruralidad y conformar un punto de vista propio de los jóvenes y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella (Fuentes, 2020).

Esto permitió identificar que el 75% de los jóvenes percibe que las acciones que se desarrollan por las instituciones son poco eficientes para la resolución de los conflictos, esto asociado a que en un 85% el manejo de las prácticas que promueve y desarrollan las instituciones son ineficientes. Es decir, aunque se reconoce al Estado como un actor importante y garante en la responsabilidad de modificar las prácticas para la resolución de conflictos a través de cambiar ciertos patrones que alteran las dinámicas territoriales (Pozo, 2018), también manifiestan, de acuerdo con sus percepciones, la ineficacia en muchas de las acciones realizadas.

En consecuencia, los retos para el desarrollo de prácticas de paz en jóvenes del ámbito rural se soportan en la construcción en el tiempo y espacio de procedimientos y estrategias previamente validados en el territorio para el fortalecimiento de los vínculos y los mecanismos de resolución de conflictos. Esto se materializa en un 75% en los estudios de caso que permitió comprender una propuesta en la formulación de prácticas para la paz centrada en el manejo de emociones como la ira, ansiedad, angustia e impotencia (Andrade, 2019).



Estas emociones y la necesidad de un acompañamiento, permiten a los jóvenes orientar y fortalecer sus proyectos de vida a nivel familiar, redes de apoyo, vínculos en el territorio, resignificar imaginarios y conceptos de paz (Duque, 2018). Las prácticas de paz buscan promover la comunicación asertiva y el buen trato como factores relevantes para la construcción de una cultura para la paz, la identificación y el manejo adecuado de los límites y fortalecer los vínculos entre los integrantes del territorio (Gómez, 2020).

Así mismo, las prácticas para la paz tienen como pretensión dar a conocer la importancia del uso tecnológico en los contextos territoriales y a su vez fortalecer el manejo y la resolución de los conflictos; también tiene como propósito identificar las afectaciones de los conflictos en las relaciones al interior de lo rural y reconocer los procesos de transformación y cambios que pueden afectar la vida de los jóvenes en particular (Duque, 2018). Esta comprensión de las dinámicas de la ruralidad permite que los jóvenes desarrollen una capacidad reflexiva frente a la importancia de sanar y ordenar los vínculos personales y familiares con las dinámicas sociales rurales (Vásquez et. al, 2020).

Por tanto, las prácticas de paz generan aprendizajes significativos: los jóvenes no pueden ser considerados como un receptor pasivo, sino al contrario, pueden hacer uso de los significados internalizados con respecto a la paz, la cultura de la paz y el conflicto, para generar su propio conocimiento acerca de estos fenómenos y actuar para alcanzarlos (Ospina-Alvarado et. al, 2020). En este sentido, las prácticas de paz se centran en el aprendizaje de la experiencia del manejo del conflicto, lo que permite aprender e identificar las vivencias de los jóvenes a partir de una necesidad planteando ejercicios simbólicos de paz que permitan reflexionar frente a los mecanismos de resolución de conflictos (Cruz- García y Ruiz, 2020).

De acuerdo con lo anterior es importante establecer las prácticas de paz a partir de la comprensión del problema, esto significa considerar como necesaria la implementación de estrategias pedagógicas que combinen la formación tradicional con una metodología vivencial, que involucre una acción pedagógica en la que se empodere sobre un saber, y a la vez, un sentir, y un proceder responsable frente a la resolución de un conflicto (Sánchez y Escobedo, 2019), esto debido a que las nuevas dinámicas territoriales obligan a las comunidades a desarrollar nuevas alternativas a sus dificultades, a encontrar otras formas de trabajar con ellas y otras maneras de posicionarse con respecto a ellas (Gómez, 2020).



De este modo la diversidad de los problemas, la transformación de las dinámicas sociales y la diversidad cultural trazan de manera transversal la formación y la educación para la paz como un eje articulador en la construcción del ser social, en el que confluye la satisfacción de amor, seguridad emocional, protección, orden social, transmisión de valores (Urrea, et. al, 2019). En este sentido, establece que el conflicto al interior de un territorio debe transformarse de manera integral, a partir del aporte interdisciplinar propio de una cultura para la paz (Turriago, 2016).

Lo anterior, implica no solo la adquisición de un cuerpo epistemológico y teórico sobre el concepto de paz, sino que se debe complementar su comprensión con estrategias para el desarrollo de prácticas para la paz (Pozo, 2018) orientadas a través de los diferentes espacios y procesos educativos, dado que estos son uno de los escenarios para acceder a las normas básicas del comportamiento (Parra et al., 2020).

Impacto en la política

Frente a las prácticas de paz, se propone una estructura de formación que parta de la investigación del contexto social y las necesidades, intereses y formas de aprendizaje de las personas, con el fin de desarrollar propuestas pedagógicas acordes con los resultados de esta investigación. Esta estructura se complementa con el acompañamiento del docente, como profesional experto en procesos de enseñanza-aprendizaje, el que debe ser capaz de contextualizar este tipo de aprendizaje en un marco vivencial y significativo concreto (Cruz-García y Ruíz, 2020).

En este sentido, el desafío de los procesos de construcción de paz debe dar respuesta a las expectativas que los contextos esperan en un proceso de formación integral con un enfoque orientado al fortalecimiento de dinámicas territoriales a través de la innovación (Reina-Rozo, 2020), de manera que el diseño de estrategias para la convivencia e interacción entre los sujetos promuevan nuevas formas para la resolución de conflictos y planteen retos en las instituciones para promover procesos de prácticas de paz a través de la capacitación y la planificación, ejecución y evaluación de metodologías que promuevan la participación y generen la reflexión sobre las dinámicas sociales (Parra et. al, 2020).

Por otra parte, se establece que otra de las estrategias necesarias e importantes en la formación de una cultura para la paz es la introducción de la inteligencia emocional en los procesos formativos; la tendencia de la educación actual se inclina hacia el desarrollo de la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones y la capacidad de regularlas



(Hernández-Holguín, 2020). Esto en articulación con el estudio de la inteligencia emocional en la práctica de paz, complementa que las emociones son fundamentales en el desarrollo de los procesos de resolución de conflictos porque estas también participan, obviamente, en la interacción entre las personas (González, 2019).

Además de lo anterior, las prácticas educativas deben formar con el objetivo de develar la realidad social y construir sociedades libres de estereotipos y etiquetas, obliga a la implementación de estrategias de convivencia que favorezcan las prácticas de paz en la ruralidad (Fuentes, 2020). Así una práctica de paz es una herramienta que cambia las dinámicas sociales de un territorio y facilita utilizar múltiples formas de resolución de un conflicto (Jaramillo del Río, 2020).

De este modo, al rastrear escenarios de prácticas de paz en el territorio a partir del papel de la familia y las instituciones educativas, se identifican retos para dar significado a formas nuevas de convivencia que involucran a diversos actores sociales y estatales para la comprensión e intervención de procesos de socialización, interacción, transmisión de capital humano y cultural (Martínez, 2018). De acuerdo con lo anterior, los sujetos que se forman para el desarrollo de prácticas de paz, en especial los que se ubican en las ciencias sociales y humanas, deben ser conscientes de la importancia que tiene para la construcción de una cultura de paz la reproducción social y cultural, en este proceso de formación, la familia, además del escenario educativo, también desempeña un papel protagónico en la enseñanza y aplicación de prácticas de paz en sus dinámicas cotidianas y en su relación con el resto de la sociedad (Andrade, 2019).

El cambio y transformación en la resolución de conflictos es fundamental en un proceso de cultura de paz, dado que a través de este se reconoce al ser humano en calidad y en relación con el otro y con el territorio, esto da como resultado interacciones y tensiones con elementos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y espirituales que complejizan el manejo de los conflictos (Duque, 2018) que implica generar prácticas y propuestas pedagógicas de la paz que vinculan la investigación, la acción y la formación, a partir de prácticas concretas y situadas, cuyo fin último es la acción transformadora para la comprensión de la realidad social (Paz y Díaz, 2019) y la construcción de acciones colectivas en este sentido.

Finalmente, las prácticas de paz tienen una fuerte incidencia y capacidad transformadora en lo político, social y cultural, debido a que mediante su uso se asume una postura crítica de la realidad vivida en el territorio, que busca no solo describir su situación, sino tomar

conciencia de esa realidad para su transformación (De Rivero, et. al, 2020). Esto a partir de prácticas de enseñanza-aprendizaje innovadoras, flexibles y articuladas con estudios prácticos, que integran el pensar, hacer y sentir acerca de la paz en una relación con el territorio, en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los sujetos protagonistas de un conflicto (Sánchez y Escobedo, 2019).

Metodología

El alcance de la investigación es descriptivo, ya que se centra en abordar las prácticas de paz para la resolución de conflictos que apropian las jóvenes víctimas del conflicto armado colombiano residentes en la zona rural de Soacha. Por otra parte, el enfoque crítico social permitió entender las transformaciones sociales de la ruralidad y cómo responder y evaluar de manera adecuada determinados problemas provocados por dichas transformaciones. En palabras de Hidalgo y Murillo (2016), la evaluación crítica es, a su vez, emancipadora, dado que permite despertar la consciencia respecto a la realidad que rodea a la población, en su caso particular, estudiantil, para transformarla, situación que también puede ser atribuida al escenario de transformación de los conflictos por parte de los jóvenes que viven en un contexto rural, dado que la finalidad de esta teoría y la presente investigación es capacitar a los individuos a través de la reflexión y el entendimiento de sus propios pensamientos para que se conozcan a sí mismos y así facilitar la toma de conciencia del proceso de formación social que condiciona su realidad y la percepción que tienen de esta.

Por consiguiente, la modalidad seleccionada para el desarrollo de la investigación fue el estudio de caso, pues permitió describir cómo los jóvenes dan respuesta a determinados fenómenos sociales, con el fin de, como mencionan Chávez y Comet (2016), generar categorías de análisis e interpretación a partir de la descripción realizada para ilustrar, defender o controvertir los postulados teóricos previos del tema en cuestión, también con la recolección de información a través de múltiples instrumentos. En esta línea, Soto y Escribano (2019), plantean desarrollar el estudio de caso a partir de un proceso de recolección de información riguroso y detallado, por lo que para la presente investigación se seleccionaron como técnicas de recolección de información la entrevista semiestructurada, la encuesta, el grupo focal y la observación no participante, los cuales permitieron tener una validación en la información obtenida.



El propósito central de la investigación se centró en comprender las prácticas de paz para la resolución de conflictos de dicho contexto rural, de manera que se sistematizaron 18 encuestas, 4 entrevistas semiestructuradas, 6 guías de observación y un grupo focal, con una participación de 18 jóvenes de la vereda La Chagua y 12 funcionarios públicos, la información recolectada a través de la implementación de los instrumentos se organizó, categorizó y analizó teniendo como referencia la categoría de cultura para la paz, de la que se derivaron las unidades de análisis.

Las unidades de análisis formuladas fueron prácticas de paz, resolución de conflictos, ruralidad y juventud, para promover la discusión colectiva para la apropiación de estos conceptos, y posteriormente se dio lugar a la reflexión crítica a partir de las comprensiones de las unidades de análisis surgidas. Desde esta perspectiva, García y Guzmán (2017) explica que el proceso formativo no solo se centra en la reflexión sino en la construcción de un producto con sustento investigativo. Por consiguiente, el análisis se plantea desde un enfoque crítico social, para observar las prácticas de paz como producto del entrenamiento y como herramienta de investigación, con la cual se registran las interpretaciones de los jóvenes en la construcción de territorio.

Por último, el universo corresponde a los habitantes de la zona rural del municipio Soacha, que según el DANE (2018) estima en una población de 743 jóvenes de la vereda La Chagua aproximadamente lo cual corresponde a un 1,13% de la población total, a partir de esta cifra, se trabajó con una muestra de 18 jóvenes de la vereda La Chagua y alrededores. Las fases planteadas para el proceso de investigación fueron cuatro: Revisión bibliográfica, identificación de actores, reconstrucción de trayectorias y análisis de información.

Pertinencia social, según el caso

Por otra parte, se puede comprender que las prácticas de paz responden a los cambios y a las adaptaciones que exigen entender la influencia de la historia social de un territorio en el manejo de los problemas, a través de un sistema de creencias tradicional que se adapta, conflictúa o concuerda con nuevas configuraciones y comprensiones de la ruralidad y la paz en la resolución de los conflictos a partir de procesos de acompañamiento, formación integral, capacitación y entrenamiento. Esto significa investigar el contexto y la influencia de patrones para la construcción de una cultura para la paz centrada en la capacidad de reflexión e incorporación de herramientas que permitan innovar en mecanismos de resolución de conflictos.



De esto se deduce que, para evitar atropellar los sistemas de creencias de las comunidades, es necesario investigar el contexto y la influencia de patrones para la construcción de una cultura para la paz centrada en la capacidad de reflexión e incorporación de herramientas que permitan innovar en mecanismos de resolución de conflictos, este proceso debe realizarse conjuntamente con las comunidades participantes, en aras de construir las nuevas significaciones de paz y los mecanismos de resolución de conflictos integrando las reflexiones de las comunidades y quienes estudian las disciplinas de las ciencias sociales.

Finalmente, es importante enfatizar en que las prácticas de paz en la ruralidad ofrecen alternativas en la resolución de conflictos que de manera práctica orientan y fortalecen los proyectos de vida, las redes de apoyo, los vínculos familiares, sociales y comunitarios, resignifican imaginarios y conceptos de las dinámicas del territorio, promoviendo el buen trato, la comunicación asertiva y el manejo adecuado de los límites.

Conclusiones

En conclusión, de acuerdo con los datos obtenidos, se puede identificar que la población joven de la vereda La Chacua se interesa en la posibilidad de participar en la planificación y ejecución de procesos formativos relacionados con prácticas de paz y resolución de conflictos en su territorio, que involucre no solo las acciones al respecto realizadas por el Estado, sino que incluyan también el reconocimiento y manejo de sus emociones y acciones para mejorar la calidad de sus relaciones familiares, sociales y con el territorio que habitan.

Para lograr lo anterior, las prácticas de paz deben ser impulsadas tanto por las disciplinas de las ciencias humanas y sociales, como las comunidades; quienes, de manera articulada, deben desarrollar las líneas de trabajo y las prácticas pedagógicas para la apropiación de los conocimientos sobre la paz de acuerdo con las creencia y costumbres de estas últimas, y su visión de presente y futuros posibles. En este escenario, la población joven puede participar de manera activa, dadas sus posibilidades de liderar procesos de transformación social con base en la comprensión de paz compartida con las comunidades, y en consonancia con los conocimientos aprendidos y los derechos humanos.

Por otra parte, se comprende que las prácticas de paz responden a los cambios y a las adaptaciones que las comunidades realizan en sus sistemas de creencias para subsistir y relacionarse con su territorio y abordar o manejar los conflictos, estas



creencias tradicionales pueden adaptarse, conflictuar o concordar con las nuevas configuraciones y comprensiones respecto al significado de la ruralidad, la paz y la resolución de conflictos que se socializan o construyen con los procesos de formación, capacitación y entrenamiento frente a estos temas.

Por tanto, uno de los retos evidentes está en el abordaje de la paz desde postulados teóricos y metodológicos, que faciliten experimentar la necesidad de las prácticas de paz para cambiar de manera personal el abordaje de un conflicto y transformar las dinámicas del territorio, potenciando la convivencia, el manejo de emociones y el respeto por el otro. Por consiguiente, las prácticas de paz en la ruralidad requieren abordajes creativos e inspiradores orientados a la generación de ambientes propicios para la contención, para que con ello se fomente la consolidación de redes e interacción solidaria, sensibilidad frente a la escucha, aprender sin juzgar, valorar en la historia del otro los retos de crecimiento individual y las oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida en la comunidad.

Referencias

- Andrade Forero, J. M. (2019). Arte y transformación social. Prácticas objetoras de conciencia al sistema de valoración estético. Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas, 14(2), 9–22. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/26586>
- Bautista, S. C (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. Ciudad Paz-ando, 10(1), 100-110. <https://doi.org/10.14483/2422278X.11639>
- Chávez, V. E. y Comet, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. ACADemo Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 3(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf>
- Cruz-García, D. y Ruiz, J. (2020). Escuelas de parentalidad positiva una estrategia pedagógica desde para las prácticas profesionales en las Ciencias Sociales. Revista Innova Educación, 2(1), 147-161. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/71>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, [DANE] (2018). Resultados censo nacional de población y vivienda 2018. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>



- De Rivero, M. P., Fontaines-Ruiz, T. y Aray, I. M. (2020). Complementariedad Metodológica para el Análisis del Discurso en Cultura de Paz. En T. Fontaines-Ruiz., J. Maza-Cordova y J. Pirela. (Ed.). Tendencias en investigación (pp. 45-60)
- Duque, K. A. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia* (210), 135-176. <https://doi.org/10.54118/controver.vi210.1115>
- Fuentes Rodas, S. A. (2020). Construyendo una paz mestiza: consecuencias a corto plazo del complejo proceso de paz con las FARC-EP en determinados sistemas históricos comunitarios del norte del Cauca. [Tesis de pregrado, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/3823>
- García-Vita, M., Añaños, F. T. y Medina, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>
- Gómez, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Revista Cambios y Permanencias*, 10(1), 500-539. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- Gómez, J. C. (2020). La educación para la paz en narrativas de maestros: tensiones y desafíos. *Revista Cambios y Permanencias*, 11(2), 437-464. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11706>
- Gonzáles Suárez, D. (2019). Aplica los Sistemas Alternativos de Resolución de Conflictos, para generar entendimiento y restablecer la paz social, en sujeción al marco legal establecido. [Trabajo de grado, Universidad Mayor de San Simón]. Servicio de Publicación de Documentación digital de la Universidad Mayor de San Simón. <http://hdl.handle.net/123456789/13990>
- Hernández-Holguín, D. M. (2020). Perspectivas conceptuales en salud mental y sus implicaciones en el contexto de construcción de paz en Colombia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(3), 929-942. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020253.01322018>



- Hidalgo, N. y Murillo Torrecilla, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social: propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 05(2). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/675583>
- Jaramillo del Río, D. F. (2020). Las prácticas sistémico-construccionistas como alternativas de construcción de paz en Colombia. [Tesis de maestría, Universidad de Los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/34305>
- Loyola Alvarado, O. (2020). Educación para la paz: estado del arte de cultura de paz, discusión de las teorías y producción científica desde 2016 al 2020, asociada a métodos alternativos de resolución de conflictos (MARC). [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2638>
- Martin-Fiorino, V. R., Fernández, L., Fernández, S., Ferreiro, C, y Villar, O. (2019). Conflicto, convivencia y cultura de paz. La resolución de conflictos en ámbito educativo como preparación para la paz. *Revista de Cultura de paz*, 3, 335-349. <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/58/53>
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y humanismo*, 20(35), 127-142. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Ospina-Alvarado, M. C., Varón, V., y Cardona, L. M. (2020). Narrativas colectivas y memorias del conflicto armado colombiano: Sentidos y prácticas de abuelas y madres de niñas y niños de la primera infancia. *Interdisciplinaria*, 37(1). <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.17>
- Parra, C. A., Santos, D. J. y Pineda, M. M. (2020). Big Data, Educación y Post-acuerdo. *Cultura de Paz en Redes Sociales*. Publicaciones E Investigación. 14(3). Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/37058>
- Paz Maldonado, E. J., y Díaz Pérez, W. N. (2019). Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Innovación educativa*, 19(79), 171-195. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732019000100171&script=sci_abstract&tlng=pt
- Pérez, M. P., Vianchá, M. A. Jerez, H. T. y Martínez, L. C. (2020). Significados de Paz en adolescentes y Jóvenes Víctimas del Conflicto Armado del Centro de



- Colombia. Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología, 15(1), 168-178.
<https://doi.org/10.37511/tesis.v15n1a9>
- Pozo, F. J. (Comp.). (2018). Educación para la paz: Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades. Dykinson.
<https://www.torrossa.com/it/resources/an/4392448>
- Soto, E. y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.). Procesos formativos en la investigación educativa: diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias (pp. 203-222). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Reina-Rozo, J. D. (2020). Ingeniería para la construcción de paz: una reflexión preliminar para procesos tecnocientíficos de resiliencia territorial. Opera (27), 141-162.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3620492.
- Sánchez, B. y Escobedo, S. (2019). Educación emocional para la paz. Una propuesta para la práctica en la orientación educativa. Innovación Educativa, 19(81), 67-88.
https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-81/Revista_Innovacion_81.pdf#page=67
- García, P. y Guzmán, A. (2017). Concepciones de los maestros en formación de educación básica sobre la práctica pedagógica investigativa de profundización. Revista de orientacion educacional, 31(60), 46-63.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741295>
- Turriago Rojas, D. G. (2016). Los procesos de paz en Colombia, camino ¿a la reconciliación?. Actualidades Pedagógicas, 1(68), 159-178. <https://doi.org/10.19052/ap.3827>
- Urrea, P. N., Bernate, J. A., y Fonseca, I. (2019). Docentes formadores para la paz, desde las prácticas pedagógicas. Curitiba, 10(1). file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/67594-267236-1-PB.pdf
- Vásquez, F., Vargas, I. R., Moreno, C. H., García, D., y Ortega, C. (2020). Análisis de conflictos para la Protección Colectiva y la Anticipación de Violencias en la ruralidad colombiana. Revista de Cultura de paz, 4, 271-290.
<https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/71>



Implementación del Programa Agentes Constructores de Paz Filial al Proyecto de Democracia de las IE

JUAN DAVID GUTIÉRREZ RAMÍREZ⁵¹

Resumen

La conflictividad escolar, la agresión de distintos tipos y el fracaso de los planes de convivencia escolar invitan a pensar el agenciamiento de Constructores de Paz, bajo unos estamentos básicos de mediación de conflictos, como lo es el diálogo, la escucha, la empatía, el liderazgo democrático estudiantil, entre otros. La presente propuesta, se compone de un Programa Filial al Proyecto de

⁵¹ Docente Filosofía, Institución Educativa María Mercedes Méndez, Villavicencio, Meta. licenciado en filosofía, pensamiento político y económico. Magíster en educación inclusiva e intercultural



Democracia de los Colegios de Colombia. En el cual se plantea el desarrollo de categorías para la construcción de Paz como: lo agresión y la violencia, la conflictividad social y escolar.

Palabras Clave: Cultura de paz, liderazgo democrático estudiantil, diálogo, empatía, conflictividad.

Objetivo general

Crear un programa de liderazgo estudiantil enfocado en la integración de agentes constructores de paz a través de la implementación de las metodologías activas de aprendizaje trabajo colaborativo y gamificación.

Objetivos Específicos

Identificar las categorías base del programa de Agentes Constructores de Paz desde un enfoque inclusivo e intercultural

Promover competencias de liderazgo democrático en estudiantes a través de la base del programa agentes constructores de paz

Implementación de las metodologías activas de la gamificación y el aprendizaje colaborativo para facilitar la convivencia en el aula.

Resultados

Los logros que se pueden llegar a obtener a partir del cumplimiento del objetivo planteado son que los alumnos aumenten su capacidad crítica, se integren en la realidad social y política de su ciudad y del mundo, aumenten su capacidad de sensibilidad al contexto y que se puedan ver a sí mismo como líderes transformadores de la realidad.

Por otro lado, las conexiones que se puedan lograr con las entidades del tercer sector en la ciudad puede significar un avance a nivel institucional frente a la sensibilidad social y el rol que como estudiantes del centro educativo cumplen en la institución, así mismo, institucionalizar el programa podría significar un aporte valioso para la convivencia escolar, atendiendo casos de matoneo, agresiones y vulnerabilidades de derechos atendiendo a las formas de resolución de problemáticas, la dinámica de la no violencia y la activación de agentes constructores de paz.

Finalmente, el análisis de estos resultados podría realizar un plan de mejora en el que se puedan estandarizar los procesos para su aplicabilidad a otras instituciones educativas, esto podría representar una buena opción para mejorar los proyectos de democracia escolar, además de aportar



significativamente al agenciamiento de líderes en la ciudad o en el país.

Impacto en la política. Agresión y violencia social: caso Colombia

La violencia es una condición humana que se ha promulgado como legítima por el sistema de gobierno imperante y en las relaciones humanas, es aceptada como forma de supervivencia por los postulados positivistas, además de sus múltiples clases, que hacen de la violencia un sinfín de formas de efectuarse y aprenderse. Distintas formas de violencia se presentan, desde las individualidades hasta las grupales terroristas pasando por las pasivas, por las de parejas, las de la juventud con los mayores, con los ideales y tradición de los ancestros, las socializadas en el cine, la televisión, o las de fanatismos religiosos, raciales y políticos, que acaban muchas veces con los valores, con las creencias, con el amor y con la vida. (Medina, 1995, p. 67)

De esta manera, en una cultura donde las balas y los artefactos de guerra son comunes, es también frecuente encontrar problemas de violencia, que afectan no solo a los protagonistas de la guerra sino a todo el entorno social, cultural y por supuesto escolar que les rodea. La firma del acuerdo de paz ha marcado un hito histórico, que se debe aprovechar para recolectar la dolorosa historia que ha dejado más de 220 000 muertos y alrededor del 10% de la población desplazada (El País, 2013), y luchar para no volver a repetirla.

Sin embargo, se trata de un acuerdo que busca finiquitar uno de los múltiples problemas que tiene el país, se debe atender a la idea de que, con la firma del acuerdo, no se van a solucionar todos los problemas y que en el fondo el problema de la violencia es también de tipo estructural y cultural, esto es, una cultura violenta y marcada por estereotipos y prejuicios. Al resultar la votación insuficiente para el proceso de paz, se hace evidente que la mayoría de la población creen en la legitimación de la violencia como medio para “solucionar un conflicto” (Padilla & Ángela, 2016).

Esta realidad impacta la política porque plantea distintos caminos para desarrollar o aportar significativamente a la construcción de una Cultura de Paz, uno de ellos es la memoria, la creación de una forma de contar la Historia en la que se facilite la comprensión, la crítica, el respeto a la diferencia y pueda valer con la objetividad suficiente para no continuar en el espiral infinito que representa la violencia.

Pero estas pretensiones, no pueden aplicarse, sino existe una lectura crítica de la realidad política y cultural del país, una de las grandes dificultades para esta

compresión es la desigualdad social y educativa que atraviesa la nación hace varios años y que de una forma u otra a través de organismos internacionales y apoyo a los distintos procesos han venido aparentemente mejorando. Sin embargo, las connotaciones que se tiene de Colombia en el extranjero están bajo el orden de la violencia, las masacres, los asesinatos sistemáticos de líderes sociales, las minas que quiebran patas, helicópteros blindados, sembrados de coca, mafiosos elegantes, terrorismo urbano y rural, secuestros de personas, desolación, tristeza y desesperanza (Hoyos, 2002).

Según Hoyos (2002), los desafíos que afronta el país en materia de violencia son: en el ámbito internacional el tráfico de drogas como tema sensible, la sociedad civil (conflictos de convivencia), el político la normalización de la violencia, el económico (mentalidad internacional), el social (pobreza), el territorial (integración nacional) y el ecológico (sostenibilidad y la protección medio ambiental).

Si se profundiza en la problemática de violencia y agresión en Colombia, se puede observar, una marcada influencia en la población joven del país y en especial a los niños: El 55% de la población desplazada por la violencia en Colombia es menor de 18 años, es decir, aproximadamente 450.000 niños y niñas que huyeron con sus familias por presión de diversos actores armados (Hoyos, 2002, p. 2).

En este orden de ideas, es la Escuela quien debe generar uno de los grandes aportes, para que dicha situación, pueda mejorar. A pesar de los esfuerzos realizados, de manera contraria (Jares, 2006) plantea que, en el terreno de los valores humanos, la función social del sistema educativo actual está en contravía a los valores de la paz que serían en vez de la competitividad, la sana competencia, en lugar del individualismo, el trabajo cooperativo, en cambio de la dependencia, la autonomía, el valor de la acción en lugar del conformismo y la pasividad. Por otro lado, si se ve desde una escuela antigua, tradicional y convencional, es necesario encontrar nuevas formas de enseñar, en ese sentido, la sociedad demanda una escuela que reemplace la competitividad por el compartir, el individualismo por altruismo, la dependencia por la emancipación, el conformismo por la perseverancia y la pasividad por la activación de líderes, personas que puedan transformar las realidades a partir de sus propias necesidades, siendo sensibles a las ajenas.

En este sentido, al hablar del espectro de la violencia o la agresión en Colombia y en comparación con los climas en la escuela, existe aún la posibilidad de realizar arduos

trabajos en beneficio, creación y sostenimiento de una Cultura de Paz, que pueda aportar desde la escuela y que junto con la vinculación de entidades, fundaciones e instituciones sociales pueden impactar positivamente la sociedad, procurando por la mitigación de la violencia y enseñando la mediación o la resolución de conflictos, a los diferentes agentes de la sociedad.

Desde hace algo más de una década Hoyos (2002), hace referencia a la memoria del foro educativo y cultural realizado en las comunas de Medellín 2001. En esta, muestra la imperiosa necesidad de trabajar toda la comunidad de la mano, advirtiendo el peligro de que la violencia colombiana pueda permear las instituciones, y como estas, pueden a partir de sus acciones pueden aportar a la construcción de una cultura de paz con sana convivencia.

Por otro lado (Padilla & Ángela, 2016) afirman que la enseñanza de la historia para los procesos de educación para la paz debe ser desde una perspectiva crítica, pues propone el abordaje del conflicto armado en Colombia y narrativas del conflicto desde 3 textos escolares, para ello realiza una comprensión crítica de la violencia política, esto, da como resultado reflexiones sobre la deslegitimación de la violencia y la no repetición, de esta manera, ayuda a develar la realidad de la violencia en Colombia, proponiendo una nueva forma de enseñar la historia, formas que deben fomentar el pensamiento independiente y la certeza de no repetir este escenario en futuras generaciones.

Metodología

La metodología para la realización de este trabajo se puede dividir en 5 fases, la primera de diagnóstico y planificación, la segunda de identificación de categorías base del programa y la tercera el diseño del programa de agentes constructores de paz, ejecución del programa de agenciamiento de líderes constructores de paz y finalmente a fase de evaluación. Las categorías que se podrían rastrear además del estado del arte sobre los proyectos investigativos involucrados con la construcción de paz. También pueden ser las presentadas en el master universitario en Educación Inclusiva e intercultural o al menos las que sean susceptibles de contextualizar, como la igualdad, la diversidad, la interculturalidad, el respeto a las diferencias o el liderazgo para la justicia social. Del mismo modo, otro rango categorial son las habilidades del siglo XXI; el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la innovación, la resolución de problemas, la comunicación, la colaboración, entre otras, la idea es que estas se puedan implicar en las sesiones programadas de intervención con los alumnos.



La Gamificación y el Trabajo Colaborativo

En este apartado, se busca desarrollar conceptualmente a través de autores las distintas metodologías y métodos activos de la enseñanza que puedan facultar al programa de un buen desarrollo pedagógico, didáctico y lúdico. Del mismo modo, se busca establecer algunas ideas claves a la hora de elaborar las actividades, entendiendo que es bajo estas dos metodologías que se van a realizar todas las intervenciones del programa.

En este orden de ideas, las metodologías activas para promover la convivencia pudieran ser de utilidad toda que facilita el compromiso del estudiante a ser miembro activo en la resolución de conflictos a través de la mediación y la escucha activa, mejorando el clima organizativo, la gestión, la comunicación, la interdependencia y la autonomía (Lapponi, 2000).

Por otro lado, es fundamental contemplar dentro del enfoque pedagógico los métodos y metodologías que actualmente han obtenido los mejores resultados a nivel educativo y que deben formar parte del quehacer docente, en este sentido, los educadores profesionales harían bien explorando o adiestrándose en una gama de opciones para conformar su propio «repertorio» de métodos (Kane, 2002), esto es lo comúnmente llamado caja de herramientas con las cuales el docente garantiza un servicio de calidad. De este modo, se sugiere, la “ludificación” en lugar del anglicismo “gamificación” o los “juegos serios”.

Para la académica McGonigal (2011), la gamificación es una acción educativa para diseñar y ejecutar dinámicas, mecánicas de juego según sus necesidades, no son justamente un juego, sin embargo, potencian la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos, en este sentido, se trata entonces de usar mecánicas y dinámicas que puedan favorecer la activación y la participación de los beneficiarios del programa.

Así pues, el objetivo principal de la gamificación es que persigue incidir en forma positiva para que el estudiantado pueda lograr el cumplimiento a cabalidad de objetivos específicos de aprendizaje, por lo cual el docente debe incentivar a los educandos a aprender por medios gamificados, en los cuales se implemente una eficaz vinculación de los elementos del juego con la acción educativa (Oliva, 2016), en este sentido, es fundamental organizar las sesiones de trabajo basados en estos criterios para que los participantes logren hacer del ejercicio educativo algo dinámico y motivante.

Esta gamificación se encuentra presente en diferentes formas, las cuales son aplicables en la educación de acuerdo al contexto que es el que determina su uso, los juegos de roles o interpretación de papeles, juegos de mesa con recorridos preestablecidos, videojuegos con reglas preestablecidas, simuladores que son modelos computarizados de la realidad con reglas aleatorias y por último la realidad 24 aumentada que virtualiza la realidad con reglas aleatorias (Prosperi, Sabarots, & Villa, 2017).

Según (Werbach & Hunter, 2012) los componentes del juego más destacados son:

- Logros (objetivos definidos con precisión)
- Avatares (representación virtual del personaje del jugador)
- Badges (representación visual del logro)
- Boss fights (especialmente, retos de difícil consecución en la culminación de un nivel)
- Colecciones (grupos de ítems o badges acumulados)
- Combate: una batalla definida, normalmente de corta duración)
- Contenido desbloqueable (conseguible al alcanzar un objetivo)
- Gifting (oportunidades para compartir recursos con otros)
- Clasificaciones (representación visual del progreso del jugador y sus logros obtenidos)
- Niveles (peldaños de progresión definidos, muestran la evolución del jugador)
- Puntos (representación numérica de la progresión en el juego)
- Misiones (retos predefinidos con objetivos y recompensas) o Social graphs (representación de la red social del jugador dentro del juego)
- Equipos (grupos de jugadores definidos que trabajan juntos para el logro de un objetivo común) 25
- Bienes virtuales (activos del juego que generan la percepción de un valor dinerario o económico)

Además, también se proponen las dinámicas que se sitúan en el mayor nivel de abstracción.

Las más importantes son:

1. Restricciones (limitaciones o disyuntivas forzadas)



2. Emociones ▪ Curiosidad ▪ Competitividad ▪ Frustración ▪ Felicidad
3. Narrativa (un guion consistente desde la fase de embarque en el juego)
4. Progresión
5. Interacción social que genera sentimiento de: ▪ Camaradería ▪ Status 26 ▪ Altruismo

Así mismo, se establecen las mecánicas que son los procesos básicos que hacen progresar la acción y que llevan al jugador a que se involucre. Las mecánicas de juegos más destacadas son:

- Retos (puzles, tareas que requieren esfuerzo en su solución)
- Suerte (elementos de aleatoriedad) o Competición (un jugador o un grupo gana, otro pierde)
- Cooperación (los jugadores deben trabajar juntos para conseguir un objetivo compartido)
- Feedback (información acerca de cómo lo hace el jugador)
- Obtención de recursos (ítems útiles o coleccionables) o Recompensas (beneficios obtenidos de alguna acción o resultado conseguido)

En cuanto al trabajo colaborativo, existen cinco principios: la interdependencia positiva, la interacción, la responsabilidad individual y grupal, el desarrollo de las habilidades del grupo y la evaluación. De todos ellos, destacan la interdependencia positiva y la responsabilidad individual (Johnson y Johnson, 2006), cada uno de ellos y la dinamización que pueda existir de los mismos en el aula, puede aportar significativamente al grado de satisfacción, el sentido de pertenencia al grupo, la apropiación y socialización del conocimiento.

En este sentido (Duran y Monereo, 2012) afirman que los autores utilizan nombres distintos para identificar los tipos de estructuras de aprendizaje, de tal forma que hay quienes distinguen entre las estructuras simples y las estructuras complejas, otros diferencian entre métodos (estructuras complejas) y técnicas (estructuras simples), para las sesiones del programa se utilizará la estructura propuesta por (Johnson, Johnson y Holubec, 2013) Los tres tipos de aprendizaje cooperativo pueden ser utilizados al mismo tiempo. Una clase ideal comenzaría con una reunión del grupo base, seguida de una breve clase magistral utilizando el aprendizaje cooperativo informal. La lección magistral estaría seguida de una actividad en grupos de aprendizaje cooperativo formal. Hacia el final de esta sesión habría otra breve presentación en la que se utiliza



el aprendizaje cooperativo informal. La sesión terminaría con una reunión del grupo base» (Johnson y Johnson, 2006, p. 11).

Los ámbitos de intervención del aprendizaje cooperativo son: A. la cohesión de grupo, B. trabajo en equipo como recurso para enseñar, C. trabajo en equipo como contenido a enseñar, del mismo modo, existe unos elementos importantes para implementar el aprendizaje cooperativo como las dinámicas de grupo, juegos de conocimientos, de cooperación, de distensión, de resolución de conflictos, equipos heterogéneos, equipos base, grupos grandes, de parejas, esporádicos o estables, estructuras cooperativas simples y complejas, recursos para garantizar los equipos, planificación, etc. Todo esto son fundamentales, pero deben contar con un previo análisis del contexto y las personalidades que conforman el aprendizaje cooperativo (Lago et al., 2011).

Pertinencia social. Conflictividad Social

La realidad conflictiva en el ámbito social, siempre se ve expuesta a diferencias, que muchas veces están relacionada con intereses políticos, grupos de asociaciones y activistas que luchan por la promoción de Derechos, estos son reclamados, ante la imperiosa necesidad de establecer reivindicaciones de diferentes tipos; sociales, políticas, culturales y las más frecuentes la de los Derechos Humanos. Esta última se manifiesta intensamente en la lucha y supremacía del capitalismo que erróneamente ha visto la naturaleza como recurso infinito, causando producción excesiva y la tal mencionada sociedad de consumo, algunas consecuencias de este respecto es la injusticia y la inequidad, en este orden de ideas, Granados (2017), propone la equidad y la justicia social como fundamentales en el desarrollo de una sociedad cada vez más diversa y heterogénea, teniendo en cuenta por supuesto los alcances y limitaciones de la escena escolar.

Por lo general, y de manera frecuente, se aprecia la diversidad y la diferencia como un punto de partida para los prejuicios, los estereotipos, los juicios de valor y las creencias de superioridad ante los demás, bien sea de tipo religioso, político o cultural, esto da muestra de la necesidad de partir de la diferencia como oportunidad de aprendizaje, por ejemplo, para Lapponi (2000), el conflicto se debe ver como una oportunidad de crecimiento personal, al mismo tiempo beneficia a los grupos humanos en la medida en que al resolver los problemas no se debe tener en cuenta las cosas negativas que de ellos queda, sino que se ve de manera positiva extrayendo aprendizajes de estas experiencias. Del mismo modo, la creación de estrategias comunicativas y habilidades sociales que permitan aprender a vivir juntos es indispensable



para comprender la igualdad, la equidad y la justicia social como punto de partida para un mundo mejor (Delors, 1996).

En este sentido, la conflictividad a nivel social recibe una doble direccionalidad frente al conflicto en las aulas o a nivel escolar, es decir, que cada uno se alimenta de la otra en determinados grados de influencia que propician estilos de vida que protegen la vida y otros que la asaltan. De esta manera, es indispensable trabajar en estos dos sentidos, tanto en lo social como en lo escolar, una de las formas de establecer estos puentes entre la escuela y la sociedad es la investigación, la oportunidad que tienen los alumnos de aportar desde su liderazgo y gestión a las diferentes esferas sociales y culturales de las cuales tiene acceso.

En cuanto a la prevención de la violencia a nivel social, siguiendo a la (Organización Panamericana de la Salud, 2013), propone 7 frentes de acción, por un lado la prevención de la violencia a través de las relaciones funcionales, mediante el desarrollo de habilidades, además, prevenir la violencia desde la prevención del consumo de alcohol o no permitir el acceso a armas de distintos tipos, del mismo modo, promocionar la igualdad entre hombres y mujeres y prevenir la violencia de género, en este sentido, establecer cambios en las normas sociales y culturales que propician la violencia y finalmente la implementación de programas para las víctimas.

Cada uno de estos frentes da cuenta de una necesidad previamente estudiada en la realidad latinoamericana, por ello, se enfoca en cuestiones como las relaciones entre géneros y con los niños y niñas, el desarrollo de habilidades para la vida, prevención del consumo nocivo de alcohol, restricción al acceso de medios letales, cambios a nivel cultural y social, la implementación de programas como el presente que promueve el liderazgo y la construcción colaborativa de una cultura de paz.

Para abordar de manera crítica el Conflicto y las formas de solucionare, es pertinente partir de las tendencias de las teorías socio- políticas y como se han fundamentado los conceptos de violencia, conflicto y no violencia, dentro de esta perspectiva cabe preguntarse por algunas causas o fenómenos que radican en la esencia misma del ser humano, por ejemplo, para (Hegel, 1952) en su fenomenología del espíritu, plantea una lucha incesante entre dos fuerzas, la tesis y la antítesis (Marx, 1980) en su obra la contribución a la crítica de la economía política plantea una lucha incesante e histórica de clases, como se observa estos filósofos plantearon el conflicto como esencia misma de la vida.



A pesar de esta perspectiva del conflicto como algo esencial o inherente a la naturaleza misma de la existencia, son pocos los autores que se han detenido a pensar esta cuestión, para (Navarro, 2013), una de las causas del conflicto, es la falta de comunicación, el manejo erróneo de la información y la percepción, por eso resalta enfocar la solución a los procesos de socialización siendo el análisis algo fundamental.

Además, estas fluctuaciones conflictivas entre las relaciones humanas no se pueden obviar o seguir pasando conflicto tras conflicto pues tal habito normalizará el conflicto y en una sociedad donde pase esto puede ser fatal para la seguridad y las garantías de los derechos básicos de los seres humanos. Por otro lado (Navarro, 2013), plantea dos ideas que han sido el resultado de una línea de pensadores como Jhon Burton (Inglaterra), Johan Galtung (Noruega), Peter Wallensteen (Suecia) y Felipe Mc Gregor (Perú), hay cantidad de conflictos cuyo origen no radica en las relaciones, sino en su incompatibilidad estructural resultante de las interacciones del propio sistema, luego la segunda idea que parte de esta premisa sugiere: Este conflicto estructural y sistémico, es al mismo tiempo, el producto de la extremada insatisfacción de necesidades humanas básicas. Este conflicto se define, así como una patología de los sistemas sociales globales. Al no satisfacer las necesidades fundamentales del ser humano, en cada una de las esferas biológicas, ecológicas, económicas, ideológicas, políticas y espirituales, las relaciones de poder estructural crean condiciones globales de antagonismos que se convierten en problemas globales. Estos problemas estructurales se transforman en crisis globales que afectan profunda y negativamente al conjunto de las relaciones sistémicas, sus elementos, instituciones, funciones y estructuras (p. 98).

De este modo, el conflicto se presenta por una inconformidad en la forma en cómo se proyecta el sistema pues lo hace de manera vulnerable, dejando cabida a enormes desigualdades que configuran las principales problemáticas del siglo XXI. De esta manera, cobra sentido la idea de una ciudadanía global en la que el conflicto se mitigue por medio la justicia social, fortaleciendo y construyendo un estado garante de las condiciones para que el ser humano se desarrolle en cada una de las esferas que le componen.

De esta forma, pensar en la resolución de los conflictos seria también tener en cuenta la manera en que la población interpreta el mundo y las indeterminaciones del sistema, aquellas cuestiones que pueden marcar una diferencia providencial en lo referente a la asimilación de las normas y las leyes, el poder y las interrelaciones de los cuerpos. En este sentido, un

programa de líderes mediadores de conflictos debe interesarse por explicar esta situación epistémica que bordea la realidad actual.

Existen diferentes estrategias para la resolución de los conflictos, una de ellas es la no violencia, cuestión que ha tenido su génesis en la vida y obra de (Formarse, 2021), una teoría que ha sido experimentada y vivenciada por sus acciones, la no violencia entonces, tiene unas relaciones particulares con el poder, según (Navarro, 2013), la no violencia se basa en un pensamiento estratégico que se basa en dominar el poder y la voluntad del contrario, lo esencial en esta estrategia es los medios, las motivaciones y los valores cuestiones que la diferencian de las estrategias tradicionales. En este sentido, se plantea lo contrario a la asignación y acumulación del poder al soberano, el estado implantado en el estado social de derecho y el pacto social, así pues, esta idea se relaciona con la capacidad y dignidad que tiene el ser humano para asumir el poder en su cotidianidad siendo responsable de su actuar y pensar frente a las relaciones sociales.

En este sentido, la interpretación del poder juega un papel determinante en la estrategia de la no violencia, entre otras cosas, porque como bien lo planteaba (Freire, 2005), todo sueño del oprimido es ser opresor, de esta manera se enseña la posibilidad de humildad ante el poder, de aceptación de los roles sociales como una organización que protege los derechos y deberes de todos por igual, según (Navarro, 2013) se necesita apropiarse el poder y la voluntad social que resista la violencia alterando las acciones del contrario, pero, esta alteración no se da por la simple motivación del contrario o no parte de su intención de rendirse ante las respuestas no violentas, sino que se plantea la estrategia no violencia, como una estrategia de acción, de protesta, de persuasión, de no cooperación y de intervención pacífica.

Además de la concepción humilde del poder, que debe regir en los agentes constructores de paz, son múltiples las formas de aplicar la estrategia no violenta ante las desigualdades sistémicas y estructurales. Puede plantearse acciones que tengan símbolos para manifestar la oposición de una manera pacífica, del mismo modo, estrategias como vigiliias, piquetes, huelgas, desobediencia civil, boicoteos, negativas a pagar impuestos o de participar en elecciones fraudulentas (Navarro, 2013). Otro de los magnos ejemplos son las huelgas de hambre y la expresión artística en favor del desacato planteando alternativas sociales de organización que puedan propiciar resultados favorables. Así pues, la estrategia no violenta representa una de las formas de solucionar los conflictos.



Líderes educativos: Constructores de paz

Durante este apartado se busca establecer un esquema de las principales características, elementos y situaciones que se deben generar para gestionar los espacios de liderazgo educativo, la posibilidad que existe de que los jóvenes estudiantes puedan liderar procesos de transformación y apropiación del conocimiento dentro de su comunidad, para ello se tendrán en cuenta algunos conceptos que en la actualidad están siendo investigados como por ejemplo, el de liderazgo distribuido, el liderazgo pedagógico y liderazgo para la justicia social.

Es necesario resaltar que los sistemas educativos con un mayor rendimiento son los que combinan calidad con equidad, según (Granados, 2017) el liderazgo se ha convertido en algo indispensable para pensar las transformaciones de la época actual, del mismo modo, plantea que existen dos características fundamentales para mejorar las instituciones educativas, por un lado, pensar en la escuela la justicia social, los valores y las creencias que aporten a todos, que genere una visión de la diversidad positiva a manera de oportunidad, y por otro lado, pensar en mejorar la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta el desarrollo personal, social y profesional, incentivar la colaboración externa y la formación de redes de profesionales del aprendizaje, de esta manera, es fundamental que la institución educativa tenga una amplia visión educativa e integre esta necesidad mundial en la medida de sus posibilidades, es fundamental empezar a observar la diversidad como oportunidad y el liderazgo educativo como algo que pueden favorecer a la mitigación de la desigualdad y la exclusión.

En este mismo sentido, se habla entonces de que el equipo directivo, es una pieza fundamental a la hora de favorecer la Justicia Social en la escuela, siendo más concretamente el liderazgo educativo el elemento fundamental para conseguir escuelas donde esta se promueva (Murillo y Hernández-Castillo, 2015), no se puede obviar esta parte o dejarla en ejercicios aislado de coaching educativo o de eventos que no se articulen con la realidad social de manera local.

Entre tanto, si realmente se quiere llegar a la calidad, se debe integrar la inclusividad como generadores de fácil acceso y participación en el aprender, independiente de sus diferencias o de donde vengamos ofrecer un servicio de calidad en el cual todos puedan desarrollar sus potencialidades y se acabe con el viejo paradigma de un modelo ideal de estudiante con unas costumbres arraigadas de insensibilidad social y competitividad individual, en este sentido, los directivos tienen la obligación de organizarse para rechazar la segregación y la desigualdad (De



Matthews y Mawhinney, 2014), es evidente que los profesionales del centro educativo son el ejemplo de estos jóvenes, niños y niñas, por ende este liderazgo educativo se tiene que forjar desde los mayores, dando ejemplo de efectividad, trabajo colaborativo y afinidad emocional con su equipo de trabajo, elementos que subyacen la realidad de este tipo de liderazgo.

En cuanto al liderazgo de la justicia social el cual versa sobre el alcanzar una escuela inclusiva, democrática y equitativa para todos (González y Molinares, 2010), por otro lado, otra de las definiciones que se puede describir de este tipo de liderazgo, es la que hacen los autores (Del Moral & García, 2015), lo definen como aquel que promueve un modelo de escuela comprensivo, que valora la diversidad y trabaja contra las desigualdades y la reproducción de las mismas, contribuyendo en última instancia a una sociedad más justa.

Al contrastar estas definiciones, se puede observar que los dos apuntan a un desarrollo social democrático justo, estas palabras en teoría deberían ser una sola cuyo parámetro está definido bajo el concepto propio de democracia, pero, debido a tantas interpretaciones y manipulaciones de este término, se ha tergiversado a tal punto de no tener adeptos o gente que pueda creer en este ideal moderno, sin embargo, son elementos indispensables en la construcción de una cultura de paz, no por el hecho de recuperarlos sino porque son fundamentales en la práctica social y de convivencia que se viven en las instituciones educativas.

En este orden de ideas, quienes son líderes en la escuela, tratan de adecuar la escuela a la diversidad de sujetos para desarrollar sus potencialidades, así pues, se hace fundamental generar en los participantes del programa una visión amplia de la diversidad y propiciar espacios para el autoconocimiento, la introspección, de tal manera, que puedan dar cuenta de todas sus potencialidades, este mismo proceso, ha de realizarse con los siguientes participantes del programa, al final de cada año, el programa generará la capacidad de hacer evidentes estas potencialidades, dando la oportunidad de aplicarlas en las prácticas tanto pedagógicas como organizativas del centro educativo.



Figura # 2

Liderazgo para la justicia social

Nota: El esquema representa los frentes de trabajo del liderazgo para la justicia social.

Liderazgo para la justicia social.

En este sentido, la experiencia ha mostrado que un liderazgo ampliado por toda la organización educativa y en el profesorado es eficaz. (Granados, 2017), de esta manera, es necesario otorgar responsabilidades no infundadas desde la autoridad, sino más bien acordadas desde la conciencia y según las capacidades de cada participante, ya está más que demostrado en la actualidad que el trabajo individualizado es posiblemente uno de los grandes fracasos de la globalización, pues ya se ha catalogado el trabajo cooperativo y colaborativo como una de las prioridades para la humanidad en el siglo XXI, tanto es así, que se ha metido entre las competencias necesarias para desarrollar la sociedad y obtener mejores resultados, la responsabilidad debe ser distribuida, pero para esto el grado de compromiso, pertenencia e identificación con el grupo debe mejorar significativamente.

Para finalizar es necesario, hacer especial énfasis en la articulación e igualdad de estos tipos de liderazgo, pues deben articularse de manera que pueda funcionar todo en el gran engranaje del centro, esta práctica solo se puede lograr si piensa en los docentes como profesionales socio educativos, comprometidos con una labor política y social como lo es la educación, del



mismo modo, afirmar que algunos de los elementos que no pueden faltar en este tipo de prácticas son; formar una cultura colaborativa, darles valor a las relaciones personales, desarrollo profesional del profesorado, metas para todo el personal, dándoles significado comunitario (Ritacco, 2011). Del mismo modo (Harris et al., 2007), plantean; un liderazgo pedagógico eficaz, se distribuye el liderazgo en el profesorado, promueve una cultura positiva, se constituyen en comunidades profesionales de aprendizaje, se crean redes de escuelas se apoyen las unas de las otras, para la socialización del conocimiento y las buenas prácticas.

Conclusiones

Esta propuesta de innovación educativa es interesante porque apunta a un tema álgido dentro del contexto local e internacional, pues la creación de una cultura de paz es uno de los elementos fundamentales para garantizar una sociedad más tranquila, menos egoísta y libre de prejuicios, del mismo modo, fue interesante poder ver una posibilidad de generar liderazgo transformador desde el aula de clase, la premisa de conectar el aula con los problemas sociales es fundamental en la educación actual y este programa apunta estas conexiones. Además, el programa tiene en cuenta las habilidades del siglo XXI en todo su proceso, esto es realmente significativo si se trata de una propuesta innovadora.

Por otro lado, se obtuvieron datos realmente importantes, por ejemplo, en el apartado de impacto social, para garantizar una cultura de paz, se puede observar que es fundamental pensar en la población víctima del conflicto armado, para construir la paz, se debe llegar a los más afectados y realizar procesos de sanación que potencien las habilidades investigativas y de liderazgo propicias para transformar la realidad, esto se realizó investigando la literatura actual sobre la temática, la apropiación, didáctica y motivación de los participantes se puede alcanzar mediante el uso de metodologías activas en educación.

Además, se obtuvieron unas categorías que valen la pena pensar, no solamente en la escuela sino en la sociedad en general, conceptos como la no violencia, la resolución de conflictos, el liderazgo basado en la justicia social, son necesarios para la construcción de una cultura de paz. En este sentido, también se desarrollaron las habilidades de liderazgo tan necesarias y escasas en la actualidad, finalmente, la capacidad de crear programas con contenidos nuevos, como los juegos, la integración de dinámicas que dan cuenta de su especial interés en la activación de los



alumnos, además de la democratización del programa y del ejercicio educativo propuesto.

Referencias

- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO. pp. 91-103. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- De Matthews, D. y Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X13514440>
- Del Moral Pérez, M. y Fernández García, L. (2015). Videojuegos en las aulas: implicaciones de una innovación disruptiva para desarrollar las Inteligencias Múltiples. *Revista Complutense de Educación*, 26, 97-118. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.44763
- Duran, D. y Monereo, C. (2012). Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. UAB. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/entramado-m%C3%A9todos-de-aprendizaje-cooperativo-y-colaborativo-4>
- El País. (24 de Julio de 2013). El conflicto armado en Colombia deja 220.000 muertos desde 1958. elpais.com. https://elpais.com/internacional/2013/07/24/actualidad/1374677621_928074.html
- Formarse. (24 de 09 de 2021). Reflexiones Sobre la verdad Gandhi. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/refleVerdad.pdf>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Granados, M. N. (2017). Hacia un Liderazgo educativo para la Justicia Social en las Escuelas. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 5(1), 161-173.
- González, R. y Molinares Guerrero, I. (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación y Desarrollo*, 18(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-32612010000200007&script=sci_arttext
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. y Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of*



- Educational Change, 8(4), 337- 347. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-007-9048-4#citeas>
- Hegel, G. W. (1952). Fenomonología del Espíritu. Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos, A. G. (2002). Violencia Colombiana vs Violencia Escolar. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034998>
- Jares, X. R. (2006). Pedagogía de la Convivencia. Graó
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (2013). Cooperation in the Classroom (9.ª ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2006). Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47144-2_2#citeas
- Kane, R., 2002, “Responsibility, Luck and Chance: Reflections on Free Will and Indeterminism”, En G. Watson (Ed.), Free Will. (2ª ed.). (pp. 299–321). Oxford University Press.
- Lago, J. R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 17, 89-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3770764>
- Lapponi, S. F. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una Herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos educativos 3, 91-106. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/47258>
- Marx, K. (1980). Contribución a la Crítica de la Economía Política. Siglo XXI Editores.
- Medina, G. S. (1995). Violencia VS Creatividad. Guipe Internacional. https://apps.procuraduria.gov.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=21468&shelfbrowse_itemnumber=1284
- McGonigal, J. (2011). Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. Penguin Press.
- Navarro, K. (2013). Conflicto, Violencia y no Violencia. Misión Jurídica: revista de Derecho y Ciencias Sociales, 6(6), 57-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5167573>
- Organización Panamericana de la Salud. [OPS]. (2013). Prevención de la Violencia. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>



- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto universitario. *Realidad y Reflexión*, 16(44), 30-47.
- Padilla, A., & Ángela, B. (2016). Normalizar el Conflicto, des-normalizar la Violencia; Retos y Posibilidades de la Enseñanza Crítica de la Historia del Conflicto Armado en Colombia. *Revista Colombiana de Educación* (71), 219-251.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5818565>
- Prósperi, C., Sabarots, G. y Villa, M. (2016). “Uso de la gamificación para el logro de una gestión empresarial integrado”. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 6(2), 83-97.
<https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/4171/v06n2a08prosperi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ritacco Real, M. (2011). Los departamentos de orientación ante la exclusión social. Prácticas inclusivas. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 22(2), 201–218.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.63>
- Werbach, K. y Dan H. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Harrisburg: Wharton Digital Press.
<https://picture.iczhiku.com/resource/paper/shkSGKokAIOeIcNc.pdf>



Co-construcción de la cátedra de paz a partir del modelo de formación ciudadana con estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Departamental Monseñor Agustín Gutiérrez [IDEMAG] del municipio de Fómeque, Cundinamarca

DIANA MARCELA RICO VILLALOBOS⁵²

LAURA VALENTINA SARMIENTO CONEJO⁵³

Resumen

El presente proyecto se enmarca en un colegio del municipio de Fómeque, Cundinamarca, específicamente, con estudiantes de grado 9°. De esta manera, se realizó un diagnóstico participativo orientado por el diseño de proyectos sociales planteado por Hugo Cerda y de modo transversal se retomó el Modelo de Formación Ciudadana de Yudy Morán-Matiz; a partir de esta etapa, se fundamenta la necesidad de co-construir tres módulos pedagógicos como lineamiento base para la cátedra de paz, con miras a fortalecer la formación de ciudadanos/as críticos/as que participen activamente en la construcción de paz desde la transformación de sus realidades sociales.

Objetivo general

Identificar situaciones sociales relacionadas con la educación para la paz de manera colaborativa junto con los y las estudiantes de grado 9° de la IDEMAG.

Objetivos específicos

⁵² Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Trabajo Social, Semillero de Investigación Sociedad, Cultura, Desarrollo Comunitario y Familia- SOCUDECOFA

⁵³ Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Trabajo Social, Semillero de Investigación Sociedad, Cultura, Desarrollo Comunitario y Familia- SOCUDECOFA



Analizar las concepciones y prácticas cotidianas de los y las estudiantes de grado 9° de la IDEMAG respecto a la paz.

Reconocer a partir de las necesidades e intereses de los y las estudiantes de grado 9° de la IDEMAG unos módulos temáticos para el abordaje de la materia de cátedra de paz.

Resultados

La IDEMAG se encuentra en el municipio de Fómeque, Cundinamarca, específicamente en la Calle 5 No. 6- 00. Fómeque, está ubicado en la parte sureste del departamento de Cundinamarca, a 56 Kilómetros del Distrito Capital de Colombia, los y las estudiantes provienen de diferentes zonas del país como también se reconoce población migrante dentro de los grupos, además residen tanto en el área urbana como rural.

Ahora, para dar respuesta a los objetivos se realizó un respectivo diagnóstico social participativo que constó de cuatro sesiones con cada grupo, cabe mencionar que el grado se conforma de tres novenos que además están compuestos por 36 estudiantes en 901, 37 estudiantes en 902 y 36 estudiantes en 903, los cuales están integrados por estudiantes de sexo masculino y femenino entre el grupo etario de los 13 a 18 años. Con los encuentros se pudo identificar roles y dinámicas grupales, así como las concepciones de cada estudiante en torno a la paz, reconciliación y convivencia pacífica, y en las últimas sesiones, se pudo recolectar información respecto a situaciones que conllevan a la violencia dentro de la institución, asimismo, sus intereses, potencialidades y propuestas para llevar a cabo en los módulos de la cátedra de paz en la IDEMAG, que será el ejercicio práctico durante el siguiente semestre académico. Todo lo anterior, se realizó desde los principios de participación, escucha activa, análisis y sensibilización, para que, durante esta primera fase del proyecto, los y las estudiantes expresaran cuál era su postura ética- política como sujetos activos para la construcción de paz y así diseñar un proyecto que realmente responda a sus intereses.

De esta manera, al identificar las concepciones grupales en torno a la paz y si en ella misma existe una cultura de paz cotidiana, se pudo evidenciar que la mayoría de los y las estudiantes de grado de la IDEMAG comprenden la paz como la ausencia de la violencia, es decir, lo comparan con sinónimos referentes a armonía, tranquilidad, buena convivencia y le dan una gran importancia al diálogo como eje transformador de los conflictos, sin embargo, en sus prácticas cotidianas siguen replicando formas violentas en el entorno escolar, violencias basadas

en género y violencias al entorno en general. A partir de lo antecedentes, se comienzan a analizar las posibles alternativas de solución para dar respuesta a la necesidad inmediata de fortalecer desde la educación para la paz aspectos tales como convivencia, cultura de paz y resolución de conflictos, no solo para impactar en las dinámicas estudiantiles sino para que sean ellos y ellas los/as que aporten cotidianamente a la sociedad como sujetos y sujetas que le apuestan a la construcción de paz de forma crítica y decidida, lo que se conecta, con las discusiones de la relación escuela-comunidad.

Respecto a la conformación de los módulos de la cátedra de paz para grado 9° en la IDEMAG, se da cumplimiento principalmente a lo establecido en la ley 1732 de 2014 (Congreso de la república de Colombia, 2014) y el decreto 1038 de 2015, donde se establece y reglamenta la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país y que concorde a su objetivo se busca contribuir al aprendizaje, reflexión y diálogo partiendo de la apropiación de conocimientos y “competencias” ciudadanas para una convivencia pacífica que permita la interculturalidad (MEN, 2015, Art. 2). No obstante, la conformación de los mencionados módulos se hizo en trabajo conjunto con los y las estudiantes, esto con el fin de apuntar a la co-construcción de esta. En este orden de ideas, se analizó que las respuestas apuntaban a tres módulos en específico, por un lado, centraban su interés en los valores, convivencia sana y cultura de paz, los cuales se agruparán en el módulo de educación ciudadana. También se evidencia la necesidad de implementar un módulo sobre resolución de conflictos, como parte de su formación integral para que en la práctica se pueda mitigar la cultura de violencia que permea a las instituciones educativas y al territorio en general. En tercer momento, se espera implementar un módulo de derechos humanos y memoria histórica, a partir de los intereses de las y los estudiantes, así como las recomendaciones de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad y como deber ciudadano con las víctimas para que las nuevas generaciones conozcan lo sucedido con el fin de generar compromisos de no repetición.

Impacto en la política

El presente proyecto encuentra sus bases principalmente en la ley 1732 de 2014 por la cual se establece la cátedra de paz, allí se expresa como propósito garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia (Congreso de la república de Colombia, 2014, Art. 1°), con base en ello, en el Parágrafo 2, señalan que la cátedra de la paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo



sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población; igualmente, el decreto 1038 de 2015 (MEN, 2015) por el cual se reglamenta la misma, donde se encuentran los lineamientos para la creación de la cátedra.

Asimismo, el Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2022-2026, denominado: “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, permite abarcar la necesidad de la temática gracias a la gran apuesta del actual gobierno por la paz total, la cual es entendida como “la búsqueda de una oportunidad para que todos podamos vivir una vida digna, basada en la justicia; es decir, en una cultura de la paz que reconoce el valor excelso de la vida” (Congreso de la república, 2023, p.1). De esta manera, se reconoce la importancia de la generación de procesos pedagógicos que fomenten una cultura de paz en miras de la no repetición de hechos violentos, sobre todo, en niños, niñas y adolescentes como parte de la proyección de una nueva generación que transite por una nueva Colombia en paz, como aporte desde la academia al desarrollo de la paz total.

Asimismo, el artículo 125° dicta la estrategias de resignificación del tiempo escolar para el desarrollo integral y la protección de trayectorias de vida y educativas, la cual pone énfasis en que el Gobierno fortalecerá las estrategias de ampliación del tiempo escolar a través de una oferta educativa más diversa para la formación integral, en donde se comprenderá la cultura, el deporte, la recreación, la actividad física, las artes, la ciencia, la programación, la ciudadanía y la educación para la paz. (pp.92-93). Con esto se pretende garantizar la construcción colectiva de lineamientos curriculares para la formación integral, gran parte de lo que se está adelantando con el presente proyecto y que se conecta con lo que Cerda, H. (2011) llama el diseño, ejecución y evaluación de proyectos curriculares en ámbitos educativos.

Específicamente, en la sección II del PND, que hace referencia a niñas, niños y adolescentes amados, protegidos e impulsados en sus proyectos de vida con propósito, se encuentra el artículo 346° que plantea la creación del programa nacional “Jóvenes en Paz”, el cual pretende la implementación de una ruta de atención integral a la juventud entre los 14 y 18 años que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, jóvenes rurales, vinculados a grupos ilegales, etc, para que puedan acceder a acciones en el ámbito social, salud física y mental, educación, familiar, empleo, comunitario, arte, formación de la ciudadanía, entre otras (pp. 248-249). De esta forma, uno de los ámbitos que deben fortalecerse es el educativo de la mano con el

Ministerio de Educación y las secretarías municipales y distritales, por consiguiente, el proyecto debe apuntar a coordinar estrategias que fortalezca el currículum académico de la IDEMAG en torno a la cátedra de paz, con el fin de impactar indirectamente en dicho programa, para que así, tanto el municipio como la institución educativa puedan dar respuesta a la nueva demanda de jóvenes que se vinculen al programa y así permitirles hacer parte de la ruta de atención integral desde lo educativo.

A modo contextual, la Política Pública Departamental de Juventud (2018-2027), a pesar de que no contempla una acción concreta en instituciones educativas sobre la promoción de una cultura de paz, si propone una línea estratégica que se denomina “Derecho a la vida y a la convivencia pacífica en condiciones de dignidad, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad y solidaridad” y allí centra interés en el desarrollo de valores, competencias para la paz y ciudadanía (p.37), por lo cual es clave que los módulos de la cátedra de paz para los y las estudiantes de la IDEMAG respondan a su formación integral en valores, “competencias” para la paz y ciudadanía, por ende, aportar tanto a la política pública de juventud como a la política institucional, que corresponde al Proyecto Educativo Institucional [PEI] (2022), que se denomina “Formación de Personas Íntegras con Énfasis en Valores para el Fortalecimiento de la Unidad Familiar”.

Asimismo, tanto en el Plan Departamental de Desarrollo [PDD] 2020-2024, “Cundinamarca ¡Región que Progresa”, como en el Plan Municipal de Desarrollo de Fomeque 2020-2023, “Desarrollo con Autoridad”, se pudo identificar que en cuanto a programas en torno a la paz, en ambos, se plantea la meta de mantener el 100% de acciones encaminadas al fortalecimiento del territorio como sujeto de paz; para lo cual se debe implementar una estrategia anual para la promoción de la cultura de paz (Concejo Municipal de Fómeque, 2020)).

Metodología

La metodología de este proyecto en curso se enmarca desde el enfoque de la Educación para el Desarrollo (EpD), por tanto, se retoma a Solano (2010) quien a partir de una mirada decolonial plantea la EpD desde el Sur, de tal manera que su apuesta debe contribuir a “propiciar una serie de acciones integrales de educación para el cambio desde nuestras propias formas de sentir, mirar, pensar y actuar” (p.94). Adicionalmente, menciona que la EpD tiene como propósito fundamental la justicia social a través de la conciencia de las personas y de la acción política con el fin de construir un mundo diferente. Por lo tanto, este enfoque educativo



se centra en la construcción de acciones críticas, holísticas e integrales donde las personas son actores de sus realidades a partir de la búsqueda de transformaciones sociales.

Agregado a lo anterior, Solano (2010) expone los fundamentos pedagógicos de la EpD, entre los cuales están: a. la pedagogía crítica, que conlleva a re-significar y deconstruir los esquemas tradicionales de la educación, de este modo, las personas requieren aprender a conocer y a adquirir instrumentos para la comprensión, aprender a hacer e influir en el entorno propio, aprender a vivir juntos, aprender a ser personas y aprender a construir un mundo más justo; b. relación entre educación popular y educación para el desarrollo, a pesar de que sus perspectivas endógenas pueden contraponerse al tener una visión eurocentrista, sin embargo, desde el Sur, su articulación está dada por la búsqueda de desarrollo de un pensamiento crítico por parte de los individuos como poder emancipatorio; c. enfoque pedagógico de EpD, para ello Solano retoma a Grasa (2005) quien propone unos principios claves, estos son: tomar acciones desde valores que no obstaculicen el cambio y que eviten el adoctrinamiento, fomentar procesos de autorreflexión docente sobre las prácticas pedagógicas, luchar contra la violencia estructural y simbólica presente en el ámbito educativo, buscar la coherencia entre fines y medios de la EpD, y propiciar escenarios donde se generen actitudes empáticas que permitan establecer relaciones constructivas entre los actores sociales.

A partir de lo evocado, Solano (2010) plantea 3 grandes reflexiones a tener en cuenta en la EpD, ello situándose en el contexto del Sur, las cuales son: 1. Pensar y actuar sobre que el desarrollo debe trascender el concepto Norte-Sur; 2. Es preciso aprender de los otros, sin olvidar nuestras realidades y 3. Educar para el desarrollo es una acción política consciente. Por lo tanto, es preciso que desde una perspectiva crítica sea visto el llamado desarrollo donde las personas busquen una mejora en la calidad de su vida desde las potencialidades que posee, que coexista un cambio de la realidad partiendo de la participación activa en los diferentes procesos sociales, de igual manera, es necesario, el reconocimiento y la validez del saber popular como fuente de apropiación en la transformación de las realidades sociales de cada individuo.

Dando continuidad, es pertinente retomar la investigación de Yudy Morán-Matiz en la cual plantea la construcción del Modelo de Formación Ciudadana con el propósito de replantear el modelo de competencias ciudadanas impartido por el Ministerio de Educación para la población estudiantil de básica primaria y media escolar. En este sentido, el presente proyecto



social tiene como base el mencionado modelo, el cual tiene como objetivo: (...) la generación de sujetos políticos que crean y ejerzan sus formas de poder para incidir sobre la gestión del desarrollo a partir de intereses colectivos y de equidad social (Morán-Matiz, 2010, p.7).

El eje del proceso de formación se enmarca en tener en cuenta los procesos democráticos, de tal manera que se promueva el fortalecimiento y desarrollo de capacidades críticas de las personas para la acción social, adicionalmente, se busca lograr que los actores del proceso crean que el presente y el futuro de las realidades sociales se pueden transformar desde el aporte de cada uno y una.

Ahora bien, Morán-Matiz (2010) propone las siguientes etapas metodológicas, estas son:

- a. Conociendo la realidad, es necesario que las personas conozcan el medio donde están inmersos así como las relaciones multidimensionales, complejas y dinámicas dadas en dicho entorno;
- b. Cuestionando la realidad, lo cual implica conocer, leer, cuestionar y buscar la transformación de esas realidades;
- c. Emocionándose por la realidad, cuando la persona reconoce la realidad, se reconoce así mismo y a la otredad como sujetos sociales, y se cuestiona la realidad tomando postura frente a ello, conlleva a que todo lo que vive se relaciona con la razón pero también con los sentimientos;
- d. Incidiendo en la realidad, para que un ciudadano llegue a este punto es necesario que tenga compromiso con los procesos de transformación de la realidad social a partir de la asertividad y postura crítica, dándose una participación organizada en busca del bien colectivo, de esta manera, es importante que los ciudadanos y las ciudadanas actúen de manera no violenta pero decidida.

Pertinencia social

En primera instancia, se reconoce la pertinencia en cuanto a implementar lo establecido en la ley 1732 de 2014 y el decreto 1038 de 2015 en la IDEMAG, debido a que actualmente no existen los lineamientos que orienten la directriz de la materia, por lo tanto, los y las profesores/as asignados/as en dictarla deben trabajar desde cero debido a que en algunos casos ni siquiera pertenecen al área de sociales, generando en sí un problema en cuanto al vacío en esta temática. En segunda instancia, es acorde distinguir que la paz debe construirse en cada territorio y que el cambio de patrones de comportamiento violentos de los y las adolescentes es esencial para construir de manera colaborativa una cultura de paz que impacte en todos los escenarios del municipio. En tercera instancia, en concordancia con el lugar de



enunciación de los y las estudiantes, es necesario recuperar las fuentes vivas de los saberes campesinos que de hecho la guerra ha intentado exterminar, como un compromiso ético que tenemos con las comunidades campesinas que sufrieron el conflicto armado desde las múltiples violaciones a sus DDHH. Por lo tanto, es imprescindible formar adecuadamente a las nuevas generaciones para que la construcción de paz sea sostenible y duradera, y que, además, aborde todos los tipos de violencia y permee la cotidianidad escolar, comunitaria, social y política.

Conclusiones

La etapa diagnóstica permitió reconocer tanto las dificultades como las fortalezas de los jóvenes como constructores y protagonistas de la transformación de las realidades sociales a partir de la promoción de una cultura de paz donde prime la cohesión y la búsqueda del bienestar colectivo. Sin embargo, es necesario la ejecución de procesos educativos con base en pedagogías críticas, que inviten a la constante reflexión, análisis y proposición de iniciativas prácticas para que las dificultades se conviertan en fortalezas y aporten cotidianamente a la paz total y territorial.

Respecto a las concepciones expresadas por los y las estudiantes, se identifica que sigue existiendo una predominancia a entender la paz como la ausencia de la guerra, lo que ha conllevado que en la cotidianidad sus prácticas responden a comportamientos violentos y normalicen este tipo de situaciones, al punto de no querer cambiar estos patrones. Por tal motivo, es necesario fomentar espacios que les permitan a ellos y ellas convivir y trabajar de manera conjunta, solidaria y colaborativa para que desde la praxis comprendan cómo se construye la paz.

En síntesis al impacto en las políticas públicas, después de la firma del acuerdo de paz las estrategias de acción para crear una cultura de paz han sido principalmente por iniciativas de organizaciones de víctimas, organizaciones de derechos humanos, entre otras organizaciones civiles, sin embargo, la actual apuesta de paz total, nos permite encontrar las bases para colocar de antemano en la acción social la paz, es allí, donde el trabajo realizado encuentra su fundamento a nivel macro con la ley y el decreto desarrollado a lo largo del documento, pero también, manteniendo una relación estrecha con el Plan Nacional de Desarrollo. Asimismo, de manera micro es imperante la relación con los planes departamentales y municipales, así como en la política departamental de juventud y de manera situada con el PEI. De esta manera, se deben diseñar, ejecutar y evaluar proyectos sociales y educativos de manera coherente y articulada con



la política para que contribuyan a generar procesos que impacten a nivel estructural.

Para finalizar, estas apuestas incentivan a que los jóvenes y las jóvenes sean gestores de paz a partir de sus capacidades de liderazgo, dejando en sí mismos/as una capacidad instalada que les permita organizarse y movilizarse para convertirse en ciudadanos y ciudadanas inmersos/as en una cultura de paz y en una cultura de exigibilidad.

Referencias

- Concejo Municipal de Fómeque (2020). Acuerdo N° 07 de 2020. Por medio del cual se aprueba y adopta el Plan de Desarrollo Territorial “Desarrollo con Autoridad” del municipio de Fómeque, Cundinamarca, para el período constitucional 2020-2023 y se dictan otras disposiciones. 5 de junio de 2020. <https://www.fomeque-cundinamarca.gov.co/metas-objetivos-e-indicadores/plan-de-desarrollo-municipal-2020--2023>
- Cerda, H. (2011). Cómo elaborar proyectos: diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos (4° ed). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de Mayo de 2015. D. O. AÑO CLI. N. 49522. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019815>
- Grasa, R. (2005). Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas. <http://www.belatzak.org/public/articulos/educarDesarrolloRafael.pdf>
- Congreso de la república de Colombia (2014). Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 01 de septiembre de 2014. D. O. 43261 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Congreso de la república de Colombia (2023). Ley 274 de 2023. Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia potencia mundial de la vida. 05 de Mayo de 2023. <https://www.camara.gov.co/sites/default/files/2023-02/P.L.338-2023C%20%28PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%29.pdf>
- Morán-Matiz, A. (2010). Un modelo de formación ciudadana. Soporte de procesos de transformación social. Prospectiva. Revista De Trabajo Social E Intervención Social (15), 105–133. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i15.1107>



Solano Salinas, R. (2010). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Zona Próxima* (13), 92-115.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85317326007.pdf>

Educación Ciudadana para la Paz en México⁵⁴

MANUEL ALEJANDRO ROBLES ACEVEDO

EMILIANO DUERING CUFRÉ

ROSA MARÍA LUJÁN RICO

GUADALUPE FLAVIA LOARCA PIÑA

AZUCENA OCHOA CERVANTES

Resumen

Se han producido significaciones y representaciones respecto a lo que se considera “desarrollo” y “violencias”, de tal suerte que Niñas, Niños y Adolescentes (NNA en adelante), en procesos de educación formal e informal, aprenden modelos identitarios, lo que condiciona profundamente su conformación como ciudadanos. Las violencias cotidianas aprendidas, instituidas y legitimadas son resultado de las violencias estructurales y, a la vez, son un factor que posibilita su reproducción; es por ello que abordar las lógicas de las violencias con NNA, así como las medidas socioespaciales para enfrentarlas, es el inicio de un trayecto para mitigar las violencias estructurales.

Objetivos

Promover pensamiento crítico en los actores educativos como estrategia para una educación pacífica, desde la necesidad de transformar los conflictos y formar a los seres humanos de forma integral.

⁵⁴ Universidad Politécnica De Tulancingo, México



Educar para vivir con justicia y compasión; promover derechos humanos y responsabilidad; construir respeto cultural, reconciliación y solidaridad; vivir en armonía con la Tierra; cultivar paz interior y dismantelar la cultura de la guerra.

La co-generación de conocimientos y saberes con NNA sobre la construcción de paz y el cuidado colectivo en barrios considerados peligrosos en la región Centro Occidente de México.

Resultados

Un proceso de educar pacíficamente y construir cultura de convivencia sana donde se respeten derechos humanos y se promuevan valores.

Una de las dinámicas que más impactó tanto a los niños como a la comunidad de El Arbolito fue “Leyendas de mi barrio”, en la que los niños asumieron el papel de reporteros en busca de entrevistas con los adultos mayores, quienes compartieron anécdotas sobre “Los calcetines”. “Los calcetines” y los orígenes de la zona. (Dirección de Comunicación Social Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2023)

Impacto en la política

la existencia del plan de desarrollo integral para El salvador, Guatemala, Honduras y el sureste de México como una propuesta en favor del desarrollo propuesta innovadora que busca crear un espacio de desarrollo sostenible estimulando el crecimiento económico, promoviendo el acceso universal a los derechos sociales, impulsando la resiliencia al cambio climático y garantizando los derechos.

Metodología

Cualitativa que permite fortalecer y enriquecer procesos formativos a través del desarrollo de capacidades humanas donde se fomente participación equitativa a través del diálogo y la escucha.

El método general consiste en una secuencia de pasos alcanzables: a) diagnosticar con NNA los factores del deterioro del tejido social en territorios con alto índice de violencia; b) la planeación colectiva de una investigación sobre los mecanismos de cuidado (y des-cuido) colectivo y; c) la definición e implementación de alternativas para el fortalecimiento de la ciudadanía, a partir de la transformación de prácticas educativas cotidianas en la escuela, la casa y en la calle. Finalmente, mediante un ejercicio de sistematización de la experiencia, se propondrá



un modelo pedagógico, en vista de que sea adaptable a nivel nacional.

Los ejes teórico metodológicos que guiarán el cumplimiento de los objetivos son la Investigación- Acción -Participativa (IAP) y la pedagogía del cuidado. El primero se vincula directamente con las premisas de Investigación/Incidencia solicitadas en los términos de referencia de este proyecto. El segundo se trata de un modelo reciente, con el que se ha buscado colocar al vínculo con los demás y con el entorno en el centro de la educación. Mediante este modelo se otorga centralidad a valores y capacidades como: el cuidado por los demás y el entorno, la solidaridad y la empatía. Denis Najmanovich, reconocida epistemóloga en diversos documentos relaciona al concepto cuidado con los modos vinculares en que hay un interés vital en relación a otros, con atención en el vínculo y presencia plena en la situación, reconociendo al otro como legítimo otro en la convivencia, que es el modo en que Maturana define el amor. La autora advierte del origen etimológico de la palabra cuidado, pues se asocia a la cura del alma. En cambio la palabra seguridad deviene de “sec”- “curita”, es decir: sin cuidado, o sin alma. De alguna manera dejamos nuestra “alma” cuando una instancia se encarga de nuestra protección y olvidamos que también somos responsables de nuestro entorno físico y social. De tal forma que, las violencias cotidianas que no han sido tipificadas como delictuales, se han invisibilizado al punto que muchas personas dejan de percibirlos como tal, incluso quienes las padecen llegan a sobrellevar sus sufrimientos hasta convencerse de que son necesarios o “naturales”. Por ejemplo, cuando la educación de NNA se sustenta en el castigo o, incluso, en la represión física, como el “jalón de orejas”. Principalmente en el caso de las niñas y mujeres se produce esta invisibilización y, en las prescripciones de género, del sufrimiento se hace una aparente virtud.

Hoy en México enfrentamos un círculo vicioso entre las violencias y los mecanismos de seguridad que, por momentos parece insalvable. El nivel de violencia física y simbólica hacia NNA en nuestro país va en aumento, y es indudable que este sector es sumamente vulnerable, tanto por condiciones de edad y género, como la ingenuidad y debilidad física frente a los adultos, pero también por la condición vaga de ciudadanía que tienen los menores de 18 años. Con nuestra metodología, buscaremos establecer bases para romper con ese círculo vicioso.

Partimos de los siguientes principios éticos- metodológicos de investigación- incidencia.

- Ante las violencias cotidianas es necesario promover la convivencia y generar nuevas formas de apropiación y cuidado del espacio; la apropiación



significa la reinvencción simbólica del espacio, la reinvencción de lo público es participación y; la participación ciudadana desde la perspectiva del cuidado, es ciudadanía.

- Desde la pedagogía del cuidado, promover la ciudadanía implica revisar formas tradicionales de investigación acción, se trata de realizar investigaciones cuidadosas (no rígidas). La perspectiva de la ciudadanía es transversal, desde la investigación hasta las formas de incidencia.
- Toda investigación que se realice de manera participativa es también una modalidad de incidencia, pues cada diagnóstico posibilita el cuestionamiento de la realidad y ese es el primer paso para su transformación. Promoveremos que las NNA realicen sus propios diagnósticos e investigaciones, lo cual permitirá conocer de primera mano su sentir ante la situación, así como, propiciar su posicionamiento como agentes de cambio en su barrio. Los objetivos de investigación y de incidencia convergen en desarrollar, de manera conjunta con NNA, conocimiento sobre la reconfiguración de espacios de encuentro más cuidadosos.
- El espacio público es disciplinar y resultado del ejercicio de poder de un sector de la población, sin embargo, las formas de apropiación de lo público son esperanzadoras respecto a la construcción de nuevas ciudadanías basadas en el cuidado mutuo.
- Las violencias pueden dejar marcas en el cuerpo, en la psique, en lo social y/o en la ciudad. Este conjunto de cicatrices forma parte de las evidencias históricas, por lo que, al menos en un proceder repositivo, no deben ser maquillados, sino nombrados y visibilizados para que puedan conformar parte de la memoria colectiva. Lo que se nombra puede ser pensado y transformado.
- El cuerpo es el primer territorio donde se expresan las huellas y las resistencias ante las violencias. Abordar con NNA el cuidado propio es una forma de sustentar el abordaje de las violencias.
- La atención a las violencias es implicate y dolorosa. Ante dicho dolor, los malestares no siempre son evidentes, pues se generan subjetividades adaptadas, y esto, incluye a las y los investigadores. Quienes investigan las violencias rara vez reconocen que son portadores de los instrumentos de represión de las instituciones de las que forma parte, por lo que las y los facilitadores de este proyecto



contarán con dispositivos de acompañamiento psicosocial que les permitirá concientizar su propio proceso durante el desarrollo del proyecto.

- Las posturas de no violencia son diferentes a las de la pacificación. Los vínculos humanos y las ciudades están en tensión constante, no se trata pues de eliminar toda modalidad de agresión, sino de romper el círculo entre las violencias y mecanismos de seguridad violentos (aprendidos y aprehendidos), así como aportar a la erradicación de las injusticias que están en la base del sufrimiento humano. Por lo que la definición de las violencias debe ser repensada constantemente en relación al sufrimiento humano provocado.

El construir un modelo pedagógico que aborde la educación centrada en el cuidado ante las violencias cotidianas implica, necesariamente, la definición de una estrategia interdisciplinaria. Las violencias como problema estructural inciden en varias dimensiones sociales que deben ser atendidas de manera integral (en lo económico, político, cultural, social, ambiental y espacial) para así evitar las propuestas sesgadas y causales.

La propia concepción del territorio requiere una mirada interdisciplinar; este proyecto se centra en escala regional con una estrategia de red multilocal, y en específico en lo barrial, ya que se concibe un barrio como célula de intervención o un microcosmos social. Lo que implica reconocer que los límites barriales se consolidan en complejos procesos de identificación y diferenciación con los “otros territorializados”. Hemos visualizado con cuatro dispositivos de integración de saberes y prácticas que serán desarrollados a profundidad durante la implementación del proyecto:

Dispositivo teórico

La propia definición del objeto de Investigación- incidencia, entendido como: “Construcción de ciudadanía con NNA en barrios considerados violentos en el Bajío”, conlleva a la definición articulada de conceptos complejos. El dispositivo teórico del equipo de investigación- incidencia trata, más que de un glosario acabado de conceptos (ciudadanía, barrios, violencias...), de una estrategia grupal sobre el abordaje de las grandes preguntas. En el equipo se trata de que todas y todos, sin importar el grado académico, edad, sexo o condición social, planteen su punto de vista (reconociendo implicaciones, prejuicios y sufrimientos propios). De tal forma que, hemos organizado diversos foros y reuniones, con expertos y con NNA sobre



diversas problemáticas que atañen a esta investigación. Se trata pues de construir ideas de manera conjunta en un diálogo abierto.

Algunas de las preguntas que abren a la reflexión sobre la situación que enfrentaremos son:

- ¿Cómo, desde nuestras instituciones, podemos propiciar que las NNA participen en investigaciones sobre violencias, sin reproducir prácticas educativas coercitivas? En otras palabras; ¿Cómo ayudar a que los niños y niñas participen en política sin que dejen de ser niños?
- ¿Cómo develar mecanismos contraproducentes, invisibilizados o negados, de protección ante las violencias sin dejar en indefensión a las y los participantes?
- ¿Cómo transformar prácticas educativas que están fuertemente arraigadas a la cultura?
- ¿Cómo transformar espacios públicos en miras de que favorezcan vínculos más cuidadosos, cuando están regidos por lógicas territoriales aparentemente invencibles ¿luchas territoriales por parte de Inmobiliarias, grandes comercios y crimen organizado?

Dispositivo grupal interdisciplinar

Actualmente, las labores que hemos realizado en los barrios de la Otra Banda y en San Miguel Carrillo (ambas zonas conforman el área de la zona “piloto” a intervenir), nos ha permitido construir un dispositivo grupal de investigación- incidencia, el cual consta de herramientas de “cuidado de los cuidadores”, observación participante grupal, detección de indicios socioespaciales de las violencias en espacios públicos, reconstrucción de la memoria barrial a partir de fotos antiguas y álbumes familiares, técnicas de inferencia de significaciones sociales imaginarias, estudio de la simbolización del espacio urbano por medio de maquetas, técnicas participativas de diseño de espacios y arte urbano, además de una larga trayectoria en la metodología de Aprendizaje- servicio (APS) (Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnología, [CONAHCYT]2020).

Dispositivo organizacional

En los extremos superior e inferior del organigrama de los actores implicados en la investigación incidencia, están las asambleas o agrupaciones de todos los representantes. Estos se comunicarán por plataformas creadas específicamente para ello. Los NNA fungen como facilitadores e investigadores en campo acompañados por los

encargados del sistema de cuidado en las escuelas, es decir asociaciones civiles, colectivos, padres de familia y profesores en general. (Ochoa Cervantes y Pérez Galván, 2019)

Dispositivo territorial

La propia concepción del territorio requiere una mirada interdisciplinar; este proyecto se centra en escala regional con una estrategia de red multilocal, y en específico en lo barrial. Nuestro equipo de investigación incidencia, entre otras cosas, se ha capacitado para leer las huellas de las violencias en espacios, a partir del método indicial y herramientas de la criminología; así como en maneras de distinguir las distintas determinaciones del territorio en las violencias. A saber, el espacio se vincula al menos de tres formas con las prácticas sociales violentas: 1) posibilita acciones violentas (espacios inseguros); 2) puede ser utilizado como un instrumento de control (espacio panóptico o disciplinar). Lo que hemos llamado violencia urbana y puede ser objeto de agresiones (espacios deteriorados intencionalmente).

Es fundamental establecer un diálogo con las empresas (...) que operan en la región, abordando no solo cuestiones económicas, sino también ecológicas, de derechos humanos y de estándares sociales (Fahimi, 2021).

Conclusiones

La educación para la paz que se propone está relacionada con la reestructuración de las injusticias, violencias, discriminaciones y exclusiones producidas por las estructuras y las formas institucionalizadas de relacionarnos a muchos niveles, que marginan a gran parte de la humanidad y benefician a unos pocos. Diríamos que educar para la paz es responsabilidad de todos y todas nosotros y nosotras. (Herrera Rico, 2003).

Se han detectado procesos conexos a la trata de personas con fines de explotación sexual y laboral, tales como la situación de los migrantes en tránsito que han sido captados por el crimen organizado. Las Niñas, Niños y Adolescentes sufren cierto nivel de desamparo, carecen de contención y cuidado familiar o vecinal y viven su cotidiano de manera desestructurada: creciente necesidad particularmente de agua potable, artículos de higiene y apoyo psicosocial, condiciones de higiene preocupantes para su salud y sin posibilidades educativas o recreacionales que aseguren el bienestar y desarrollo de los más jóvenes, acciones vinculadas a agua y saneamiento y al establecimiento de lugares amigables para la infancia, la provisión de apoyo psico-emocional, acciones para el desarrollo para la primera infancia, diseminación



de información clave para familias en situación de migración (a través de acciones comunitarias con fuerte énfasis en la protección de la infancia) y prevención de la separación familiar.

No hay certeza alguna en cuanto al futuro de estos niños y adolescentes. La situación de inestabilidad que están viviendo impacta negativamente su bienestar y pone en riesgo su supervivencia y desarrollo.

Referencias

- Dirección de Comunicación Social Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (07 de noviembre de 2023). Boletín Informativo UAEH No.518 Investigadores de UAEH trabajan con infancias en proyecto sobre construcción de paz. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/8216/>
- Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnología, [CONAHCYT]. (2020). Educación para la ciudadanía; Co-generación de conocimientos y saberes con niños/as y jóvenes sobre la construcción de paz y el cuidado colectivo, en barrios considerados peligrosos en la región Centro Occidente de México. CONAHCYT. <https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-seguridad-humana/educacion-para-la-ciudadania/>
- Fahimi, Y. (2021). Europa y América Latina: ¿cómo enfrentar juntos una transformación social y ecológica? Nueva Sociedad (291), 101-113. <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2021/no291/6.pdf>
- Herrero Rico, S. (2003). Reseña de Educación para la paz. Su teoría y su práctica de Xesús R. Jares
- Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 10(33), 285-298. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf>
- Ochoa Cervantes, A.y Pérez Galván (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. Psicoperspectivas, 18(1). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>



Propuesta didáctica para la construcción de una cultura de paz desde la escuela

*OSCAR EDUARDO ESPAÑA GIRALDO*⁵⁵

*MYRIAM ROMÁN MUÑOZ*⁵⁶

Resumen

Investigación cualitativa que analiza las características de la Cátedra de paz, partiendo de los ejes temáticos del Decreto 1038 de 2015 y la forma en la que estos aportan a la construcción de paz desde la escuela. Se ubicó en la teoría de conflictos (Galtung, 1969) y en el modelo de Educación para la Paz (Jares, 1996). Se considera la Cátedra como espacio para la reflexión crítica y propositiva sobre qué es y qué debe ser la paz; el enfoque que se emplea cuando se habla de paz; el tipo de evaluación y, la enseñanza de forma transversal a todas las áreas del conocimiento. La ponencia “propuesta didáctica para la construcción de una cultura de paz desde la escuela” tiene como propósito aportar algunas herramientas didácticas que permitan aproximar la enseñanza de la Cátedra de paz a las aulas de clase. Se parte de la premisa que la Cátedra implica la utilización de una perspectiva de educación incluyente, que valore las diferencias y que permita a los estudiantes hacer parte del proceso de construcción del conocimiento en el aula de manera práctica y teniendo en cuenta un enfoque de derechos. Entonces, ¿Cómo llevar a la práctica un Decreto a los niños y jóvenes en edad escolar? Entre los resultados obtenidos se pudo constatar que, si bien la normatividad vigente en Colombia respecto a la educación para la paz y la construcción de una cultura de paz es amplia, es pertinente crear diferentes escenarios de reflexión desde la escuela que

⁵⁵ Institución Educativa Liceo Departamental, Cali, Colombia

⁵⁶ Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia

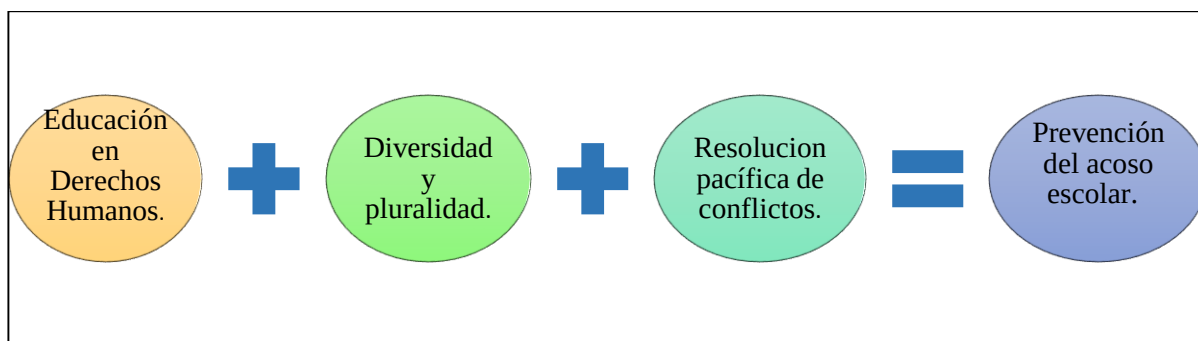


permitan consolidar la Cátedra como una herramienta efectiva para la construcción de paz y que a su vez, sean abordados de manera transversal en las distintas áreas del conocimiento con el fin de lograr una enseñanza que implica la creación de planes de estudio dinámicos y articulados entre sí. Para ello, se logró establecer una relación entre los distintos ejes temáticos en la denominada Cátedra de paz y el abordaje teórico-práctico de dos de los ejes más importantes dentro de la búsqueda de construcción de paz desde las aulas de clase, en este caso: prevención del acoso escolar y memoria histórica.

En cuanto al eje de prevención del acoso escolar, se evidenció que este no se menciona frecuentemente dentro de los documentos analizados y si cobra relevancia en los contextos escolares. Así pues, la puesta en práctica de la educación en Derechos Humanos, el respeto por la diversidad y pluralidad y, la resolución pacífica de conflictos, permite generar acciones que disminuyan los casos de acoso escolar en las aulas de clase. Como se menciona en los documentos, la prevención del acoso escolar en las instituciones educativas debe fortalecer la educación para la paz a través de algunos de los ejes propuestos en la Catedra de paz. Entonces, la primera articulación se realiza con base en los ejes temáticos de la figura 1.

Figura 1

Articulación de los ejes temáticos de la Cátedra de paz.



La razón para presentarlos como una secuencia responde al hecho de entender la evaluación por competencias dentro del aula como un proceso y no como una meta; de tal forma que se desarrollen actividades concretas que generen resultados encaminados a disminuir algunas de las causas que ocasionan un mayor número de conflictos en el ámbito escolar, que en este caso particular corresponde al acoso escolar.

La segunda articulación, resulta de la unión de los ejes temáticos que aparecen en la figura 2, si bien a través del análisis de

contenido no se evidenció que dichos ejes fueron retomados con frecuencia dentro de los documentos, fue pertinente identificar una manera en la que estos se articularon entre sí, para consolidar procesos de reconocimiento histórico sobre el conflicto armado en Colombia, así como, para comprender la importancia de las riquezas culturales y naturales de la nación y, que también han estado en el centro del conflicto.

Figura 2

Articulación de los ejes temáticos de la Cátedra de paz.



Con esta segunda articulación se quiere llamar la atención en torno a la importancia que tiene la memoria histórica como parte de un proceso educativo y los aportes que frente a ella pueden hacerse desde la enseñanza de la historia y el reconocimiento de la cultura dentro de la nación.

Con base en las anteriores relaciones, esta propuesta didáctica contempla cuatro consideraciones. La primera tiene que ver con el espíritu de la Cátedra de paz, el cual consiste en crear un espacio para la reflexión, de manera crítica y propositiva en relación con lo que es y debe ser la paz. Si bien, desde la escuela se realizan aproximaciones sobre la enseñanza del conflicto armado colombiano, es pertinente a partir de este momento hacer un cambio de enfoque, tratando el conflicto por los escenarios locales y personales, incluso desde el propio hogar de los estudiantes. En ocasiones la violencia en la escuela es la manifestación de lo que ocurre en el núcleo familiar. Asimismo, en el artículo 2 del decreto reglamentario para la Cátedra de paz se establecen tres objetivos fundamentales: el aprendizaje, la reflexión y el diálogo: el primero de ellos se entiende para efectos de la propuesta como el grupo de competencias que se deben implementar en las instituciones educativas, el segundo visto más con un espíritu crítico y propositivo en relación con la paz y convivencia y el último utilizado como una estrategia para



superar las diferencias así como un mecanismo en el que se respete el libre juego de las ideas.

Una segunda consideración tiene que ver con el enfoque a utilizar a la hora de hablar de paz. Tradicionalmente se ha “enseñado la paz” pasando por alto que esta es o debería ser un estado natural del ser humano. El anterior enfoque se ha generalizado gracias a la visión que desde la escuela se ha manejado por varias décadas, la paz negativa. Así las cosas, los y las docentes de manera particular y las escuelas en manera general debemos entender que la educación para la paz no pasa por una sola forma de enseñanza y que por el contrario requiere del fortalecimiento de un pensamiento crítico en los estudiantes para reconocer diversas relaciones (concretas y abstractas) que les permitan hacer inferencias, evaluar conceptos y establecer su propio pensamiento sobre diversos temas.

Una tercera consideración parte del hecho de entender que la implementación de una asignatura adicional al currículo de la escuela y además presentarla como obligatoria, genera presión en los maestros y maestras, puesto que de manera inmediata deben pensar en el tipo de evaluación, que se traduce finalmente en una valoración o una nota, tal y como lo establece el decreto 1290 de 2009, referido a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de una escala de valoración nacional la cual presenta cuatro desempeños: Superior, Alto, Básico y Bajo (Presidencia de la república, 2009). El reto aquí consiste en encontrar diferentes formas de evaluar la Cátedra de paz en la escuela, pasando de la comprobación de un tema a través de la memoria y “valorando” qué tanto sabe o no un estudiante frente a determinado tema para poder asignarle una letra o un número en su boletín de calificaciones. Se debe pasar a una evaluación de tipo cualitativo, que permita valorar también la subjetividad del estudiante, partiendo, como se ha dicho antes, desde su propia realidad. El acto de evaluar por parte del docente no puede convertirse en un acto violento e impositivo, sino que debe ser un proceso continuo que tenga en cuenta múltiples formas de evaluar, ya que los estudiantes tienen múltiples formas de aprender.

Como consideración final, la enseñanza de la Cátedra de paz debe desarrollarse de manera transversal a las demás áreas del conocimiento en tanto sea posible. Un profesor de Matemáticas, de Química o de Educación física puede y debe hablar de paz, este tendrá que ser un imperativo categórico para los educadores en cada una de las escuelas del país en los próximos años, la paz es un asunto que no le pertenece ni a un docente ni a una asignatura. Esta apuesta pretende entonces trasegar por el camino de la empatía y la reflexión en la escuela de manera



interdisciplinar; la consecución de la paz y el fortalecimiento de una cultura de paz está enfocada en cambiar la perspectiva tradicional de enseñanza buscando todas las formas posibles para conseguir el objetivo final: educar para la paz.

Esta propuesta didáctica permite facilitar la toma de decisiones en las instituciones educativas al momento de implementar los contenidos de la Cátedra de paz, teniendo en cuenta su pertinencia en diferentes contextos y priorizando aquellos ejes temáticos que les resulten relevantes con base en sus particularidades y contextos. En otras palabras, la Cátedra de paz debe ser la herramienta o el vehículo transmisor de una serie de competencias básicas que logren articular diferentes contenidos enfocados en procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a la paz, pero sin olvidar las particularidades y heterogeneidad existente dentro de las aulas de clase en relación con los y las estudiantes, que muchas veces provienen de lugares distintos, no solo de la ciudad, sino de otros departamentos e incluso de otros países, como ha sido una constante en los últimos años.

La propuesta didáctica es producto de un análisis de tipo cualitativo a partir del diseño documental (Galeano, 2018) y contó con un corpus documental enmarcado en un conjunto de leyes, decretos y normas, orientaciones pedagógicas y planes de desarrollo, referidos a la educación principalmente en lo que tiene que ver con la educación para la paz. Se empleó como instrumento la matriz de análisis documental y se privilegió la técnica de análisis de contenido (Abela, 2002).

Las fuentes documentales en términos de la normatividad cumplen un papel esencial en la investigación realizada, puesto que es a partir de dichos documentos que se pretende realizar una aproximación a la manera como se ha entendido la educación para la paz en Colombia y la forma en la que se ha articulado o no en las aulas de clase. La búsqueda y clasificación de los documentos se realizó específicamente a partir de la constitución política de Colombia (1991) haciendo un recorrido hasta el año 2016, momento en el cual entra en vigencia la denominada Cátedra de paz.

Para el desarrollo del análisis de contenido de la matriz documental, esta se realiza partiendo de 6 categorías específicas: tipo de documento que para este caso se hizo uso de diversos documentos oficiales; nombre y año de creación en términos cronológicos y teniendo en cuenta el contexto histórico en el que surgieron; características de cada documento en relación

con la educación para la paz; acepciones de educación para la paz con la cual se rastrea en cada documento los diferentes conceptos; la articulación con los ejes temáticos de la Cátedra de paz, revisando cuáles de estos ejes se pueden relacionar con el documento sometido a revisión: Justicia y Derechos Humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales y, proyectos de vida y prevención de riesgos. Y, la articulación con la propuesta didáctica en la cual se presenta la manera en la que ésta se logra relacionar con los contenidos expuestos en los documentos y establecer la relación que existe entre ellos.

De acuerdo con el análisis documental (Peña y Pirela, 2007) se tuvo en cuenta el estudio de la validez de la información a partir de una selección de fuentes confiables, cuyo origen es principalmente de carácter oficial y de acceso público. En relación con los criterios utilizados para la selección de los documentos, así como para su respectiva revisión, el manejo de la información da cuenta de un proceso riguroso de análisis y fragmentación de los mismos, apelando al rastreo documental y a la fidelidad en la presentación de los datos.

La propuesta didáctica contiene una serie de recomendaciones encaminadas a que las instituciones educativas puedan materializar la Cátedra de paz en las aulas de clase a partir de un enfoque interdisciplinar, incluyente y respetuoso de los Derechos Humanos. Así, la pertinencia social gira en torno a comprender que la implementación de la Cátedra de paz en las instituciones educativas es de carácter obligatorio, lo cual no debe ser asumido como una imposición curricular, sino como una oportunidad para llevar a cabo acciones que permitan mejorar la convivencia escolar.

Como conclusiones, se logra identificar que las acepciones de educación para la paz presentadas en los documentos revisados guardan una estrecha relación con los ejes temáticos propuestos en la Cátedra de paz. Adicionalmente, se evidencia que existe una idea común en torno a la forma como estos documentos definen cada acepción. Sin embargo, se destaca el hecho de que, a pesar de la existencia de una normativa extensa en torno a la educación para la paz en los contextos escolares, la implementación de la Cátedra de paz a través de un Decreto, no resulta ser la solución a los problemas de convivencia que puedan presentarse en las aulas de



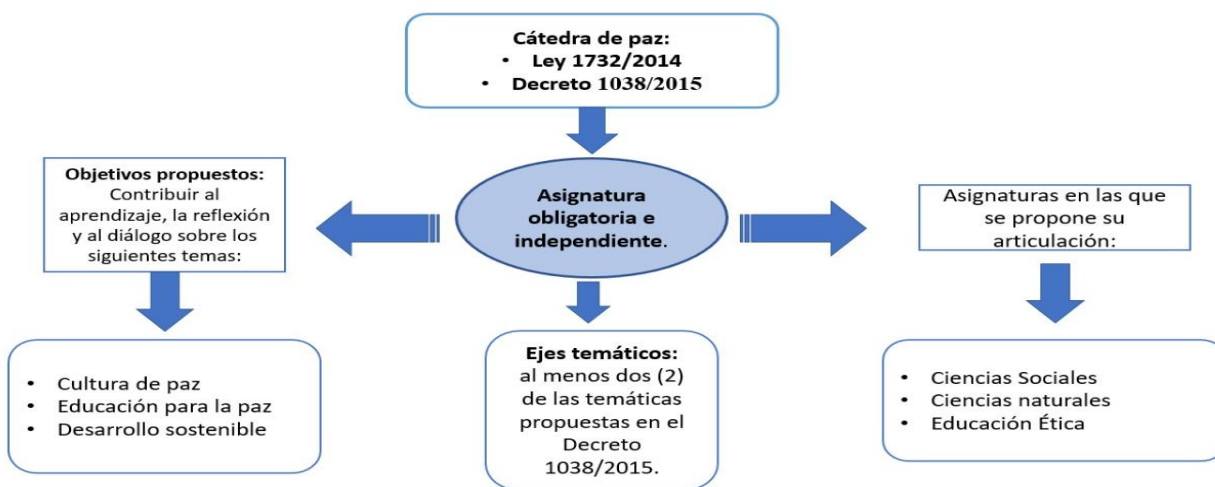
clase, de tal forma que la respuesta a dichas situaciones está mediada por las estrategias usadas en atención a los contextos escolares, que logren responder a las particularidades de las instituciones educativas y no a los postulados de una Ley o de un Decreto.

Una segunda conclusión permitió establecer un paralelo entre los ejes temáticos propuestos en la Cátedra de paz en relación con la construcción de paz. Entendiendo que dichos ejes tienen como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, se evidencia que tal y como están planteados, pueden aportar significativamente al campo de la educación para la paz. No obstante, se pudo constatar que, de los 12 ejes temáticos propuestos en el Decreto, existen al menos tres que no son abordados en ninguno de los documentos sujetos a revisión; esto genera una dificultad a la hora de implementar la Cátedra de paz dentro del currículo, puesto que alrededor de estos ejes no existe una conceptualización o algún referente teórico que los sustente. Adicionalmente y dado que el artículo 4 del Decreto 1038 de 2015 plantea que las instituciones educativas deberán desarrollar al menos dos de las doce temáticas propuestas, se concluye que su implementación en el aula se reduce al cumplimiento de un requisito de tipo curricular, dificultando un desarrollo más amplio de los contenidos propuestos.

Como conclusión final, “la propuesta didáctica para la construcción de una cultura de paz desde la escuela” contempla una aproximación en cuanto a la forma en que podría llevarse a cabo su implementación. Para ello, se hace una comparación entre la estructura de la Cátedra de paz propuesta en el Decreto y posteriormente se presenta la forma en la que se articulan los ejes temáticos.

Figura 3

Estructura actual de la Cátedra de paz a partir de la Ley 1732 y el Decreto 1038 de 2015.

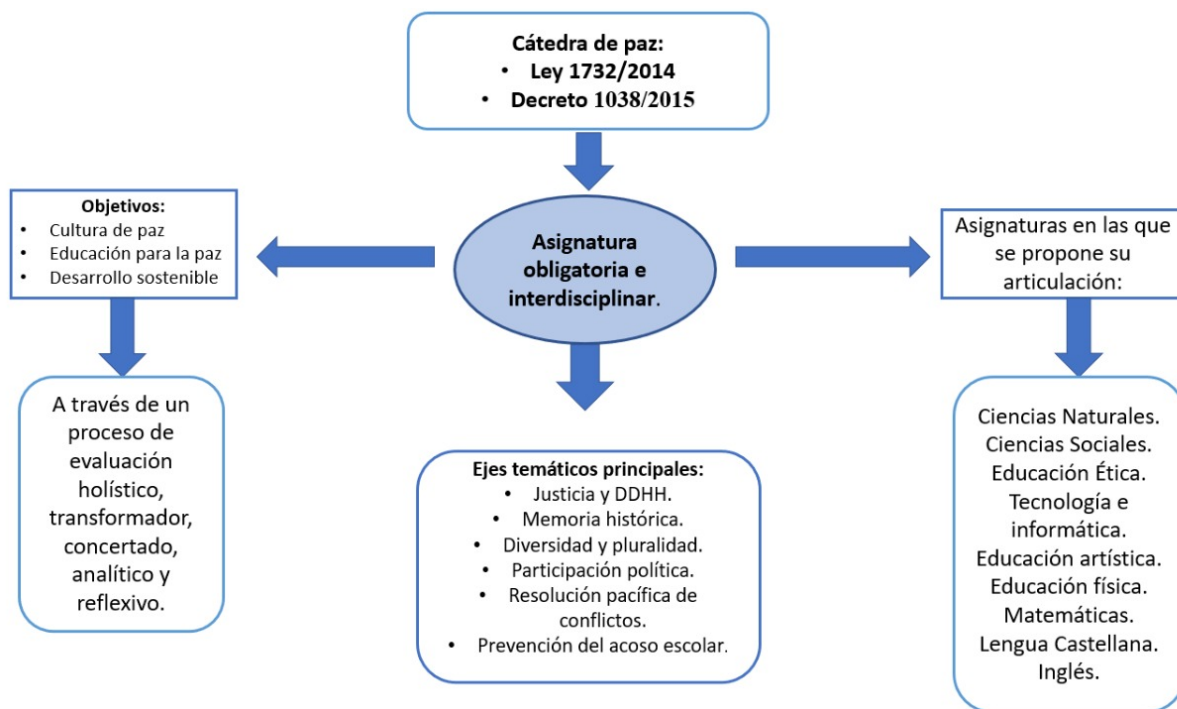


La figura presenta la manera como está concebida actualmente la Cátedra de paz, entendiendo que responde a las particularidades de una Ley de la República y a su Decreto reglamentario. Se observa que el desarrollo actual de la Cátedra se hace a partir de tres asignaturas: Ciencias sociales, Ciencias naturales y Educación ética y a la misma vez, sugiere que se aborden al menos dos de las temáticas propuestas. Sin embargo, no se establecen los lineamientos necesarios para llegar a la consecución de los objetivos propuestos. Así las cosas, a continuación, se da a conocer la propuesta que pretende implementar elementos adicionales a la estructuración de la Cátedra de paz desde la escuela.

Figura 4

Propuesta de articulación de la Cátedra paz en la escuela





Contrario a la figura anterior, la propuesta didáctica incluye una visión más amplia en cuanto a la articulación de los ejes temáticos, así como de las asignaturas a través de las cuales se deben llevar a cabo procesos de educación para la paz de manera interdisciplinar. En cuanto a los ejes temáticos, en la figura se establecen seis, los cuales han sido considerados como principales en la medida que son parte esencial en aspectos relacionados con la construcción de paz. Sin embargo, los demás ejes serán atendidos a partir de las condiciones que así lo permita cada uno de los contextos escolares. Adicionalmente, se proponen cinco criterios de evaluación que permitan superar la idea de valoraciones de tipo cualitativo, pasando a un modelo de evaluación que respete los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se invita a docentes y directivos docentes a permitirse trabajar en torno a la construcción de paz desde cada una de sus áreas. Es necesario superar la idea según la cual solamente se puede hablar de paz desde las áreas de humanidades. Sin embargo, para lograr este objetivo se requiere llevar a cabo estrategias de capacitación al personal docente en las instituciones educativas que promuevan la cultura de paz como un fin último de la educación de todos los seres humanos.



Referencias

- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces, 34, p. 1-34
- Constitución Política de Colombia [Const]. De julio de 1991. 31 de diciembre de 2023. D. O. No. 52.625. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Decreto 1038 de 2015. por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de mayo de 2015. D. O. AÑO CLI. N. 49522. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019815>
- Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009. D. O. AÑO CXLIV. N. 47322. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/187765:Decreto-1290-de-Abril-16-de-2009>
- Galeano, M. (2018). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Fondo Editorial FCSH.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. Journal of Peace Research, 6 (3), 167-191. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002234336900600301?journalCode=jpra>
- Jares, X. (1996). Los Sustratos Teóricos De La Educación Para La Paz. Trabajadores de La Enseñanza, 171, 1–11. <https://www.aebarbiana.org/wp-content/uploads/2010/03/Los-sustratos-te%C3%B3ricos-de-la-Educaci%C3%B3n-para-la-Paz.pdf>
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal,(16), 55, 81. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17402007000100004&script=sci_arttext



Pedagogía de paz en las comunas de Medellín

La realidad de la enseñanza de las competencias ciudadanas en contextos de conflicto

NELLY YOHANA ESCOBAR PÉREZ⁵⁷

57 Magister en Educación y Desarrollo Humano. Candidata a Doctora en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas extranjeras. Medellín. Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-6290-2814>, nelly.escobarpe@amigo.edu.co



Resumen

La escuela como institución socializadora, enfrenta desafíos constantes en territorios con altos índices de pobreza, donde surgen circunstancias de vida que afectan la formación de los ciudadanos. Este texto analiza estrategias para la formación ciudadana en contextos con limitaciones estructurales y se basa en una investigación en curso que busca comprender la responsabilidad política desde la formación ciudadana en estudiantes de instituciones públicas de la Comuna Nororiental de Medellín. Se parte de la pregunta: ¿Los fines del Decreto 1038 y de las competencias ciudadanas son alcanzables en territorios donde las condiciones de vida son precarias y la institucionalidad está ausente?

Objetivos

En este texto se da respuesta a la pregunta orientadora, que se constituye como un elemento vinculante entre la educación y la formación ciudadana. Analiza el impacto de las políticas educativas estipuladas en el Decreto 1038 y las competencias ciudadanas en contextos adversos; por tanto, se exploran sus posibilidades y limitaciones, así como las estrategias para abordar esta compleja problemática, contribuyendo al debate sobre las tensiones existentes entre los objetivos legislativos y los contextos reales, mediante el desarrollo de los siguientes objetivos:

- Analizar las políticas que orientan la enseñanza de las competencias ciudadanas.
- Caracterizar prácticas pedagógicas para la enseñanza de las competencias ciudadanas en contextos de conflicto.
- Proponer una metodología de saberes transversales que permita el análisis de la realidad, articulando el trabajo escolar con la participación activa de las comunidades.

Resultados

El impulso que ha tenido la formación ciudadana y la formación para la paz en el país, viene desde la Ley 1732 de 2014 del Congreso de la República, que crea la Cátedra de Paz y sirve

58 Doctora en Educación. Docente investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas extranjeras. Medellín. Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-7038-1027>
marta.gonzalezgi@amigo.edu.co



de antesala a la firma de los acuerdos de paz de la Habana (2016); actualmente los esfuerzos políticos por alcanzar la paz se han trasladado a las políticas educativas; se resaltan especialmente las políticas de gobierno que vienen proyectándose en la actualidad. Esta coyuntura política e institucional pone de presente la importancia de formar ciudadanos para el postconflicto y la paz duradera que, teniendo en cuenta las enseñanzas de la historia reciente del país, sean la base ciudadana de la no repetición, la tolerancia política y la democracia participativa.

En el Decreto 1038 de 2015, el Congreso de Colombia establece que las competencias ciudadanas son saberes de enseñanza obligatoria en los niveles de preescolar, básica y media, en instituciones públicas y privadas. Su objetivo principal es la promoción de la formación de ciudadanos críticos, responsables, participativos y comprometidos con la construcción de una sociedad justa e igualitaria. El Decreto asume que la Formación ciudadana debe integrarse al currículo escolar y enseñarse mediante estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje, fundamentos que proporcionan un marco normativo para la Formación ciudadana y que, a su vez, se reflejan en los objetivos y contenidos de los programas educativos.

La educación para la paz es una dimensión de la Formación ciudadana enfocada en desarrollar habilidades y valores que dinamicen la negociación de conflictos y la convivencia armoniosa entre las personas. A través de la educación para la paz, se fomenta la comprensión y el respeto hacia las diferencias culturales, políticas y religiosas, y se enseña a los jóvenes a trabajar juntos para resolver problemas y construir una sociedad justa e igualitaria. Se espera que estos objetivos, sumamente loables, sean promovidos por los docentes, quienes deben propiciar los ambientes para que los estudiantes se proyecten como ciudadanos; sin embargo, la realidad de las comunidades, con frecuencia, convierte estas pretensiones en un ideal discursivo difícil de alcanzar, especialmente, en las zonas deprimidas de las ciudades, donde se vienen naturalizando dinámicas de conflicto asociadas a la criminalidad, al proyectar en su cotidianidad, situaciones adversas que derivan, muchas veces, en la prostitución, la venta y el consumo de sustancias ilícitas, la violencia intrafamiliar y las violencias escolares.

El fenómeno de las violencias escolares constituye, justamente, uno de los ejes de interés de la investigación que dio origen a estas reflexiones. Así lo evidencian los resultados parciales del trabajo de campo, cuando se indagó a los estudiantes de educación media por las



emociones políticas presentes en su cotidianidad educativa y se obtuvieron estos testimonios: “mis emociones todos los días son: quiero coger a alguien del pelo (...) estábamos en una actividad en el Planetario y ella me dijo “ahorita te voy a coger del pelo”, entonces la cogí yo primero y cayó escaleras abajo” (estudiante 5); igualmente, al indagar por su percepción sobre la violencia escolar, se recibió esta respuesta: “¡Ay profe!, eso es una materia en este colegio” (estudiante 2).

Estos y otros testimonios constituyen la antesala de un problema social que se viene naturalizando en la ciudad y en el país, al instaurar la violencia en las prácticas y acciones cotidianas sin ningún tipo de reflexión que permita evidenciar una escala de valores éticos y morales que posicione a los estudiantes como ciudadanos políticos. La presencia de las violencias escolares no solo impacta el bienestar emocional y físico de los integrantes de la comunidad educativa, también obstaculiza el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo integral. Es fundamental abordar esta problemática a partir de la creación de entornos escolares seguros, inclusivos y libres de violencia, fomentando el diálogo, la empatía y el respeto mutuo. La prevención y la educación en valores son herramientas clave para promover una cultura de convivencia pacífica y respetuosa en las instituciones educativas.

Impacto en la política pública

En los últimos años, la Formación ciudadana para América Latina ha experimentado un mayor posicionamiento social, por tanto, ha captado mayor atención de los sistemas educativos de la región. En Colombia, la legislación educativa ha priorizado acciones para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes desarrollen habilidades cívicas y valores democráticos, también se ha enfatizado en la importancia de la educación para la negociación de conflictos y el respeto por los Derechos Humanos. De manera particular, este texto centra su interés en el análisis de los indicadores expuestos en el plan de desarrollo de la ciudad “Medellín futuro 2020-2023” en relación con las experiencias educativas en el marco de la convivencia escolar.

El enfoque catedrático que en el país se da a la formación ciudadana ha demostrado ser poco efectivo, principalmente, en comunidades marginales con mayor necesidad de resiliencia y habilidades socio-emocionales. En este entramado semántico, surgió el cuestionamiento ¿Los fines del Decreto 1038 y de las competencias ciudadanas son alcanzables en los territorios donde la institucionalidad está ausente? En teoría, los fines que persigue esta política y las competencias ciudadanas son alcanzables en cualquier territorio, independientemente de

la presencia o ausencia estatal; sin embargo, la experiencia demuestra que la institucionalidad instaurada en un territorio influye significativamente en la posibilidad real de sus alcances políticos. Esta divergencia pone de relieve la necesidad de realizar estudios específicos que identifiquen las principales barreras y desafíos que enfrentan los docentes y los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de las competencias ciudadanas en contextos de conflicto.

Reflexionar en torno a los desafíos sociales que se presentan en las aulas de la Comuna Nororiental de Medellín, implica concebir la escuela en términos de Berger y Luckmann (1986), como un espacio de socialización secundaria en cuyo interior se llevan a cabo procesos tanto de subjetividad, como de intersubjetividad; así mismo, se requiere comprender que la sociedad existe como realidad objetiva y subjetiva, es decir, como fenómeno independiente de que el sujeto lo comprenda o no y como hecho cargado de significado. De esta manera, se reconoce la institución escolar como el espacio que permite al individuo, formarse como partícipe activo del diálogo social, porque “estar en la sociedad es participar en dialéctica” (p. 162).

Diagnóstico situacional de niñas, niños y adolescentes de Medellín

El programa de gobierno *Medellín futuro* basa sus políticas en una serie de diagnósticos realizados entre los años 2019 y 2020. Los resultados destacan la pobreza multidimensional como un problema acuciante que afecta gran parte de la población de la ciudad, especialmente a los niños niñas y adolescentes (NNA). De manera puntual, y de acuerdo con las proyecciones del Censo Nacional de Población y Vivienda, “en el Municipio de Medellín en 2020 habitan aproximadamente 2.533.424 personas, se estima que, de estos, el 22.36 % (566.435) son niñas, niños y adolescentes (0 a 17 años).” (Alcaldía de Medellín, 2020, P. 24). Las conclusiones de este programa, también señalan que en las comunas con mayor proporción de NNA, el índice de pobreza es mayor, porque el 76 % (285.047) de las NNA de Medellín habitaban en territorios con privaciones en el acceso y cobertura en dimensiones como recreación, educación, seguridad y salud.

Las precarias condiciones de vida se manifiestan de diversas maneras en los NNA y afectan sus capacidades de aprender y desarrollarse, dado que las familias con bajos ingresos enfrentan dificultades para que sus hijos accedan a recursos educativos y oportunidades extracurriculares que ayuden a fomentar la cultura de paz. De igual manera, las familias que viven en condiciones económicas precarias enfrentan mayores niveles de estrés y ansiedad,

porque, muchas veces, los hijos enfrentan preocupaciones por el futuro económico y ven tempranamente el trabajo como una oportunidad para contribuir a la economía familiar, lo cual puede interferir en su proceso formativo.

Los NNA que presentan altos niveles de pobreza, están permanentemente expuestos a la violencia y a otros problemas sociales que deterioran las relaciones interpersonales y diluyen la capacidad de resiliencia. La exposición a la violencia genera sentimientos de inseguridad y ansiedad, que interfieren en su capacidad para participar activamente en la construcción de una cultura de paz, que privilegie las lógicas del diálogo en la negociación de las diferencias y los desacuerdos propios de las vivencias escolares. De igual manera, las condiciones económicas precarias generan un menor acceso a redes de apoyo social en los NNA, propiciando en los estudiantes sentimientos de aislamiento y desmotivación para participar en las actividades educativas.

Es evidente que no todas las comunas de Medellín tienen las mismas dinámicas y prácticas culturales, también es palpable que no es posible generalizar los efectos que las múltiples carencias socioeconómicas generan en los estudiantes de los colegios públicos de la ciudad. Es necesario que los docentes de cada comuna e institución se interesen por indagar las dinámicas propias de su contexto, con el fin de orientar sus prácticas de aula de forma contextualizada y pertinente. Ninguna investigación particular generará la receta para la enseñanza de las competencias ciudadanas como ley universal, sin embargo, es posible compartir experiencias que permitan avizorar nuevos horizontes en este campo.

Metodología

La investigación de base atiende a un enfoque cualitativo y ha permitido una aproximación interpretativa al objeto de estudio en su contexto natural, así como el uso de diversos métodos para lograr una comprensión profunda de los fenómenos (Denzin y Lincoln, 2012). Sus postulados sostienen que el conocimiento de las ciencias sociales está basado en la concepción dialéctica de la trama social (Habermas, 2008; Adorno, 2008). En esta misma línea, adoptó el método hermenéutico que hoy constituye la metodología del presente texto, en la medida en que ha orientado la interpretación de la realidad a partir de su carácter ontológico y político. En sus lógicas ontológicas se comprende que el ser es influenciado por las condiciones de su existencia y tiene la tarea de hacer accesible el existir propio de cada momento; en su carácter



político, busca el sentido a partir del consenso, incluso donde el disenso es el único consenso (Heidegger, 2000). En suma, para este ejercicio reflexivo, el uso de la hermenéutica proporcionó al existir una posibilidad de entenderse a sí mismo y de ser en ese entender.

Pertinencia social

Este apartado presenta propuestas, enfoques y apuntes sobre las nuevas prácticas pedagógicas en contextos adversos. En este sentido, se reconoce que las competencias ciudadanas, la negociación de conflictos y la cátedra de paz, buscan la reproducción de un orden social deseado, con el propósito de alcanzar la esencia misma del Estado social de derecho, a través de la institucionalidad, por tanto, contribuyen a la formación ciudadana en el contexto escolar. Sin embargo, se pone en tela de juicio la escuela como institución encargada de la educación moderna (Pineau, 2005), y la preparación del docente para formar ciudadanos democráticos, activos en la cultura política del país, conocedores de los ideales universales de la educación y capacitados para reconocer las necesidades de sus contextos particulares.

La construcción de ciudadanía en las instituciones educativas debe ser un proyecto conjunto con las instituciones del Estado, dado que la escuela, por sí sola, no puede sostener el discurso institucional de los Derechos Humanos o de la democracia participativa, sin que la población pueda evidenciar su aplicabilidad en la vida cotidiana. Por consiguiente, reconocer que la formación ciudadana, la negociación de conflictos y la cátedra de paz, vinculadas con las prácticas del Estado y sus instituciones en los territorios, sería un primer paso para superar la visión reduccionista que ha convertido estas propuestas curriculares en ideales alejados de la realidad para los NNA, especialmente, en comunidades golpeadas por la violencia.

En respuesta a las tensiones enunciadas, se propone la articulación del trabajo escolar con la participación ciudadana activa en las comunidades, haciendo partícipes a los estudiantes de los procesos de investigación y análisis de las realidades particulares de su comunidad, mediante la implementación de proyectos curriculares transversales, que involucren a los integrantes de la comunidad educativa en la construcción de las distintas etapas del proceso, tal como se indica a continuación:

- 1) Un diagnóstico para identificar la problemática y las características de la comunidad.



2) La construcción de un marco teórico que guiará la interpretación de los resultados del estudio.

3) Un plan de gestión comunitaria.

4) Una evaluación constante e incluyente que permita reconocer el impacto del proceso y sirva de base para la elaboración de nuevas propuestas.

El desarrollo de proyectos transversales contextualizados, con fundamento en la realidad de los estudiantes, ofrece importantes beneficios, porque permiten profundizar no solamente en el conocimiento teórico, sino también en la solución de problemas reales que afectan la comunidad. Además, fomentan la reflexión crítica y el pensamiento analítico mediante la creación de redes de colaboración entre docentes, estudiantes y padres de familia. Es importante reconocer las limitaciones propias de la institución escolar para realizar propuestas pertinentes que asuman la construcción de la sociedad como un fenómeno mediado por las intersubjetividades, a través de las cuales emergen nuevos marcos de indagación científica, que permiten la constitución de sujetos políticos reconocidos por los otros desde sus potencialidades y limitaciones.

Conclusiones

- Es necesario asumir una relación dialéctica entre los sujetos como posibilidad de conocimiento científico de lo social, dada la necesidad de implementar trabajos investigativos que involucren la comunidad y permitan la reflexión en torno a la negociación de conflictos y a las finalidades de la cátedra de paz, de tal manera que los aprendizajes generados sean significativos para los estudiantes, se incorporen a la cultura escolar y se puedan extender a la vida comunitaria; esta deliberación se apoya en las teorías de la integración social, la acción comunitaria y el constructivismo social (Pereda et al., 2015; Pinto et al., 2019; Espinoza, 2020).

- Es importante la creación de alianzas estratégicas entre las políticas de Estado y la escuela, de tal manera que los integrantes de la comunidad educativa sientan el apoyo de organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Procuraduría y la Defensoría del pueblo. En esta lógica, sería posible pensar en la construcción de mesas barriales de convivencia y participación ciudadana para contribuir a la cohesión social.

- Es importante resignificar la enseñanza catedrática de la ciudadanía jurídica centrada en la formación constitucional, la transmisión de datos históricos, el aprendizaje repetitivo, memorístico, pasivo y acrítico (Atehortúa, 2005), para



promover la participación de la comunidad en los procesos escolares y contribuir al cierre de la brecha existente entre los ideales políticos de la formación ciudadana y la realidad de las experiencias educativas.

- La generación de entornos participativos y funcionales para la comunidad, permite a los NNA vivenciar procesos de participación y construcción comunitaria, pasando de la teoría a la práctica de la ciudadanía participativa. Este proceso de construcción y educación comunitaria es, en sí mismo, uno de los fines de la propuesta enunciada en esta reflexión, porque permite poner en línea dialógica los objetivos del Estado, planteados en la cátedra de paz y las competencias ciudadanas, con las experiencias escolares en los contextos reales.

Referencias

- Adorno, T. W. (2008). Sobre la lógica de las ciencias sociales. En *La lógica de las ciencias sociales* (págs. 41-71). México: Colofón S.A. de C.V.
- Alcaldía de Medellín. (2020). Anexos Plan de desarrollo Medellín Futuro 2020 - 2023. En *Plan de desarrollo Medellín Futuro 2020 - 2023*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Atehortúa Cruz, A. L. (2005). Crítica a los manuales: Una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. *Pedagogía y Saberes No 22*, 83-92.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa: Manual de la investigación cualitativa. Vol I* (págs. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Elliot, J. (2000). ¿En qué consiste la investigación - acción en la escuela? En J. Elliot, *La investigación - acción en educación* (págs. 4-20). Madrid: Morat, S.L.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: Morata, S.L.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa. *Conrado vol. 16 Cienfuegos*.
- Habermas, J. (2008). Teoría analítica de la Ciencia y la Dialéctica. En *La lógica de las ciencias sociales* (págs. 86-143). México: Colofón S.A. de C.V.



- Heidegger, M. (2000). *Ontología Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Pereda, C., De Prada, M. Á., & Actis, W. (2003). *Investigación Acción Participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía*. Madrid.
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "esto es la educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (págs. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Pinto Ladino, J. E., Castro Bello, V. A., & Siachoque Castillo, O. M. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Paideia*, 117-133.

Un ejercicio pedagógico de formación política, ciudadana y convivencia en contextos socioeducativos vulnerables colombianos



ROMELIA NEGRETE DORIA⁵⁹

*Desde la educación para la paz vemos el conflicto
como algo positivo e ineludible que debe
ser centro de nuestro trabajo.*

Paco Cascon Soriano

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre la pertinencia de la formación política, ciudadana, convivencia y construcción de paz que al interior de las prácticas pedagógicas desarrollan los maestros en formación en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales quienes observan con preocupación los comportamientos y relaciones insatisfactorias que en forma permanente se vienen naturalizando entre niños, niñas y jóvenes (NNJ) ubicados en contextos vulnerables en diferentes regiones colombianas. En este orden de ideas la pregunta central abordada es ¿Qué estrategias didácticas deben implementarse para hacer eficaz la educación ciudadana y la construcción de paz? se convierte en el derrotero dentro de algunos trabajos revisados a partir de considerar que tanto para NNJ escojan el camino de la resolución de conflictos y construcción de paz es pertinente proponer estrategias alternativas al interior de la escuela como el trabajo colaborativo, el diálogo, actividades lúdicas, visuales y experimentales, para fortalecer la confianza, la toma de decisiones y la resolución pacífica de los conflictos como formas de movilizar el acto educativo con carácter social. No obstante, se espera que los procesos sociales traen consigo situaciones de reflexión para la vida de todas las personas, pues de una manera u otra, estos motivan desarrollar alternativas de cambio y mejora dentro de la sociedad sin dejar de lado las pautas y procesos de creación y desarrollo que se han ido implementando paulatinamente en el paso del tiempo, lo que genera procesos de paz y reconciliación dentro de

59 Dra. Romelia Negrete Doria, profesora del programa virtual de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria del Areandina en Bogotá (Colombia). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7388-1265>. Correo electrónico: rnegrete@areandina.edu.co



la sociedad, especialmente en las futuras generaciones, ya que estas van a ayudar a que se manejen procesos más claros y seguros dentro de las instituciones educativas y la sociedad en la que se encuentran. Por ello al realizar este trabajo de investigación documental, se puede encontrar cómo se estipularon una serie de objetivos con los que se buscaba realizar un cumplimiento de estos para apreciar las observaciones y como este tipo de estrategias les pueden servir a los docentes del área de Ciencias Sociales y en particular a los que cumplen su labor docente en territorios de conflicto en Colombia. Es importante señalar que en las últimas décadas se ha invertido tiempo en comprender la formación política en la escuela como escenario de acciones de inter subjetividad asociado al proceso de ver la política en lo social y viceversa ya que de alguna manera existe una suerte de ser un sujeto político hace parte de un proceso individual y colectivo en el cual el contexto educativo interviene junto con los padres, los pares, los colectivos y los medios de comunicación al lado de las redes sociales y las tic como referentes fundamentales que alertan y ponen de manifiesto en forma urgente la necesidad de formación política para la ciudadanía y convivencia que amerita un abordaje hermenéutico para comprender el sentido de las acciones y comportamientos humanos aun tratándose de escenarios escolares donde se experimentan ejercicios pedagógicos formativos de ciudadanía con escenarios sociopolíticos contextualizados de manera educativa por docentes en formación en ciencias sociales.

Objetivo

Revisión documental de la practica pedagógica realizada en contextos vulnerables por docentes en formación en programa de Licenciatura en ciencias sociales

Objetivos específicos

- Lectura inicial de los artículos de reflexión
- Clasificar artículos en las líneas de investigación en política, ciudadanía y convivencia
- Análisis e interpretación de los datos en función de reflexiones de los docentes en formación
- Documentar la revisión de artículos de reflexión.



Resultados. Las formas visibles de la violencia escolar en los contextos vulnerables

La revisión de los trabajos de observación en el aula permitió identificar algunas formas de violencia escolar en el interior de la escuela que exigía un tratamiento dirigido en primer lugar a mejorar la convivencia, construir entornos de paz que permitiera un desarrollo de la ciudadanía como componente esencial para las relaciones y los valores humanos.

1. Uso de lenguaje agresivo, se manifiesta a través del lenguaje y sus diferentes expresiones simbólicas, gestuales, a manera de insulto y palabras ofensivas. Causa rechazo inmediato, reacción igual de agresivo como mecanismo de defensa y fuerza.

2. Discriminación, acoso y hostigamiento, hace énfasis en la nula aceptación del otro y otros, su rechazo o intolerancia por tendencia sexual, género, raza, color, preferencias, religión, etc., mostrando superioridad y victimizando para

ejercer poder a través de discriminar.

3. Riñas y peleas por grupos o personas que de manera individual o grupal hacen parte de pandillas externa a la escuela y que tiene entre sus integrantes a estudiantes que encuentran en la riña y enfrentamiento la forma de demostrar su rol de superioridad y hegemonía. Se disputan territorios aledaños a la escuela, la relación amorosa con las chicas más pretendidas, la posesión de objetos de valor como forma de significar poder económico o personal

En este orden de ideas se pudo constatar en algunas regiones se percibe la violencia a partir de factores exógenos impactados por el conflicto armado y que demarcan nuevas formas de convivencia debilitadas por la presencia de grupos ilegales tenemos.

a. Los ataques a escuelas y sus contextos rurales. Hacen parte de una forma de violencia física y material que busca la destrucción de las

instalaciones como una forma de paralizar o interrumpir el proceso educativo con fines de propaganda, causa temor, desplazamiento y amenaza tanto a



docentes como familias. Se comprobó en la revisión de la práctica de estudiantes en la región de Nariño, Cauca en Magui Payan, donde tienen presencia grupos que se disputan el control por el comercio del narcotráfico.

b. **El reclutamiento forzado de NNJ**, el impacto principal de esta práctica violenta es aumentar el pie de fuerza de los grupos ilegales, entre ellos disidencias de la Farc, Eln, paramilitares etc causando una problemática como es la deserción escolar y el abandono temprano de sus etapas de desarrollo, ya que son iniciados en el uso y preparación de armas de alcance medio y alto. Se privan a los estudiantes de alcanzar su logro educativo se vulnera el derecho a la educación entre otros.



Es evidente que existen otro tipo de violencia además de las señaladas como la violación, el asesinato, la negación a la asistencia humanitaria, el secuestro que suman a la imposibilidad de construcción de paz duradera, la escuela no para en su afán de retención y denuncia con el riesgo de ser atemorizada y acallada en especial la voz de los docentes que alzan el grito y continúan con su ejercicio pedagógico de apostar por la construcción de un país más justo y equitativo donde los niños, niñas y jóvenes tenga derecho a una educación democrática y de calidad por fuera de la guerra y el conflicto.

No obstante los organismos gubernamentales como el MEN como entidad encargada de orientar los procesos de formación ciudadana, política y convivencia para aportar a la paz duradera que facilita programas de inclusión y resocialización para que los NNJ puedan integrarse como ciudadanos al terminar el ciclo escolar, su vivencia en zonas de conflicto armado a retrasado en gran parte su proceso educativo donde sea posible la restitución de sus derechos vulnerados para que sea viable una cultura democrática, justicia y paz, sin embargo el recrudecimiento del conflicto ha pospuesto los objetivos de inclusión a la escuela de muchos de ellos y en ocasiones han vuelto al reclutamiento forzado dejando a la escuela sin posibilidades de aportar a la reconstrucción de su proyecto personal de vida. De esta manera, ahí la importancia de rastrear una mirada histórica de la formación ciudadana en general y para Colombia.

Impacto en la política. Consideraciones sobre el ejercicio pedagógico de formar ciudadanía, política y convivencia

El ejercicio de formar ciudadanía desde la escuela está ligado a la configuración de aprendizajes sociales encaminados a transformar la idea de ciudadanía desde lo legal, etario y otra condición como se ha descrito, para entrar en el campo de la subjetividad política con perspectivas de cambio tratándose que el entorno escolar es sensible a las dinámicas continuas de los elementos sociales y en este sentido, la memoria colectiva junto a la experiencia humana, permiten la construcción de concepciones normatizadas de manera que la experiencia sea abierta, histórica y social (Hurtado, 2002) lo cual en el campo socioeducativo se convierte en opciones ciudadanas posibles que se agrupa bajo el modelo de convivencia escolar sin perder de vista que es en la escuela donde se visibiliza las subjetividades socio políticas de los sujetos en formación y tal como lo sostiene Hurtado y Naranjo (2002) Un proceso de reconstrucción de prácticas habituales y cotidianas, de las formas como los individuos y grupos hacen las cosas, de las sociabilidades, de las reinterpretaciones de las prácticas dominantes de los políticos (...) de las experiencias sociales



y de lo que implica resignificar las nociones prevalecientes de ciudadanía, desarrollo y democracia (Hurtado y Naranjo, 2002, p. 155).

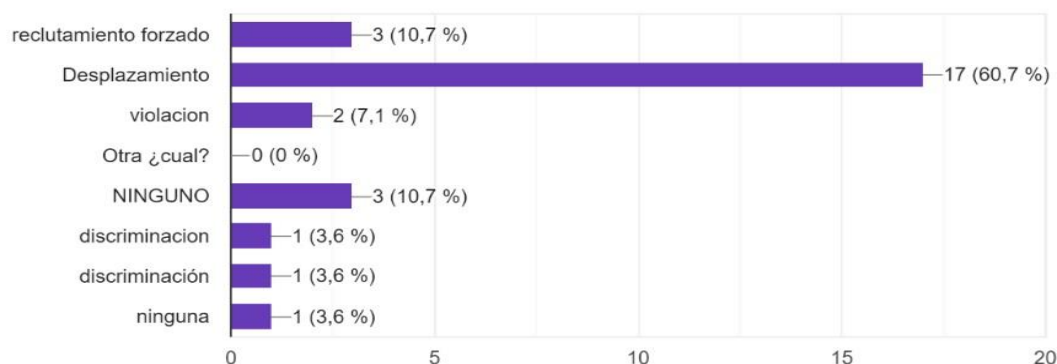
El esfuerzo durante las practicas pedagógicas permiten valorar de qué manera los docentes desde la escuela tienen, un papel relevante en la construcción de una educación encaminada a fortalecer los procesos de resocialización y de paz a través de sus procesos de enseñanza aprendizaje. Sánchez (2008) presenta cuatro modelos de educación para la ciudadanía que requiere el país ciudadanía multicultural, intercultural, democrática y democrática radical, para fortalecer una sociedad más justa en aspectos como lo, intercultural lo pluralista y sobre todo una Colombia equitativa. Este modelo de educación desde la multiculturalidad propone la integración de las instituciones que fortalezca la diversidad y de su inclusión de los contenidos para un currículo flexible que favorezca los procesos tanto académicos como sociales de las minorías. Lo intercultural abarca las expresiones culturales de manera local y global lo cual (Sánchez, 2008).

En la revisión de los artículos de reflexión arroja alguna de las preguntas se puede analizar los resultados obtenidos por medio de los instrumentos de recolección son los siguientes

Gráfico 1

¿Qué tipo de violencia has sufrido?

28 respuestas



Fuente extraída de la revisión documental en la practica pedagógica.

Se evidencia que el 60% de los estudiantes han padecido desplazamiento forzado, el 10% reclutamiento por algún grupo armado, 7,1% han sufrido violación y el 3,6% han padecido algún tipo de discriminación, mientras el 10.7% manifiesta que no ha recibido ningún tipo de violencia.

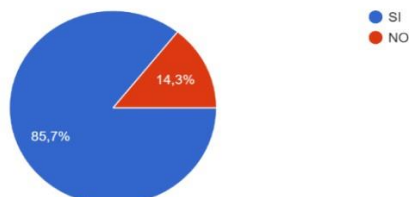
Otro aspecto que se encuentra a menudo es referente a los cambios o transformación de las relaciones escolares producto de los ejercicios en el aula a partir de las observaciones y registro en diarios de campos evidencia la importancia de actividades lúdicas, artísticas, trabajo colaborativo



y didácticas de las ciencias sociales como se aprecia a continuación contribuyen a mejorar relaciones, convivencia, ambiente escolar y motivaciones positivas.

Gráfico 2

¿Crees que ha mejorado la convivencia en el aula con el desarrollo de las estrategias pedagógicas
28 respuestas



Se evidencia que el 85% cree que ha mejorado la convivencia en el aula después del desarrollo de las estrategias pedagógicas y el 14,3% cree que no

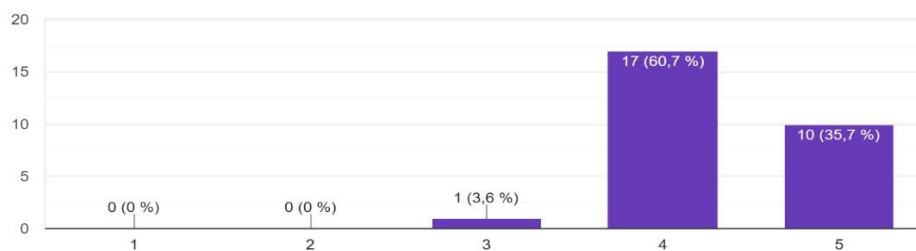


Registro fotográfico talleres para aprender a tocar un instrumento regional (promover una cultura de paz y mejorar la convivencia)

Gráfico 3

¿Cuál ha sido el impacto de los contenidos de ciencias sociales en los procesos de resocialización en los niños de este grado?

28 respuestas



El grafico muestra que el 60,7% piensa que el impacto ha sido positivo y el 35,7% piensa que ha sido negativo.



Registro fotográfico trabajo colaborativo diseñar un mapa conceptual con el tema ~~los~~ derechos humanos.

Es así, que se evidencia el interés por abordar aspectos centrales de la convivencia escolar y la formación ciudadana, a través de diversas actividades y estrategias pedagógicas que ayuden a los NNJ en la formación ciudadana, política y convivencia que genere identidad, conciencia en derechos, valores para la convivencia con otros de manera sana y responsable dando paso a la pregunta de esta revisión documental sobre ¿Qué estrategias didácticas deben implementarse para hacer eficaz la educación ciudadana y la construcción de paz? Como podemos observar en el siguiente registro de actividades en el aula.

Metodología

El enfoque es de corte cualitativo con técnica de revisión documental de 40 artículos de reflexión pedagógica, producto de la practica in situ que realizan los docentes en formación del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales. Esta revisión se realizó a través de la consulta de trabajos productos de los estudiantes que optaron para su opción de grado durante el año 2022. Para Hernández Sampieri y Mendoza (2018) investigación documental es detectar, obtener y consultar la biografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones



recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio.

Las fuentes

Son primarias derivadas de la producción intelectual plasmada en los artículos pedagógicos de los maestros en su proceso de practica educativa.

El tipo de investigación

Es descriptivo a partir de la indagación y revisión documental presentada.

Conclusiones

Los artículos de los docentes en formación recogen la preocupación de enseñar en el entorno educativo del aula e institución a resolver conflictos tal como lo hemos descrito ya que se presentan a menudo y hacer una parada reflexiva durante el proceso de aprendizaje es necesario si la meta educativa de formar para la ciudadanía y la convivencia pasa en primer lugar por lo vivencial, pedagógico y disciplinar en tanto que es necesario atender las necesidades emocionales que expresan los estudiantes y se convierte en una constante el propiciar ejercicios que construyan convivencia y paz.

Formar al docente para la reflexión y la producción del saber pedagógico, a través del desarrollo de competencias conceptuales, metodológica, didáctica, pedagógica e investigativas, que, posibiliten la reflexión y la sensibilización de la comunidad en los procesos para crear una cultura de paz en su entorno, como parte fundamental de su formación integral.

Finalmente, ampliar el sentido de democracia en la escuela implica formar al ciudadano que desarrolle un compromiso de transformación social. Temas como la justicia restaurativa es un eje central de la formación como ciudadanos en este país, como un enfoque que considera necesidades y roles Zehr, H. (2007), a partir de programas como “La escuela abraza la verdad” para formar en ciudadanía es urgente enseñar los hechos ocurridos en los últimos 60 años de conflicto armado que se viene padeciendo en Colombia, Las estrategias del programa sensibilizan pero también aportan a reconocer que somos parte de la historia pasada y la presente y como tal somos responsables de cambiarla en dirección a una paz duradera. Hacer parte de una nueva ciudadanía, que va más allá de ser un valor de patria, hacer parte de una gestión de deconstrucción social (Hurtado y Naranjo, 2002, pp. 156-157).

En el momento actual la formación de una nueva ciudadanía exige reflexiones profundas con los NNJ desde los lugares socioculturales diversos donde se encuentran son ciudadanías



diversas o mestizas las mencionadas por Uribe (1998) comprometidas con el reconocimiento del otro y otros que demandan practicas pedagógicas emergentes que revisan el significado de lo que es un ciudadano ayer, hoy y mañana en una perspectiva como afirma Cascón, P. (2001) de educar para el conflicto, porque tenemos una gran resistencia al cambio, antes que asumir los riesgos que significa meternos en un proceso de transformación (p, 4-5).

Como reflexión parcial pero no menos relevante un llamado a los maestros del mundo sobre lo que alude Pérez Salazar (2008) estudiar en detalle la conexión entre los problemas sociales estructurales y los comportamientos y las expectativas cotidianas de las personas comunes y corrientes, y cómo a través de su reiteración se reproducen en la sociedad. Lederach coincide con el sociólogo C. Wright Mills (1959) en que las ciencias sociales han perdido de vista esta conexión vital (p, 4), un reto para que la sensibilidad ayude a encontrar rutas diferentes a la violencia padecidas por décadas.

Referencias

- Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. UNESCO.
https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2001/222234/eduenparcon_a2001iESP.pdf
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGRAW-HILL.
- Hurtado, D., y Naranjo, G. (2002). Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas. Apuntes para repensar la formación ciudadana en Colombia. Estudios Políticos (21), 145-159.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1419>
- Pérez Salazar, B. (2008). Reseña de “La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz” de John Paul Lederach. Revista de Economía Institucional, 10(19), 339-406.
<https://www.redalyc.org/pdf/419/41901916.pdf>
- Uribe, M. T. (1998). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano. Estudios Políticos (12), 25-46. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6909>
- Sánchez, J. y Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 9(1), 123-135.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135006>
- Zehr, H. (2007). El pequeño libro de Justicia Restaurativa. Ed. Good Books.



Wright Mills, C. (1959). The sociological imagination. Oxford university press.
https://books.google.com.co/books?id=UTQ6OkKwszoC&pg=PP5&hl=es&source=gb_s_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false



Minificciones para pa(z)ar la página y construir escuelas de paz

VIVIANA PONGUTÁ ESPARZA⁶⁰

Resumen

La literatura es un recurso apropiado para entablar un diálogo con los lectores ya que propicia un acto de enfrentamiento empático con experiencias de víctimas del conflicto, esto permite que se puedan conocer relatos, experiencias y vivencias que por espacio y tiempo son distantes. En este sentido, el texto estético por sus rasgos de alteridad y polifonía discursiva es susceptible a considerarse en una mediación ficcional para la construcción de escuelas de paz. Esta investigación se funda en las posibilidades pedagógicas de las poéticas de la brevedad, concretamente, la minificción para no solo aportar a la construcción de una memoria histórica del conflicto, sino para explorar desde una memoria apreciativa lanzada a futuro. Así, la memoria apreciativa emerge como una estrategia desde las políticas del recuerdo orientada a provocar una acción de paZar la página y con ello construir relatos más promisorios para la reconciliación. La realidad colombiana ha estado marcada por una violencia inclemente que poco a poco se ha naturalizado y ha generado un efecto anestésico en el grueso de la sociedad, en especial en aquellos que por estar ubicados en las urbes transcurren su cotidianidad en sus propios asuntos. El anhelo de un país en paz no debería ser un aspecto secundario puesto que la construcción de una paz estable y duradera de acuerdo con el horizonte político del país debe ser vista como un principio unificador que tendría que congregarse a la sociedad. En este sentido y de acuerdo con el informe de la Comisión de la verdad y de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, CAEHC; en las escuelas colombianas ha prevalecido un silencio curricular que ha traído como consecuencias estudiantes poco reflexivos, acríticos y con una información muy superficial en torno a la violencia y las víctimas que ha dejado el conflicto armado (2022). Al revisar las iniciativas de las escuelas se hace visible un silencio selectivo que por décadas se ha hecho presente en torno a temas no tan cercanos

⁶⁰ Estudiante doctorado: Universidad Santo Tomás



a los intereses de las clases dominantes, ejemplo de ello están: las minorías étnicas, el feminismo, el conflicto en Colombia, entre otros. Esta situación se puede comprender a partir de lo que Gramsci ha llamado hegemonía cultural vista como la pugna por los contenidos curriculares y la influencia de los grupos dominantes en la selección y diseño de estos. La imposición se normaliza en la sociedad hasta llegar a ser aceptada y defendida por quienes la recibieron. En este sentido, Bordieu y Paseron concibieron que el proceso de implantación y por el otro el de ocultamiento como dos tipos de imposiciones, ya que se naturaliza para las comunidades el proceso cultural impuesto, a esto lo han denominado la doble violencia (De silva, 1999). Es por esto que, desde la escuela, se hace necesario, implementar más estrategias para abordar el tema de la construcción de paz ya que las existentes quedan sujetas a las disposiciones de tiempo y voluntad de unos pocos. Es necesario dejar de endilgar el tema a la asignatura de ciencias sociales, por el contrario, cimentar una ciudadanía que asuma con firmeza la construcción de paz debe ser visto como un proyecto educativo que involucre a todas las áreas del currículo. Desde las políticas nacionales e internacionales existe un marco jurídico y acuerdos que señalan de manera clara la necesidad de tener un derrotero sólido con respecto a la construcción de la paz desde las escuelas. Para iniciar, en el ámbito internacional son muchos los llamados desde las organizaciones para cimentar estas propuestas, en especial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) quien a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que están proyectados hasta el 2030 resalta la importancia de la educación en la consecución de estos, y en especial, el objetivo 4 aborda el tema de la educación y una de sus metas, la 4.7 recalca que:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible [...] **los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia**, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>)

En el ámbito nacional el marco jurídico no es para nada escaso, por el contrario, redonda la literatura y normativa jurídica con respecto al tema. Para iniciar, se encuentra lo señalado en la Constitución Nacional de 1991, allí el artículo 67, refiere que: “la educación formará al colombiano 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”. Este mandato convoca a todos los educadores a aunar esfuerzos para la consecución de



un estado de paz ligado a la vivencia de los derechos humanos. Complementario a éste se encuentra el Plan Nacional Decenal de Educación que surge como derivado de la Ley General de Educación 115 de 1994. Este documento ya completa su tercera versión, ésta última contempla las fechas desde el 2015 al 2026 y señala como unas de las metas sin resolver la de: Formar ciudadanos críticos, pacíficos, responsables con la sociedad y con el medio ambiente, como fundamento de una paz duradera (Estrategia de Monitoreo y Evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016 -2026, 2019, p. 11).

Este llamado se repite en posteriores leyes surgidas en el marco del conflicto armado interno del país, Por su parte la Ley de víctimas y restitución de tierra, ley 1448 de 2011, señala en el artículo 99, Garantías para la no repetición, la necesidad de construir una pedagogía social que contenga los valores constitucionales bases de la reconciliación, “esta pedagogía deberá promover la comprensión de la particular victimización que sufrieron los miembros de las comunidades de que trata el presente decreto y así contribuir a garantizar el respeto por la pluralidad étnica y cultural” (p, 217) y La Catedra para la paz, ley 1732 de 2014, propone: Crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (parágrafo 2, artículo 1°).

Por esta razón, la comisión hace un llamado a los actores educativos para hacer del conflicto, los testimonios y todo el material que se ha conocido recientemente con la entrega de 10 volúmenes en el 2020, un insumo que dinamice el currículo. Un currículo orientado a la búsqueda de la paz y la no repetición del conflicto.

En este sentido, este trabajo de investigación busca vincular la minificción, la educación y la paz. En el ámbito nacional se han adelantado proyectos de investigación diversos en los que a través de ejercicios en los que se involucra la novela, la novela juvenil de la violencia, la música, en el caso particular la carranga y la poesía se busca acercar a los y las estudiantes a la memoria de las víctimas del conflicto armado en Colombia. Ver: Pérez, B. N. y Toro, E. A. (2019). García Vera, N. y González Santos, F. (2019). de la Hoz, A. F. F. (2021), Mosquera-Mosquera, Carlos Enrique, & Rodríguez-Lozano, María Nelsy. (2018).

Las tesis existentes en el ámbito doctoral con respecto a los temas literatura, memoria y paz, tienen semejanzas en los objetivos que persiguen, en que algunas de ellas se han enfocado en la construcción de un corpus literario amplio y profundo que dé cuenta de la documentación



existente hasta la fecha en torno al tema. Una de ellas, García, N. O. (2021) hace un rastreo de las creaciones literarias con rasgos de novela juvenil que se han escrito y examina además las temáticas, los modos y los recursos estilísticos, el corpus que construye la investigadora resulta amplio e ilustrativo. Y el trabajo doctoral de López López, A. M. (2020) enmarcado en el tema de Literatura, violencia política y educación hace una pesquisa y análisis de las creaciones literarias y no literarias que se han hallado hasta la fecha en el marco de las temáticas seleccionadas.

Es evidente que las investigaciones que se han realizado hasta la fecha se han enfocado en apuestas pedagógicas donde la novela se convierte en el recurso para potenciar el acto de enfrentamiento, es decir, buscan que la obra literaria permita reconstruir una memoria humanizada del conflicto con arreglo a una temporalidad fundada en el pasado. Por el contrario, esta investigación se funda en las posibilidades pedagógicas de las poéticas de la brevedad, concretamente, desde la minificción para no solo aportar a la construcción de una memoria histórica del conflicto, sino para explorar desde una memoria apreciativa lanzada a futuro. Así, la memoria apreciativa emerge como una estrategia desde las políticas del recuerdo orientada a provocar una acción de *paZar la página* y con ello construir relatos más promisorios para la reconciliación.

Es por esta razón, que esta propuesta busca como objetivo principal establecer los aportes de la minificción para la disoñación de escuelas hacedoras de paz bajo un enfoque apreciativo y como parte de sus objetivos específicos pretende analizar las categorías de paz, minificción y disoñación para establecer un derrotero teórico que permita avanzar en la construcción de una propuesta investigativa y pedagógica que fortalezca la noción de escuelas hacedoras de paz; y evidenciar las posibilidades del texto estético breve, en particular, la minificción para la disoñación de relatos y experiencias de paz. Además, hacer visible la manera en que estos inciden en la transformación del ser humano y su comunidad.

Ahora bien, la literatura tiene unas cualidades particulares que la hacen un recurso apropiado para entablar un diálogo con los lectores ya que propicia un acto de enfrentamiento empático con experiencias de víctimas del conflicto, esto permite que se puedan conocer relatos, experiencias y vivencias que por espacio y tiempo son distantes. La cualidad de verosimilitud de la literatura hace que el lector se sienta inmerso en las situaciones que otros padecieron y este hecho puede generar reconocimiento del otro, es decir, la alteridad. En este sentido, el texto



estético por sus rasgos de alteridad y polifonía discursiva es susceptible a considerarse en una mediación ficcional para la construcción de escuelas de paz.

La metodología adoptada para la realización de esta propuesta consiste en el construccionismo social que se desliga de la psicología social y concibe que el significado es una coordinación de sentidos, desde el lenguaje, entre los agentes con relevante participación de las emociones. Esta apuesta epistémica se distancia de la postura cognitivista y biologicista del lenguaje objetivo como representación literal y objetiva de la realidad. Por el contrario, asume que gracias al lenguaje “el sujeto configura no solo sus formas de estar en el mundo, sino de definir su rol dentro de éste [...] eso que le diferencia de otros y lo convierte en su ser único.” (Castañeda, 2018, p.66). En este sentido, el lenguaje emerge de las experiencias vividas y desde las intersubjetividades entre las personas.

Desde este enfoque cada uno de los sujetos se convierte en un agente epistémico quien conoce y quien puede aportar a la construcción de su realidad, la cual no es finita sino múltiple. En este caso el construccionismo no pretende negar la verdad y ser una corriente ahistórica, sino que enfatiza en el hecho que existen unos marcos de referencia sociales que aportan a esa construcción de verdades desde la experiencia de los sujetos. Para el construccionismo “no existe la “Verdad” en mayúscula y como algo abarcador que ocurre de la misma manera para todos los casos y personas. “La verdad” se presenta, como resultado de acuerdos, en el regazo de comunidades concretas que comparten una particular tradición de pensamiento.” (Acosta, 2019, p. 88)

El enfoque investigativo es la investigación acción la cual busca propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. (Hernández Sampieri y otros, 2014). De manera particular este enfoque se reconfigura bajo la noción de investigación acción apreciativa la cual tiene como fundamento transformar la realidad educativa diseñando futuros más promisorios a través de la dinamización del lenguaje, acciones coordinadas de sentido cambian la realidad para ello se basa en los diseños narrativos que pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron.



El método empleado en esta apuesta investigativa consiste en un enfoque de carácter apreciativo, ver Cooperrider (2013) y Acosta (2015) el cual se basa en construir visiones futuribles desde una mirada positiva a pesar de la adversidad y complejidad de las situaciones existentes pues es esa ideación de futuro la que podrá transformar la realidad en algún momento a mediano y largo plazo. Por ello la disoñación (diseñar y soñar) al igual que la utopía es transitar por parajes del aún no y abrir condiciones al porvenir “Nos lleva al siguiente segundo de una novedad sin fondo, donde la vida reclama, contra todo infortunio y precariedad, su posibilidad de surgir desde actos inventivos fraguados en el asombro de un mundo que aún puede darse.” (Acosta, p, 16). La literatura se une con la fantasía para materializar esos sueños haciendo uso del enfoque apreciativo y del método de las 5D. El método de disoñación se configura a través de 5 momentos, los cuales pueden ser asimilados como una didáctica de los disoñadores: definir, descubrir, disoñar (pasar la página), destino y destacar.

El primer momento que es el Definir consiste en la selección de temáticas lo consistentemente apropiadas para motivar el cambio y que de esta misma manera sirvan de materia prima para un ejercicio de disoñación. (Acosta, 2015). El segundo momento consiste en Descubrir, es decir, hallar las potencialidades para la transformación o

insumos para la creación. Los cuales se orientan a lo que da vida, lo más significativo de este momento es “lograr ambientes generativos para incentivar los procesos de creación” (Acosta, 2015, p, 39). Posteriormente, viene el tercer momento, la Disoñación que consiste en lograr pasar la página, consolidar a partir de ejercicios escriturales, juegos del lenguaje y de creación procesos de transición de la memoria y de la historia de la violencia y del conflicto en Colombia que visualicen otra posibilidad de pensar las subjetividades y acciones colectivas en un contexto como en el que se está inmerso en el cual es palpable la vivencia cotidiana de una paz imperfecta (Muñoz, F, 2001). La disoñación siempre es un ejercicio que apunta al futuro y a través del componente fantástico busca transformarlo, diseñarlo e impactar en él. El cuarto momento, el Destino busca que las disoñaciones sean parte de un proceso comunitario, es decir, entran a ser parte de ejercicios colaborativos que se enriquecerán con el diálogo y la visión del otro, puede ser compañero, maestro u otro quien entre en pueda lograr empatía con las minificciones. Finalmente, esta el quinto momento Destacar comprendido como mostrar a la comunidad los logros puede ser a través de la divulgación de los escritos, un foro, un festival u otras actividades que hagan visible los logros alcanzados en el ejercicio.



La pertinencia social de esta investigación radica en que permite llevar a las escuelas un tema que hace parte activa de la realidad social del país y es la necesidad de trabajar en la construcción de paz. Para ello, busca un enfoque que se distancia de las propuestas presentes hasta el momento las cuales se quedan ancladas en los hechos pasados, vistos más como ejercicios rituales contemplativos. Sino que, haciendo uso de la literatura, en particular de la minificción busca diseñar ejercicios escriturales que permitan pasar la página de la violencia, del dolor, del sufrimiento e indignación para visualizar experiencias más armónica y transformadoras, sin desconocer lo vivido y el sufrimiento de las víctimas.

A manera de conclusión, las propuestas existentes hasta el momento tienen una mirada anclada al pasado tal como lo denotan las tesis doctorales e investigaciones existentes donde a partir de un corpus que se relaciona por lo general con la novela de la violencia, a partir de la cual se realizan diferentes ejercicios de empatía y concientización en torno al conflicto armado en Colombia. Por otra parte, una mirada apreciativa y dirigida a la construcción de vivencias futuribles basados en la minificción es novedosa por su enfoque y el recurso literario seleccionado. Las minificciones diseñadas permitirán transitar por derroteros donde la imaginación y la creación son el sustrato de una mirada apreciativa que, a través de recursos como los juegos del lenguaje, el carácter proteico, la brevedad, los finales explosivos y epifánicos (Zavala, 2020) podrán los estudiantes empezar a tejer nuevas historias que serán el sustrato de nuevas realidades a mediano y largo plazo, ya que el diseñar es la esencia para construir un cambio.

La escuela ha sido objeto de un silencio curricular que debe ser debatido y cuestionado ya que todos los seres humanos somos objeto de una vulnerabilidad excéntrica (Villamil et al. 2021) que es una condición que vuelve a los sujetos sensibles al daño físico y moral en caso de sufrir entornos de violencia, así sea participe directo o no, la guerra afecta a todos de una u otra manera. Desde esta lógica es necesario dejar de silenciar la voz de las víctimas dentro de la escuela y en torno a estas narraciones crear nuevas y esperanzadores relatos que orienten la sociedad hacia futuros más promisorios llenos de sentido de lo que fue, pero con una promesa de que no se repetirán.



MESA 43

Pensamiento de Frontera. Diversidades que educan, aprendiendo desde el Territorio



La paz tiene rostro de mujer: Reflexiones alrededor de la paz y la guerra y de sus alcances pedagógicos derivadas de narrativas de mujeres firmantes de paz

ANGIE NOHAVÁ CALLE

LAURA RÍOS JIMÉNEZ

Resumen

Esta es una propuesta pedagógica e investigativa en desarrollo en el contexto de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Nos preguntamos por la incidencia del lenguaje en la construcción de paz y de guerra partiendo de las narrativas de mujeres firmantes de paz de la ciudad de Medellín. El Mercado de las Mujeres, que haya lugar en la Casa de Reincorporación de Belén, se constituye nuestro lugar de trabajo, donde adelantamos diversas actividades que nos direccionan a hablar de paz, memoria y reconciliación. El hablar de violencia (y sus manifestaciones) y paz acarrea un camino en donde se hace necesario abrir las puertas a disciplinas, que permitan trascender y hacer énfasis en el análisis de un panorama tan amplio y complejo y que en verdad contribuya o, al menos lance susurros a la construcción de paz. La Comisión de la Verdad en el capítulo dedicado a los Hallazgos y Recomendaciones asigna a la educación un papel fundamental en la formación de la actual generación, pues el ideal es que la violencia deje ser un asunto de transmisión, es decir, se quiere una sociedad que pueda desligarse del pasado violento y a partir de las herramientas que ofrece la educación pueda pensarse en un entorno en paz. Se trata entonces de encontrar en la historia de Colombia todo lo que esta tiene por enseñar, una pedagogía para la paz en donde se conozca el pasado y se mire de manera consciente y respetuosa, es ver en los relatos de las mujeres excombatientes reflexiones que apunten a la construcción de un presente y un futuro mejor, un futuro en donde se nos enseñe a vivir en paz. A las mujeres Firmantes participantes de nuestro proyecto no las alcanzó en su momento estos bien intencionados ideales de paz, les tocó hacer la fila en un pelotón y no en la escuela, sostuvieron el fusil en vez del balón o la muñeca, cambiaron el: “bueno mamá”, por el: “como mande mi



comandante”, dejaron de ser niñas para hacerse mujeres de guerra. Su pasado, sus experiencias y su vida nos permiten ver y reflexionar acerca de lo que como sociedad hicimos mal y de lo que podemos empezar a hacer bien.

Objetivo general

Reconocer las reflexiones pedagógicas alrededor de la paz y la guerra que se derivan de las narrativas de las mujeres firmantes de paz.

Objetivos específicos

-Propiciar espacios de formación y creación de memoria a partir de la mediación de la lengua y la literatura.

-Acompañar el proceso de creación de las narrativas escritas y orales de las mujeres firmantes de paz.

-Divulgar y socializar las narrativas construidas para comprender así su impacto en la comunidad en general.

No desconocemos el trabajo que se ha hecho hasta ahora porque indudablemente, las mujeres ya han trazado un camino hacia la visibilización y la creación de espacios y contextos sociales que promueven su inclusión, aun así, todavía es necesario insistir en que la voz de las mujeres sea escuchada y tenida en cuenta, y deberá ser así hasta que lleguemos a ese momento de la historia donde se tenga como válida y necesaria para la construcción de paz y de sociedad en general.

Resultados

Este proceso investigativo que pretende llegar a la experiencia de las participantes se plantea lograr los siguientes resultados.

Narrativas de las mujeres, tanto orales como escritas.

Pendón, como muestra didáctica de lo que ha significado el trabajo realizado.

Podcast. Serie de 3 capítulos.

Ponencias en eventos nacionales o internacionales.

Crónicas que den cuenta de la experiencia investigativa. Estas serán publicadas en portales web.

Escritura de informes parciales y totales.

Participación en eventos académicos.



De estos resultados que nos proyectamos ya estamos desarrollando el podcast, tenemos ya el primer capítulo grabado, y contamos con dos narrativas que ya pasaron por el proceso de revisión y edición. Los insumos para realizar el pendón también están ya, solo resta entrar a su proceso de edición y posterior impresión.

Metodología

Cuando la investigación demanda que la subjetividad tenga protagonismo el paradigma que más se acomoda a esa necesidad es el cualitativo, y es por medio de él que pretendemos acercarnos a ese lado sensible y sintiente del proyecto. Es así como en calidad de investigadoras también nos hacemos partícipes, pero no simplemente con una mirada lejana y apartada, sino con una actitud que nos lleve, a la creación de lazos de confianza, vínculos tan necesarios cuando de trabajar con personas se trata, y que esto a su vez nos posibilite de manera atenta y respetuosa al acceso al mundo de la experiencia. Ahora, dado que nuestro interés está especialmente puesto en las narrativas se hace necesaria una forma de llegar a ellas, y esto nos lo permite el enfoque biográfico – narrativo. Es a través de las posibilidades que ofrece del contar que aspiramos llegar a conocer parte de la vida de estas mujeres que un día decidieron creerle a la paz y comenzar a trabajar en pro de ello, sabemos que no ha salido fácil y esa lucha es, en parte, lo que queremos documentar.

El enfoque biográfico – narrativo es trabajado por autores que ven en la narración una posibilidad de resignificar el presente a partir de las experiencias traídas del pasado. Bolívar (2002) menciona que el relato ayuda a comprender por qué las personas hacen lo que hacen, pues ofrece la oportunidad para que se expliquen allí, que den voz y vigencia a situaciones que podrían ya darse por concluidas; por eso acudimos a la narración como esa oportunidad para tratar de entender muchas de las cosas que hicieron parte del pasado de las mujeres firmantes de paz, pero que ahora de alguna u otra manera, inciden en su presente.

Podrá surgir aquí una pregunta, ¿por qué el interés en las narrativas de las mujeres, por qué no la de los hombres también? La autora nigeriana Chimamanda Ngozi menciona en una conferencia en el 2012 que “si hacemos algo una y otra vez, acaba siendo normal”, esto para argumentar la predilección que existe hacia los hombres y hacia lo que ellos hacen, es decir, que como casi todo lo pueden hacer ellos es normal verlos y escucharlos. Lo contrario pasa con las mujeres, todavía hoy, en pleno siglo XXI, no es normal ver a mujeres en posiciones de poder y liderazgo, todavía causa molestia escuchar a las mujeres hablar de temas que se supone les corresponderían a los hombres, es por eso por lo que nos interesamos por sus narrativas, porque



sabemos la importancia que hay en el hecho de que se nos comience a hacer normal escuchar y leer lo que las mujeres tienen por decir (Chimamanda, 2016).

Autores como Bruner (2013) y Ricoeur (2006) aportan a la elección de la narración como forma de acercarse a la vida y experiencias del sujeto argumentando que el relato es una expresión de la vida que es importante en la medida que el autor está presente en todo el sentido de la palabra, cargando la narración de subjetividad y de realidad, características que un narrador alejado no podría hacer. Es por eso por lo que concebimos importante la narrativa, porque permite escuchar la voz real de las participantes, deja sentir su tono, sus cambios, sus variaciones de ritmo..., deja ver, en este caso, a la mujer tal cual es.

En la búsqueda de mujeres que de alguna manera hubieran sido partícipes de la guerra, nos topamos con dos caminos que significaron una gran encrucijada. Por un lado, estaba un escenario habitado por mujeres víctimas de distintas violencias y por el otro había un grupo de mujeres que habían hecho parte de la guerrilla de las FARC-EP. Visitamos ambos lugares con el ánimo de dilucidar con qué población realizaríamos nuestro trabajo investigativo, habitamos sus contextos, tuvimos la oportunidad de conversar y compartir experiencias y anhelos. Al final fue precisamente esa interacción la que nos llevó a tomar la decisión de emprender esta travesía con mujeres responsables o firmantes de paz, decisión que también fue alentada por nuestra experiencia e historias de vida que fueron configurando preguntas y malestares alrededor del conflicto armado colombiano y la incidencia de la mujer en este. Movilizadas por conocer la historia desde sus diferentes actores y escuchar voces históricamente silenciadas, llegamos a la casa de Reincorporación de Belén, en donde está ubicado el Mercado de las Mujeres constructoras de paz.

Llegar a un territorio desconocido no fue nada fácil, no encontrábamos las palabras ni las maneras para lograr una conexión con las mujeres habitantes de la casa, los silencios y momentos incómodos reinaron en los primeros encuentros y esto fue aliciente para que dudáramos si este era el espacio para nuestros intereses. La tarea era clara, debíamos hacernos parte de ese espacio, teníamos que superar la barrera de ser solo las investigadoras y lograr que nos reconocieran como maestras y mujeres que en verdad podíamos aportar desde nuestro saber a sus procesos individuales y como colectivo. En miras de sentirnos parte de ese espacio emprendimos el proyecto de organizar una pequeña biblioteca que en la casa hay y así por varios días esta fue la excusa perfecta para habitar el espacio y que los habitantes de la casa se familiarizaran con nuestra presencia. Esto a su vez generó acercamientos donde, movidos por la curiosidad, cuestionaban

nuestro quehacer y se iniciaba a transformar la manera como nos percibían, ya no éramos las extrañas, sino que empezamos a ser reconocidas como maestras en formación de la Universidad de Antioquia.

Poco a poco los vínculos de confianza se fueron creando, las conversaciones fluidas y amenas surgieron acompañadas de invitaciones a tomar café, a compartir un almuerzo y a comer un helado. Ya los abrazos y los besos hacían parte del ritual de saludo, y nuestra presencia comenzó a hacerse notoria y significativa porque al regresar de nuestras ausencias manifestaban extrañarnos. La cercanía ya establecida trajo consigo los relatos y anécdotas en torno a su pasado en la guerrilla comenzaron a surgir de manera natural y espontánea, permitiéndonos, de alguna manera, entender lo que las movilizó a hacerse parte de un grupo armado y también lo que las motiva hoy a continuar sus luchas.

Así conocimos sus vidas y ellas un poco de las nuestras, nos compartieron las peripecias que acompañaron sus marchas en la selva y lo que implicó ser mujeres guerrilleras; por sus bocas conocimos a sus familias, sus hijos, lo que hacían y comprendimos todo lo que ha significado ser madre, mujer, hija y esposa en la guerra. Entre palabra y palabra, se comenzaron a derrumbar brechas, estigmas y prejuicios construidos culturalmente, nos fuimos permitiendo poner en tensión la historia oficial con la que habíamos llegado allí, dándole cabida a esa voz que hasta ahora no habíamos podido escuchar.

Con todo esto develamos más preguntas que respuestas, y finalmente la pregunta que más resonaba en nosotras, y que creó una ruta en nuestro caminar, fue aquella encaminada a develar las reflexiones que alrededor de la paz y la guerra se derivan de las narrativas de algunas mujeres firmantes de paz y cuáles podrían ser los alcances pedagógicos de estas, por lo tanto, las actividades que emprendimos estuvieron bajo los lineamientos temáticos de esta pregunta.

Ruta metodológica

Con la intención puesta en poder construir con las mujeres las narrativas de lo que implica el tránsito de la vida guerrera a la vida civil nos pensamos el siguiente plan de acción configurado en 4 grandes fases:

I Fase: se contempla el acercamiento, contextualización y creación de lazos de confianza con los habitantes de la Casa de Reincorporación de Belén y consolidación del trabajo con el Mercado de las Mujeres.



II Fase: se destina al diseño y desarrollo de espacios de formación que comprende realización de talleres y demás actividades literarias y artísticas. En esta fase también se inicia y acompaña la construcción de narrativas.

III Fase: corresponde al tiempo del análisis e interpretaciones de las narrativas construidas.

IV Fase: comprende la escritura de informes académicos, la escritura del trabajo de grado, la divulgación y socialización de los resultados con comunidad general, eventos académicos, socialización del trabajo con las mujeres firmantes de paz, y divulgación de materiales audiovisuales o escriturales resultantes del proceso investigativo en la página web de la Unidad Especial de Paz de la Universidad.

Pertinencia social

La Universidad de Antioquia es un patrimonio social por lo que una de las estrategias que se plantea en su Plan de Desarrollo 2017 – 2027 una universidad innovadora para la transformación de territorios, en el tema estratégico 5, es precisamente el compromiso que como entidad social tiene con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad. Es así como nuestro trabajo se vincula a este tema estratégico en donde como maestras en formación proyectamos nuestra investigación hacia una realidad social vigente relacionada con la firma de los acuerdos de paz. Esperamos con esto contribuir al llamado que hace también la Comisión de la Verdad a propósito del papel activo que debe tomar la educación en Colombia para trabajar en la “formación de sujetos que viven en paz” (Comisión de la verdad, 2022, pp 723-726).

Además de lo anterior la pertinencia de la investigación radica en los aportes que hace a la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y a la Facultad de Educación brindando una mirada más de la incidencia del maestro de lenguaje y literatura en un contexto diferente al de la escuela, a la vez que genera acciones que propician la creación de paz, memoria y reconciliación. El compromiso social del trabajo se consolida al vincularse con la Unidad Especial de Paz de la Universidad al ser este el ente institucional que nos permite llegar al Mercado de las Mujeres, buscando aportar al ideal que comunidad educativa se tiene de que sin importar a qué dependencia académica se haga parte, todos, con nuestras construcciones aportemos al establecimiento de una paz estable y duradera.

Apostamos a la construcción de paz y nos apersonamos de la premisa que reza que la educación cambia y transforma vidas, por eso apuntamos al trabajo con las mujeres firmantes de paz, las cuales una vez reincorporadas a la vida civil son muchos los retos a los que deben



enfrentarse. Nuestro aporte como maestras en formación es el empoderamiento y la visibilización de sus apuestas por la paz, queremos que muchas más personas a través de sus experiencias conozcan su trabajo por mantener los acuerdos y lo que esto ha significado.

Conclusiones

Si bien el proyecto aún no culmina y, hablar de conclusiones totales podría ser un poco anticipado, sí podemos mencionar algunas parciales a las que hemos llegado. La revisión de entrevistas, conversaciones fortuitas y escritos nos permite aseverar lo importante que es el estar relacionado con el territorio en una actitud más que la de simple observador. Este trabajo nos ha extendido los horizontes, ha quitado vendas de los ojos, y nos ha ayudado a derrumbar prejuicios y estigmas. Hasta aquí podemos decir que sí existe un compromiso por la paz, por hacerla y mantenerla, esto materializado en la disposición para hablar, para responder inquietudes, para visitar las comunidades académicas y en general..., pero también es cierto que hay muchos miedos y preguntas en las firmantes de paz. Estos temores que ellas manifiestan se centran, entre otros motivos, en la estigmatización que padecen por haber pertenecido a este grupo guerrillero. Colombia no estaba completamente lista para recibir, en este caso, a mujeres que en su niñez decidieron tomar las armas, al país todavía le falta mucho trabajo como para reconocer que ellas también hacen parte de esta nación y que, si bien ellas deben ajustarse a la vida civil, nosotros también debemos ser conscientes de que son parte de nuestro presente, mismo que se construye a partir de la experiencia e historia que estas mujeres traen de la selva.

La infancia tiene que ser prioridad del Estado. Todas las firmantes de paz participantes del proyecto de investigación ingresaron a las FARC-EP en un rango de edades que va desde los 10 hasta los 16 años, animadas por problemas económicos en sus familias y por la misma guerra que se extendió del campo a las ciudades. Los más desprotegidos se convirtieron en los más propensos a caer en las manos de la guerra y, lamentablemente, no podemos decir que nuestros niños, niñas y adolescentes estén a salvo.

Hacer pedagogía, hacer memoria y propiciar espacios para el diálogo siguen siendo formas predilectas para conocer nuestro pasado y proyectarnos un futuro donde se pueda contemplar una paz estable y duradera. La palabra en sus diversas manifestaciones es un vehículo que posibilita el reconocimiento, el arrepentimiento y el perdón, lo hemos visto y escuchado; la palabra hace notorias las voces que permanecieron en silencio por mucho tiempo, a la mujer, la reivindica y le da la fuerza para decir que sí, la paz tiene rostro de mujer.



Referencias

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Chimamanda, G. (2016). *Todos deberíamos ser feministas*. Acción en red Madrid.
<https://www.accionenredmadrid.org/wp-content/uploads/2016/09/TODOS-DEBER%C3%8DAMOS-SER-FEMINISTAS.pdf>
- Comisión de la verdad. (2022). *Hallazgos y recomendaciones para la no repetición*.
<https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones>.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. *Revista Ágora*, 25(2), 9-22.
<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>



MESA 44

Los sistemas estatales de protección de las infancias y juventudes de América Latina y El Caribe



Salud mental: Una *mirada otra* sobre un concepto integrador y retador frente a las primeras infancias y su atención integral⁶¹

ISMAEL ENRIQUE CARREÑO HERNÁNDEZ⁶²

KAREN NAYIBE CUESTA HUERTAS⁶³

Resumen

Es necesario replantear la concepción dominante de la salud mental y las primeras infancias para transformar las acciones realizadas en su nombre, para lo cual se debe realizar una aproximación crítica a estos conceptos que en su re-definición se conviertan en insumos para dignificar la vida de las comunidades, especialmente aquellas históricamente desatendidas, y no para hacer una mera presencia de Estado coercitiva o para justificar la acumulación de capital. Se proponen algunos principios de atención pensados en permitir la reproducción de modos de vida diferentes a aquel que resulta más útil para los intereses del capitalismo desde la salud mental de las primeras infancias.

La razón de ser del presente escrito

No se puede controvertir que un espacio como la Bienal de Infancias y Juventudes no sea el propicio para hablar desde posturas diversas, fomentando la diferencia de pensamiento como principio de la discusión científica y académica, acerca de conceptos o nociones que tienen un rol importante en la manera como se organizan y funcionan las sociedades y las comunidades insertas en ellas; tampoco se puede negar la importancia de los conceptos de salud mental y primera

⁶¹ Ponencia derivada del proyecto de investigación titulado “Revisión de experiencias de innovación en la prestación de servicios de salud durante el periodo de 2012-2022 en la ciudad de Tunja, departamento de Boyacá”, reconocido institucionalmente por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) con el código SGI 3399.

⁶² Docente Escuela de Ciencias Administrativas y Económicas, Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC. Miembro del Grupo de Investigación en Gestión de Salud (GRIGES). Investigador principal proyecto SGI 3399. ismael.carreno@uptc.edu.co

⁶³ Estudiante Semillero de Investigación en Innovación, Tecnología e Información en Salud (SIINTEIS) adscrito al Grupo de Investigación en Gestión de Salud (GRIGES). Co-Investigadora proyecto SGI 3399 karen.cuesta@uptc.edu.co



infancia en nuestro funcionamiento social o en la manera cómo nos relacionamos con las personas que se encuentran en la etapa inicial de la vida, además de recordar que en nombre de ellos existe todo un andamiaje desde los órganos multilaterales mundiales que moviliza intereses y recursos. Al leer éstas líneas pueden surgir algunas preguntas: ¿No se ha hablado ya lo suficiente sobre estos temas? ¿Con el desarrollo normativo y político actual no se logra una *atención integral* en términos de salud mental para las personas que transitan sus primeros años de vida?

De manera puntual, nuestras respuestas a estas preguntas sería que no: aún queda mucho por hablar, reflexionar y sobre todo actuar para que las posibilidades de vida de todas las personas que atraviesan la primera etapa de la vida sean dignas, algo que debe pensarse en la clave de potencializar las posibilidades de desenvolvimiento de sus comunidades; por otra parte, el desarrollo normativo y político no es una condición suficiente para hablar de *atención integral*, si fuera así poco o nada de lo dicho en este escrito sería verídico ya que los famosos derechos humanos serían una realidad. Por todo lo anterior reafirmamos un *no* que se traduzca en una movilización de acciones que transformen realidades y que no alimenten discursos y dinámicas de poder socialmente injustas.

Sobre la respuesta a la última de las preguntas es importante aclarar que afirmar de manera ascética que todas las personas tienen una serie de derechos consignados en diversos instrumentos nacionales e internacionales, entre los cuales se encuentra la salud en general y la salud mental en específico, a lo cual se suma la prevalencia de los derechos para las personas que legalmente son menores de edad, no son factores que por sí solos conlleven a que el accionar creado para la supuesta garantía de los derechos realmente materialicen la vida digna, fundamento absoluto de los derechos humanos desde el pensamiento crítico (Sarmiento-Anzola, 2013), insistiendo en que no se trata de una garantía exclusiva solo para las personas que transitan sus primeros años de vida, sino, también, para su núcleo familiar y comunitario.

El interés del presente texto es sustentar que es indispensable transformar la comprensión que se tiene sobre estos temas (salud mental y primeras infancias) para evitar su instrumentalización en discursos de reproducción del modo de vida capitalista y repensar las maneras como se desarrollan trabajos sobre los mismos. Somos insistentes en resaltar que el modelo de vida capitalista está determinado por los intereses de grupos poblacionales privilegiados dentro de un sistema económico y social pensado para incrementar las posibilidades de acumulación de capital a costa de la explotación de grandes segmentos de población (Sanabria-Duque, 2023), lo cual bien



puede relacionarse con la propuesta de la *nuda vida* (Agamben, 1998) en donde existen vidas pensadas con el único objetivo de ser sacrificadas para mantener al sistema social impuesto, por ello el modelo se centra en contar con la mayor cantidad de seres humanos funcionales al sistema y no en dignificar la vida de dichos seres. Funcionales no es sinónimo de beneficiados.

No es fácil mirar desde el pensamiento crítico estos temas. Por un lado se afirma tajantemente que todo lo hecho institucionalmente en pro de quienes viven sus primeros años de vida únicamente busca el bienestar de estas personas y potenciar sus habilidades y posibilidades para el futuro, así que cualquier crítica a ello es catalogada como un exabrupto, colocando a la persona que discute sobre ellas como enemiga del bienestar de niñas y niños. En lo que a la salud mental se refiere, existe una profunda y arraigada dependencia a la comprensión de la salud desde la enfermedad, lo cual lleva a un predominio de la figura asistencial para su tratamiento. Estos elementos, sumados a otros factores, facilitan la cooptación de la salud mental de la primera infancia por parte de los intereses de reproducción del capital, impulsando acciones donde los recursos invertidos por el Estado se centran en *garantizar* mínimos vitales y no llevan a dignificar las condiciones de vida de estas personas y sus comunidades, sin contar con todo el negocio (legal e ilegal) que resulta detrás de ello. Este tema gira también en torno a los derechos humanos, campo que tampoco escapa a la cooptación de los intereses de reproducción del modo capitalista de vida pero en donde puede residir una clave desde la mirada crítica para entender la transformación de comprensión y acción que aquí se propone.

Luego de estos párrafos es posible que quien lea ya haya comprendido la intencionalidad de éste, pero antes de dar paso a la reflexión propuesta que busca transformar la comprensión y concreción sobre la garantía de la salud mental para las primeras infancias de una visión centrada en la reproducción del modo de vida capitalista a una que posibilite la liberación de estas imposiciones (Martín-Baró, 2013), resulta pertinente realizar algunas precisiones: lo que se plasma en el presente texto no pretende ser absoluto y afirmado como una verdad a ciegas, es más una noción conceptual que bien puede transformarse pero que contiene una energía vital que moviliza a quien la asume como la propone González (2015), lo cual permite acercarse a una transformación sobre el pensar y el actuar, lo cual surge de un proceso investigativo vigente que bien podría dar virajes en las ideas aquí compartidas; se parte del convencimiento acerca de la relación profunda, una mutua dependencia, entre la manera como se piensa un fenómeno y la manera como éste es



abordado, por ello es que las propuestas aquí consignadas proponen una forma de pensar estos conceptos de forma emergente en el sentido propuesto por Gentile (2009).

(¿) Primeras infancias (?) y salud mental: una breve revisión de una integración compleja

Tanto las primeras infancias (tomado aquí en plural para señalar que no responde a una única y exclusiva definición absoluta aplicable a todo contexto y lugar de la misma manera, pero puesta entre interrogantes sugestivos por el contenido del presente apartado) como la salud mental, son expresiones en auge utilizadas hace ya un tiempo considerable. Diferentes normativas, políticas públicas, políticas de estado, iniciativas de carácter privado y/o comunitario, entre muchos otros agentes, se han preocupado por tomarlas como bandera e incluirlas en sus discursos. Pese a ello, no existen consensos absolutos sobre cómo entenderlos ni cómo abordarlos, lo cual facilita su manipulación e instrumentalización.

En las lógicas de funcionamiento y organización social que imperan en Colombia, existen afirmaciones impuestas de manera violenta respecto a una suerte de definiciones absolutas de estos conceptos, presentadas como inequívocas, inmutables e incuestionables, con una *amplia justificación científica* y el imperativo de ser aceptadas sin cuestionamiento alguno. En un orden capitalista, estas definiciones suelen traducirse en un considerable gasto de recursos que soportan una serie de acciones que en muchas ocasiones en vez de dignificar las condiciones y posibilidades de vida de las comunidades, desde la persona más joven hasta la más vieja, se centran en dinamizar un flujo de capital que enriquece a los operadores de programas estatales, a quienes concesionan las redes de servicios que proveen a dichos operadores, a quienes buscan cooptar los recursos provenientes de fondos supuestamente altruistas, entre otras fuentes de dinero que se han generado con la inclusión de la primera infancia y la salud mental dentro de los lineamientos estratégicos de los organismos multilaterales, modelo en el que se centra la atención individual por sobre la colectiva.

Es cierto que en ciertas ocasiones los operadores, concesionarios o ganadores de los fondos resultan ser las personas o agrupaciones que desde la base han construido alternativas para ayudar a sus propias comunidades, pero ésta es casi una excepción a la regla y no un requisito. Lo mismo sucede con muchas de las políticas y acciones del Estado pensadas desde las oficinas ajenas a muchas realidades y escenarios en donde funcionan las lógicas clientelares de poder. Aquí se representan las tensiones en la materialización de los derechos humanos (Restrepo, 2006).



Casi siempre las definiciones impuestas sobre aquellos conceptos que resultan claves en el andamiaje institucional terminan siendo aquellas versiones que mejor se acomodan a los intereses que poseen quienes las imponen, en una lógica donde cada actor, grupo, Estado, etc., asume la visión que mejor se ajusta a las acciones que éste desea realizar con un grupo poblacional determinado. De manera cruenta, dichas afirmaciones muchas veces tienen como fin hacer posible el desarrollo de un negocio que beneficia a los grupos económicos privilegiados, utilizando de forma corrupta los espacios políticos que una supuesta democracia en un Estado Social de Derecho debe promover.

Por ejemplo, la afirmación de que la persona que atraviesa sus primeros años de vida necesita de una alimentación balanceada sumada a un modelo económico en el que se prima la seguridad por sobre la soberanía alimentaria lleva a que las redes comerciales hegemónicas contraten con el Estado el adquirir y distribuir productos, muchas veces ultra procesados, que en una fachada de industrialización se muestran como sanos pero que en realidad son fuentes potenciales de múltiples complicaciones de salud, en vez de que dichos recursos se dirijan a garantizar que las comunidades enteras cuenten con agua potable y demás recursos para poder alimentarse sanamente desde su forma de relación con la vida, o en la oferta de productos realmente responsables para el consumo en un sistema de mercadeo centrado en los intereses comunitarios y no el de los grupos económicos dominantes.

Es de celebrar las intenciones del actual Gobierno Nacional como la de reemplazar el producto conocido como *Bienestarina*, el cual no ha sido ajeno a las dinámicas corruptas (Quevedo, 2022), por un producto basado en principios alimentarios del pueblo Wayuu y producido por las comunidades para afrontar la constante de muertes por desnutrición de niños y niñas en dicho departamento (Ministerio de Trabajo de Colombia, 2023), o la de contratar los servicios del Plan de Alimentación Escolar (PAE), otro escenario de corrupción (Hernández, 2022), con las juntas de padres y agentes comunitarios de los diferente lugares donde opera el programa (Chacón-Orduz, 2023). Esperamos la materialización y masificación real de estas estrategias, siempre priorizando a las comunidades históricamente desatendidas.

Detrás de toda afirmación se encuentra un interés implícito. Sería iluso afirmar que la presente propuesta escapa a dicha lógica. Es más, el interés de su autora y autor es precisamente hacerlo manifiesto, expresando que la posición aquí asumida propende por la construcción, fomento y defensa de un sistema de vida diferente al impuesto por el modelo capitalista, causa de



buena parte de las condiciones y situaciones que van en contravía a la vida digna o buen vivir (Ibáñez y Aguirre-Ledezma, 2018), siendo más una propuesta que se intenta situar de lado de aquellas personas que representan a lo que Fanon (2009) llamó *los condenados de la tierra*. La postura anterior surge de reconocer a la salud mental como un derecho humano desde el pensamiento crítico, sus implicaciones serán tratadas más adelante.

¿Recuerda quien lee estas líneas las preguntas planteadas al inicio del escrito? Retomemos la última: ¿Con el desarrollo normativo y político actual, no se logra una *atención integral* en términos de salud mental para las personas que transitan sus primeros años de vida? Si así fuera cómo explicar que pese a la existencia hace algunos años de una Política de Estado en Colombia como de-cero-a-siempre (quizás una de las políticas que con mayor fuerza y agilidad escaló de estrategia de atención a política pública y de allí a política de estado) y de una ley tramitada por el congreso de la república exclusiva para la salud mental, siguen muriendo por desnutrición niños y niñas de menos de seis años de edad y siguen siendo inexistentes mayores medidas para atender las necesidades de salud mental de las comunidades y familias afectadas por este fenómeno, señalando solo una de las aristas posibles del actual estado de cosas.

El anterior es claramente un caso dramático, pero real. En él se mezclan muchos aspectos, entre ellos queremos señalar los siguientes: (a) los intereses económicos que han privilegiado un modelo asistencial centrado en contratar un operador que en ejecución de una estrategia de alimentación lleve hasta los lugares donde se agrupan a los menores de seis años para su estimulación y atención temprana (por ejemplo los Centros de Desarrollo Infantil y Hogares Comunitarios) pero que en una dinámica de maximización de rendimientos económicos justifica ciertas falencias en la atención que impiden llevar los productos contratados o llevarlos en estado de vencimiento hasta comunidades sin agua potable ni suministro de víveres o redes de intercambio justas de sus productos que permitan por sí mismas solas garantizar la seguridad alimentaria; (b) una incapacidad institucional para atender las necesidades en salud mental de una forma humana y comprometida con la comprensión y armonización de su accionar con los valores sociales y culturales de las comunidades afectadas, en muchas veces pueblos étnicos o el campesinado, justificando en una supuesta des financiación su mera presencia coercitiva ante situaciones críticas, lo cual también despliega todo un nuevo abanico de posibilidades para acumular capital desde la prestación de servicios; (c) la persistencia en no brindar soluciones de fondo a deudas históricas de la democracia como el garantizar recursos tan básicos como el agua



potable pero si promover estrategias paliativas que incrementan las posibilidades de acumulación de capital de los grupos favorecidos.

En ejemplos como el presentado, y sobre todo en los aspectos señalados (a, b y c) se identifica una constante que preocupa, la del contar siempre con tiempo, recursos e intereses limitados que únicamente permiten atender de manera parcial lo urgente, relegando lo necesario a una promesa por cumplir eternamente postergada. Esta constante es especialmente sentida en aquellas acciones direccionadas desde el andamiaje institucional, pero también hace presencia en iniciativas populares o auto gestionadas. Refiriéndonos al entorno institucional resulta aterrador que dicha constante no está determinada por una autentica urgencia ante una escases de recursos, sino en una medida que facilita la cooptación y utilización de las fuentes de financiamiento para potenciar el enriquecimiento de ciertos sectores.

Intentamos plasmar que la avanzada capitalista por reproducir su modelo de vida permea y coopta lo que se hace desde una organización social supuestamente legitima como lo es un Estado internacionalmente reconocido en nombre de fomentar un principio fundamental para afrontar la vida como lo es la salud mental en el grupo poblacional que en nuestra lógica de supervivencia como especie resulta clave como lo es la primera infancia, realidad muchas veces matizada por entramados corruptos. Esta es una dinámica violenta, pero adquiere nuevas dimensiones en posturas que en pleno siglo XXI, en el seno del mundo occidental que se autodenomina de avanzada, siguen promoviendo entornos para convertir a las niñas, niños y adolescentes en agentes de consumo (Steinberg y Kincheloe, 2000) o posturas más extremas relacionadas con la exhortación a explotación laboral infantil (Rothbard, 2002). Interesa señalar que toman vigencia dos consideraciones que no son nuevas en Colombia, pero sobre las cuales vale la pena insistir: ver al niño, niña o adolescente como otro oprimido del sistema de vida capitalista (Villa-Borda, 1986) y reconocer que la salud mental es un campo de gran interés para la reproducción de un sistema de vida capitalista (Restrepo, 1989).

Antes de cerrar el presente apartado en el que se pretendían evidenciar ciertas tensiones entre la salud mental y las primeras infancias quisiéramos señalar que resalta un debate de gran interés entre asumir una visión desde las primeras infancias o desde las niñeces, tal como se ha abordado en otros lugares (Mariño-Díaz y Patiño-Cuervo, 2018; Del Cid, 2021). Por motivos de extensión y tiempo, no es este escrito el escenario para abordar una argumentación amplia sobre estas posiciones, pero si interesa manifestar que lo que aquí hemos llamado primeras infancias no es un

campo con una definición inequívoca y reconocer que en aproximaciones como las niñeces se encuentra importantes potencialidades para lograr las transformaciones aquí tratadas. Se ha asumido en esta ocasión dicha etiqueta por ser la forma discursiva cercana aquella que juega un papel central en el lenguaje utilizado por la institucionalidad en Colombia, pero queda el debate abierto sobre cuál debe ser la mejor posición al respecto.

Una nueva visión para el trabajo en salud mental con las primeras infancias

A continuación, hacemos un esfuerzo por puntualizar lo que consideramos que materializa a una *concepción otra* sobre la atención en salud mental para las primeras infancias, intentando alejarnos de la mirada de la salud mental como algo limitado a la atención sobre una enfermedad o padecimiento definido con base a un criterio diagnóstico muchas veces desconectado del contexto social en el que se desenvuelven las personas a quienes se etiqueta y más bien acercarnos a la concepción del buen-vivir. Por otra parte, intentamos desencajar a las primeras infancias de la visión unificadora que ha predominado en su comprensión, regida por el adultocentrismo patriarcal. Se le agrega a la concepción el calificativo de *otra*, intentando hacer eco a la propuesta de los *discursos otros* (Álvarez-Gallego, 2014) como estrategia para transformar a la academia de lo que históricamente ha sido, “un lugar de legitimación de los saberes y de definición de cánones, esto es, de rigidización de los saberes” (Álvarez-Gallego, 2014, p. 51), hacia una herramienta de justicia social. Valga la pena aquí recordar que en el marco del conflicto armado contemporáneo en Colombia hacer esta afirmación fue un motivo para que las universidades, sobre todo las públicas, fueran escenario de la guerra.

También podría decirse la *concepción otra* que se plantea a continuación puede ayudar en la cura, o al menos ser un paliativo, para una sociedad que nació enferma como lo es la occidental (Maldonado, 2020), íntimamente ligada en el caso colombiano a la corrupción (Restrepo-González, 2016), pero, para poder materializarla, es necesario asumir una apuesta decidida en pro de luchar para que una vida digna sea posible para todas las personas, independientemente a su edad, sexo, género, origen cultural, fenotipo o cualquier otra división, pero especial y prioritariamente para las comunidades que han sido menos favorecidas en un sistema de vida capitalista intrínsecamente injusto.

Antes de entrar directamente a la propuesta, resulta necesario realizar una precisión: salud mental y primera infancia han sido tradicionalmente unos conceptos divisores, es decir que promueven una segmentación que intenta ser precisa. Por una parte la salud mental ha intentado



separar algunos elementos de la salud física, mientras que, por otro lado, la primera infancia ha intentado separar a las personas de 0 a 5 años de edad del resto de la población. En la división se encuentra muchas veces una estrategia para la dominación y manipulación, bien aplicada en contextos como las negociaciones de luchas sociales que llevan a pujas intensas con gobiernos y otros poderes sociales. En el principio divisor de estos conceptos se abre una puerta para su instrumentalización y acomodación en pro de la reproducción del modo capitalista de vida, sobre el cual ya se ha hablado en apartados anteriores, pero sobre el cual interesa insistir en que transforma el interés por la salud mental de las personas más pequeñas en un escenario para el flujo y la acumulación de capital.

Hecha esta precisión, nuestra propuesta reside en transformar la comprensión de estos conceptos de un modelo divisorio a uno integrador. Por integrador se hace referencia a un concepto en cuya interpretación, lugar desde donde se motiva la acción que como individuos y sociedad realizamos, nazca la posibilidad de conectar diferentes necesidades emergentes de la imposición violenta del imperativo constante de reproducir el modelo capitalista de vida que convierte al cuidado en un bien de consumo cuyo acceso termina siendo discriminado según el poder adquisitivo, relegando a quienes no poseen los recursos a una supuesta garantía de mínimos vitales que, como ya se mencionó, termina siendo una justificación para encausar recursos con fines de acumulación y no de redistribución.

Esta conexión del modelo integrador tendría varias aristas. La primera de ellas sería el que fomenta hablar y reflexionar, en todo contexto y lugar, acerca de las maneras en que interactuamos y nos relacionamos con las personas de este periodo de edad, respaldando ello en una transformación real de nuestras acciones cotidianas y esporádicas hacia la consciencia y el respeto plenos de sus particularidades de pensamiento, acción y expresión de las necesidades propias, haciendo que sus intereses y preocupaciones sean los principales ejes de las acciones institucionales y no-institucionalizadas, quitando del centro de la acción garantizar en un papel el supuesto cubrimiento de mínimos vitales que debe pensarse en un sentido comunitario y no individual, teniendo en cuenta como medición la dignidad (principio potenciador) y no la mera subsistencia.

Otra arista del modelo integrador sería que la salud mental dejaría de ser algo abstracto y de difícil comprensión, traduciéndose a contar con las herramientas para poder afrontar las diferentes situaciones que plantea la vida, pero teniendo cierto respaldo en que las acciones institucionales



que se supone garantizan los derechos de toda la población trabajan en realidad por la vida digna de las comunidades y no en pro de los intereses capitalistas. Esto le quitaría una carga importante a las preocupaciones de cualquier familia y/o persona, ya que si bien es cierto que pueden existir alteraciones particulares que surgen tanto por cargas genéticas como por predisponentes y precipitantes sociales, minimizar al máximo las condiciones precarias del entorno social de desenvolvimiento y actuar decididamente para materializar la vida digna podría permitir mayor tiempo de interacción responsable y estimulación, mejores herramientas para una estimulación respetuosa de las personas, entre otros aspectos.

Una tercera arista sería la de conectar la garantía a la salud mental de la primera infancia con la necesidad de dar prioridad a las reivindicaciones que históricamente han venido desarrollando los grupos y comunidades que han sido víctimas constantes por parte de diferentes actores de la sociedad, cuya desatención y negación fomentan condiciones adversas para la vida de la mayoría de la población en pro de garantizar el modelo de vida que le resulta útil a una muy selecta minoría. Aquí se encuentra un punto clave para que en el momento de destinar acciones y recursos desde el andamiaje institucional no se prime lo urgente por sobre lo necesario en lo que respecta a una atención integral y respetuosa para las personas de menor edad.

Entender que la salud física y mental son indivisibles, conectando a la garantía del derecho a la salud mental con la garantía de condiciones dignas para la vida, no solo individual sino colectiva (piénsese esto en un país donde tener agua sana para el consumo humano o conexión eléctrica es un sueño o una promesa incumplida para muchas comunidades), y que son también multifactoriales, lo que lleva a tener que superar una visión centrada exclusivamente en la enfermedad y el tratamiento paliativo y buscar estrategias para garantizar vidas saludables en múltiples aspectos. Sostenemos que esa visión que se acaba de mencionar es la que apoya los intereses económicos que muchas veces llevan a conducir la atención en salud mental a programas interesados en demostrar supuestas presencias para obtener recursos o a que toda acción de mejora individual sea únicamente posible con un diagnóstico determinado y apoyado muchas veces en atención farmacológica.

Ahora bien, en lo que a las primeras infancias se refiere, el modelo integrador nos lleva a comprender que no se trata de separar el trabajo con las personas que transitan desde sus cero (incluyendo aquí el periodo de gestación) hasta sus cinco años de personas pares con edades cercanas pero fuera del rango, las familias o las comunidades, sino de encontrar las conexiones



que hagan posible hablar, reflexionar y transformar ideas y prácticas que no dignifiquen la existencia de las personas más pequeñas en cualquier escenario y con cualquier grupo etario, cuestionando de manera integral el patriarcado y adulto centrismo inmersos. Esta conexión también debe verse más allá de la corresponsabilidad en el cuidado, elemento reiterativo que las instituciones reclaman a las familias, y debe contemplar también que la salud mental de todas las personas pasa por reconocer las exigencias plasmadas en las luchas sociales por una vida digna de comunidades indígenas, raizales, palanqueras, campesinas, urbanas no beneficiadas, de madres comunitarias, entre otros agentes que se relacionan con las primeras infancias.

Se abre una ventana de oportunidad para un quehacer ético y socialmente responsable de las personas vinculadas a la institucionalidad relacionada con el andamiaje institucional centrado en la salud en general y en la salud mental en específico: hacer posible una educación popular frente al respeto real a las necesidades de las personas que atraviesan sus primeros años de vida, tanto en lo individual como en lo institucional. Sobre ello se espera poder profundizar en futuros espacios.

Referencias

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida I*. Pre-Textos.
<https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/agamben-giorgio-homo-sacer-vol-i.pdf>
- Álvarez-Gallego, A. (2014). *Los discursos otros. Críticas al universalismo occidental*. Ediciones desde abajo.
- Chacón-Orduz, M. (4 de junio de 2023). PAE podrá ser operado por asociaciones de padres de familia y juntas de acción comunal. *El Tiempo*.
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/pae-podra-ser-operado-por-asociaciones-de-padres-de-familia-y-juntas-de-accion-comunal-774216>
- Del Cid, V. (2021). Rebeldías necesarias para apostar a seres libres, pensantes y amorosos. En Magistris a, G. y Morales, S. (Com.). *Educación hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. (pp. 12-20). Chirimbote, Ternura Revelde.
- Fanon, F. (2009). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Gentile, B. (2009). *América Latina: pensar desde la emergencia*. Cerezo Editores.
- González, F. (2015). *Nociones de izquierdismo (1936-1938)*. Corporación Otraparte.
<https://www.otraparte.org/wp-content/uploads/fg-1936-nociones.pdf>



- Hernández, C. (13 de diciembre de 2022). PAE se ha convertido en un foco de corrupción: Asociación de Maestros de Córdoba. *Wradio*. <https://www.wradio.com.co/2022/12/13/el-pae-se-ha-convertido-en-un-foco-de-corrupcion-asociacion-de-maestros-de-cordoba/>
- Ibáñez, A. y Aguirre-Ledezma, N. (2018). *Buen vivir, Vivir bien. Una utopía en proceso de construcción*. Desde Abajo.
- Maldonado, C. E. (2020). *Occidente, la civilización que nació enferma*. Desde Abajo
- Mariño-Díaz, L. A. y Patiño-Cuervo, O. (2018). Discapacidad e infancia: una historia de los malentendidos. En Suárez, M. y Pulido (Coord.). *Infancia, diversidad y filosofía. Voces, gritos y reclamos*. (pp. 35-63). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Martín-Baró, I. (2013). *Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica*. UCA Editores.
- Ministerio de Trabajo de Colombia. (28 de junio de 2023). '*SENAHARINA*', alimento para frenar la desnutrición en La Guajira. <https://www.mintrabajo.gov.co/comunicados/2023/junio/-senharina-alimento-para-frenar-la-desnutricion-en-la-guajira>
- Quevedo, S. V. (29 de diciembre de 2022). La historia de la Bienestarina que el presidente Petro quiere acabar. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/la-bienestarina-en-colombia-ha-alimentado-a-un-tercio-de-los-ninos-669087>
- Restrepo, L. C. (1989). *La trampa de la razón*. Arango editores. https://books.google.com.co/books/about/La_trampa_de_la_raz%C3%B3n.html?id=6-syAAAAIAAJ&redir_esc=y
- Restrepo, M. (2006). *Teoría de los derechos humanos y políticas públicas: o de las tensiones entre derechos humanos y mercado*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Restrepo-González, A. (2016). *Raíces aldeanas de la corrupción*. Ediciones Otraparte.
- Rothbard, M. N. (2002). *The ethics of liberty*. NYU Press. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dcg_To7pVykc&oi=fnd&pg=PR11&dq=Rothbard,+M.+N.+\(2002\).+The+ethics+of+liberty.+NYU+Press.+&ots=a5P5CGDqC5&sig=rbHfabyxtNghig2taJKK22Stq0I#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dcg_To7pVykc&oi=fnd&pg=PR11&dq=Rothbard,+M.+N.+(2002).+The+ethics+of+liberty.+NYU+Press.+&ots=a5P5CGDqC5&sig=rbHfabyxtNghig2taJKK22Stq0I#v=onepage&q&f=false)
- Sanabria-Duque, A. (junio 18 de 2023). El cambio y la brújula. *Desde Abajo*.
- Sarmiento-Anzola, L. (2013). *Teoría Crítica fundamento de los derechos humanos*. ILSA.



- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (2000). Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia. En Steinberg, S. y Kincheloe, J. (Com.) *Cultura Infantil y Multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. (pp. 13-43). Morata.
- Villar Gaviria, A. (1986). *El niño, otro oprimido*. Carlos Valencia Editores.



Sistematización del proceso formativo de una maestra de la zona rural en la Maestría en Educación para la Primera Infancia, USB-Cali

BEATRIZ EUGENIA IBARRA IMBACHÍ

Resumen

La obra se basa en la experiencia vivida en la formación de postgrado titulada: Sistematización del proceso formativo de una maestra de la zona rural en la Maestría en Educación para la Primera Infancia USB-Cali, a partir de la reconstrucción de la vivencia y su reflexión, se develan los aportes del proceso formativo dentro de la maestría que promueven la construcción de bases conceptuales y metodológicas relacionadas con las infancias que promueven la configuración de concepciones, procesos educativos y formativos de las infancias teniendo en cuenta su diversidad, autonomía, carácter crítico y activo en el contexto donde habitan.

Objetivo General

Analizar las contribuciones del proceso formativo dentro de la Maestría en Educación para la Primera Infancia (MEPI) que aportan a la construcción de bases conceptuales y metodológicas de las infancias.

Objetivos específicos

Describir cómo se da el proceso formativo dentro de la Maestría en Educación para la Primera Infancia- USB Cali.

Identificar las contribuciones más significativas en materia de ejercicios académicos que aportan a la construcción de las bases conceptuales y metodológicas sobre la infancia.

Develar las experiencias de los protagonistas en calidad de maestrantes, docentes y egresados, de modo que escuchar sus voces pueda conllevar al mejoramiento en el recorrido dentro de la maestría.



Resultados

El proceso de sistematización de experiencias permitió evidenciar los aportes del proceso formativo en la MEPI, los cuales se pueden enunciar tres apartados. Los cuales evidencian el análisis de los aportes que se relatan en las entrevistas grupales e individuales y se mencionan a continuación:

Transformaciones en las concepciones y paradigmas relacionados con las infancias y sus procesos educativos

En este primer apartado, las concepciones de infancia, desarrollo infantil, educación infantil y formación fueron transformadas hacia miradas que rompen paradigmas tradicionales.

Concepciones de Infancia

La ampliación de la concepción hacia perspectivas plurales de las infancias, gracias a la comprensión, de fenómenos de tipo histórico, social y político que son determinantes en su representación en el contexto actual. Igualmente, se pudo superar la mirada etaria de la misma hacia una infancia ilimitada e intemporal. Se destaca la importancia de preservar el momento de la curiosidad, reconocer la voz de las infancias y juventudes, sus capacidades, su autonomía y diversidad.

En este sentido, Kohan (2007), concibe la infancia como una manera de mirar la vida, de manera intensa, rebelde, de pensar distinto y no como una etapa o fase de la existencia.

Ha movilizado muchísimo estas formas de concebir la infancia, justamente por el aporte intercultural y el recorrido histórico que ha tenido el concepto como tal y las representaciones sociales de las infancias, nos lleva a considerar que esta concepción tiene también un tinte político-social del momento y eso anidado también al concepto de familia y escuela. (E1, entrevista personal, 2022)

Desarrollo Infantil

La comprensión de los fundamentos teóricos del desarrollo infantil, al igual que la incidencia de los factores familiares, biológicos, escolares y sociales en el desarrollo de los niños, niñas y adolescente, facilita la interpretación de las problemáticas de los estudiantes y a su vez el diseño de estrategias dentro del aula y la institución educativa para la superación de las mismas favoreciendo el desarrollo integral del ser.

Al respecto, Elías (2003), destaca la importancia de involucrar a la familia y la comunidad en el aprendizaje académico y socioemocional. Igualmente, brindar espacios donde los estudiantes



se sientan protegidos, aceptados y valorados como personas. yo veía en la maestría que los niños son diferentes en otros contextos y no por ello implique que esté mal, sino que hay que comprender las dinámicas de misma comunidad y de su propia familia (E1, entrevista personal, 2022)

De este modo, para explicar problemáticas educativas se debe tener un enfoque interdisciplinar que tenga en cuenta la perspectiva pedagógica, educativa y didáctica, que incluya el apoyo de profesionales de las disciplinas como la psicología, medicina, entre otras que permitan la atención integral de los estudiantes y que faciliten la comprensión de las dinámicas familiares, escolares y comunitarias.

Educación Infantil

El aporte más relevante en esta concepción, tiene que ver con la profundización de la educación para la primera infancia, las políticas públicas, el currículo, las orientaciones dispuestas en los documentos públicos que son un referente para orientar las prácticas pedagógicas. Así mismo, la reflexión del quehacer pedagógico desde los criterios teóricos vistos en los seminarios de la maestría, que tienen que ver que con el desarrollo infantil desde una perspectiva crítica, intercultural e interdisciplinar que permiten la comprensión de las problemáticas educativas contextuales.

En este sentido, Rosero-Prada y Domínguez-De La Ossa (2022), afirman que en el análisis de las bases de la educación actual se evidencia que existen elementos que están en construcción y que involucran esferas educativas y prácticas innovadoras, currículos flexibles, que conllevan a la configuración de procesos educativos participativos y democráticos que tienen en cuenta las singularidades de los ambientes locales, regionales y nacionales, que fortalecen la preservación de la cultura, promueven la comunicación y permite permear los límites impuestos por la escuela.

Cómo acompañar esos procesos educativos desde los diferentes contextos sociales, culturales, las historias de vida, las experiencias me han parecido muy importante y tengo ganas de seguirme cualificando y aportando a nuestros territorios. También, mi sueño más grande es montar un espacio, un jardín, pero con un enfoque cultural que les aporte a nuestras guaguas al proceso de desarrollo y aprendizaje, pero también a la identidad cultural que si nos hace falta. (M5, entrevista grupal, 2022).

Formación humana

Asimismo, es relevante reconocer que la tarea de formar, implica mirar la integralidad del ser humano, comprender que es necesario que los maestros se transformen para contribuir al



desarrollo de las infancias y juventudes con quienes interactuamos, apropiarse de nuevos conocimientos, hacerlos parte de nuestro ser, dejarse permear de nuevas perspectivas que permitan realizar cambios en los ambientes y comunidades donde se habita.

En este sentido, la educación tiene un estatus importante porque evidencia signos de desarrollo de la humanidad y la sociedad. Sin embargo, por si sola no es suficiente para enfrentar fenómenos que tienen relación con el ser humano, puesto que es una actividad externa al hombre, a pesar de ser instituida y genere cambios en su interior. En cambio, la formación se ubica en el ser ontológico y es en esencia distinta a la educación.

Al respecto, García (2015) complementa, la formación esencia de los seres humanos, permea el tiempo y espacio, reproduce la historia y permite proyectar el devenir de la humanidad, promueve el recorrido hacia senderos y nuevos horizontes del saber y de creatividad no transitados. Alimentada de la esperanza y deseo, promueve el despertar de los sentidos a los acontecimientos de la vida, articulando el cuerpo y el alma hacia el encuentro con otros.

Yo tenía la expectativa de que todo iba a ser demasiado académico, obviamente lo hemos abordado, pero me doy cuenta que la maestría trata mucho el ser y pienso que ese ha sido un aporte valiosísimo que apunta hacia nosotros, a la construcción, el redescubrimiento y fortalecimiento de nuestra vocación, entonces yo dije: -Yo sé por qué me formé y por qué quiero seguir luchando y trabajando y es por la infancia (M2, entrevista grupal, 2022).

Transformaciones en las prácticas y las realidades de las infancias

En el segundo lugar, los aportes de la maestría durante el proceso formativo en el tránsito por los seminarios de la maestría fomentaron la reflexión sobre las prácticas de aula y las experiencias educativas de los maestros provenientes de los diferentes contextos, dicho análisis, repercutió en el cambio en los pensamientos y concepciones de las infancias, su educación y formación que impulsaron la transformación y redireccionamiento de las prácticas pedagógicas y las realidades de los estudiantes.

En este sentido, las estrategias dentro de las realidades en el aula se transformaron de tal manera que se evidencian en las entrevistas de los maestrantes, como los mismos tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, sus ritmos, emociones, su contexto y cultura. Así, los fundamentos teóricos y prácticos adquiridos en los seminarios enriquecieron la reflexión y permitieron promover los procesos educativos y formativos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.



(...) a nivel conceptual y metodológico me ha llevado a transformar mis prácticas con los estudiantes, considerando sus maneras de acercarse al conocimiento, sus preferencias, intereses, incorporando el trabajo colaborativo y métodos de evaluación diferentes... Movilizando estrategias didácticas a lo largo de las asignaturas para que todos puedan tener una representación en cuanto a su forma de aprender (E1, entrevista personal, 2022).

Retos tensiones y desafíos

En tercer lugar, la transformación del entorno después de pasar por el proceso formativo es posible, aunque al inicio hay resistencia, el cambio es factible desde las prácticas cotidianas, desde los proyectos que se lideren con la participación de las familias, instituciones y comunidad que promuevan la formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, teniendo en cuenta su protagonismo en sus procesos educativos y formativos al igual que sus particularidades y su diversidad.

En el pueblo indígena de los Pastos, hablar de infancia todavía no ha sido un tema central, se han centrado en la recuperación de la lengua materna y otros aspectos que son importantes y que ayudan a fortalecer la identidad cultural, pero el tema de los guaguas, de nuestros niños todavía está un poco olvidado, entonces con esa intencionalidad de visibilizar de darle ese lugar protagónico a nuestros guaguas y es que ellos son la semillas que más adelante permitirán mostrar ese legado en otras generaciones. (M5, entrevista grupal, 2022)

Impacto en la política

La diversidad de los territorios rurales muestra realidades sociales complejas, zonas de difícil acceso geográfico, limitado acceso a las tecnologías de la información, además de necesidades básicas insatisfechas para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que los habitan. En este sentido, los retos que asumen los maestros rurales son grandes, requiere que su nivel de formación sea amplio para facilitar la comprensión de dichas problemáticas y contribuir con soluciones desde las prácticas y estrategias del aula que se irradian hacia la institución, las familias y la comunidad.

Según Martínez (2022), la singularidad de los contextos rurales depende de los grados de conflicto armado, la localización geográfica, los factores culturales, productivos, la cosmovisión y la historia. El desconocimiento de esta diversidad rural ha traído como consecuencia la inexistencia de acciones políticas que atiendan las necesidades existentes en los territorios, prolongando la desigualdad y las brechas sociales de los mismos.



El acceso a la formación posgradual de los maestros es limitado debido a la disposición de tiempo, dinero, acceso a los canales de información en las comunidades donde laboran, entre otros factores que dificultan el ingreso a los programas de maestría y doctorado.

En consecuencia, se hace imperativo que el estado asuma políticas encaminadas a disminuir las brechas que existen en la educación rural, a través de estrategias que favorezcan la calidad educativa de los estudiantes de las zonas rurales. Además, continuar con las convocatorias de financiamiento que promuevan la formación de maestros rurales.

Metodología

La obra de conocimiento tiene un enfoque cualitativo. Además, se apoya en el paradigma sociocrítico, donde Santamaría (2013) expone que la visión sociocrítica educativa permite sobrepasar la mirada limitada del positivismo. Igualmente, supera la óptica tradicional del paradigma interpretativo, el cual no cuestiona mediante la investigación la situación actual establecida. En cambio, el paradigma sociocrítico promueve un sistema educativo más equitativo, que tiene en cuenta la importancia de la cuestión ideológica como factor determinante en la estructura y configuración de las prácticas educativas. En este orden de ideas, el paradigma sociocrítico fomenta la transformación de las realidades educativas y sociales, fomenta la innovación y la investigación.

La obra se sustenta en la sistematización de experiencias propuesta por Jara (2018) quien refiere que es un ejercicio que pretende profundizar en la experiencia y recrear sus saberes, a través la interpretación teórica y la apropiación de la vivencia. Además, requiere una inclinación hacia la curiosidad epistémica y demanda rigurosidad metódica. Así, la experiencia que se sistematiza permite la obtención de saberes, aportes e incluso nuevas preguntas que se derivan de un problema de investigación.

La sistematización se realiza a partir de la recuperación de las vivencias propias de la autora, así como la de los maestrantes y magísteres quienes narran a partir de entrevistas individuales y focales, igualmente cuestionarios como instrumento de caracterización. Así, las voces de los maestrantes se encuentran codificadas en el documento con la letra M y los egresados con la letra E.

Pertinencia social

La formación de maestros es una variable determinante que impacta de manera directa la calidad en la educación de las infancias y juventudes, por esta razón el maestro debe estar en un



proceso de continua introspección sobre su práctica cotidiana. Para llevar a cabo este ejercicio analítico, es necesario que tenga fundamentación teórica en relación con la pedagogía, didáctica, procesos educativos, enseñanza, aprendizaje, diversidad, interdisciplinariedad, interculturalidad, además de su conocimiento disciplinar debe complementarse con su calidad humana y ética.

En consonancia, Múnera-Cavadías (2014) sostiene que, la formación del maestro es esencial para alcanzar procesos educativos de calidad en el acto de educar; el docente tiene una responsabilidad social que implica que estén dotados de alta formación en especial los que laboran con la primera infancia, los cuales deben contar con conocimientos académicos, técnicos, científicos e igualmente tener alta sensibilidad y valores humanos que permitan ser agentes dinamizadores de la formación integral de las infancias.

La continua reflexión de las prácticas pedagógicas lleva a cambios en las relaciones en el aula, a la emergencia de nuevas miradas en relación a lo educativo y formativo, por lo tanto, a la transformación de los contextos y realidades de las infancias y juventudes.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia permitió analizar las contribuciones de la Maestría en Educación para la Primera Infancia- USB Cali, en relación a las concepciones y transformación de las prácticas e igualmente los vínculos con las infancias en los contextos donde interactúan los maestrantes y egresados de la maestría. Igualmente, descubrir retos de los mismos para transformar las realidades de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

En este sentido, las concepciones de infancia, se transformaron hacia una perspectiva diversa y plural de las mismas, que permiten reconocer el territorio donde habitan, su cultura, dinámicas familiares, culturales, económicas y políticas, las cuales deben ser tenidas en cuenta para sus procesos educativos y formativos.

Adicionalmente, el proceso analítico en los seminarios de la maestría permite tener una mirada amplia sobre el desarrollo armónico de los estudiantes, tener presente la mirada intercultural de la educación, reconocer y permitir la participación de las diversas culturas que están en los territorios, permitir la expresión de saberes y que estos sean tenidos en cuenta en el currículo.

En complemento, la mirada interdisciplinar de los fenómenos educativos es fundamental para promover el desarrollo armónico de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.



En relación a la formación, es un concepto que debe ser comprendido e interiorizado por el maestro, en la medida que es un medio para transformarse a sí mismo ser y luego permite ser agente de cambio en los seres con quienes se interactúa. Así, se debe trascender el quehacer del maestro que en ocasiones se reduce a la instrucción, hacia un papel activo que conduce la formación, desde una reflexión pedagógica profunda y crítica que conlleva a una transformación de la realidad de las infancias y juventudes.

En consecuencia, el proceso formativo vivido en la maestría y la transformación en las concepciones de infancia, su educación y su pedagogía permitieron materializar cambios en los contextos donde habitan los maestrantes y egresados.

Finalmente, para Ibarra (2022), existen retos relacionados con el fomento de esta nueva perspectiva de infancias, que requieren la implementación de las políticas públicas y disposiciones institucionales que favorezcan estas nuevas apuestas decolonizadoras. Igualmente, la tarea actual del maestro implica una responsabilidad ética de promover nuevas realidades para las niñas, niños, jóvenes y adolescentes en los territorios.

Referencias

- Kohan, W. (2007). Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación. Del Estante Editorial.
- Elías, M. (2003). Aprendizaje académico y socio-emocional. (3ª Ed). Internacional academy of education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001294/129414s.pdf>
- García, M. D. (2015). Formación. Concepto vitalizado por Gadamer. Castellanos editores. https://www.academia.edu/49146102/Formacio_n
- Ibarra, B. E. (2022). Sistematización del proceso formativo de una maestra de la zona rural en la Maestría en Educación para la Primera Infancia, USB-Cali. [Tesis de Maestría (no publicada), Universidad de San Buenaventura-Cali].
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1689>
- Martínez, J. V. (2022). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 20(1), 1-5. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272022000100502



- Múnera-Cavadias, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 9(1), 147-156.
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n1.2003>
- Rosero-Prada, A. L.-D. (2022). Nuevos escenarios, actores y prácticas educativas donde se construye la convivencia, la diversidad y la cultura. *Revista Electrónica Educare*, 26(2).
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582022000200062&script=sci_arttext
- Santamaría, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: revista interdisciplinar* (16), 91-102.



Análisis comprensivo de factores relacionados con la protección efectiva de los niños, las niñas y los adolescentes en hogares sustitutos en Caldas⁶⁴

CLARA ARENAS

CAROLINA VILLADA

Objetivos

La ponencia se centrará en cuatro objetivos: i) identificar los recursos, potencialidades y capacidades de los niños, niñas y adolescentes que favorecen su trayectoria en la modalidad; ii) explorar las dinámicas, recursos y capacidades familiares que inciden en la adaptación de los niños, niñas y adolescentes a los hogares sustitutos y en la posibilidad de que los hogares de origen logren ser garantes de sus derechos; iii) analizar los factores ligados a las creencias, prácticas y procesos institucionales relacionados con la calidad del acompañamiento y iv) examinar los procesos y relaciones interinstitucionales que facilitan u obstaculizan el restablecimiento de derechos.

Resultados

Factores relacionados con el ámbito personal

De acuerdo con Viedma et al. (2016) la adaptación de los niños, niñas y adolescentes en programas de acogimiento familiar está mediada por el tipo de adversidad vivida en la familia de origen, la duración de la exposición a esta situación y características individuales. Estas características tienen que ver tanto con los recursos internos con los que los niños y niñas ingresan, como con las capacidades socioemocionales que logran fortalecer durante su permanencia en la modalidad. Dado que cada uno de ellos sufrió la vulneración de alguno de sus derechos y que, en su mayoría, continuarán exponiéndose a situación de riesgo, por las condiciones de precariedad de sus familias y de sus contextos, resulta clave fortalecer sus capacidades para afrontar adecuadamente diferentes adversidades. En particular, necesitan desarrollar al máximo la autogestión de sus emociones, la autoestima, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la

⁶⁴ Elaborada por Carolina Villada Narváez, coordinadora del proceso de formación de la Fundación FESCO.



creatividad; habilidades fuertemente conectadas con la resiliencia. Así lo explica una profesional de la modalidad: La resiliencia es fundamental para que los niños puedan afrontar su historia de vida de una manera más sana, resignificándola y encontrándole sentido, aceptando que ellos no son los responsables de las vulneraciones que han sufrido. (Profesional modalidad Hogares Sustitutos, Manizales)

Otro de los aspectos que más influye en la recuperación de los niños, niñas y adolescentes es el reconocimiento de sus habilidades y potencialidades. Por esta razón, el acompañamiento debe estar centrado en la identificación de sus necesidades, fortalezas, aspiraciones y sueños, y en el afianzamiento de la autoconfianza requerida para realizar sus proyectos de vida.

Al explorar estas aspiraciones, sus testimonios evidencian especialmente la confianza depositada en la educación como vehículo de bienestar y movilidad social. La educación es concebida por ellos como una condición de posibilidad para “salir adelante” y ser “alguien en la vida”; así lo expresa una adolescente: Mi sueño es terminar de estudiar, entrar a la universidad, hacer la carrera de trabajo social. Tener mi casa, formar mi familia, ayudar a muchas personas que me han ayudado a mí, que han estado para mí (mujer adolescente, 17 años).

Sin embargo, el proceso de fortalecimiento resulta más complejo para algunos niños, niñas y adolescentes. Las profesionales dan cuenta de las mayores dificultades que afrontan quienes además de sufrir traumas emocionales, padecen déficit en su desarrollo cognitivo. Por lo tanto, cuando éstos han sido diagnosticados con patologías de base en su salud física y mental resulta fundamental contar con una red de apoyo, particularmente en el sistema educativo y de salud, que acompañe su recuperación de manera sostenida.

Factores relacionados con el ámbito familiar

Algunos factores de las familias de origen

La familia como grupo social primario y como unidad del sistema social en interacción con el entorno enfrenta el doble reto de responder a las funciones socialmente establecidas, vinculadas a la transmisión de la cultura, es decir, a la socialización en los valores dominantes y, por otra parte, tiene la responsabilidad de contener material y psicológicamente a sus integrantes. En el caso de las familias de origen, se observa, por lo general, un déficit en el cumplimiento de estas funciones, atravesado por la precariedad de sus condiciones de vida. Gran parte de los hogares de origen tiene enormes dificultades para acceder a condiciones esenciales para su bienestar. Las



siguientes cifras, extraídas de una encuesta aplicada en 2021, evidencian la precariedad estos hogares:

Figura 1

Condiciones de vida de los hogares de origen de los niños, niñas y adolescentes de la modalidad



Fuente: Caracterización de hogares de la Fundación FESCO, hogares de origen, 2021

El bajo nivel educativo de los padres, madres o cuidadores y la precariedad de sus condiciones de vida, se relacionan en muchos casos con tensiones, conflictos, riesgos y vulneraciones que afectan el bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Estas situaciones suelen conducir al descuido de las necesidades básicas de protección y cuidado de los niños, y a la ruptura de los vínculos afectivos con los adultos de referencia.

Para fortalecer estos vínculos de confianza es fundamental involucrar a las familias de origen en el proceso de restablecimiento de derechos. La efectividad del acompañamiento a estas familias depende, en buena medida, del reconocimiento de sus fortalezas y limitaciones en el ejercicio del rol parental y del establecimiento de prácticas de crianza respetuosas de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Para su adecuado desarrollo éstos necesitan una crianza que los contenga afectivamente y que a la vez los oriente y les permita reconocer límites en su comportamiento. Para esto es fundamental el establecimiento de acuerdos, el diálogo y la erradicación de prácticas de crianza basadas en el castigo y en el maltrato. Se requiere, además, una clara identificación de los roles de cada integrante dentro de la dinámica familiar. En esta



dinámica los adultos deben ser figuras de identificación y buen ejemplo, y acompañar responsablemente a los más jóvenes.

Entre las competencias parentales más importantes está el acompañamiento educativo. Las condiciones se tornan mucho más favorables para los niños, niñas y adolescentes, cuando las familias creen en sus potencialidades y los acompañan en sus procesos escolares. Esto exige no solo enviarlos a la escuela, sino ofrecerles el apoyo material y subjetivo necesario para que su trayectoria escolar sea exitosa.

Fortalecer las competencias parentales y superar las condiciones que dieron origen a la vulneración de derechos demanda, por lo general, un proceso terapéutico sostenido y acorde a las necesidades de las familias, así como la identificación de los factores de riesgo en su contexto sociocultural. Muchas de las familias de origen tienen graves problemas para lidiar con situaciones como la venta de sustancias psicoactivas, la prostitución, la presencia de pandillas y la necesidad de salir a trabajar sin la posibilidad de dejar a sus hijos bajo la responsabilidad de cuidadores responsables. Así lo expresa una profesional: Las familias biológicas han sido, en su mayoría vulneradas por el Estado y por la sociedad de forma intergeneracional. Han estado expuestas a una cadena de situaciones complejas a nivel social y a riesgos que no tienen la posibilidad de cambiar. (Profesional de la modalidad Hogares Sustitutos, Manizales)

Algunos factores de las familias sustitutas

Según Vanegas y Castrillón (2014), los vínculos construidos con los cuidadores en los hogares de acogida adoptan dos dimensiones: la reparación restitutiva y la reparación subjetiva. La primera está asociada al cuidado ofrecido para restablecer el bienestar físico y afectivo que fue alterado en la vida del niño, niña o adolescente, el cual se acompaña de la contención emocional que facilita su adaptación. Por su parte, la reparación subjetiva, tiene que ver con la resignificación que, gracias a la relación con las nuevas figuras cuidadoras, realiza el niño, niña o adolescente de aquellas condiciones que fueron dañinas, para generar sus propias capacidades de reparación.

Los testimonios de los niños, niñas y adolescentes revelan la importancia de los vínculos afectivos construidos en los hogares sustitos para su desarrollo personal. Los de menor edad valoran especialmente el buen trato recibido y el tiempo que les dedican a través del juego y otras actividades compartidas. Los adolescentes, por su parte, asocian su bienestar en el espacio familiar, en particular, a la posibilidad expresar sus sentimientos y opiniones, ser comprendidos, aceptados y valorados.



Las madres coinciden en que, gracias a esta vinculación afectiva, muchos de los niños, niñas y adolescentes acompañados por ellas han cambiado en aspectos esenciales para su bienestar. Por esta razón, consideran que lo más sanador que pueden ofrecerles es el amor, el respeto y el reconocimiento de su valor y dignidad como personas. Una de las madres cuenta la experiencia de un adolescente que llegó a su hogar padeciendo sentimientos de menosprecio y discriminación: “Fue de mucho trabajo. Aumentarle la autoestima, decirle que puede opinar, ser mejor persona, que vale como ser humano, y es un gran logro que tenga sueños y metas de una profesión”.

Las madres afirman que los niños, niñas y adolescentes viven muchos de estos cambios cuando observan otras formas de relacionarse entre los integrantes de la familia. De este modo, los aprendizajes sobre valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad logran apoyarse en el ejemplo que aportan situaciones de la cotidianidad de los hogares.

Factores relacionados con el ámbito organizacional

En el caso de la institución que ofrece el acompañamiento profesional a los niños, niñas y adolescentes, y a sus familias, uno de los factores más favorables es el reconocimiento de la individualidad que implica identificar la realidad de cada niño, niña y adolescente, sus recursos internos y familiares y dotarlos de las herramientas para construir su vida positivamente. La empatía del proceso de acompañamiento es también determinante, reflejada en el reconocimiento sensible de las necesidades de los niños niñas y adolescentes y de sus familias. En palabras de una profesional: “Los que estamos aquí es porque queremos, porque esto nos gusta, porque esto nos mueve, porque somos sensibles ante la realidad de todas estas poblaciones que estamos atendiendo y sentimos de corazón que les podemos aportar algo”. De acuerdo con Gaviria et al. (2022) los cuidadores o profesionales que basan su atención en el acompañamiento, el afecto y la escucha aportan no solo a la integración de niños, niñas y adolescentes al contexto institucional y familiar, sino también a su bienestar y desarrollo emocional.

Otro de los factores tiene que ver con el carácter integral e interdisciplinar del acompañamiento. Cada ser humano debe ser visto no solo desde su esfera psicológica, sino también desde su salud física, su estado nutricional y las otras dimensiones de su desarrollo. Para esto se requiere un trabajo de equipo centrado en las diversas necesidades del niño, en el que se construye un lenguaje común sobre los objetivos y estrategias de apoyo.

El conocimiento de la modalidad y de la realidad de la población se constituyen en otras condiciones fundamentales. Este conocimiento demuestra que centrar el acompañamiento en el



fortalecimiento del proyecto de vida de los niños, niñas y adolescentes y de las familias es esencial. Además, permite entender que el apoyo centrado en la familia es imprescindible.

Por último, un factor clave de la acción institucional es fortalecer las redes interinstitucionales en función de los proyectos de vida individuales y familiares. En la experiencia de la Fundación esto se refleja especialmente en un trabajo de identificación de la oferta institucional, con avances especialmente en procesos de intervención psicoterapéutica, que permite tener objetivos comunes en los procesos de acompañamiento.

Ámbito estatal

El acompañamiento a los niños, niñas y adolescentes enfrenta barreras ligadas especialmente a las limitaciones del sistema de salud para ofrecer la atención requerida. Quienes necesitan apoyo psicoterapéutico, por ejemplo, tienen dificultades para tener una atención continua. Este tipo de debilidades se extienden al ámbito escolar; las instituciones educativas demuestran, por lo general, pocas capacidades para ejercer su corresponsabilidad en el acompañamiento individual a los niños, niñas y adolescentes. Cuando éstos presentan dificultades afectivas o comportamentales, es común que acudan a la familia sustituta o al ICBF sin comprometer el apoyo del contexto escolar.

Por otra parte, la necesidad de vincular a los niños, niñas y adolescentes a actividades extraescolares o a las familias a programas sociales no se ve respaldada en la existencia de una oferta pertinente y continua en las comunidades. En el caso de los jóvenes, quienes reciben un acompañamiento centrado en su proyecto de vida, no es fácil encontrar programas que faciliten llevar a cabo las metas establecidas por ellos. Las oportunidades del contexto en los ámbitos educativo, laboral y ocupacional son limitadas.

Uno de los aspectos más críticos del respaldo estatal es el seguimiento después de la reunificación familiar. Las familias necesitan un acompañamiento institucional que apoye la garantía de derechos de los niños, niñas y adolescentes, pero cuando éstos egresan los casos se cierran a los pocos días sin esta condición. Ante la soledad experimentada, reforzada por la débil estructura de oportunidades de su contexto, lo más común es que los niños retornen a la modalidad tras sufrir nuevas vulneraciones.

En cuando a la relación entre el ICBF y la entidad ejecutora de la modalidad, existe una sobrecarga de exigencias para los profesionales. El amplio número de temas que debe orientar el proceso de formación y el elevado número de acciones de acompañamiento que se establece en las



metas por profesional, dificultan priorizar la respuesta a las necesidades identificadas en los procesos de diagnóstico.

Impacto en la política

Este análisis aporta información relevante sobre la importancia de políticas y programas que favorezcan la garantía de derechos de los niños, niñas y adolescentes, a partir de intervenciones basadas en la familia. Las familias más vulnerables necesitan acceso a una oferta integral que fortalezca su estructura de oportunidades, así como sus capacidades de crianza y protección. Para este fin, es clave el abordaje interdisciplinar e intersectorial de las causas de la vulnerabilidad familiar, con un enfoque en la resiliencia de los hogares.

Para superar las causas y secuelas de las vulneraciones sufridas, los niños y sus familias necesitan por lo general procesos psicoterapéuticos frecuentes y con una duración adecuada, esto no puede lograrse sin los recursos y el compromiso necesarios por parte del sistema de salud y sin remover las creencias culturales que limitan el abordaje de la salud mental.

Por último, la modalidad se favorecería enormemente de un proceso de evaluación externo que analizara la efectividad de los lineamientos, recursos, procesos y procedimientos establecidos, especialmente en términos de la relación técnica (o distribución) entre profesionales y niños, niñas adolescentes acompañados y de las posibilidades reales de apoyar a las familias de origen.

Metodología

Los resultados descritos se basaron en entrevistas realizadas con profesionales, madres sustitutas, niños, niñas y adolescentes vinculados a la modalidad de acogimiento familiar Hogares Sustitutos en Caldas. Así mismo, se tuvieron en cuenta hallazgos de algunos estudios que permiten respaldar algunas de las tendencias encontradas en esta exploración cualitativa.

Conclusiones

Los hallazgos expuestos ponen en evidencia que en la trayectoria de los niños, niñas y adolescentes en la modalidad de acogimiento familiar Hogares Sustitutos y en la superación de las condiciones que ocasionan la vulneración de sus derechos, subyace un entramado complejo de factores de índole personal, familiar, social e institucional. Por lo tanto, la posibilidad de lograr que éstos salgan fortalecidos de esta experiencia depende de la integralidad de la atención que se les ofrezca, y de la vinculación de sus familias como entornos indispensables para la proyección de sus derechos.



En el ámbito personal, el acompañamiento logra mayores resultados cuando se apoya en el desarrollo de la resiliencia y de capacidades socioemocionales, en sus habilidades y potencialidades, y se enfoca en sus necesidades. En la dimensión familiar, particularmente, en el caso de los hogares de origen, existen condiciones materiales y subjetivas atravesadas en muchos casos por la precariedad. Si bien parte de estas condiciones no pueden ser alteradas por el acompañamiento en la modalidad, éste logra ser más efectivo cuando se respalda en las fortalezas identificadas en estas familias, en el afianzamiento de vínculos afectivos, en el establecimiento de estilos de crianza respetuosos y en la construcción de redes de apoyo.

En el caso de familias sustitutas, el análisis realizado pone de manifiesto la importancia de los vínculos afectivos construidos. Las experiencias de afecto, cuidado y protección que viven en estos hogares tienen la potencialidad de permitirles a los niños, niñas y adolescentes resignificar las situaciones de vulneración vividas en sus familias de origen.

En el ámbito organizacional, resultan claves las capacidades del equipo profesional para ofrecer un acompañamiento centrado en las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, en el reconocimiento de su individualidad, en la empatía y en el afecto. Las estrategias de trabajo más potentes son las basadas en la interdisciplinariedad, en el fortalecimiento de los proyectos de vida, en las familias y en fortalecer las redes interinstitucionales de apoyo.

Por último, es claro que el logro de los objetivos de la modalidad exige acciones intersectoriales y la corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad. Sin embargo, la realidad muestra la complejidad de este proceso. Existen barreras que dificultan el acceso y la continuidad de las atenciones en salud y el acompañamiento individual en el ámbito escolar. Además, la debilidad de la oferta de programas sociales limita las posibilidades de fortalecer la estructura de oportunidades de las familias.

No obstante, al comparar con periodos previos, el modelo que orienta la modalidad se ha fortalecido. El actual enfoque centrado en la gestión de casos ha permitido avanzar en la vinculación de la familia de origen como actor fundamental en el proceso, facilitando que sea mayor el número de niños, niñas y adolescentes que se reintegran; esto hace cada vez menor la posibilidad de que un niño sea declarado en adoptabilidad. Como se dijo antes, el menor avance se ha producido en el cumplimiento de las responsabilidades estatales para facilitar las condiciones sociales y económicas que requieren las familias, los niños, las niñas y adolescentes para mantener la protección efectiva de sus derechos.



Referencias

- Gaviria Chica, S., Mayorga Muñoz, C., & Zapata Martínez, A. (2022). Medidas de protección para niños, niñas y adolescentes vulnerados. Perspectiva psicosocial del acogimiento familiar y residencial. *Revista de Derecho* (58), 100-118. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-86972022000200100&script=sci_arttext
- Vanegas Osorio, J. & Castrillón Osorio, L. (2014). Vivencia relacional y reparación psicológica de los niños institucionalizados. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 66-77. <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/8>
- Viedma, I., Míguez, M., Santaló, C., & Martín, A. (2016). Modelo de intervención y retos en el acogimiento familiar: la experiencia de la Fundación Márgenes y Vínculos. *Apuntes de Psicología*, 34 (2-3), 281-290. <https://idus.us.es/handle/11441/85160>



Protección basada en la comunidad como soporte de los sistemas estatales de protección de la infancia

ENADYS LUCIA ALVAREZ PERTÚZ⁶⁵

MARIS ESTER MUÑOZ RANGEL⁶⁶

Resumen

En el escenario de la práctica y las experiencias de participación infantojuvenil en los sistemas de protección de América Latina y El Caribe, desde Terre des Hommes – Laussane queremos propiciar una reflexión sobre los sistemas formales e informales, desde una nueva mirada, en la que se resalta el papel de la protección basada en comunidad, en la que los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes, se conciben como agentes de cambio, que pueden generar iniciativas para la prevención de riesgos y la promoción de derechos, acompañados por sus entornos familia, escuela, comunidad e instituciones.

Impactos en la Política: La mirada Holística y Multisectorial como referente internacional

Los sistemas estatales de protección de las infancias y juventudes de América Latina y El Caribe, se fundamentan en los estándares e instrumentos internacionales en materia de Derechos de los niños y las niñas; tanto en La Declaración de Ginebra, adoptada en 1924, la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, como en la Convención Americana de Derechos Humanos, en su artículo 19; instrumentos en los que se menciona la obligación de los Estados de reconocer el derecho de los niños y las niñas, a disponer de los medios para su desarrollo material y moral, ser protegidos, conforme a unas condiciones especiales relacionadas con la edad, con el desarrollo físico y emocional, y con otras condiciones particulares.

Respecto a las políticas en América Latina y El Caribe -ALyC- para la protección y cuidado de las infancias y juventudes, es importante mencionar que a partir primera década del 2000, a nivel internacional diversas agencias y organismos especializados en el desarrollo y la protección

⁶⁵ Licenciada en Ciencias Religiosas y Ética, especialista en Ética y Pedagogía y en Gerencia de Proyecto, máster en Derechos, Protección y Cooperación para el Desarrollo de la Infancia y candidata a magister en Innovación Social.

⁶⁶ Socióloga y magister en intervención social.

Edición y Corrección de Estilo: Milena Ardila Téllez y Josué Vaca Palacios



de la infancia, propiciaron un debate acerca de la implementación de un enfoque integral y holístico para la protección de niños, niñas y adolescentes; centrando la atención, en el fortalecimiento de los sistemas de protección de la infancia (SPI). El objetivo de esta ponencia, se centra en aportar al escenario de análisis sobre la concepción misma de los sistemas de protección de la infancia (SPI) ampliando la mirada del escenario meramente institucional - formal y llevándolo al terreno de la experiencia, que ha permitido a Tierra de hombres – Lausanne (Tdh – L), entender un SPI como un conjunto coherente de acciones y actores, en el cual el niño-niña son el punto de partida, y su finalidad es garantizar a todos los niños que viven en un determinado territorio, una cobertura satisfactoria de sus necesidades, que gocen lo más posible de todos sus derechos y de una protección elevada de estos, efectuada por los actores que tienen esa responsabilidad (2011).

Un aspecto clave en contexto de sistemas de protección es la necesaria construcción de sinergias entre los diferentes actores del territorio, tal como lo señala la Convención sobre los Derechos del Niño, que insta a aplicar el principio de corresponsabilidad entre la familia, la sociedad y el Estado, que finalmente son quienes participan en los sistemas con los que se cuenta para la protección de la infancia y su complementariedad es determinante en el escenario de la prevención y protección de derechos.

Metodología: Análisis de complejidad - Sistemas formales y sistemas informales de protección de la infancia

Hablar de sistemas es asumir sociológicamente la complejidad que esto representa, un sistema está definido como un conjunto de elementos que interactúan entre sí y son interdependientes; esta relación, se presenta como lo señala Bertalanffy (1976) en el plano de lo real - material, donde podemos ver claramente quienes lo componen y el lugar que ocupan dentro del todo organizado, así como en el plano de lo abstracto, en donde las relaciones están mediadas por los códigos de lenguaje, la pertenencia cultural y las dinámicas del contexto; lo que implica entender que cada sistema se configura de manera plural y diversa, en donde las partes no se pueden aislar del todo.

La protección debe abarcar todos los entornos donde transcurre la vida de los niños y las niñas. Zuluaga (2011) define un entorno protector “como aquel en el que los niños viven libres de toda forma de violencia y explotación sin tener que separarse innecesariamente de sus familias, en el que las leyes, los servicios y las prácticas reduzcan al mínimo su vulnerabilidad, aborden los factores de riesgo conocidos y fortalezcan la capacidad de la población infantil y adolescente”. Así



las cosas, los actores de cada entorno (Familia, Escuela, Comunidad e Instituciones) tienen la responsabilidad de cuidar, garantizar el bienestar y proteger los derechos de cada niño y de cada niña.

Desde la óptica de Tdh – L, los Estados no son el único motor de un SPI; para que un SPI se conforme, organice, articule y finalmente se cohesione, es necesario desarrollar procesos y sinergias, que demandan la participación de actores formales e informales en el fortalecimiento del marco y la oferta de protección, así como la participación social y la gestión del conocimiento.

El sistema formal está conformado por el marco de protección (leyes, políticas, programas y normas), así como por la oferta de protección (mecanismos, servicios y prácticas) de las instituciones y dispositivos operativos que establecen las rutas a nivel nacional, regional y local lideradas por el Estado. Por otro lado, el sistema informal está integrado por prácticas endógenas, impulsadas por la familia, la comunidad, la escuela, las organizaciones de base comunitaria y las organizaciones de la sociedad civil, así como los mismos niños y niñas.

En materia de procesos, es necesario reforzar el sistema de protección en cuanto a la gestión de conocimientos, saberes y prácticas, que permitan a los diferentes sectores de la actividad del SPI (salud, educación, asistencia social y ciudadanía, seguridad, justicia, trabajo, cultura y recreación) favorecer la gestión de recursos para garantizar la cohesión y coherencia general del sistema. En cuanto a sinergias, es necesario dinamizarlas entre los niveles de intervención (internacional, nacional, regional, local, comunitario y familiar), así como las dinámicas de relacionamiento entre los actores formales e informales.

La parte formal del SPI a menudo se confunde con el Sistema en su totalidad, lo que provoca la marginalización de las responsabilidades, relaciones y acciones impulsadas desde la comunidad, Tdh – L (2011). Se concibe que un SPI se fundamenta en la articulación de los sistemas (formal e informal), ya que tienen la misma importancia, aunque diferentes niveles de responsabilidad; de otro lado, la constitución de un entorno protector depende en gran medida de la instauración de relaciones de compatibilidad y complementariedad entre los sistemas formales e informales de un territorio, desde un enfoque de prevención y protección integral.

Los sistemas de protección informal no necesitan del apoyo o control del Estado para desarrollarse, pero requieren acompañamiento para el fortalecimiento de sus capacidades, de manera que puedan asegurar la complementariedad o sinergia de los recursos y de las acciones, Tdh - L (2011). En este orden de ideas, el Estado, la cooperación internacional y los organismos



humanitarios dedicados al desarrollo y la protección de la infancia, deberán seguir apostando por un trabajo inspirado en el enfoque de protección comunitaria. Según We World (2022), al trabajar con este enfoque se “aumentan las capacidades de las comunidades e individuos para tomar decisiones informadas en los ámbitos de seguridad, de la organización de recursos y de la reducción de la exposición a daños, así como la capacidad de desarrollar estrategias locales para lograr una vida segura y digna”, también permite crear oportunidades para la protección y restablecimiento de la dignidad.

Por otro lado, Tdh -L expone que los agentes externos están llamados a contribuir en el empoderamiento, el cambio desde abajo, a través del apoyo a las iniciativas comunitarias, a la articulación de prácticas endógenas/institucionales y a el fortalecimiento de la sociedad civil. Tal como lo indica Nils Carstensen (2016), estas oportunidades se materializan apoyando iniciativas multisectoriales. Al respaldar las estrategias lideradas por la comunidad, se mejora significativamente el impacto de las intervenciones relacionadas con la protección. Las actividades de protección comunitaria pueden ayudar a las comunidades a reducir su nivel de vulnerabilidad frente a las amenazas y exposición a los riesgos, por lo que una contribución significativa de un actor externo puede estar relacionada con reforzar la capacidad de resiliencia, Cotroneo y Pawlak (s.f). Por su parte ACNUR (2013), plantea que el enfoque comunitario fortalece el rol de liderazgo en los territorios como una fuerza impulsadora de cambio, trabajar mediante los mecanismos comunitarios mejora la protección y fortalece a las comunidades.

El Comité Permanente entre Organizaciones (IASC) de 2016, como base para las actividades y respuestas de protección humanitaria, establece el siguiente marco:



Modelo del Huevo de Protección



El modelo del huevo de la protección muestra que, en primer lugar, es necesario brindar los servicios que se necesitan urgentemente para prevenir amenazas y abusos, y abordar los efectos inmediatos. En segundo lugar, las agencias deben implementar programas que permitan a las personas mejorar su situación y recuperar su dignidad. En el tercer lugar, es necesario actuar para cambiar las circunstancias subyacentes que obstaculizan la capacidad de las personas de ejercer y disfrutar de sus derechos humanos.

Resultado: La Protección Basada en la Comunidad como enclave de los Sistemas de Protección de las Infancias en el territorio

Los proyectos que implementa Tdh – L en el Programa Regional Costa Norte de Colombia, se apalancan en las dinámicas de protección basadas en la comunidad, dado que nuestro enfoque es culturalmente sensible, respetuoso y orientado al empoderamiento, desde allí, se fortalecen los sistemas de protección de infancias y juventudes, trabajando particularmente en los entornos escuela, familia y comunidad.

Con la premisa que los NNAJ están en el centro de la intervención de un SPI, son reconocidos por Tdh - L como agentes de cambio y a través de un proceso de fortalecimiento de macro-competencias, logran adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, aptitudes, capacidades y prácticas, para que en sinergia con otras fuerzas vivas de la comunidad (Juntas de Acción Comunal, Consejos Comunitarios de Comunidades Negras, Cabildos Indígenas, Plataformas de Juventud, Consejos Municipales de Juventud, Organizaciones de Mujeres, Colectivos, entre otros) puedan reconocer el marco de derechos y las rutas de protección de las infancias, para prevención de las violencias y la identificación de riesgos a los que se encuentran expuestas, teniendo en cuenta que los territorios en los que interviene Tdh-L se caracterizan por ser históricamente priorizados como ZOMAC (zonas más afectadas por el conflicto armado interno).

La apuesta por la recuperación del tejido social fracturado por el conflicto se materializa, con la conformación de Colectivos de Adolescentes y Jóvenes, así como de Redes Comunitarias para la Protección de las infancias, en donde se ven representadas estas fuerzas vivas como agentes de cambio. En estos escenarios de trabajo colectivo, se crean vínculos que les permiten manifestar sus temores, anhelos, sueños, al tiempo que buscan alternativas para solucionar los conflictos que se les presentan. Stein (1995) considera que sobre todo en adolescentes y jóvenes el grupo es un



lugar ideal para el trabajo, ya que promueve la articulación de lo social y lo individual creando un ambiente natural que rescata la importancia de los pares como apoyo y reconocimiento.

El proceso de fortalecimiento enfatiza en la apropiación de las habilidades para la vida entendidas como “grupo genérico de habilidades o destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria” Mantilla (2001): emocionales (empatía, manejo de emociones y estrés); sociales (comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de problemas y conflictos); cognitivas (autoconocimiento, toma de decisiones, pensamiento creativo y pensamiento crítico). Adicionalmente se busca fortalecer habilidades de Cooperación y Colaboración, que se fundamentan en la búsqueda de objetivo común, pasando así de lo individual a lo colectivo.

Los agentes de cambio que hacen parte de Colectivos de Adolescentes y Jóvenes, así como de Redes Comunitarias para la Protección de las infancias, una vez han potenciado estas macro-competencias, logran identificar y dinamizar iniciativas locales de protección, que permiten fortalecer y empoderar el tejido social, por medio de procesos de acompañamiento cercanos, empáticos y constantes, desde la educación de pares; abordando diferentes temáticas sobre exigibilidad de derechos, especialmente de NNAJ y Mujeres, así como las transformaciones en los saberes, conocimientos - prácticas, de protección y cuidado. Este trabajo requiere seis acuerdos respecto de los elementos definitorios de un colectivo o red: que los individuos se sientan miembros, que sus miembros satisfagan motivaciones compatibles, que tengan objetivos comunes, que las relaciones entre los miembros estén organizadas, que las personas sean independientes e interactúen entre sí Martín-Baró (1996).

Pertinencia Social

Se materializa en la medida en que las iniciativas permitan, que en cada entorno se gesten cambios sociales en las practicas claves para la protección de la infancia y el cuidado integral (autocuidado, cuidado escolar, cuidado familiar y el cuidado del medio ambiente que los rodea), para la prevención de las violencias hacia NNAJ y la promoción del buen trato, así como la identificación y prevención de situaciones de riesgo como embarazo en la adolescencia, consumo de SPA; uso, utilización y reclutamiento forzado por parte de actores del conflicto y violencias basadas en género (VBG). En el enfoque de derechos se prioriza la salud primaria y preventiva, el acceso a agua segura, las buenas prácticas para un medio ambiente sano, el cuidado prenatal y de la primera infancia, la detección temprana de casos de desnutrición y la recuperación nutricional;



la educación de calidad, el deporte, la cultura, la lúdica y el juego como derecho. Las iniciativas buscan resaltar la diversidad étnica y cultural, así como la inclusión, teniendo en cuenta las prácticas tradicionales de los territorios, y generando innovaciones con el encuentro intergeneracional.

Hasta el momento se han logrado movilizar con el apoyo de Tdh-L en las regiones de Sur de Córdoba, Bajo Atrato y Urabá, 11 Redes Comunitarias de protección y 10 Colectivos de Adolescentes y Jóvenes, en las que se han impulsado en total 22 iniciativas que impactan en diferentes ámbitos de la vida de las comunidades: en Deporte, Arte y Cultura se han consolidado seis iniciativas (Circo Social, Contagiarte, Viviendo Ilusiones y Escuela de Fútbol el Rosario, en Tierralta, Córdoba; Escuela cultural del Barrio Éxodo en Puerto Libertador, Córdoba; Barrio Pescador seguro y protector, en Turbo, Antioquia); tres estrategias de salud mental y protección lideradas por Jóvenes en Riosucio Carmen del Darién y Murindó), dos iniciativas en mejora de infraestructura (Niños y niñas con acceso a agua segura, e iluminación de vías en San José de Uré); tres Ludo-bibliotecas para la protección de la infancia y una Etno-Ludoteca en el Cabildo Emberá de Jagual, en Riosucio; dos iniciativas para la prevención y promoción de rutas de VBG (Tejiendo sueños en Tierralta y Trenzadoras del Atrato en Riosucio, Chocó), tres estrategias de comunicación y radio en la escuela “Escucharte” y tres estrategias de juego con propósito “Juégatela”, en San José de Uré, Turbo y Riosucio. Este cumulo de experiencia muestra que las comunidades están dispuestas y tienen todo el potencial para liderar y brindar sostenibilidad a procesos de protección a través de iniciativas locales.

En el entorno escuela las Habilidades de Cooperación y Colaboración, se materializan por medio de la consolidación de Redes de Aprendizaje entre Pares, como un proceso de construcción social, comunicativo e interpersonal, que se fundamenta la teoría constructiva-cognitiva de Piaget (1978) quien plantea que el sujeto al enfrentarse a otros en una interacción, se encuentra frente a un conflicto que generará nuevas interpretaciones y ganancias socio-cognitivas, que se manifestarán en progresos y conocimientos adquiridos gracias a esa interacción. Adicionalmente retoma la teoría sociohistórico-cultural de Vygotsky (1979), quien considera que la persona al interactuar con otras tendrá la posibilidad de alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo, gracias a la mediación de otra persona que posea más competencia, estableciéndose entre ambas un espacio de “intersubjetividad”.



Atendiendo a las brechas educativas que existen en estos territorios, y que en ocasiones se profundizan en las asimetrías de la relación de poder entre docente – estudiante, desde Tdh-L se propone la conformación de Redes de Aprendizaje entre Pares, que son grupos interactivos, de carácter flexible, donde los estudiantes interactúan ayudándose para aprender mutuamente, donde no solo importa el aprendizaje propio sino también el de sus pares “Si los alumnos están suficientemente preparados para trabajar en grupo, tendrán experiencias positivas de aprendizaje” (Cohen y Lotan, 1986, p. 67).

Las Redes de Aprendizaje entre Pares, permiten la revolución cognitiva que propone Bruner (1997) quien manifiesta la importancia de la interacción para el desarrollo del aprendizaje, pues para él, es sobre todo a través de la interacción con otras personas cómo los niños y niñas averiguan de qué trata la cultura y cómo conciben el mundo. Así mismo, establece que el aprendizaje es un proceso vivo que nace de la interacción de informaciones y conocimientos anteriores construyendo nuevas ideas. Dentro del contexto escolar, en el momento en que dos o más estudiantes se ayudan mutuamente, se rompe el esquema profesor – estudiante, y la asimetría existente entre estos roles, demostrando que el aprendizaje puede darse de manera bidireccional entre pares generando una “subcomunidad de aprendices mutuos”, un lugar seguro, desprovisto de juzgamiento o crítica.

La base fundamental de este aprendizaje, se da en la construcción de empatía y confianza de quienes participan en él, aspectos que se reflejan en la comodidad para expresar ideas, compartir experiencias y conocimientos; y así poder generar el trabajo colaborativo que potenciará nuevos aprendizajes e intercambio de conocimientos, así como la participación igualitaria, el diálogo, la reflexión, interacción, motivación y cooperación, haciendo posible que la diversidad de cada uno y cada una de las estudiantes sea aceptada, promoviendo así una apuesta por la inclusión educativa, y potenciando la capacidad de agencia de los NNAJ, para transformar el entorno escolar.

Las metodologías que se implementan en estos espacios son:

Club de lectura: conformado por estudiantes de diferentes grados de educación secundaria; se realizan encuentros presenciales, en donde se hace la lectura de un texto (libro o fragmento de un libro) en voz alta, que posteriormente es analizado, dialogado y controvertido en grupo. En cada sesión los estudiantes exponen aquellos elementos que les han llamado la atención, expresando qué les despierta y por qué, y escuchando también las reflexiones de sus pares. El eje



central de este espacio es el diálogo y el intercambio de pensamientos, sentimientos, emociones, dando lugar al pensamiento crítico frente a lo leído.

Tutoría entre iguales: Se constituye como una estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo, basada en la conformación de parejas de estudiantes de clase que comparten una relación de apoyo mutuo, donde uno de ellos asume el rol de tutor y el otro adopta el rol de aprendiz.

Estas tutorías requieren de un trabajo previo por parte del docente de aula quien debe diseñar la respectiva guía de trabajo para que los estudiantes la resuelvan de forma colaborativa.

Posteriormente el docente comparte la respectiva realimentación del trabajo realizado en la cual se hace más énfasis en el proceso (trabajo colaborativo) que en el resultado de esta.

Adicionalmente se implementa la **estrategia Escuelas Azules**, que a través de una relación colaborativa de aprendizaje entre docentes y estudiantes, permite enriquecer la educación y las prácticas de autocuidado y cuidado del medio ambiente, maximizando la estimulación de los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes, y proporcionándoles las capacidades para que puedan ser agentes de cambio en su entorno. Así mismo, las actividades buscan desarrollar capacidades de investigación científica acerca de derechos claves para los NNAJ, como el acceso al Agua, Saneamiento e Higiene (WASH), así como la educación y las prácticas ambientales al interior de la comunidad educativa.[2] En este marco también se implementan iniciativas de acceso a agua segura, autocuidado y protección, a través de soluciones Wash, lideradas y ejecutadas por las comunidades, que permiten a los niños y las niñas, estudiar en entornos en los que cuentan con acceso a agua segura, baterías sanitarias y promoción de buenas prácticas para el manejo de residuos.

Conclusiones: Retos y desafíos de los Sistemas de Protección Infantil – SPI

Tal como se ha expresado, el mayor reto que presentan en este momento los SPI de América Latina y el Caribe, tienen que ver con el reconocimiento intersubjetivo, la articulación y la cohesión de los actores formales e informales que lo componen, dado que su complementariedad es necesaria para impulsar procesos preventivos y de acompañamiento, que sean pertinentes a partir de las dinámicas y diversidad étnico-cultural de los territorios.

En ese sentido, es determinante poder superar las brechas y barreras existentes en la relación centro – periferia, y que afectan el correcto engranaje de todos los actores que hacen parte del SPI, dado que los lineamientos, estrategias y procesos, son pensados desde el centro, en



ocasiones, sin acudir a la comprensión de los diversos contextos y sus limitaciones. Por tal razón en Colombia particularmente encontramos que en los municipios de quinta y sexta categoría (que representan los territorios más alejados y con menores recursos), es todo un reto la implementación de medidas de protección de la infancia o la dinamización de rutas de protección de derechos, teniendo en cuenta la insuficiencia de representación de todos los actores institucionales en los territorios (jueces, fiscales, medicina alegal, defensores de familia, equipos psicosociales, profesionales de la salud, docentes, etc.). Esta insuficiencia de actores se suma a la alta rotación de los funcionarios y la falta de capacitación de los mismos, que puede llevar a la trasgresión de los principios de salvaguarda como la confidencialidad, la imparcialidad o la individuación, generando hechos de revictimización en algunos casos o negligencia en otros.

La protección basada en comunidad permite que los actores informales puedan ser parte del planteamiento de soluciones, acompañar a los actores formales en las labores preventivas y de mitigación, pero además identificar la ocurrencia de casos que requieran la dinamización de las rutas de derechos en todos los sectores (educación, salud, nutrición, prevención de violencias o victimización en el marco del conflicto, acceso a la justicia, entre otras). En ese sentido, para poder mejorar la capacidad de respuesta de las instituciones, es necesario un esfuerzo decidido del estado y las organizaciones humanitarias y de cooperación internacional, para acompañar el fortalecimiento de capacidades en las familias, escuelas y comunidades; reconociendo que en estos entornos, es posible movilizar a las fuerzas vivas, para que puedan ser agentes de cambio que pueden desarrollar iniciativas endógenas para la protección de la infancia, promoviendo prácticas de crianza respetuosa, no violenta y encaminada a la transformación pacífica de conflictos, que finalmente permita un ejercicio efectivo en la garantía de derechos.

Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (2013). Documento de orientación para la protección comunitaria. <https://acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10939.pdf>
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.
- Cohen, E. y Lotan, R. (1986). Designing group work. Strategies for the heterogeneous classroom. Teachers College Press.
- Cotroneo, A. y Pawlak, M. (s.f.). La protección comunitaria: el enfoque del CICR. Migraciones Forzadas Revista. <https://www.fmreview.org/es/proteccion-comunitaria/cotroneo-pawlak>



- Tierra de hombres [Tdh-L]. (2011). Fortalecimiento de los sistemas de protección de la infancia.
- Bertalanffy, L. (1976). Teoría General de los sistemas, fundamentos, desarrollo y aplicaciones. Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Baró, I. (1996). Sistema, grupo y poder. UCA Editores.
- Mantilla, L. (2001). Habilidades para la vida, una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. Fe y Alegría.
https://www.academia.edu/13604706/VIDA_HABILIDADES_PARA_LA_VIDA_Una_propuesta_educativa_para_la_promoci%C3%B3n_del_desarrollo_humano_y_la_prevenici%C3%B3n_de_problemas_psicosociales_HABILIDADES_FE_Y_ALEGR%C3%8DA
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognoscitivas. Problema central del desarrollo. Siglo XXI.
- Stein, N. (1995). Esta casa no es un hotel : reflexiones de grupo para una mejor convivencia entre padres y adolescentes / Nina Stein. A.B.R.N.
- Zuluaga, O. (2011). Entornos que protegen derechos, acciones relevantes y fortalecimiento de capacidades para la protección de la infancia y adolescencia en Colombia [Presentación en PDF]. Unicef Colombia.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
<https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- We World. (2022). ¿Qué es el enfoque de protección comunitaria (CPA)?.
<https://cpainitiative.org/que-es-el-enfoque-de-proteccion-comunitaria-cpa/>



MESA 45

Juventudes, estado y participación política en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI



Condiciones, prácticas y repertorios: Análisis comparado de la participación política militante de jóvenes en el Ecuador 2005-2021

FRANCISCO PUENTE IZURIETA

Resumen

En este trabajo se presentan los avances de una investigación doctoral que analiza cómo participan jóvenes militantes, para comprender por qué participan políticamente. Con material documental, entrevistas, un cuestionario, grupos focales y observación de campo se obtuvo información sobre su trayectoria en el campo político, su composición de clase, carreras militantes, procesos organizacionales y repertorios de acción colectiva que, desde un enfoque cualitativo y comparado, permiten observar y reconstruir la dinámica política militante de jóvenes organizados. Este planteamiento asume la actividad política como práctica continua, socialmente estructurada, personal y colectiva, para comprender las relaciones que se producen entre politización, compromiso militante y participación política.

Planteamiento del problema

En los últimos años han cobrado relevancia estudios que analizan diversos formatos de actuación de jóvenes militantes afines a oficialismos, sus prácticas en instancias de gobierno y en partidos políticos hegemónicos (Vázquez et al., 2019). Sin embargo, las investigaciones que se preocupan por el involucramiento de jóvenes en procesos electorales evidencian su progresiva apatía y distanciamiento de instancias de representación y participación política tradicionales (Vivero y Díaz, 2017 y Ramírez, 2019).

Esta investigación se inscribe en este campo de estudios para comprender cómo se producen las prácticas políticas de jóvenes, a través de un análisis comparado de la dinámica militante, expuesta en cuatro organizaciones con una amplia y multifacética presencia en el escenario político local y nacional ecuatoriano.



La actuación de estas organizaciones abarca un periodo que va del año 2005 al 2021 en el que analizamos: a) su trayectoria en campo político, b) las condiciones, orientaciones y disposiciones de su militancia, c) la estructuración social de las carreras militantes de sus cuadros directivos, d) la dinámica organizativa de su trabajo político y, e) los repertorios con los que intervienen en diversos escenarios de colaboración y disputa.

Justificación

La Bulla Zurda, la Coordinadora Regional Alternativa de Jóvenes y Estudiantes, los Jóvenes por la Patria y la Juventud Contracorriente fueron seleccionadas para esta investigación por contar con más de una década de trayectoria como organizaciones políticas, en la que han protagonizado eventos de colaboración y disputa con otros actores del escenario político local y nacional.

Los criterios que justifican la selección de estas organizaciones como casos de estudio son: 1) La duración de su trayectoria, de modo que podamos dar cuenta de la adaptación de sus repertorios de actuación ante modificaciones en las estructuras de oportunidad política. 2) la intervención de su militancia en diversos escenarios y escalas de actuación. 3) Su relación de colaboración y disputa con otros actores del campo político. 4) La amplitud de agendas. 5) La diversidad de repertorios de contención y apoyo que exponen sus formatos de actuación.

Si tomamos en cuenta que la relación entre estructura y agencia determinan la realidad social de la interacción y de la experiencia cotidiana, “a partir de una red de causas que operan de formas distintas en diferentes situaciones” (Becker 2009, p. 245), los criterios de muestreo se relacionan, no con la distribución relativa de los casos con distintos patrones de causas y efectos, sino con la variedad de patrones significativos de causas y efectos que hay en el campo en que se inscriben estos casos (Becker 2009, p. 246; Ragin 2007, p. 52).

Analizar la conflictividad y colaboración que exponen estas militancias en la producción de prácticas políticas, remite nuestra comprensión de “(...) las diferentes maneras de tramitar su compromiso político” (Vázquez et al., 2017, p. 21). El análisis de estas cuatro organizaciones se justifica porque permite analizar de forma exploratoria una amplia diversidad de formas de actuación política que tienen a jóvenes como sus protagonistas, profundizar en la dinámica militante de la acción colectiva, reconstruir las prácticas políticas, rastrear los sentidos de la militancia e ilustrar las condiciones a partir de las cuales participan en política.



Objetivos

Buscamos comprender ¿cómo hacen política las y los jóvenes?, buscamos comprender cómo emerge el compromiso político, cómo se modifican las prácticas políticas y cómo se adapta la acción política. Este planteamiento pretende contribuir con al menos cuatro objetivos al campo especializado de los estudios sobre militancias juveniles: 1. Exponer las condiciones y oportunidades de las que provienen y componen activas militancias juveniles. 2. Situar empíricamente el análisis de los factores que intervienen en la conformación y funcionamiento de organizaciones militantes. 2. Discutir las dimensiones y etapas que definen diversas carreras de sus integrantes. 3. Reflexionar sobre los efectos de estos procesos en los repertorios con los que estas organizaciones actúan en el escenario político.

Marco analítico

La existencia de las organizaciones se define, por un lado, porque sus estructuras responden a las demandas del contexto en el que se producen, es decir, por la oportunidad de la forma en que se relacionan con otros actores del campo en el que se desenvuelven. Por otro lado, al analizar la dinámica interna de la organización vemos cómo se relacionan sus integrantes entre sí, o “(...) cómo la organización se relaciona consigo misma” (Hernes, 2008, p. 82). Entendidas como procesos las organizaciones ilustran la estabilidad de estas militancias a través de momentos de cambio y adaptación a modificaciones en el contexto político, pero también a través de la variación en las conexiones de sus integrantes.

Las configuraciones humanas como las organizaciones necesitan ser relativamente estables, apariencia que resulta de la conexión entre eventos pasados y futuros con el que cada evento se conecta a otros eventos, sin esa conexión el proceso se detiene. Los eventos con los que analizamos diferentes dimensiones de las organizaciones son importantes porque entran en la conciencia de sus protagonistas, pues un evento que no ocurre en ninguna representación del pasado no puede formar una base para tener sentido y, por lo tanto, no puede formar una base para la acción.

La trayectoria que describen estas organizaciones se concentra en eventos en los que observamos la relación entre las oportunidades que definen los contextos en los que se presentan, la adecuación de sus repertorios de acción y su desmovilización (McAdam et al., 2005). En los que identificamos la forma en la que reaccionan estas militancias ante modificaciones en las



estructuras de oportunidad política y en la forma en que se relacionan con otros actores en el escenario político (McAdam, 2010).

No todas ni todos cuentan con las condiciones ni provienen de la misma composición de clase que hace posible militar en estas organizaciones políticas. Se describe la procedencia y composición de las y los integrantes de estas organizaciones desde un enfoque de clase multidimensional (Olin, 2018). Así, analizamos la movilidad social y el perfil de las y los integrantes de estas organizaciones tomando en cuenta, además de sus condiciones materiales, las disposiciones y las orientaciones políticas con las que militan.

Para identificar ¿quiénes militan?, analizamos los sentidos con los que los cuadros dirigenciales de estas organizaciones construyen sus carreras militantes. A partir de un modelo procesual que capta los efectos de la socialización en las motivaciones y retribuciones que explican la continuidad del compromiso político, revelamos el aporte de las estructuras de socialización en las secuencias de vidas militantes.

Así, se integran los aportes de observaciones realizadas desde un enfoque multisituado que permite examinar instancias y procesos de articulación entre factores personales, relacionales y contextuales para explicar cómo militan las y los jóvenes. En esta explicación la organización cumple una función convergente de estructuras, recursos y procesos que promueven y adecúan la acción política (Kriesi, 1999).

Al tener como variable dependiente la participación política y como variables independientes factores personales, relacionales y contextuales, articulados en eventos encadenados, el análisis de las dinámicas militantes permite reconstruir la trama de acontecimientos y el sustrato explicativo de la acción política de una manera amplia, integral y profunda. Este análisis integra modificaciones en la estructura de oportunidades políticas en las condiciones a partir de las cuales se comprometen, en las carreras militantes de sus dirigencias, en los modos de procesar el capital militante (Poupueau, 2007) y en su actuación en diversos escenarios.

De esta manera no se presenta un análisis de modelos generales que pretenden resumir categorías enteras de disputa (Tilly 2007), sino mecanismos causales de menor escala, que se repiten en diferentes combinaciones, con consecuencias agregadas en diferentes escenarios y contextos paralelos. Más que interesarnos en si la “organización” es importante o no para el éxito de la acción colectiva (Kriesi, 1999), empleamos la función que ejerce al aglutinar procesos



milитantes, para ofrecer un análisis integral y profundo sobre la relación entre agencia y estructura en la producción de las prácticas políticas de jóvenes. En las etapas que definen estos procesos a nivel personal y colectivo podemos observar el efecto de las organizaciones en la dinámica militante con la que se movilizan recursos, producen estructuras de interacción, dotan de sentido al compromiso político y adaptan repertorios de actuación, es decir, la articulación de las dimensiones con las que la militancia se despliega en el campo político.

El análisis de estos procesos parte de una interpretación de la militancia juvenil que integra dos perspectivas. La primera como posibilidad de una biografía socialmente estructurada, expuesta en las carreras de sus dirigentes y la segunda como relaciones sociales, integradas en la organización del trabajo militante con el que producen su actuación política. Así, se presenta un enfoque analítico que condensa y expone las tensiones, los procesos y las oportunidades desde donde problematizar el horizonte de configuración de las y los jóvenes como actor político.

Metodología

Con el examen comparado de la militancia juvenil en estas cuatro organizaciones analizamos la distribución relativa de causas y efectos que explican cada caso, pero también revelamos los patrones significativos que cada caso aporta para la comprensión del modo en que las y los jóvenes se presentan en el campo político. Si bien nuestra analizada no permite generalizar, si contribuye a comprender de modo concreto la trama de factores contextuales, personales y relacionales que explican la construcción social de la experiencia militante de estos jóvenes.

Nuestra explicación causal se sustenta “(...) en las descripciones de partes de actividades organizadas y sus interconexiones” (Becker 2009, p. 249). Con el diseño cualitativo analizamos el modo en que actúan los individuos, en tanto miembros de un grupo, así como el modo en el que el grupo actúa a través de sus miembros. Por lo tanto, la explicación de qué es lo que impulsa a unos individuos a participar presenta el conjunto de determinaciones que introduce cada espacio de disputa, tanto en los procesos subjetivos (actitudes socio-cognitivas: expectativas, solidaridad y confianza), como los condicionamientos y estructuras sociales que determinan su actuación política (recursos económicos, educativos y culturales).

La propuesta metodológica que se emplea conjuga enfoques y técnicas que permiten rastrear cómo es que las organizaciones descritas representan diversos procesos de un mismo fenómeno. Para diseccionarlo aplicamos procedimientos deductivos e inductivos de forma



iterativa, con el propósito de reconstruir analíticamente el funcionamiento de la dinámica militante con un proceso retroductivo (Ragin, 2007).

Examinamos, tanto la distribución relativa de causas y efectos que explican cada caso, como los patrones significativos de causas y efectos que cada caso aporta para la comprensión del funcionamiento del campo político (Becker, 2009; Ragin, 2007). En tal sentido, las organizaciones son relevantes por las semejanzas y diferencias de los procesos y dinámicas militantes en los que se sustenta su potencial explicativo.

Al analizar el contenido de material documental, así como de las respuestas y descripciones obtenidas de los militantes, nos proponemos contextualizar, afinar y conectar la información correspondiente a diferentes dimensiones analíticas. No obtuvimos secuencias históricas, racionalizadas y narradas por los militantes, sino relatos que convergen, distancian y se reconocen precisamente por el condicionamiento recíproco entre el texto y el contexto, inherente a la reconstrucción de hechos, eventos e historias de vida por parte de los informantes.

La recolección de información y producción de datos requirió de inmersiones etnográficas sucesivas para producir información iterativa sobre la experiencia y el perfil militante de los integrantes de las organizaciones estudiadas. Estas experiencias y relatos se articulan en un análisis comprensivo de su convergencia dentro de la narración con la que será presentada esta investigación.

En ese sentido, más que las causas, resaltamos los puntos fuertes de cada relato para comprender la evolución de los compromisos y repertorios de la militancia. Así, destacamos las creencias y significados que los actores otorgan a sus acciones, con los que dan esa impresión de secuencia que permite trabajar conjuntamente las predisposiciones al militantismo y el *passage à l'acte* de las formas de acción que adquiere el compromiso militante.

Resultados

En esta investigación encontramos que la procedencia y composición de las militancias que participan en estas organizaciones incide en sus prácticas políticas, pero su explicación depende principalmente de la dinámica con la que cada organización estructura el trabajo político y se presenta en diferentes escenarios de colaboración y disputa.

Este argumento destaca la importancia de la función que cumplen las organizaciones para procesar la participación política juvenil, conectando estructuras sociales, procesos intersubjetivos y repertorios de acción colectiva. Ingresar y permanecer en estas organizaciones supone un



conjunto de competencias y gramáticas específicas, propias de una trama de disputas y confrontaciones, pero también de apoyo y colaboración, que permite procesar la voz de sus integrantes, con la que adaptan sus estructuras militantes y producen formas de acción colectiva.

Se constata que el compromiso militante es una apuesta pasional y relacional, realizado en la interacción que produce dos procesos militantes: carreras personales y trayectorias colectivas. Estos acontecimientos parten de decisiones, que ocurren en situaciones que comprometen una convicción razonada y una carga adquirida tras la ponderación de una contingencia en la que estos jóvenes se comprometen.

El compromiso se ejerce como una puesta en escena: una invitación que es aceptada y reúne a los tomadores de decisiones con el aspirante. Ya sea en un almuerzo, conversando en un bar, o participando de una protesta, una pintada o en el control electoral, el rol asumido partir de, una decisión determina la pertenencia a estas organizaciones. La solidez de los compromisos que se producen en estas organizaciones, se sostiene en vínculos de reciprocidad (moral, social y profesional), relacionados, tanto en estrategias de resistencias, como en la conquista de logros tanto personales como colectivos.

En las organizaciones las y los jóvenes que militan se encuentran entre pares y con referentes de pensamiento y acción cercanos, que se integran para superar limitaciones o aprovechar las oportunidades políticas, construir sus carreras militantes, organizar su trabajo político y producir diversos repertorios de actuación política.

El tipo y volumen de capital de nuestros informantes, pero también sus orientaciones ideológicas y dispositivos de socialización, propician una militancia intelectualizada y de clase media urbana, que resulta inadecuada para atraer y retener sectores populares menos escolarizados. Así, comprobamos que la adhesión militante consiste en la pertenencia a un grupo que expresa las condiciones que permiten superar la incertidumbre personal sobre una situación percibida como injusta, en espacios donde se encuentran, disputan y adquieren capital político.

El reconocimiento, la aceptación y la confianza generada en la coordinación de la acción colectiva, genera una identidad que promueve y afianza el compromiso compartido. Los cuatro casos que analizamos permiten dar cuenta de que no alcanza con una predisposición personal para militar (que también es formada en la interacción social). También revelan que es necesaria la empatía y los vínculos personales generados por la solidaridad compartida en “espacios de pertenencia”.



El sujeto militante es alguien “retribuido” de diversos modos, que sustenta su “entrega” militante en su tránsito hacia la vida adulta. Vínculos de amistad, de pareja, vecindad y compañerismo, producen “resortes” socio-cognitivos, como el interés en la política y la confianza militante (Brussino et al., 2009; NIQUE, 2017). Así, las motivaciones que definen cada carrera obedecen a nociones de responsabilidad centradas en el propio sujeto que, en tanto actor, toma distancia con las organizaciones formales y tradicionales, planteando sus propios procesos asociativos sustentados en redes de afinidades similares (Alvarado y Muñoz-López, 2011; Unda-Lara, 2017).

Conclusiones

Nuestro análisis contribuye al campo de discusión sobre militancias exponiendo similares y diferentes procesos de politización juvenil, en los que convergen carreras personales y trayectorias colectivas como efecto de la relación entre el contexto político, las estructuras que organizan su “trabajo político” (Dubet, 2009), las retribuciones que sostienen la militancia (Gaxie, 2015) y sus diferentes formas de actuar en el escenario político.

Con sentidos, prácticas y estructuras militantes, estos jóvenes se integran en procesos de agenciamiento social y político. La razón tiene que ver con que, mientras transitan hacia la vida adulta, revelan las profundas inconsistencias entre un sistema político sustentado en prácticas que mantiene el estatus quo, considerado socialmente injusto y personalmente limitante. De un lado, por el trabajo político con el que minan instituciones dominantes y amplían las condiciones de su participación e incidencia política (pequeña política). De otro, por la acción colectiva con la que participan en la construcción de proyectos alternativos en la relación Estado-sociedad (Gran Política).

Detrás y delante de las militancias que hemos analizados, se encuentra un sujeto en transición, que expone la formación social de orientaciones y disposiciones políticas, desde una perspectiva menos idealista y más prácticas para explicitar su compromiso. Para lograrlo, aplazan su dedicación exclusiva a responsabilidades propias de la vida adulta, aunque sí transitan hacia su autonomía material. Al analizar los factores y procesos que producen la acción militante entre los jóvenes, podemos observar la producción de subjetividades y disposiciones políticas. Así, evidenciamos el rol de los mundos y vínculos sociales para la producción y mantenimiento del compromiso militante.



Constatamos que la implicación y la lealtad política se sostienen en relaciones cara-a-cara, donde la confianza interpersonal y la capacidad de trabajo producen objetivos colectivos. No se trata de una operación mecánica, sino que depende, tanto de los espacios y vínculos, como de los recursos y jerarquías que la organiza (Lahire, 2006). Los incentivos de la militancia no se congelan en el inicio de su adhesión a la organización de una vez por todas, están condicionados por períodos de mayor o menor intensidad, por las estructuras operativas de estos grupos, así como por las condiciones y orientaciones de sus integrantes.

Estos procesos se generan en la familia, afianzan en la universidad y expresan en los grupos de amigos, con los que coordinan las acciones que permiten lograr la causa compartida. Las luchas por una agenda estudiantil, social y política, expuestas en la trayectoria de estas militancias, revelan la interdependencia entre la pequeña política y la Gran Política para explicar las posibilidades de incidencia juvenil en el campo político.

Así, transitamos entre lo político y la política, identificando tres momentos que nos permiten examinar las fluctuaciones en la presencia de estas cuatro organizaciones en el campo político: a) de alineación con el sistema político, b) de crítica y desvinculación y c) de resistencia y contestación.

De acuerdo con Marx, la vanguardia de un proceso revolucionario la encarnan aquellos sectores sociales en los que recae el peso de las contradicciones del sistema económico-político. Si para el siglo XIX el proletariado es la clase social en cuyos hombros recaía la explotación económica y política, en el siglo XXI, estas militancias evidencian las estrategias que las y los jóvenes protagonizan para promover el cambio político, ampliando y profundizando los estándares democráticos, basados en el reconocimiento y garantía de derechos. En ese sentido, vemos que las y los jóvenes, más que desentenderse de la acción política, se distancian sobre todo de estructuras políticas establecidas inefectivas para garantizar respuestas a sus expectativas compartidas.

Referencias

- Alvarado, S. y Muñoz-López, S. (2011). Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), pp. 115-128.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000100006&script=sci_arttext
- BECKER, H. (2009). *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Siglo Veintiuno Editores.



- Brussino, S., Rabbia, H. y Sorribas, P. (2009). Perfiles socio-cognitivos de la participación política de los Jóvenes. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 279-287.
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28412891009.pdf>
- Dubet, F. (2009). El Trabajo de las sociedades. Amorrortu.
<https://www.amorrortueditores.com/Papel/9789505182459/El+trabajo+de+las+sociedades>
- GAXIE, D. (2015). “Retribuciones de la Militancia y paradojas de la Acción Colectiva”. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 9 (2), 131-153.
<https://www.intersticios.es/article/view/15506>
- NIQUE, W. (2017). Hacerse militante: La Construcción del vínculo político en un partido emergente: el caso de proyecto sur. *Revista Postdata: Revista de Reflexión y Análisis Político*, 22(2), 475-514. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-96012016000200004&script=sci_arttext
- HERNES, T. (2008). *Understanding organization as process: theory for a tangled world*. New York, Routledge studies in management, organizations and society.
- Kriesi, H. (1999). La estructura organizacional de los nuevos movimientos sociales en su contexto político, En D, McCarthy, J. y Zald M (Coords.). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas* (pp. 221-261).
- Lahire, B. (2006). El espíritu sociológico. Manantial.
<https://www.emanantial.com.ar/archivos/fragmentos/LahireEESFragmento.pdf>
- McADAM, D., Tarrow S. y Tilly Ch. (2005). *Dinámica de la contienda política*. Hacer editorial.
<https://ekoizpen-zientifikoa.ehu.eus/documentos/6526e224a884a20a1ae8785f>
- McADAM, D. (2010). Tactical innovation and the space of insurgency. *American Sociological Review*, 48(6), 735-754.
<https://www.sscnet.ucla.edu/polisci/faculty/chwe/austen/mcadamtactical.pdf>
- OLIN WRIGHT, E. (2018). *Comprender las clases sociales*. Ediciones Akal.
- Pauppeau, F. (2007). Dominación y movilizaciones: estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar. Ferreyra.
https://www.academia.edu/10208171/Dominacion_y_mobilizaciones_2006_
- RAGIN, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a sus métodos y su diversidad*. Universidad de los Andes, Siglo del Hombre Editores.



- Ramírez, F. (2019). Distanciados pero conexos: Jóvenes y Política en Ecuador, Grupo FARO.
<https://grupofaro.org/publicaciones/distanciados-pero-conexos-jovenes-y-politica-en-ecuador-2019/>
- Tilly, C. (2007). Repertorios de acción contestaria en Gran Bretaña: 1758-1834. En Mark Traugott (Comp.), Protesta Social, repertorios y ciclos de la acción colectiva. Editorial Hacer.
- Unda-Lara R. (2017). Procesos de configuración de expectativas sociales de formas asociativas juveniles con relación al sistema político en Ecuador, 2007-2012. [Tesis de Doctorado, CINDE-Universidad de Manizales].
<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/3409>
- VÁZQUEZ, M., Rocca, D., Cozachcow, A. y García, A. (2019). Jóvenes militantes: un estudio sobre la participación estudiantil, partidaria y territorial (2012-2015). Documentos de Trabajo N° 82. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59112425/dt8220190502-39315-15vyp2f-libre.pdf?1556827716=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DJovenes_y_militantes_un_estudio_sobre_la.pdf&Expires=1706709151&Signature=DfyUO2stPYQkBStwOPZE6KuOfchZCTP4NnbGnkY-U5Nw-3U0yBTxAlbx~~t3u2cbtPK6yOkhJfcOQmhT1NG6SJlVX2zf61Rmv~WSyFRjxREK7W4dmUp5RJ4aTszuwwGd4vnUBj4OuVMTzzzk18pRsdY62AbusxjTDOVDsSC72jd6wRokDcuZ0KYOTvCS-DThUaFTbg46TafDSJNSO6GpA-ecvqftqJncsZ6FieWqYhrc6x8sPwgD21s-DcH3cUE6uWtVodKosG8sa1Zmc-wyod5lWvtQzm3TgwXWlekiI03fjTbgbIV3hljUmLF1nrvAgD55b0oH4LQnzqnVX0I0xA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. y Blanco, R. (2017). “Introducción: pensar las militancias juveniles desde los años recientes”. En Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. y Blanco, R. (Comps.). Militancias juveniles en la Argentina democrática: trayectorias, espacios y figuras de activismo. Ediciones ImagoMundi.
- VIVERO, I. y Díaz Jim (2017). Algunas actitudes de los jóvenes hacia la política: ¿compromiso cívico o desafección política?. En S. Gómez (Coor.). La cultura política de los jóvenes. Colegio de Mexico. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1z27h66.10>



Modalidades de participación política de las juventudes preparatorias de la UAEH en las redes sociales virtuales

JUAN ANTONIO TAGUENCA BELMONTE⁶⁷

REINA LIBERTAD GAMERO PALAFOX⁶⁸

Resumen

Como parte de la maestría en Ciencias Sociales, se desarrolló la investigación Ciudadanía Global de las y los jóvenes en las redes sociales digitales: un estudio sobre estudiantes de la Preparatoria Número Uno de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Además de compartir los principales resultados, se incluye una reseña sucinta de la ruta metodológica desarrollada y, de forma focalizada, se exponen algunos de los hallazgos obtenidos desde la categoría de Política y Ciudadanía; en torno a las formas de participación política que las y los jóvenes participantes desarrollan desde sus redes digitales, así como sus concepciones de política y ciudadanía.

Objetivos

A partir del objeto de investigación de ciudadanía global, se formuló como objetivo general de investigación: Comprender la incidencia de las redes sociales virtuales en el desarrollo de relaciones sociales de ciudadanía global en las y los jóvenes.

Así mismo, entre los cinco objetivos específicos planteados, dos abonaron a la conformación de la categoría de Política y Ciudadanía:

- Describir la evolución del concepto de ciudadanía y las formas de participación ciudadana en las TIC.
- Conocer las principales actividades y discursos que desarrollan y siguen las y los estudiantes de la Preparatoria Uno de la UAEH en redes sociales, específicamente en torno a conceptos referentes en la adquisición de ciudadanía global.

⁶⁷ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

⁶⁸ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

[3] GF1: Participantes de Primer Grupo Focal Ciudadanía Global en las Redes Sociales

[4] GF3: Participantes de Tercer Grupo Focal Ciudadanía Global en las Redes Sociales

[5] GF2: Participantes de Segundo Grupo Focal Ciudadanía Global en las Redes Sociales



Para comprender las relaciones entre las y los preparatorianos, el Estado y la participación política en las redes sociales, se buscó conocer qué piensan sobre política y cuál consideran que es la finalidad de esta, así como sus ideas sobre ciudadanía con relación a los modelos de ciudadanía estatal, también se analizó si se identifican como parte de una ciudadanía tradicional.

Resultados

En el desarrollo del contexto teórico de ciudadanía global, fue preciso retomar ideas de ciudadanía y los modelos de ciudadanía estatal; así como hacer una revisión y reflexión en torno a la idea que se tiene de política o de lo político, de la mano de pensadoras como Arendt o Mouffe. La política se da en los espacios de relación entre las personas que por naturaleza son seres gregarios y requieren, más que de una vida contemplativa, ser partícipes de una vida activa: [La] realización última [de la acción política] tiene un carácter plural e intersubjetivo pues en ella participan varios sujetos que dialogan, deliberan, discuten, deciden, de tal forma que puedan llegar a acuerdos o diferencias radicales... Es pluralidad, es historia (Navarro, 2014, p. 20).

La revisión y reflexión en torno a dichos conceptos se replicó en el trabajo de campo a través de preguntas específicas, publicaciones en un grupo de Facebook creado ex professo, así como del bloque Política y Ciudadanía incluido en el guion para los grupos focales. En el desarrollo de los grupos focales las y los participantes mostraron tener ciertas nociones sobre política, pues la relacionaron con la democracia y la toma de decisiones; empero, al referir política, no se incluyeron como sujetos actores, sino que parecían delegar la política y retomarla como una función de quienes deben tomar las decisiones y dar voz a la ciudadanía; lo que también empata con una democracia indirecta o representativa; en primer momento tampoco parecen visualizarse como parte de ejercicio político en la esfera pública: un grupo de personas que fueron elegidas pues democráticamente por el pueblo, por la ciudadanía y que deberían pues hacer lo mejor para dirigir y mejorar un Estado o un país (GF1P3)[3]. Tomar decisiones para el pueblo o por el pueblo (GF1P9).

La categoría de Política y Ciudadanía se construyó sobre todo a partir de las respuestas proporcionadas en los grupos focales y el grupo de Facebook. En sus aportaciones no refieren la política como la forma de hacerse visibles frente a los otros; pero sí la ven como el mecanismo por el que se elige a las personas que han de tomar las decisiones por todos; tampoco lo identifican como elemento para una existencia plena, pero sí consideran que quiénes hacen política deben ver por la mejora de su Estado o país: lo primero que se me viene a la mente es el gobierno, pero



también aparte de eso una sociedad, porque en sí las personas que escogen a su gobierno pues es su mismo pueblo (GF3P8)[4]. una de las principales funciones de la política supuestamente, aunque a veces falla obviamente por las personas que se encargan de efectuar lo que es la política es organizar a todo un grupo colectivo, entonces la política es demasiado importante (GF2P2) [5]. política es como lo que amplifica la voz de digamos la ciudadanía (GF1P1).

En su mayoría, parecen relacionar la política con un ejercicio técnico del poder que se concibe como algo vertical, ya que son las y los gobernantes elegidos las personas encargadas de hacer política; pero esta perspectiva en torno a la política no implica que se desentiendan o le resten importancia, pues también muestran cierto interés por esa actividad y le conceden relevancia para la vida en sociedad.

Es importantes destacar que, en su discurso, refieren elementos negativos en la forma en que se hace política, ya que contrario a la finalidad que consideran debe tener la política, no se busca el bien común: Lo primero que se me viene a la mente es una palabra así corrupción e igual hay una película que se llama La Dictadura Perfecta, no sé si la ha visto, pero o sea literal eso es lo que pienso de la política porque esa película te plasma una cruel, triste y decepcionante realidad de lo que muchas personas vivimos (GF1P6). la política ahorita no está haciendo mucho a favor de la sociedad (GF1P7).

Por otro lado, con sus respuestas mostraron reconocer la idea de ciudadanía, sobre la que comparten algunos puntos, pero no tienen una visión precisamente uniforme, incluso es posible relacionar sus aportaciones con los diferentes modelos de ciudadanía:

Se identificaron elementos propios de los modelos de ciudadanía liberal, república y comunitaria, pues las y los preparatorianos participantes parecían relacionar el concepto de ciudadanía con un vínculo jurídico y el reconocimiento de derechos políticos por ser parte de un Estado; pero también con el ejercicio de participación política y con la identificación como parte de una comunidad con la que se comparten intereses y el bien común como finalidad.

Por otro lado, algunas de las perspectivas sobre ciudadanía comunitaria no se limitan a la pertenencia a un Estado, sino que parecen implicar que al compartir intereses y generar participación, puede surgir una comunidad y una ciudadanía aun cuando no se comparte un espacio físico, como en las redes sociales:

una comunidad donde conviven varias personas y cada una de ellas tiene tanto como derechos y obligaciones que, pues les permite o les da el poder de intervenir en la política del



mismo Estado, país en donde se encuentra e igual en las redes sociales pues como que a la ciudadanía les permite como que ponerse de acuerdo en aspectos que quieran mejorar (GF3P8).

También retomaron como elemento de la ciudadanía la participación como un derecho político que se ejerce al ser parte de una sociedad o pueblo:

lo primero que pensaba acerca de ciudadanía era una sociedad, un conjunto de personas, pero que creo que más acerca de esta es como un derecho político que es aquel encargado de dar los derechos a la sociedad, en sí, creo que sí (GF1P7).

En las redes sociales, desarrollan una ciudadanía digital pues ejercen sus derechos en el contexto digital de las redes sociales, se identifican como ciudadanos participativos y suman a una sociedad más democrática.

Pues igual en un conjunto de individuos, personas que practican la participación (GF2P3).

A través de sus redes sociales virtuales, las y los preparatorianos no solo tratan de entretenerse, sino que son partícipes de ciertas dinámicas que pueden encuadrar en prácticas de participación ciudadana a veces incipientes y otras más activas a partir de discusión, ayuda, debate y difusión de movimientos sociales. Como un elemento relevante se identificaron formas de participación ciudadana on-line horizontales de las que participan como ciudadanía, igualmente varias de sus aportaciones se relacionan con la conformación de una Sociedad de la Información que se informa y divulga acontecimientos y problemáticas sociales –con la acotación de que dicha información no corresponde solo a su municipio, estado o país, sino que se interesan por conocer de acontecimientos de carácter internacional y mundial–, también señalaron la posibilidad de generar discusión, impulsar movimientos y compartir ideológicas; finalmente algunos comentarios retomaron la idea de ayudar o involucrarse en movimientos o dinámicas para resolver algunas problemáticas o desarrollar mayor perspectiva sobre los mismos.

A partir de estas dinámicas de participación ciudadana a través de las redes sociales, cambia la forma en que las juventudes entienden la política, pues desde estos espacios o ágoras virtuales suman elementos de compromiso y empoderamiento de las juventudes que se identifican como juventudes ciudadanas y juventudes ciudadanas globales.

Un hallazgo igualmente relevante es que las y los participantes se identifican como parte de esa ciudadanía, en la que participan e influyen con sus opiniones y sus argumentos: Pues yo creo que sí nos consideramos parte de una ciudadanía, pero no formalmente, porque yo creo que ahí tiene que ver la democracia, o sea el voto porque pues sino igual como dice mi compañero no



podemos hacer mucho por ella (GF3P8). Ya que “la participación es considerada un derecho fundamental de la ciudadanía de los niños, adolescentes y jóvenes como actores sociales de toda sociedad democrática. La participación garantiza su reconocimiento social y promueve el desarrollo de su conciencia colectiva como grupo social” (Krauskopf, 2004, p. 35); esta auto identificación es concordante con una ciudadanía participativa que no sea limitada, de forma tradicional, para las personas consideradas menores de edad: Las y los jóvenes se integran a estos procesos y dinámicas como actores naturales de la sociedad de la información y el conocimiento (SIyC) pues su participación se considera estratégica (Navarrete et al., 2019, p. 2).

Así mismo, algunas de sus prácticas ciberculturales les han llevado a conformar comunidades virtuales como escenario de una ciudadanía global:

la ciudadanía global va estar vigente mientras las redes sociales existan por lo mismo de que socializamos con personas de muchos países, hasta yo alguna vez, mi nivel de inglés es muy mínimo, pero sí he llegado a contestar Tweets o ver publicaciones en inglés y entenderles y querer compartir mi opinión y pues también eso es muy importante (GF2P2).

parte de esta ciudadanía digital y podemos interactuar y compartir información sobre cualquier tema con personas de todo el mundo (GF3P6).

Desde las redes sociales las y los preparatorianos establecen dinámicas de participación ciudadana y una comunicación todos-todos, las redes sociales les permite descubrir que comparten intereses, situaciones e inclusive problemáticas en común; participan de la misma información y noticias y pueden involucrarse e influir con sus comentarios y discusiones por igual; de ahí que desde la ciberculturalidad se construyen nuevas comunidades con características de universalidad y reciprocidad.

Estas juventudes pueden involucrarse en movilizaciones sociales desterritorializadas y de forma paralela identifican cómo los políticos y los gobiernos tratan de involucrarse dentro de las dinámicas de las redes sociales.

Paralelas a las dinámicas políticas verticales que convergen con la política estatal e institucionalizada, se identifican formas de participación ciudadana on-line horizontales de las que participan como ciudadanía, entre estas está la formación de grupos en Facebook con el objetivo de compartir información, incentivar la participación, mejorar o conformar movimientos. Además del apoyo y la concientización desde las redes sociales, refirieron la creación de contenidos o la difusión de información sobre personas desaparecidas:



la ciudadanía crea diferentes grupos por ejemplo en Facebook donde comparten información para el bien común o para mejorar algo (GF3P8).

podrían aplicarse como a movimientos que apoyen al medio ambiente o algo así, bueno porque he visto que mucha gente hace como contenido pues dedicado a eso (GF1P3).

la gente se informa y también como que dan a conocer ese problema y buscan una solución (GF3P8).

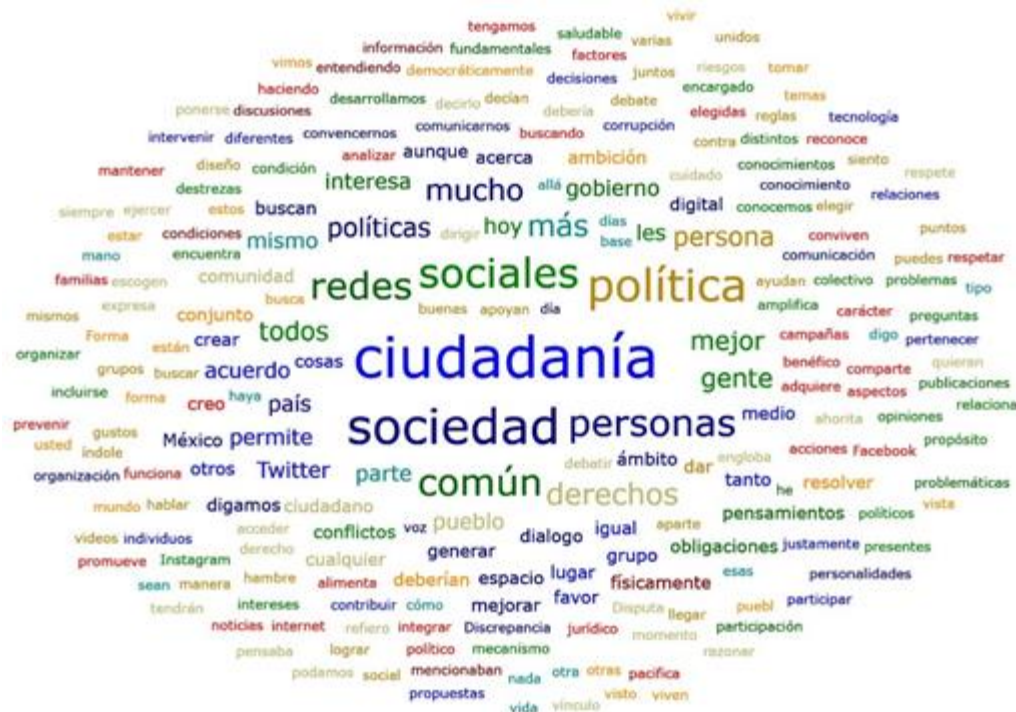
es una vía un poco más directa la ciudadanía pues se quedan justamente movimientos tanto de apoyo, como de concientización, todos estos movimientos lo que generan es justamente una participación (GF2P2).

La participación ciudadana en las redes sociales tampoco se entiende como limitada a cuestiones políticas de partidos o representatividad pues las formas de involucrarse incluyen otros temas de interés o de debate que puedan interesar a la sociedad civil. En la frontera entre el espacio físico y el virtual y como parte de las prácticas tecnopolíticas surgen los «novísimos» movimientos sociales, como “nuevos modos de activismo colectivo en una era de redes globales y de ciberculturas juveniles:” (Feixa, 2014, p. 101) que son globales en cuanto a su alcance geográfico y ejes temáticos. Estas formas de participación pueden llevar a cuestionar y generar pensamiento crítico: entra aquí no solo lo político, sino lo civil y lo social (GF1P1).

Figura 1

Nube de palabras Política y Ciudadanía





Fuente: Realización propia desde Atlas Ti, versión de prueba.

Impacto en la política

Si bien el objeto de investigación no lo fueron las prácticas de participación política institucionalizada, desde los partidos políticos y las formas de representación política formales; las redes sociales también son identificadas por las y los participantes como un medio para acercarse a esas formas tradicionales o formales de hacer política y lograr un contacto más directo con quienes nos representan:

conexión más directa con algunos representantes (MGF07).

tenemos la oportunidad nosotros por ejemplo de comentar algo que no nos gusta (MGF07).

Las dinámicas políticas de participación institucionalizadas reproducidas en esos espacios virtuales constituyen objeto de investigación de importancia pues los medios y las redes sociales son actores principales en el debate político y “se convierten en escenarios de disputa y amplificación entre candidatos y votantes y establecen una comunicación en red” (Álvarez, 2018, p. 435).

La juventud se incorpora a procesos de globalidad y puede posicionarse como actor protagonista en la escena pública que se apropia de las TIC. Sus identidades locales y su cultura son reordenadas a partir de la adquisición de conocimiento e información desterritorializados.



Metodología

Para el desarrollo de la investigación propuesta se partió de enfoques hermenéuticos modernos que entiendan la juventud como categoría sociocultural, relacional, homogénea e histórica y a las y los jóvenes como sujetos de derechos y actores sociales que por ende tienen derecho al ejercicio de una ciudadanía activa, la cual no se agota en la posibilidad formal de ejercer el voto a partir de los 18 años, sino que implica su participación en el debate y en la constitución del espacio público para la toma de decisiones como un derecho fundamental.

Es por todo lo anterior que se desarrolló una metodología virtual mixta, a partir de la aplicación de un cuestionario, En la red: Qué pasa en las redes sociales, un grupo privado de Facebook, Ciudadanía Global en las Redes Sociales y la realización de tres grupos focales, Ciudadanía Global en las Redes Sociales.

En primer término, el Cuestionario En la red: Qué pasa en las redes sociales, se aplicó a través de un formulario de google y estuvo disponible desde las cuentas Gmail de correo institucional de las y los estudiantes del 2 de agosto al 8 de septiembre del año 2021 con la participación de 470 jóvenes.

El 11 de septiembre del 2021 se creó el grupo privado de Facebook Ciudadanía Global en las Redes Sociales, como grupo de Aprendizaje social, en el que se compartió contenido en torno al objeto de investigación además de diapositivas diseñadas con imágenes y preguntas detonantes.

Como tercer instrumento metodológico se realizaron tres grupos focales Ciudadanía Global en las Redes Sociales. Dichos grupos focales se desarrollaron a partir de tres bloques: Redes Sociales, Política y Ciudadanía y Ciudadanía y Ciudadanía Global en las Redes Sociales Digitales, los días 30 de octubre y 6 de noviembre del 2021, a través de videoconferencias por google meet, con la participación de 22 preparatorias y preparatorianos.

Pertinencia social, según el caso.

La existencia de una ciudadanía juvenil es un presupuesto para la constitución de una sociedad democrática, misma que solo se construye desde la participación auténtica, que supera visiones adultocentristas que minimizan a la juventud. La construcción de una ciudadanía juvenil no empata con posturas tradicionales de ciudadanía formal, pues debe responder a los contextos y problemáticas mundiales de la actualidad.

En ese sentido, uno de los hallazgos más interesantes obtenidos a partir de las respuestas y aportaciones de las y los participantes es constatar que ellas y ellos se identifican como



ciudadanas y ciudadanos, más allá de la restricciones etaria y jurídica que tradicionalmente se ha establecido en el país; y las redes sociales son el espacio o el lugar desde donde influyen y desarrollan participación ciudadana:

aunque nosotros no podemos votar podemos influir con nuestras opiniones, con nuestros argumentos y de esta manera estamos participando dentro de la ciudadanía, bueno es lo que yo pienso (GF3P3).

En el ejercicio de esa ciudadanía participativa surge el concepto de democracia de la apropiación en la que las personas se ven inmersas tanto en lo personal como en lo colectivo en los asuntos públicos que tradicionalmente habían sido considerados solo de interés para los gobiernos y la política se vuelve de interés general.

Esa apropiación de la política, implica superar la visión estrictamente electoral-institucional, y engarzar con mecanismos de control y orientación del poder que vayan más allá de la mera transmisión de mandato o delegación. Una democracia entendida como forma de vida (Rovira, 2017, p. 144).

Conclusiones

En torno al objeto de ciudadanía global y a partir de la categoría de Política y Ciudadanía, fue posible identificar formas de participación juvenil en las redes sociales, formalmente organizadas o institucionalizadas e informales o menos institucionalizadas.

Dentro de las primeras, las redes son un medio para acercarse a las formas tradicionales o formales de hacer política y lograr un contacto más directo con quienes nos representan en la toma de decisiones; si bien la información política no es el tema más recurrente en sus redes sociales, las y los preparatorianos pueden consumir y compartir información política más allá de su espacio familiar, o incluso más allá de su núcleo de amigos y compañeros de colegio; lo que bajo las circunstancias adecuadas puede sumar a la adquisición de un mayor compromiso político, en línea con las formas institucionalizadas de participación política o como una alternativa a aquellas.

Por otro lado, en las redes sociales, las y los participantes, pueden hablar y comunicarse sobre intereses en común, así como influir en problemáticas para buscar como ciudadanía el bien común, lo que implica llevar la política a las acciones de los particulares y no solo de partidos o representantes.

Una de las principales conclusiones es que las y los preparatorianos desarrollan formas de participación ciudadana no institucionalizadas, on-line, horizontales, desterritorializadas; a partir



de la generación de dinámicas de participación como la discusión, impulsar movimientos, compartir ideológicas, ayudar o involucrarse en movimientos: una comunicación todos-todos, como parte de un compromiso con el género humano y una solidaridad transnacional, coincidente con el proyecto de educación de la Unesco que promueve una ciudadanía mundial.

El análisis de las visiones de las y los participantes es complejo pues por un lado identifican elementos negativos en las formas tradicionales de política como la corrupción y no parecen involucrarse con formas institucionalizadas de política; pero a la par y desde las redes sociales se identifican como influenciadores de las opiniones sobre política de los demás. Como ciudadanos digitales, desarrollan actividades que implican un interés por lo público y con ello desencadenan la conformación de una esfera pública; en la que parecen basar su actuar en las redes sociales en los principios de isegoría e isonomía y también realizan acciones con una connotación social y política como emitir sus opiniones, informarse sobre problemáticas y situaciones, difundir información o formar grupos.

Finalmente, toda vez que al participar e influir con sus opiniones y sus argumentos, las y los participantes se identificaron como parte de esa ciudadanía, independientes de la adscripción a partir de una categoría etaria o mayoría de edad: se descubre la posibilidad de desarrollar una ciudadanía cultural como respuesta de las y los jóvenes a un mundo desterritorializado (Reguillo, 2020, p. 145) que permita una ciudadanía inclusiva más allá de la figura del Estado.

Referencias

- Álvarez, P. L. (2018). Medios de comunicación, democracia y ciudadanía. En F. Rivas Echeverría, M. López Golán, F. Campos Freire, & P. C. López (Ed.) La comunicación en la nueva sociedad digital. (pp. 325-344). Centro de Publicaciones.
- Feixa, C. (2014). Juventud y participación política en la era digital: estado del arte versus artes del estado. En J. Subirats., M. Fuster., R. Martínez., M. Berlinguer y J. Luis Salcedo. Jóvenes, internet y política. CRS - FAD.
- Krauskopf, D. (2004). Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial. Jóvenes, Revista de Estudios sobre Juventud, 8(21), 26-39. <http://132.248.65.103/sites/default/files/248.pdf>
- Mouffe, C. (1999). El retorno de lo político Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.



http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/UEC/maestria/teo_politica/El%20retorno%20de%20lo%20pol%C3%ADtico.%20Chantal%20Mouffe.pdf

Navarrete, M. A., Zermeño, F. A. y González, S. R. (2019). Desarrollo humano de estudiantes universitarios. Explorando la relación entre usos y aprovechamiento de las TIC y la autonomía personal. *Signo y Pensamiento*, 38(74). [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/SyP/38-74%20\(2019\)/86059657007/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/SyP/38-74%20(2019)/86059657007/)

Navarro, D. L. (2014). Entre esferas públicas y ciudadanía. Las teorías de Arendt, Habermas y Mouffe aplicadas a la comunicación para el cambio social. UOC. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3015889>

Reguillo, R. (2020). Emergencia de culturas juveniles estrategias del desencanto. Norma- cultura libre.

Rovira, S. G. (2017). Activismo en red y multitudes conectadas. Comunicación y acción en la era de internet. Icaria. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/8948/1/Activismo-en-red.pdf>



La primera vez en política: La construcción del compromiso dentro y fuera de la escuela secundaria

Argentina, 1983-2022

MARINA LEONOR LARRONDO

Resumen

Se analiza, desde el abordaje de las carreras militantes, el inicio del primer compromiso político en jóvenes estudiantes secundarios. Se focaliza especialmente en aquellos factores que contribuyen a la conformación de disposiciones y aprendizajes políticos que colaboran en el pasaje a la acción, es decir, en la decisión de comenzar una participación activa en espacios políticos. Metodológicamente, se utilizan entrevistas en profundidad bajo la mirada del enfoque biográfico con el fin de dar cuenta de regularidades y diferencias. Se analizan las continuidades y cambios que se producen en las formas de iniciar los compromisos entre distintas generaciones políticas entre el año 1983 y el presente.

Objetivos

El objetivo es presentar los resultados iniciales de una investigación sobre cómo se construye la primera experiencia de compromiso político en el caso de los jóvenes estudiantes secundarios. Más precisamente, se busca indagar cómo hacen su entrada en la política, cómo inician sus carreras de militancia y qué factores contribuyen a ello. Se trabajan tres momentos de modo comparativo: 1983-1990; 1991-2008; 2008-2015; 2019 en adelante

Resultados

Un primer grupo de emergentes de las entrevistas que interesa particularmente son aquellos referidos al denominado pasaje al acto, es decir, el momento en el que a partir de determinadas disposiciones se inicia el compromiso. El “pasaje al acto” y sus modalidades concretas varían de acuerdo con las características de las disposiciones de los jóvenes, pero también de los espacios y causas disponibles en el entorno (presencia o no de centro de estudiantes en la escuela, ocurrencia de eventos políticos y culturales, acontecimientos, presencia de militancia partidaria o



movimientos a nivel de la ciudad/localidad) o incluso de acuerdo con lo azaroso de los encuentros con otros militantes o referentes, sobre todo en ciudades más pequeñas y, más aún, en la web. Las causas públicas que se constituyen como propiamente juveniles en cada momento también forman parte de este locus que determina el pasaje a la acción, la elección de una causa o espacio político concreto al cual adherir. Este “menú” se amplía a través de las décadas. En definitiva, el inicio del compromiso concreto se juega en ese intersticio entre las disposiciones y los espacios y causas disponibles y próximos y los “acontecimientos”, eventos en los que se participa. Esto se modificó fuertemente en los últimos veinte años a partir de la irrupción del uso de las redes sociales como constructoras de identidades, comunidades y grupalidades juveniles (Feixa, 2022), momento en que, como veremos, aparece una especie de autoagenciamiento de las causas y los compromisos.

Disposición y socializaciones políticas

En la mayoría de los relatos de vida, la familia aparece como el primer espacio en el que se desarrolla y plantea una inquietud por los asuntos públicos y una mirada política para leerlos. Así, es posible encontrar distintas situaciones. En primer lugar, una muy documentada en el estudio de las militancias es la situación de “herencia”: jóvenes militantes que provienen de familias militantes y cuya socialización política familiar ha sido tan marcada que el pasaje al acto es casi automático, incluso en el mismo espacio e identidad política. Se trata, por ejemplo, de jóvenes que encuentran en la política un medio natural, relativamente dado: socializados en una familia en la que la política se vive y se practica, lo más común es que inicien un compromiso en el centro de estudiantes y en un espacio ideológico afín al del hogar.

Un segundo tipo de socialización familiar se da en aquellas familias en las que la militancia político partidaria no necesariamente está presente, sino que sí se encuentra algún tipo de participación o involucramiento político vinculado a la expresión de opiniones, hablar de política, “estar interesados” o esporádicamente comprometerse en algunos espacios o causas. En tercer lugar, aparecen situaciones de desinterés por la política, aunque sí se reconocen afinidades o simpatías. Por último, existe el caso de las familias totalmente indiferentes a la política o incluso reacias o que se oponen a la participación. Como es obvio, en estos casos la socialización política no se produce en el espacio familiar, sino en otros espacios. Es importante destacar que la “nula” referencia familiar es poco frecuente: la gran mayoría de los entrevistados alude a algún tipo de posición política familiar y se la ubica en el espectro ideológico.



Como menciona Lahire (2007), la familia no es el único espacio de socializaciones y construcción de las disposiciones políticas, sino que interactúa con otras: grupos de pares y las denominadas “culturas juveniles”. En nuestros casos, aparecen otros agentes capaces de construir disposiciones políticas que “compiten” con la familia –o se complementan– o bien se constituyen como el ámbito principal de socialización y aprendizajes políticos. En primer lugar, podemos mencionar los referentes: personas concretas que aparecen en los relatos como aquellos que revelan o transmiten ciertos saberes o ideas sobre la política y que pueden ser docentes, amigos o compañeros o –en períodos más recientes– influencers, periodistas o tuiteros.

En segundo lugar, los propios espacios actúan como ámbito de formación política; estos son los centros de estudiantes, las actividades partidarias, el colectivo o movimiento en el que se participa. Por último, una figura muy específica de socialización política la constituyen los “eventos”. Se trata de encuentros de jóvenes casi siempre con alguna agenda de trabajo, discusión, tarea solidaria o puesta en marcha de proyectos didácticos que forman parte de distintos programas y son llevados a cabo por organizaciones estatales (políticas públicas o políticas educativas), partidarias o incluso por ONGs de distintas orientaciones políticas. Las marchas y acciones de protesta también pueden considerarse eventos. Un ejemplo de ello eran las “ferifiestas”, festivales culturales al aire libre organizados por la Federación Juvenil Comunista en los años de la década de 1980, o los festivales de rock en los años noventa que organizaban coordinadoras de movimientos sociales.

Durante los años posteriores a 2010, hubo, además, una fuerte presencia de políticas públicas participativas y muchas de ellas incluían eventos. Estos se conformaron como espacios en los que jóvenes tomaban contacto con la participación y/o la política por primera vez (cfr. Vázquez, 2015; Roizen et al., 2021). A modo de ejemplo, podemos mencionar los programas Parlamento Juvenil del Mercosur[1], Concejo Deliberante/Parlamento Joven, Jóvenes y Memoria[2], entre otros. Desde el ámbito de las ONGs, se destacan las charlas TED o Junior Achievement.

Así, cada relato del inicio del compromiso combina, de modo particular, estos factores: la influencia familiar y la configuración de sensibilidades o intereses políticos “propios”, el encuentro con una causa pública o espacio político (centro de estudiantes, rama partidaria, movimiento social), a través de un evento o referente o incluso



lo que podemos denominar “autoagenciamiento”. Sugerimos esta categoría para especificar un tipo de predisposición que se inicia a partir de la elaboración más “solitaria” sobre la política que hacen algunos jóvenes gracias a la combinación de lecturas, uso de redes sociales y consumos musicales, que luego sirven de puntapié para buscar el espacio de militancia concreto más afín a estos intereses.

En síntesis, estos elementos que hacen a la construcción de una disposición al compromiso son distinguibles analíticamente, pero en los relatos –y obviamente en la propia práctica cotidiana– aparecen de modo más o menos simultáneo. Como veremos en la sección siguiente, estos inicios en la carrera militante cambian a medida que lo hacen las generaciones políticas.

Los inicios del compromiso a través de las generaciones políticas

En los relatos de los años ochenta, prevalecen las formas más “hereditarias” de inicio del compromiso en cuanto a un pasaje muy directo o cercano entre la socialización política familiar y, por ende, las ideas, cosmovisiones e identidades político-partidarias transmitidas y la decisión de comenzar a militar en determinados espacios políticos. Asimismo, los entrevistados suelen ser muy similares en términos de estratos sociales de procedencia. Mayormente, se trata de jóvenes de clase media o clase media alta, con un alto capital cultural de origen, que concurren a escuelas públicas bastante reconocidas de sus ciudades. Casi la totalidad de los entrevistados refiere a una familia militante de una identidad política bien definida (peronismo, radicalismo, izquierda), entusiasmada con el retorno de la democracia. A partir de esta efervescencia que “se mama” en casa, estos jóvenes comienzan a participar en la coordinadora estudiantil de la localidad y la rama juvenil del partido político (el caso de Ariel P., en el peronismo; Lorena, en el radicalismo; o el caso de Ariel B., en la unidad básica del peronismo renovador de su localidad).

El caso de Ariel B. es muy interesante porque ilustra la presencia de estos aprendizajes políticos que redundan en la construcción de un interés propio por la política y por ciertas causas de corte progresista transmitidas en la familia, pero que no necesariamente culminaron en la “copia” de la identidad política de los padres, que se identificaban con la izquierda. Ariel B. construyó su preferencia y su elección a partir de la atmósfera política familiar y lecturas propias, que realizó a partir de libros y revistas que encontraba en su casa, como la Enciclopedia de Historia Argentina, de José Ma. Rosa, diarios y las charlas con su amigo peronista presidente del centro de estudiantes. Los casos de Marcos y Marcelo son los más distantes en este sentido: representan también una militancia puramente escolar/cooperativa. Ambos conforman y participan en centros



de estudiantes secundarios de corte cooperativo/solidario sin vinculación con otras causas o espacios político-partidarios, pero que sí entran en relación con espacios de socialización comunitaria previa (scoutismo e iglesia católica).

Los relatos de los militantes de los años noventa y comienzos de la década de los dos mil muestran claras diferencias con los anteriores. En primer lugar, se trata de jóvenes que no solo concurren a escuelas “reconocidas”, sino también a escuelas consideradas como “periféricas” o menos prestigiosas. Por otro lado, si bien muchos provienen de familias con un interés por la política o incluso experiencias de militancia sindical (como son los casos de Paola y Yamila), en no todos los relatos hay una familia militante. Aparece otra figura familiar. No es ya la familia militante, sino aquella “que simpatiza”, o la familia en la que “siempre se habló” de política, pero que no necesariamente participó o participa.

En tercer lugar, ninguno de los jóvenes se involucra a partir de partidos políticos, sino que lo hacen desde causas (principalmente, de derechos humanos), la asistencia a eventos de protesta y de trabajo comunitario en movimientos sociales territoriales y/o de trabajadores de desocupados o incluso desde recitales de rock considerados como espacios de “resistencia” y oposición al gobierno y, en términos más amplios, al neoliberalismo. Tanto Paola como Yamila inician su militancia en la escuela, pero a la vez comprometidas con el trabajo barrial y con organizaciones de derechos humanos vinculadas a la militancia anti represión policial e institucional. También aparecen relatos de una participación más anfibia y “distanciada”, desconfiada. Es el caso de Santiago, quien, proviniendo de una familia a la que describe como bastante politizada, define su ideología como “antineoliberalismo”, aunque más cercana a la música como identidad política. Él comenzó a involucrarse desde la radio de la escuela, con una participación muy marginal en el centro de estudiantes. La afinidad política y espacio identitario que describe es con ciertas bandas de rock que expresaban críticas sociales y mensajes políticos.

Cabe aclarar que la presencia de estos relatos no implica el borramiento de los estilos de compromiso que prevalecían en la década anterior: una parte importante de jóvenes militantes de los noventa proviene de familias militantes y de alto capital cultural en escuelas públicas reconocidas (como es el caso de Santiago L. y Dolores, quienes hasta el día de hoy sostienen una militancia en un partido de izquierda). Justamente, lo que mostramos son estilos de compromiso que emergen y se destacan como característicos de una generación.



Durante el período kirchnerista, y con relación a los cambios antes señalados, se observan relatos que dan cuenta de una nueva configuración, dada por una ampliación de las formas de inicio del compromiso. En primer lugar, se vuelven a encontrar jóvenes militantes que inician su compromiso en los centros de estudiantes, coordinadoras y espacios partidarios y que provienen de familias militantes; muchos de ellos comparten en familia un fuerte entusiasmo con el proyecto “nacional y popular” (kirchnerista). Es el caso de Lautaro y Luci (La Cámpora), Ludovico (La Cámpora), y Melany (La Gloriosa UES), quienes claramente se definen como miembros de familias peronistas. Sin embargo, también aparecen otras identidades políticas: Juan (Juventud Guevarista), Pedro (Unión de Juventudes por el Socialismo) y Lucas (izquierda independiente) remiten a una militancia familiar. En este período también encontramos nuevos relatos militantes. Por un lado, se trata de jóvenes que provienen de familias de sectores populares que no reconocen una militancia orgánica, sino experiencias de trabajo barrial o sindical, como es el caso de María. Aquí encontramos la mención a ciertos eventos o experiencias que contribuyeron a construir un primer interés en la política y que surgieron desde espacios más diversificados, más allá de la familia o amigos. Para ella, su compromiso se inicia en el centro de estudiantes, en simultáneo a su participación en el programa Concejo Deliberante Joven de su municipio. Del total de entrevistados de este período al menos cuatro hacen mención de estos eventos.

En tercer lugar, encontramos jóvenes con familias que no tienen experiencia militante de ningún tipo, pero sí reconocen ciertas simpatías e interés en “lo que pasa” a nivel político. Como ejemplo, se encuentra el caso de Yesica, quien proviene de una familia trabajadora que nunca militó. Al relatar el inicio de su interés en la política, recupera el posicionamiento de sus padres respecto del conflicto con los sectores agropecuarios en el denominado “conflicto del campo”. Yesica marca ese momento, en el que era casi una niña, como un punto de quiebre en el que se empezó a interesar por la política y desde allí, a acercarse a un referente de la agrupación Peronismo Militante. Al momento de la entrevista, participaba de actividades de formación de dicha agrupación e intentaba conformar un centro de estudiantes en su colegio.

Como mencionamos anteriormente, lo que resulta un rasgo muy característico de este momento y que lo distancia de las décadas anteriores es que, más allá de una socialización política familiar, aparecen nuevos espacios de socialización política, centrales en la construcción de la disposición y catalizadores del inicio del compromiso: los espacios participativos vinculados a



programas y políticas públicas, por un lado, y a los consumos culturales y formas de relacionarse a través de la web, por el otro.

Aparecen relatos en los que los jóvenes parecen “autogestionar” sus inquietudes y opiniones políticas y, desde allí, buscar los espacios de militancia tanto online como offline que más se acercan a ellos. Por último, y fuertemente vinculado a esto, aparecen relatos de jóvenes que no provienen de familias militantes o interesadas en la política, sino de familias totalmente indiferentes o incluso desconfiadas de ella. Es el caso de Nicanor, a quien un referente barrial lo invitó a un encuentro de estudiantes secundarios organizado por la CTA (Central de Trabajadores Argentinos) y a la que, por curiosidad, asistió y le gustó. Desde allí, comenzó a participar en el centro de estudiantes de su escuela y, al momento de la entrevista, deseaba militar de modo más orgánico en una organización kirchnerista. Su madre no lo acompaña, incluso se mostró disgustada con esa decisión. Nicanor relata su elección como una que le trae problemas con su familia y con el director de su escuela, que lo tilda de “politizado”. Pablo, otro entrevistado, explicó que su militancia en la Federación Juvenil Comunista fue el resultado de una elección como consecuencia de haberse interesado por la izquierda a partir de la fascinación que le produjo Iván Drago, el personaje del film Rocky IV. Paralelamente a la elección final de este espacio concreto de militancia (la FJC), comenzó a participar en la coordinadora de estudiantes secundarios de su localidad y del programa Parlamento Joven de su municipio. Luciano, militante muy activo, se define como el hijo de una empleada doméstica que “ni idea de política” e identifica su comienzo en la militancia a partir de toparse con una frase de Perón en las redes sociales y comenzar, así, “una investigación” propia que derivó en su acercamiento al Movimiento Evita de su localidad. Los hitos significativos que aparecen en estos militantes se van tornando más diversos y distantes de un tipo de familia de origen, de un tipo de escuela, e, incluso, de un tipo de reclutamiento militante. En ellos, la construcción del interés es relatada a partir de seguir el hilo de materiales que azarosamente se cruzaron en la web, o bien a partir de un evento participativo enmarcado en una política pública de participación que los “enganchó” y/o la conjugación de esas experiencias diversas.

Los años más recientes, que coinciden con el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019), la pandemia y postpandemia y el retorno del peronismo al gobierno (2020-2022), fueron escenario de una acentuación aún mayor de este tipo de inicio del compromiso. Es decir, la –ya descripta– emergencia de renovados espacios ideológicos y causas se dio en conjunto con una



preponderancia inusitada de las redes sociales, los contenidos web y acciones online/offline en la socialización y formación política de los jóvenes. Así, del total de entrevistas (en proceso), la totalidad de los jóvenes entrevistados reconoce en las redes sociales (YouTube, Instagram y Twitter) y en influencers y personajes destacados en redes la mayor fuente de aprendizajes políticos, aun en aquellos jóvenes que sí provienen de familias militantes. Se destacan, también, los espacios vinculados a eventos (marchas de protesta, encuentros de jóvenes organizados por fundaciones) como espacios centrales de socialización política y como puntapié de los inicios en la militancia. Esto sucede tanto en los movimientos feministas y de la disidencia sexual como en aquellos del espacio liberal.

Así, Eugenia, Guadalupe y Tamara se acercan a la militancia secundaria conjuntamente con el feminismo, aunque las tres militancias son muy diferentes. Tamara comienza su participación en la escuela a través de su interés y militancia en la campaña nacional por el aborto legal seguro y gratuito. Eso la acercó, simultáneamente, al centro de estudiantes de la escuela donde participa en el contexto de fuertes protestas por reformas curriculares implementadas desde el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Poco después, comenzó a militar en La Mella, una agrupación de izquierda independiente en la que también participa de la comisión de género. Guadalupe, en cambio, proviene de una familia sin militancia a la que define como “progre”: se encuentra con sus tías y con su madre a partir de la asistencia a las marchas de #NiUnaMenos y #8M. Comienza su participación en su escuela secundaria católica desde la iniciativa de organizar acciones en demanda de educación sexual integral y a favor de debatir abiertamente sobre la ley de aborto legal, seguro y gratuito que se estaba discutiendo en el parlamento.

Como menciona, ella construye sus posturas y argumentos a partir de leer feministas en Twitter y en redes sociales. Eugenia, en contraste, proviene de una familia que tuvo militancia universitaria, pero en su juventud. Ella referencia a las agrupaciones y a las asambleas del centro de estudiantes de su escuela universitaria como el mayor espacio de aprendizajes políticos. El año en que comienza a militar (su primer año de secundaria) es a la vez coincidente con el año de la marcha #NiUnaMenos y con la irrupción de un conjunto de reclamos de estudiantes mujeres en clave feminista. En ese marco, Eugenia decide comenzar a militar en una agrupación en formación de carácter independiente en la que había mayoría de mujeres, es decir, su militancia política, estudiantil y de género aparecen fuertemente imbricadas.



El caso de los jóvenes liberales y libertarios también combina de un modo particular la herencia familiar, la centralidad de las redes como espacio de aprendizajes políticos y los eventos, marchas y reuniones, aunque su componente más fuerte está en las redes. Como espacio político que creció exponencialmente en la pandemia, las redes se constituyen como el espacio de acercamiento, reclutamiento, aprendizajes políticos y formación ideológica. En todos los relatos, aparece una especie de formación autodidacta: comentan que, a partir de videos producidos por fundaciones, influencers, líderes del espacio, reportajes y otros materiales, aprendieron las bases

“doctrinarias”, postulados, estrategias políticas y cosmovisiones de sus respectivos espacios políticos. Son también las redes sus espacios de reunión, capacitación y organización institucional.

Ciro, militante de Republicanos Unidos, comienza su compromiso a partir de una búsqueda de un espacio en el contexto de la discusión por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Su posición antiaborto remite a su membresía en un grupo parroquial católico. Su interés por lo público y la política, dice, comenzó en la escuela secundaria cuando a los 14 años, para una materia, presentó un proyecto de construcción de una plaza en un barrio. La información sobre cómo armar y presentar un proyecto de ordenanza municipal para concretarlo fue buscándola por Internet. A través de la red también encontró Secundarios por la Vida, un grupo de estudiantes secundarios de todo el país que, en el contexto de la efervescencia por la discusión de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, se hizo escuchar en las redes y en marchas de protesta en contra.

Este grupo se reunía mayormente a través de Zoom y se encontraban en marchas y eventos. Desde este espacio, Ciro conoció a otros jóvenes y eligió, por afinidad con José Luis Espert y un grupo de economistas y militantes tuiteros (entre los que menciona a Manuel Adorni o Miguel Boggiano), conformar una filial de Republicanos Unidos en su localidad. Además, a través de Internet, y junto con otros jóvenes, conformaron la plataforma de adhesión y presentación para formar el partido político en la Provincia de Buenos Aires. Ciro proviene de una familia politizada, pero en un signo ideológico contrario: su padre es sindicalista y a su madre la define como “medio progre, medio de izquierda”. En su casa se respeta lo que cada uno piensa y “está todo bien” con su militancia liberal.

Este recorrido organizativo se encuentra también en Valentina, actualmente Secretaria de Juventud de La Libertad Avanza, partido político de orientación libertaria encabezado por Javier



Milei y que tiene entre las juventudes una adhesión destacada. Valentina reconoce una permanente sensación de incomodidad y confrontación abierta en la escuela secundaria frente a docentes, a quienes identificaba como transmisores de “pensamiento único” y de orientación kirchnerista. Un día, su hermano mayor le acercó un video de Javier Milei y sintió que estaba de acuerdo con lo que proponía. A partir de entonces, comenzó a informarse, a leer y decidió, por un lado, estudiar Ciencia Política y, paralelamente, participar en la juventud libertaria de su ciudad.

Más que participar, Valentina organizó la juventud libertaria de la Provincia de Buenos Aires. Es decir, comenzó con una nula experiencia militante y, en pocos meses, pasó a coordinar reuniones, organizar las acciones juveniles y abrir filiales locales en toda la Provincia de Buenos Aires. Su militancia, menciona, fue 100% virtual en el marco de la pandemia, cursando el último año de la escuela secundaria, y la explica con la siguiente frase: “era esto oirme del país”. Gastón, por su parte, comienza su militancia en la escuela secundaria, pero en un espacio partidario de Juntos por el Cambio, la coalición que llevó al gobierno a Mauricio Macri. Actualmente, coordina las acciones de la rama de estudiantes secundarios de La Libertad Avanza. Gastón hizo un “pasaje” desde la militancia en Juntos por el Cambio al espacio libertario a partir de un evento: una marcha de protesta en contra de las medidas de aislamiento dispuestas en la pandemia.

Allí sintió una mayor afinidad con las consignas libertarias y su modo de intervención. La otra fuerte influencia para “pasarse”, menciona, fueron los videos del periodista e influencer libertario El Presto. Gastón participa del “armado” de la juventud libertaria de la Provincia de Buenos Aires y promueve que los jóvenes participen en los centros de estudiantes y en los eventos como el Parlamento Joven a partir de dos líneas de acción: llevar las ideas libertarias a los centros de estudiantes y espacios juveniles, por un lado, y levantar la condena al “adoctrinamiento” en las escuelas secundarias. Los jóvenes libertarios consideran que en escuelas y universidades las ideas kirchneristas, de género y de izquierda tienen el monopolio y se obliga a los estudiantes a estudiar desde esa cosmovisión.

Un punto en común en el relato de estos tres jóvenes es la sensación de hartazgo frente a un ciclo –el kirchnerismo–, que ven agotado. El populismo, destacan, fracasó en ofrecer un modelo de país “viable” y con futuro hacia ellos y solo está interesado en mantener un público cautivo a partir de planes sociales, con una propuesta económica basada en el populismo y contraria al crecimiento económico. Defraudados por el gobierno de Mauricio Macri, que “no cambió nada” o “fue tibio”, buscaron opciones que realmente propusieran, según ellos, un cambio en toda la



sociedad a partir de un diagnóstico económico que coincide con una mirada neoliberal y ortodoxa en lo económico, basada en la “baja de impuestos” para no ahogar a los ciudadanos, y conservadora en lo social, aunque esto presenta matices entre los entrevistados, por ejemplo en relación con la comunidad LGTB, la educación sexual integral y el aborto.

Metodología

La estrategia utilizada es el enfoque biográfico bajo el abordaje teórico metodológico denominado Life Stories (Meccia, 2020), a fin de identificar y reconstruir procesos subjetivos como foco central; mientras que la reconstrucción de las realidades macrosociales es el telón de fondo que contribuye a explicar las perspectivas del actor. Así, se buscan, en esos relatos retrospectivos, puntos de inflexión (Sautu, 1999) que marcan momentos significativos de cambios en la dirección del curso de vida (Güelman, 2013). Los aspectos macrosociales –esto es, las causas militantes disponibles, los contextos sociohistóricos, las características de los espacios políticos en los que se desarrollan estos relatos– son condicionantes y posibilitadores objetivos sobre los que trabaja la subjetividad (Meccia, 2020; Filleule, 2015) En relación con la estrategia de análisis de los datos, optamos por el análisis de emergentes temáticos en el marco de la teoría fundamentada con el fin de registrar regularidades, aspectos en común que den cuenta de factores comunes y diferencias típicas (Kornblit, 2004). Estos emergentes de los datos son aquellos vinculados a la predisposición a la militancia, modos y espacios de compromiso/involucramiento (Strauss y Corbin, 2016). Se utilizaron entrevistas en profundidad a militantes y ex militantes de distintas agrupaciones políticas (total: 29) entre los años 1983 y 2022.

Conclusiones

El primer cambio que se visualiza en las disposiciones al compromiso es el lugar de la familia y más precisamente la erosión del vínculo familia-militancia como principal “predictor” del compromiso. A lo largo de las décadas, la familia mantiene un lugar preponderante como agente de socialización y espacio de aprendizajes políticos, formadora de inquietudes e intereses. No obstante, a medida que se suceden distintas generaciones políticas, va perdiendo exclusividad y centralidad en este rol: aparecen otros relatos en los que cobran preeminencia otros agentes y referentes de socialización política.

En segundo lugar, la disponibilidad de causas y espacios político-ideológicos también cambian a través de las décadas, pero sobre todo lo hacen los modos de reclutamiento, construcción de referentes y difusión de ideas, es decir, de cuestiones que hacen a la construcción de referentes



capaces de motorizar aprendizajes políticos y adhesiones. En este sentido, se destacan fuertemente, por un lado, las políticas públicas participativas y las políticas educativas que promueven la participación escolar y la formación ciudadana: aparecen en los relatos como lugares centrales de aprendizajes políticos y espacios de una primera adhesión, como hemos mostrado. Por último, se destaca la cada vez mayor centralidad y en ocasiones exclusividad de los contenidos de las redes sociales (cfr. Pleyers, 2018; Feixa, 2022). Para finalizar, una reflexión que queda pendiente es la de si la relativa erosión de la familia como lugar privilegiado de las “herencias militantes” puede implicar una mayor democratización de ciertos capitales militantes necesarios para iniciar y mantener un compromiso político. La presencia de una mayor diversidad de espacios desde donde construir un saber hacer en política parece ser un rasgo inicialmente democratizado en este sentido.

Referencias

- Feixa, C. (2022). Youth Cultures and Identities: The Surfaces of the Underground. En J. Benedicto, M. Urteaga y D. Rocca (Eds.), *Young People in Complex and Unequal Societies* (pp. 177-203). Brill.
- Güelman, M. (2013). Las potencialidades del enfoque biográfico en el análisis de los procesos de individuación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 3(5), 56-68. <https://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/123>
- Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (Coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (2ª edición, pp. 15-33). Biblos. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cDlsgt_VA18C&oi=fnd&pg=PA7&dq=A.+L.+Kornblit+\(Coord.\),+Metodolog%C3%ADas+cualitativas+en+ciencias+sociales.+Modelos+y+procedimientos+de+an%C3%A1lisis+\(pp.+15-33\).+Buenos+Aires,+Argentina:+Biblos.++&ots=uWMu1Ub9aZ&sig=FUhjQJyRbENMcRmQtkRT0NYAVX0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cDlsgt_VA18C&oi=fnd&pg=PA7&dq=A.+L.+Kornblit+(Coord.),+Metodolog%C3%ADas+cualitativas+en+ciencias+sociales.+Modelos+y+procedimientos+de+an%C3%A1lisis+(pp.+15-33).+Buenos+Aires,+Argentina:+Biblos.++&ots=uWMu1Ub9aZ&sig=FUhjQJyRbENMcRmQtkRT0NYAVX0#v=onepage&q&f=false)
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de antropología social*, 16, 21-37. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585002.pdf>
- Meccia, E. (Dir.) (2020). *Biografías y Sociedad: métodos y perspectivas*. EUDEBA-UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5515>



- Pleyers, G. (2018). Movimientos sociales en el siglo XXI. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181101011041/Movimientos_sociales_siglo_XXI.pdf
- Roizen, G., Vázquez, M. y Kriger, M. (2021). “Y ya con eso del mural me metí...”: Ingresos a la militancia en el marco del Programa “Florece mil flores, pintamos mil escuelas” (JP Evita CABA, 2010-2012). *Trabajo y sociedad*, 22 (36), 424-444. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712021000100425&script=sci_arttext
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu, M. Bechis (Comp.). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21-59). Editorial de Belgrano.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires, Argentina: GEU-CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11384/1/Juventudes-Policas-Publicas-02.pdf>
- [1] Ver <http://parlamentojuvenil.educ.ar/>.
- [2] Ver <https://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/>.



MESA 46

Prácticas culturales de agenciamiento, resistencia y re-existencia de infancias y juventudes en tiempos de crisis global



Infancias y sus representaciones sobre la crisis sanitaria por el COVID 19 en Perú

CÉSAR ALBERTO HERRERA PAJUELO

Resumen

Buscamos mostrar cómo la implementación de las políticas públicas de atención a la emergencia sanitaria durante la pandemia por el COVID19, ha influido en las representaciones de un grupo de adolescentes sobre la política y el Estado. Hemos explorado las representaciones de un grupo de adolescentes sobre el efecto de estas políticas en sus vidas, en sus familias y su comunidad. Las adolescencias identifican un claro divorcio entre las formas de diseñar e implementar las políticas públicas y la realidad de las personas a las que van dirigidas y las condiciones de las instituciones públicas encargadas de su aplicación.

Objetivos

Buscamos abrir caminos para explorar nuevas formas de hacer políticas públicas, desde las personas y comunidades, en las que las infancias y adolescencias puedan participar de manera activa, desde el explorar necesidades, identificar problemas, la formulación e implementación de las políticas, así como al momento de medir el impacto en las vidas de las personas.

Resultados

Abrir un espacio desde las infancias para reflexionar sobre asuntos públicos, las políticas públicas y el rol del Estado para garantizar derechos humanos en el marco de la pandemia por el COVID19.

Que las infancias cuenten con un espacio para reflexionar sobre sus experiencias durante la pandemia y la forma cómo la aplicación de las políticas públicas tuvo un impacto en sus vidas.

Impacto en la política

Buscamos abrir un espacio de diálogo con funcionarios en distintos niveles, encargados de diseñar, implementar y evaluar la aplicación de políticas públicas.



Metodología

Categorías básicas del estudio

Para el desarrollo de esta investigación hemos tomado en cuenta un conjunto de herramientas teóricas que nos han permitido determinar y delimitar el problema a investigar, comprender las situaciones que investigamos y otras que nos permitan acercarnos a las infancias y adolescencias para entablar un diálogo entre iguales y colaborar con su proceso de reflexión sobre las experiencias durante la pandemia.

Un concepto básico para esta investigación es el de gubernamentalidad, categoría desarrollada por Michael Foucault durante sus seminarios del año 1977 - 1978 y que está fuertemente relacionada a otras categorías desarrolladas por el autor como la de normalización, Estado y población. Según Restrepo y Jaramillo (2019), la gubernamentalidad “debe ser entendida como el conjunto práctico de estrategias discursivas que pone en juego el gobierno para ejercer su poder a través de un conjunto de saberes especializados” (p.88). Es así que esta categoría condensa distintas formas de ejercicio el poder a través de la política, el gobierno y el Estado, a través del saber y la ciencia moderna y finalmente a través de los procesos de subjetivación que conllevan al disciplinamiento de las poblaciones para la maximización de la vida y la reproducción del capitalismo.

Segundo, por “gubernamentalidad” entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno (y por otro) el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la “gubernamentalidad” como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtual del cual el Estado de la justicia de la Edad Media, convertido en estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se “gubernamentalizó poco a poco” (Foucault, 2006, p. 136)

Tal como lo explica Foucault, la gubernamentalidad hace referencia en primer lugar al Estado, sus instituciones y sus saberes, sobre todo sus saberes sobre la economía política. Esta forma de entender el Estado y la gubernamentalidad, como la racionalidad de una economía política, es la base para la generación de un consenso sobre el capitalismo como un sistema mundo, aunque este consenso no sea del todo explícito. En segundo lugar, Foucault resalta la preeminencia de ciertos saberes y tecnologías de gobierno que surgen desde Occidente y que apuntan al



disciplinamiento de las poblaciones. Finalmente, Foucault reconoce el proceso histórico de gubernamentalización de los Estados, como procesos complejos que tomaron al menos 2 siglos y que continúan en evolución.

La categoría de gubernamentalidad nos permite explorar distintos aspectos de la manera cómo se implementaron las políticas públicas para la atención a la emergencia sanitaria por la pandemia del COVID19, el rol del Estado y sus instituciones, las racionalidades impuestas, así como también las reacciones de las personas. Nos permite, sobre todo, elaborar preguntas de investigación, partiendo de un cuestionamiento sobre el Estado y reconociendo a este en un doble rol contradictorio, garante de derechos y al mismo tiempo, supresor de libertades.

Por otro lado, Foucault afirmaba que la gubernamentalidad era el resultado de un proceso de transición de los Estados de la Edad Media a los Estados Modernos, pero debemos cuestionarnos si la manera cómo se constituyeron las gubernamentalidades fueron similares en distintas latitudes y contextos históricos. Se hace necesario sumar al análisis categorías como Colonialidad del Poder y Necropolítica.

Anibal Quinajo define la colonialidad del poder como un patrón eurocéntrico del poder, que, basado en la idea de raza, establecieron unas relaciones de dominación de los colonos hacia los indígenas y esclavos negros, que a su vez sirvieron para “la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial” (Quijano, 2014, p. 777). Partiendo de esta definición podemos dilucidar que la configuración de los Estados modernos estuvo marcada por la colonialidad y el proceso de gubernamentalización de los Estados de la Edad Media en Europa, no fue igual en las colonias.

Es al hacernos este último cuestionamiento que el análisis que realiza Achilles Mbembé, con su concepto de Necropolítica, se vuelve relevante. Mbembé realiza una relectura exhaustiva de la obra de Foucault, para centrarse en las diferencias que existe entre el ejercicio del poder en territorios en el centro del sistema mundo capitalista y los territorios periféricos del sistema, sobre todo desde territorios que fueron colonizados por los Estados Europeos. Tal como señala el autor señala, al referirse a la constitución de los Estados modernos y el ejercicio del poder en los territorios colonizados, “la soberanía consiste fundamentalmente en el ejercicio del poder al margen de la ley y donde la paz suele tener el rostro de una guerra sin fin. La raza o el racismo y el uso de la violencia” (Mbembé, 2006, p.37).



Mbembé afirma que, basados en la idea de la raza o el racismo, los colonos europeos hicieron un ejercicio del poder en las colonias al margen de la ley que regía en los Estados modernos, debido a que las colonias eran consideradas como parte de esa zona fronteriza, donde los indígenas eran considerados como “salvajes”, una vida animal que era parte de la naturaleza. El uso de la violencia en las guerras coloniales no estaba sujeto a ninguna “reglas legales e institucionales”. Es así que Mbembé llega a afirmar que las guerras coloniales: (...) se conciben como la expresión de una hostilidad absoluta, que coloca al conquistador frente a un enemigo absoluto y todas las manifestaciones de guerra y de hostilidad convertidas en marginales por el imaginario legal europeo encuentran en las colonias un lugar para emerger de nuevo (Mbembé, 2006, p.41).

Si bien la experiencia de gubernamentalización de los Estados en África difiere de la de América, podemos encontrar ciertas similitudes tanto en la manera como la raza constituyó un rasgo básico para establecer la diferencia y la clasificación de las poblaciones. Es en aquello considerado una otredad para la identidad europea, donde se deposita, durante la colonia y también en la constitución de las repúblicas, aquello que puede y debe ser desechado o civilizado, para que pueda servir al sistema mundo capitalista.

La colonialidad del poder y la necropolítica están a la base de la gubernamentalización del Estado en el sur global, en las américas y en nuestro país. El patrón eurocéntrico de dominación ha colocado a nuestros pueblos originarios, personas afroperuanas y demás otredades, al margen de la civilización y por fuera del imaginario del Estado nación. Si bien podemos hablar hoy en día de ciertos avances en materia de democracia y ciudadanía, esta se viene construyendo sobre la base de la homogenización cultural y la desindigenización de nuestros pueblos. Los resultados de estas formas de gubernamentalidad + necropolítica, los podemos observar en casos como el de las esterilizaciones forzadas, donde fueron mujeres campesinas e indígenas las principales afectadas. También en todo el Conflicto Armado Interno, cuando entre las décadas de 1980 y 1990 se utilizó el aparato Estatal y las fuerzas de seguridad para torturar, desaparecer y asesinar a pueblos enteros de campesinos y pueblos originarios.

De igual manera podemos analizar la situación del sistema de salud del Estado Peruano desde una perspectiva histórica, hasta la respuesta ante la pandemia. El sistema de salud al inicio de la república estuvo en manos de las Iglesias y las Beneficencias. No es hasta inicios del siglo XX que aparece un sistema de salud amparado en el Estado, producto de la tensión generada por



los partidos de izquierda que anidaban en un incipiente proletariado, en búsqueda de mejorar sus condiciones de vida, y el impulso tardío de la segunda revolución industrial que obligaba a la aristocracia peruana el generar un sistema de salud que garantizara el disciplinamiento de ese mismo proletariado para asistir a las fábricas. Incluso, en lo que se refiere al rol del Estado en la atención de las epidemias desde inicios del siglo XX, Marcos Cueto nos señala en su libro “El Regreso de las Epidemias”, cómo el Estado ante distintas emergencias sanitarias de nivel nacional, ha preferido siempre recurrir al autoritarismo e incluso el uso de la violencia, antes que atender la salud de las personas. Más aún, las sospechas sobre la población más pobre y el autoritarismo de las campañas reflejaron el rasgo autoritario general que atravesó a la sociedad peruana y a la mayoría de los gobiernos del siglo XX. De esta manera, el círculo vicioso entre el atraso y la enfermedad, entre las epidemias y la pobreza, entre la modernización frustrada y la insalubridad revela la continuidad de la fragmentación social y la debilidad del Estado en la sociedad peruana (Cueto, 2020, p. 236).

Todo el siglo XX estuvo marcado por la construcción de un Estado de espaldas al pueblo e incluso, el uso del Estado y sus instituciones para eliminar, convenientemente, a las otredades, a nuestros pueblos originarios, siendo la pandemia por el COVID19 en el siglo XXI, la cúspide de la necropolítica del dejar morir.

Analizando lo sucedido los primeros dos años de la pandemia a la luz de la articulación de estas 3 categorías, es evidente que no todas las vidas tenían el mismo valor dentro de los Estados modernos. Todas las alteridades al proyecto homogenizador de la modernidad eran dejadas a su suerte y las políticas públicas caían sobre ellas responsabilizándolas de su propio contagio. Ante esta situación, la atmósfera de muerte se empezó a naturalizar y los intentos de una reclamar por una mejor justicia tributaria para tener más recursos para el sector salud caían en saco roto en países de la periferia mientras que los países centrales incrementaban sus impuestos para solventar los gastos ocasionados por la pandemia.

Núcleo hipotético

La hipótesis de la que partimos para esta investigación es que la aplicación de las políticas sanitarias para la atención a la emergencia por el COVID-19, influye directamente en la configuración de las representaciones de las infancias sobre el Estado y las políticas públicas.

Participantes



Adolescentes 12 y 17 años del barrio de Yerbateros en el distrito de San Luis en Lima, Perú, representantes del Movimiento de Adolescentes y Niños Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC). En específico buscamos infancias en ese rango de edad, quienes se hayan visto afectadas por la pérdida de familiares, desempleo y otras situaciones que hayan vulnerado sus derechos humanos, producto de la pandemia por el COVID-19. Al mismo tiempo es necesario que estas infancias y sus familias hayan requerido de alguna forma de los servicios de salud pública brindados por el MINSA, para atender la emergencia sanitaria.

Pertinencia social

La pandemia del COVID19 ha tenido enormes impactos en el mundo y en el Perú, siendo el país con la tasa de muertes más alta del mundo en el 2021. Además de ser el país con la tasa más alta de orfandad por COVID19. Es necesario identificar cuáles han sido las principales afectaciones a la vida de las infancias.

En el Perú, según estimaciones de UNICEF (2020), el 2020 la pobreza monetaria de las infancias se incrementó hasta el 39.9% y luego descendió a 32.1% el 2021. La comparación se vuelve más alarmante cuando vemos que entre el 2016 y 2019 la tasa se mantenía entre 28% y 26%. Si bien es probable que la tasa siga disminuyendo en los siguientes años, el rango de tiempo que las infancias se ven expuestas a más situaciones de vulnerabilidad y mayor precariedad, producto del incremento de la pobreza, puede tener efecto en diversos aspectos de sus vidas.

En lo que respecta a la salud psicológica de las infancias, de acuerdo al Informe Técnico – Estudio sobre la salud mental de niños y adolescentes 2021, del Ministerio de Salud (2020), el 32.3% de las infancias entre 6 y 17 años tienen mayor riesgo de tener problemas de salud mental. Pero no solo debemos considerar la situación de las infancias, sino también de sus cuidadores directos. En ese caso, el mismo informe indica que el 69.4% de las infancias que tienen cuidadores con síntomas de depresión, tienen mayores probabilidades de tener problemas de salud mental.

En lo que respecta a la asistencia a clases y el logro de aprendizajes de las infancias, vemos que también se han dado retrocesos preocupantes. Por un lado, el MINEDU estimó que 245,152 niños y niñas dejaron de asistir a la escuela el 2020 y 124,533 en el 2021. Sin embargo, de acuerdo a la ENAHO 2020, el % de estudiantes que continuaron llevando clases se redujo de 92% a 87%, lo que equivaldría a un número mayor de lo reportado por el MINEDU. Debemos considerar también que, según un informe de la Contraloría del 2021, el 52% de estudiantes accedía a la estrategia Aprendo en Casa a través de un dispositivo celular, siendo este un medio no adecuado,



y solo el 24% accedía mediante un televisor. Además, en el estudio se consultó a las infancias si consideraban que la estrategia Aprendo en Casa era suficiente para el logro de aprendizaje, a lo que el 60.5% respondió que no.

Todas estas situaciones han tenido como resultado una disminución en el logro de aprendizajes de las infancias. Tomando como base los datos del MINEDU y las evaluaciones realizadas por UNICEF AL 2021, se estima que, en los niveles primaria y secundaria, se han dado retrocesos tanto en Lenguaje como en Matemáticas. Siendo el más grave el retroceso en Lenguaje en el nivel primaria, donde el porcentaje de estudiantes que alcanzan el logro de aprendizaje, bajó de 38% a 34%.

Finalmente, debemos considerar que el Perú tiene la tasa de orfandad por covid19 más alta de todo el mundo. De acuerdo al informe elaborado por The Lancet en Julio del 2021, en el Perú 10,2 de cada 1000 niños, niñas y adolescentes han perdido a uno o a ambos cuidadores directos o a algún cuidado indirecto. Ante esta situación, el Estado Peruano creó un programa de ayuda económica a las familias de estos niños, por una pensión mensual de 200.00 soles que solo alcanzó para 15 mil niños, niñas y adolescentes el 2021 y se viene ampliando, pero con serias dificultades (Hillis et al., 2021).

Estos datos son una evidencia no solo del impacto de la pandemia por el COVID19 en la vida de las infancias, es también evidencia de las políticas públicas aplicadas durante este periodo, la manera cómo se aplicaron y también de aquellas que aún constituyen una deuda para garantizar los derechos de las infancias a una vida digna.

Conclusiones

Al iniciar este estudio nos plantemos la necesidad de no interpretar ni emitir juicios sobre lo que expresaban las infancias, sino que buscábamos construir un diálogo mediante el cual tanto ellas como quien realizó el estudio, nos sumáramos a un proceso de aprendizaje que nos permitiera dilucidar a nuevas formas de entender el Estado y la política, desde la perspectiva de un grupo de adolescentes trabajadores organizados. Confiamos en que hemos realizado el mejor esfuerzo y en que continuaremos intentando construir otra forma de investigar con las infancias y adolescencias.

Es así que, sin pretender realizar una reflexión sobre, sino con lo manifestado por el grupo de adolescentes que participaron del estudio, nos atrevemos a presentar las siguientes conclusiones, principales descubrimientos y sobre todo preguntas que nos permitan seguir explorando y estudiando al Estado y la política, con actores a los que casi nunca les preguntamos



sobre estos asuntos y que son completamente ajenos a los espacios académico donde estos se discuten.

Ha quedado claro que, tanto para las y los adolescentes, como para el autor del estudio, que existe un divorcio entre la política y los políticos con el pueblo. Las representaciones de este grupo de adolescentes sobre qué es la Política y sobre el divorcio, se hicieron visibles en el ejercicio de análisis de las políticas públicas para la atención sanitaria durante la cuarentena. Fueron las mismas adolescencias quienes marcaron la brecha que existe entre quienes diseñan las políticas y las realidades, tanto de las instituciones públicas como de las condiciones de vida que hacen posible que las personas respondan a los objetivos de las políticas públicas planteadas por las autoridades. Esta forma de construir políticas públicas “top – down” refleja también un lugar de ser y no ser, en lo que respecta a quiénes son, supuestamente, los más capaces en la construcción de políticas públicas y quiénes están reducidos a la calidad de receptores de la política. Esta división sigue la línea de la colonialidad del poder, donde los hombres blancos burgueses siguen representando el patrón de poder, incluso a 200 años de fundada la república.

El quehacer de la política puede estar siendo entendido como una labor del otro. Es decir, se tiene la representación de que el quehacer político es algo lejano para las adolescencias, al menos para aquellas que participaron del estudio. Vale preguntarse en este punto que si para estas infancias organizadas la política es algo ajeno, cuáles serán las percepciones de otras infancias no organizadas y alejadas del activismo por los derechos humanos. Pero volviendo a lo central de este punto, la posibilidad de entender el qué hacer político como algo ajeno, podría tener consecuencias en la construcción de subjetividades políticas poco participativas en el espacio público, incluso renuentes a hacerlo. Es necesario en ese sentido empezar a construir otros sentidos sobre la política, por ejemplo, sobre la política de lo cotidiano, desde los barrios, las familias y las escuelas. Es tal la concentración del poder político en el Estado, que nos podríamos estar olvidando que el poder delegado en la clase política depende del poder del pueblo y que este puede encontrar maneras de ejercer su poder o de arrebatarlo a la clase política. Pero para ello los sujetos debemos implicarnos en la vida política, no en sentido top – down, sino bottom – up, es decir, de abajo hacia arriba.

Existe una contradicción fundamental en las representaciones sobre la política de las y los adolescentes. Nos referimos por un lado a la expresión de un deseo de una política que sirva al pueblo, que se base en principios como el de solidaridad con las personas más necesitadas y que esté orientada al bien común. En contradicción a este deseo están las representaciones de la política



como corrupta y opresora del pueblo. Si bien la primera es más una expresión de deseo y una condición de posibilidad, la segunda hace referencia a distintas constataciones en la realidad. Las adolescencias que participaron del estudio tienen una experiencia, bastante válida, en el qué hacer político, aunque ellas mismas manifiesten no estar inmersos en la práctica de la política. Cuando se les consultó sobre cómo la política afecta sus vidas, hicieron referencia a distintos aspectos que son parte de la vida en sociedad y que afecta sus vidas en la cotidianeidad. El efecto de la política sobre la economía, la salud, sobre la calidad de la educación que reciben, todas estas son explicaciones válidas de la influencia de la política en sus vidas.

El Estado hizo uso de todas las herramientas que tuvo a la mano para intentar instaurar ciertas racionalidades de disciplina durante la pandemia, a través de políticas públicas se instauraron estrictas cuarentenas y distanciamiento social. A través de los medios de comunicaciones vimos a un presidente al frente de las medidas para paliar la crisis sanitaria y en las calles, cuando la fuerza del convencimiento no era suficiente y se hacía necesaria la fuerza física, la policía y militares se encargaron de perseguir y obligar a las personas a “quedarse en casa”, por su propio bien. Si bien los Estados cuentan con una serie de tecnologías del biopoder para controlar a las poblaciones, no es lo mismo usar esas tecnologías en el norte global que en el sur global, donde la gubernamentalidad se basa en la colonialidad del poder y la necropolítica.

Referencias

- Cueto, M. (2020). El regreso de las epidemias, Salud y sociedad en el Perú del siglo XX. (2ª ed.). IEP.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, Territorio, Población, Curso en el Collège de France 1977 – 1978. Fondo de Cultura Económica.
- Mbembé A. (2006). “Necropolítica”. En “Traversées, diásporas, modernité”. *Raisons Politiques* (21), 29 – 60. Editorial Melusina S.L. <https://www.amazon.com/-/es/Revue-Raisons-Politiques/dp/2724630467>
- Ministerio de Salud (2020). Plan de salud mental Perú, 2020 – 2021, en el contexto COVID-19. MINSALUD. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5092.pdf>
- Quijano, A. (2014). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina Título” En a. Quijano (Autor). Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. (pp. 201-246). CLACSO.



- Quijano, A. (2007). “Colonialidad el Poder y Clasificación Social”. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 93-126). Siglo del Hombre.
- Restrepo, J. y Jaramillo, K. (2019). El poder y la Gubernamentalidad en Michel Foucault. *Revista Derecho Global. Estudios sobre Derecho y Justicia*, 4(10), 77-99. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v0i10.196>
- Hillis, S., Unwin, H. J., Lorraine, L., Goldman, P., Ratmann, O., Donnelly, C., Bhatt, S., Villaveces, A., Butchart, A., Bachman, G., Raulings, L., Green, P., Nelson, C. y Fraxmant, S. (2021). Global minimum estimates of children affected by COVID-19-associated orphanhood and deaths of caregivers: a modelling study. *The Lancet*, 398, 391-402. <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2821%2901253-8>
- UNICEF (2020) COVID-19: Impacto en la pobreza y desigualdad en niñas, niños y adolescentes en el Perú, Estimaciones 2020-2021, Lima. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



La estética como heterotopía: Murales en el asfalto como formas de resistencia durante el paro nacional de 2021

HERWIN EDUARDO CARDONA QUITIÁN

Resumen

Cuando las personas son excluidas de su ontología política, aparecen otros caminos de enunciación. El paro, la movilización y las estéticas que allí emergen, constituyen una de las manifestaciones posibles. Las expresiones de los murales pintados en el asfalto durante el Paro Nacional de 2021 surgen como voz enunciativa de aquellos excluidos de la esfera política ¿Cómo interpretar sus mensajes? La presente comunicación analiza algunos de los murales que fueron pintados en el asfalto durante las movilizaciones convocadas en el Paro Nacional. La hipótesis es que estas expresiones estéticas constituyen heterotopías que configuran espacios otros y formas de enunciación política juvenil.

Introducción

Varios medios dieron cuenta de la emergencia de los murales durante el paro Nacional. Así puede observarse en el artículo de Radiónica del 10 de agosto de 2021 titulado: “los murales que sacudieron a todo el país en el Paro Nacional” (Radiónica, 2021) o en la nota de El Espectador (10 de mayo de 2021) titulada “Grafitis y murales: algunas expresiones artísticas del Paro Nacional”. En esta última nota, Andrés Quintero, experto en grafiti de Bogotart, advierte sobre la particularidad de los murales pintados en el suelo, que comenzaron a realizarse a partir de las marchas de 2019.

Este tipo de grafiti “se diferencia de los muros exactamente en la forma en que puedes apreciarlo: mientras que para apreciar un muro necesitas caminar, para estas tipografías en el piso necesitas una toma aérea y visto desde el aire, es muy poderoso y simbólico” (El Espectador, 2021).

Algunas de las imágenes emblemáticas de este tipo de expresiones artísticas fueron:

El mural “Desaparecidxs” (Desaparición forzada, 2022), el cual fue pintado el 21 de mayo en la carrera séptima, a la altura de la calle 63 y frente a la sede de la JEP en Bogotá y ocupa algo más de 200 metros. El mural denunciaba que más de 370 personas que habían desaparecido durante



el paro nacional hasta esa fecha. En esta pintada participaron los colectivos: Desaparición Forzada, Pacifista, Bambalú, Ma.s.a, La Otra Danza, M9s, Erik Bautista-Toni Daleman, según se evidencia en la página desaparicionforzada.com. En la página puede observarse además una toma área del mural en video que dura alrededor de 32 segundos.

Otro mural de gran impacto fue el de “No al Fracking, pintado el 5 de junio, en el marco del paro Nacional. Este mensaje, gestionado por el colectivo A tempo, fue pintado frente al edificio de Ecopetrol en Bogotá. En este participaron comunidades del Magdalena Medio, así como varias organizaciones ambientales. La jornada estuvo acompañada por una olla comunitaria y varias intervenciones relacionadas con los efectos nocivos del Fracking. La imagen original puede revisarse en el portal de arteenlinea.org (2022).

Los murales en el suelo también se hicieron visibles en ciudades como Barranquilla. Un ejemplo de ello es la imagen “ciudad sin arte y cultura, ciudad sin futuro” que fue pintada en el Parque Cultural del Caribe, la intención era denunciar el abandono en el que se encuentra la construcción del nuevo edificio del MAMB. Otra imagen emblemática en la región Caribe fue la de Arte Siniestro, que pintó una calavera con un llamado de auxilio en la parte superior (SOS). La intención era señalar el abuso de autoridad y la situación de violación de derechos humanos en el marco del Paro Nacional. Otra ciudad en la que se hizo alusión a la violación de derechos humanos durante el Paro Nacional, a través del mural en asfalto fue Manizales Allí se pintó en mensaje: “Si el pueblo para, el gobierno dis-para”.

El presente análisis se propone comprender este tipo de expresiones que han ido proliferando y que tomaron mayor fuerza durante el Paro Nacional de 2021. La mayoría de los mensajes que se han plasmado en los murales han buscado elevar denuncias relacionadas con la violación de los derechos humanos. La particularidad de los mensajes, así como la estructura que soporta este tipo de expresiones artísticas serán interpretadas a partir de algunos conceptos aportados por el psicoanálisis.

Estas formas de expresión artística parecen advertir sobre la dimensión política de esta práctica. La primera parte se dedica a esta reflexión. Por otro lado, la potencia enunciativa de los mensajes señala el papel de la voz en las reivindicaciones políticas y la relación que existe entre potencia enunciativa y resistencia popular. Sobre ello discurre la segunda parte. Un tercer momento está dedicado al análisis de la perspectiva de los mensajes y la configuración del Otro simbólico. De allí se transita hacia el análisis estético de los murales a través de la figura de la



anamorfosis. Finalmente, se retoma el papel que cumplen estas expresiones en la configuración de espacios otros que conllevan al estudio del fenómeno a partir del concepto de heterotopía.

La estética como política

En el malestar en la estética, Rancière (2011) hace referencia a la afirmación de que la utopía estética ha terminado y por tanto, también su capacidad de transformación de las condiciones de la vida social. Para él se trata de una visión anclada al concepto de lo estético como sublime. Su llamado es a superar esta visión a través de lo que denomina arte relacional:

La estética relacional rechaza las pretensiones de autosuficiencia del arte al igual que los sueños de transformación de la vida a través del arte, pero reafirma sin embargo una idea esencial: el arte consiste en construir espacios y relaciones para reconfigurar material y simbólicamente el territorio de lo común (Rancière, 2011, p. 31).

De acuerdo con esta perspectiva de la estética, si el arte consiste en construir espacios y relaciones para reconfigurar material y simbólicamente el territorio, entonces los murales que han emergido en el marco de la movilización social pueden ser concebidos como una expresión de arte relacional.

Para Rancière (2011), el arte debe comprenderse como un dispositivo que hace visibles los objetos, en ese sentido, es un dispositivo de exposición. Las expresiones de muralismo en el asfalto de grandes avenidas han buscado ocupar de otra manera un lugar dispuesto para distribuir de determinadas formas los cuerpos, los espacios y el tiempo. La avenida ha pasado a convertirse en un dispositivo de exposición. Al utilizar la avenida como lienzo, ha suspendido el espacio de su uso ordinario en el marco de la experiencia sensible. Es justamente aquí donde se liga la práctica del arte con la cuestión de lo común. Es así como se establece una relación primaria entre arte y política. Como lo indica Rancière (2011), el arte “es político por la misma distancia que toma con respecto a sus funciones, por la clase de tiempos y de espacio que instituye, por la manera en que recorta este tiempo y puebla este espacio” (p. 33).

Es así como el arte, en cuanto dispositivo de exposición, reconfigura los lugares operando un recorte espaciotemporal y simbólico. En esta relación primaria del arte con la política, no se trata de aquello que revelan sus significados, ni tampoco de su situación con respecto al poder, sino de la configuración de un espacio específico. De allí emerge una potencialidad adicional, se trata de la capacidad enunciativa que retorna la condición política del viviente, a un agente que, dadas las formas de dominación específicas, ha sido excluido de la esfera pública.



Esta torsión es espacial, pero también temporal, en cuanto ha puesto de otras maneras a los sujetos en las calles, de manera que su falta de tiempo para participar de los asuntos públicos ha tenido que ser recuperada a partir de la movilización y el paro. Así “la política ocurre cuando aquellos que no tienen tiempo se toman ese tiempo necesario para plantearse como habitantes de un espacio común y para demostrar que su boca emite también una palabra que enuncia lo común” (Ranciére, 2011, p. 34). Es este nuevo reparto de lo sensible lo que da lugar a una estética relacional que tiene incidencia política.

Para Ranciére (2011), la política tiene que ver con la reconfiguración del espacio de lo sensible. Esta reconfiguración opera un recorte del espacio, el tiempo y los sujetos. Es así como deben entenderse los recortes operados por los murales en el asfalto, cuyo mensaje se elevará de una manera específica frente a un Otro que también se ha reconfigurado en la contemporaneidad.

Estas expresiones del arte mural fundan una nueva forma de identificación que se ven reflejadas en una especie de retorno, ya que una vez es captado el mensaje desde las cámaras, cuyas tomas se hacen a manera de plano, estas retornan a los dispositivos de aquellos mismos que se han propuesto elevar el mensaje. En este movimiento lúdico, acontece en la libertad del juego, la obra comienza a configurar un espacio común a través del cual se producen los efectos de identificación. No en vano buena parte de estos espacios han terminado siendo resignificados por los colectivos que participan de estos procesos. Este proceso, además, es revolucionario, en cuanto se propone suspender a través de la estética las formas de dominación codificadas. Estas comunidades emergentes son denominadas por Ranciére (2011): comunidades del sentir. Aquí, el mensaje puesto en el mural sirve para brindar testimonio de este sentir.

Voz, lenguaje y potencia enunciativa

Los levantamientos populares deben entenderse como formas de expresión de la voz. La voz es aquí *vox populi*, voz del pueblo que clama por ser escuchada. No obstante, para que las demandas transiten al terreno efectivo de su enunciación, deben ser portadoras de un mensaje, de la palabra que puede llegar a ser plena. El lenguaje requiere de la voz como materialidad a través de la cual se hace audible.

Sin embargo, en este trayecto la voz cumple una función de *katharsis*, ya que permite expresar aquellos descontentos y frustraciones ocasionadas precisamente por el silencio al que son condenadas las mayorías. En este trayecto de la voz hacia el lenguaje, emerge también la posibilidad de transitar de la pura vida (*zoe*), a la vida política (*bios*). (Agamben, 2006). La voz se



convierte aquí en potencia creadora. Es ajena a la política, porque constituye la materialidad animal del viviente. Pero es también potencialidad enunciativa y por ello, capacidad de transformación del escenario político.

Es aquí donde emerge como voz enunciativa el mensaje escrito en las calles durante las manifestaciones. Estas expresiones tienen una doble dimensión. Por un lado, envían un mensaje al Otro para denunciar las condiciones sociales padecidas por las mayorías; por otro, reconfiguran un espacio codificado y altamente controlado, dispuesto para una finalidad completamente distinta, ya que las grandes avenidas constituyen uno de los espacios emblemáticos del desarrollo capitalista y la organización arquitectónica de las repúblicas. La avenida ha estado destinada al libre intercambio, a la fluidez y el paso de mercancías; ahora pasa a convertirse en un espacio que representa el sentir de las muchedumbres descontentas. Ahí en donde hay tránsito y movimiento, ahora hay estatismo y parálisis.

Frente a la ritualización y codificación de estos espacios cotidianos, irrumpe una voz para efectuar un acto que irrumpe con un grito cuyo eco resuena en cada uno de los que lee el mensaje. Se trata de “una pura enunciación que obliga a una respuesta, a un acto, a una dislocación de las voces imponentes de la dominación” (Dolar, 2007, p. 147). Pero, esta forma de expresión parece remitir a una perspectiva del Otro diferente a la que usualmente evocan los reconocidos murales que dejan a su paso las movilizaciones sociales. Usualmente estos mensajes son plasmados en los muros que van quedando al paso de las masas. En cambio, este mensaje emerge del suelo en una especie de anamorfosis.

Pero este mensaje escrito en el suelo tiene otra connotación, pretende de alguna manera dejar plasmada la viva voz del pueblo cuyo eco se extiende a lo largo y ancho de las avenidas. La escritura intenta ser copia fiel de la voz. Así, el enunciado cobra un valor performativo y en su llamado al Otro parece advertir el papel político que cumple, ya que el mensaje busca la sanción del lector, quien cumple el papel de jurado. El mural adquiere un valor de verdad, tal y como se exige del testigo para que tenga validez su testimonio, debe ser pronunciado a viva voz. Es aquí donde la voz se convierte en “una herramienta con que oponerse a los efectos repudiables del poder y limitar su abuso” (Dolar, 2007, p. 138).

El Otro global y el paso de la perspectiva a la mirada satelital

La mutación en la mirada, advertida por Wajcman (2011), parece señalar un cambio profundo en la configuración del Otro. Este cambio de lugar desde el cual se despliega la mirada



trae también algunos efectos en la configuración de la relación entre el sujeto y Otro, y en ese mismo sentido, en la manera en la que se transmiten las demandas y se expresan los mensajes.

Así como la introducción de la perspectiva en la modernidad reconfiguró la arquitectura, el lazo social y las relaciones de poder, también la imagen satelital reconfigura nuestra época. Los murales inscritos en el suelo constituyen un llamado de alguien que se sabe mirado permanentemente desde arriba por un ojo absoluto que lo ve todo. Dada esta característica de las sociedades contemporáneas, el mensaje plasmado en el suelo no se inscribe únicamente como expresión de protesta, sino más bien como acto de mostrar. Lo que pretende el mensaje es hacer surgir la voz ante la mirada del Otro.

Ser mirado es un rasgo de nuestra época. Como lo indica Wacjman (2011) “somos mirados todo el tiempo, por todas partes, bajo todas las costuras” (p. 15). La metáfora de los dioses contemplativos se configura ahora mediante las escenas que propician ven como espectadores los sujetos. Esta omnipotencia del ver la omnipresencia de la mirada satelital es ilustrada por Wacjman con el mito de Argos. Según la mitología griega Argos panoptes era un gigante de cien ojos que todo lo veía. En algunas versiones Argos es descrito como engendrado por la propia tierra. Según el mito es un guardián poderoso, pues mientras duermen algunos de sus ojos, otros se encuentran abiertos.

El nuevo Argos ha sido fabricado a través de la tecnociencia para vigilar el mundo y es honrado hoy como un dios. El nuevo Argos panoptes vigila el mundo con la mirada satelital múltiple y omnipresente. Pero esta mirada, a diferencia de la de los dioses, ya no es contemplativa sino intrusiva. Sus ojos entretejen una red planetaria de la mirada. Por ello, un mensaje telelocalizado se extiende vertiginosamente por el globo entero. El mural en el suelo responde de alguna manera a la exigencia de visibilidad: “hacer que todo se vea” (Wacjman, 2011, p. 21). Por supuesto, en términos de los objetivos de la movilización social, existe una necesidad de hacer visibles sus demandas, no obstante, esta nueva forma de expresarla se inserta en las dinámicas del mundo globalizado, la sociedad en red y la mirada satelital. El imperio de la mirada exige que nada escape a su captura.

La lectura del mural en el suelo configura una pantalla que se produce del entrecruce entre el punto desde el cual se elevan las letras para hacerse visible y la cámara que captura el mensaje desde la altura con perspectiva satelital. Así, la pantalla solo cobra existencia por la cámara que la captura. El efecto, como lo advierte Wacjman (2011), es una reducción al mínimo entre ver y ser



visto, sujeto y objeto. Es lo que implica el saberse mirado, ya que la mirada del mirón ya no está oculta sino al descubierto. En realidad, la captura con la celular muestra que esta aparente distancia entre pantalla y cámara ya no existe, el celular es a la vez pantalla y cámara que captura el mensaje. “Estructura profunda de la época en la que la distancia y la índole heterogénea entre el sujeto que ve y el objeto que es visto se reducen para, finalmente suprimirse” (Wacjman, 2011, p. 41). El mensaje retorna entonces para ser visto con la mirada del Otro.

Así, en una sociedad del espectáculo, hacerse ver es imperativo, y también las expresiones de resistencia ingresan en este dispositivo. En ese caso, como lo advierte Wacjman (2011), hacerse ver es “hacerse un poco amo de la mirada del Otro, que es por esencia aquello de lo que nadie puede ser amo” (p. 228). Estas imágenes están dirigidas a ese otro representado en el telespectador. Aquel que tiene el mundo a un clic y puede pasearse por él a través de las videocámaras del mundo. En este achatamiento de las distancias, al mirar el mundo a través de las telepantallas, lo que vemos es a nosotros mismos. Es aquí donde el mural en el suelo se levanta para mostrar la mancha en el asfalto que es cada uno de los que ha decidido poner su cuerpo en las calles para movilizarse en contra del poder establecido.

Este Otro al que se dirige el mural de la calle es finalmente Google. “Google Earth es Dios en mí” (Wacjman, 2011, p.233). Google Earth encarna esta nueva forma de la mirada frente a la cual es necesario hacerse visible para existir. Estamos en un mundo configurado por imágenes. “Google Earth es la expresión del deseo de un mundo restituido enteramente en imágenes” (p. 232). Es por eso por lo que las imágenes que se derivan de los murales en las calles terminan configurando unas coordenadas que se georeferencian en el GPS. Pero esta referencia es también un intento por situar al sujeto en falta, aquel que se ha manifestado y cuya voz se eleva desde lo profundo del mural en el asfalto. Esta geolocalización de cada cual en particular y del mensaje en especial, constituye la versión del Otro global. Es por eso por lo que el sistema de posicionamiento global es el bastión a través del cual el mensaje se da a ver al Otro global. Pero esto tiene otras implicaciones que pueden derivarse de las interpretaciones de Wacjman (2001), “lo que global anuncia es un mundo uno, es decir, un mundo sin otra parte, sin exterior” (p. 236).

El efecto de Anamorfosis

La anamorfosis se refiere a la deformación de una figura que cobra forma cuando se mira desde determinado ángulo. En la clase del seminario 11 del 26 de febrero de 1964, Lacan (2010) dedica su disertación a hablar del efecto de la anamorfosis, a propósito del cuadro de Holbein



conocido como “Los embajadores”. El cuadro data de 1533 y en él se plasman el embajador de Francia en Inglaterra y el obispo de Lavaur que fue embajador ante el emperador romano germánico. Los dos hombres descansan sus brazos sobre una consola en la que hay varios objetos representativos de las artes liberales. En el suelo hay unas formas geométricas grabadas en el piso y de allí se destaca una figura que aparece como una mancha que, si bien salta a la vista, es difícilmente interpretable, está deformada. La imagen ha sido denominada hueso de sepia. Vista desde cierto ángulo se eleva como un cráneo humano. Si bien el cuadro está recubierto por una serie de simbolismos, el elemento que pasa de ser una mancha para emerger como elemento central del cuadro, es la calavera.

Como lo indica Lacan (2010), en la anamorfosis hay una correspondencia entre la imagen ligada a una superficie y un punto geometral, que constituye una especie de punto de perspectiva. Según aclara, este espacio geometral es un “asunto de demarcación del espacio, no de vista” (p. 93). En la anamorfosis hay una especie de inversión de la perspectiva. Así, para generar el efecto de anamorfosis habría que invertir la tabla de portillo de Durero que, por el contrario, busca plasmar la imagen fiel de la realidad a través de la retícula, punto por punto. Lo que indica Lacan (2010) es que “si invierto su uso, tendré el gusto de obtener, no la restitución del mundo que está en su extremo, sino la deformación, en otra superficie, de la imagen obtenida en la primera” (p. 94).

Para Lacan, las imágenes deformadas por anamorfosis revelan el efecto de una erección, la imagen se erige desde el fondo de la superficie a partir de aquello que en principio parece una mancha. Según su análisis, se trata de la emergencia de algo simbólico de la función de la falta. El espectro fálico que emerge del cuadro de Holbein es entonces la calavera como representación de la muerte. Según Lacan (2010), lo que hace visible Holbein, en un momento en el que se resalta el sujeto del cogito, ligado a la emergencia de la perspectiva, es el sujeto como anonadado como encarnación de la castración. No obstante, la función de este cuadro, según su interpretación, será la de cazar miradas.

Es entonces en esta metáfora de la anamorfosis como emerge el mural en el asfalto, no ya para la georreferenciación paisajística del Otro y para el deleite voyerista del ciudadano del mundo, sino más bien para mostrar la falla, señalar el desfallecimiento del sujeto cuyo mensaje pasa de ser pura voz a espectro fálico que caza la mirada a través del horror de la muerte.



A manera de conclusión: Heterotopías, la emergencia de los espacios otros

Foucault (1984) se refería a la contemporaneidad como la época del espacio. Su característica es la yuxtaposición de lo próximo y lo lejano. Se define además en términos de sus emplazamientos. En el caso del mural sobre asfalto, los emplazamientos marcan unas nuevas yuxtaposiciones entre espacios destinados a la circulación y ahora destinados a la expresión estética. La particularidad de estos emplazamientos es que “suspenden, neutralizan o invierten el conjunto de relaciones que se encuentran, por sí mismos, designados, reflejados o reflexionados” (Foucault, 1984). Estos espacios se diferencian de las utopías, puesto que estas no tienen lugar real. En cambio, lo que emerge de aquí es un espacio sensible que a través de la estética reconfigura las relaciones.

Para ser más precisos, Foucault (1984) denomina a este tipo de efectos en el espacio, contra-emplazamientos, porque constituyen lugares absolutamente otros que cuestionan e invierten los espacios codificados. Lo que define la heterotopía es el contra-espacio. Estos espacios virtuales son reconstituyentes. La metáfora que utiliza Foucault (1984) para explicar su funcionamiento es la del espejo, ya que este complejo virtual también permite una identificación en un espacio otro a través del cual emerge el sujeto, el objeto y el mundo, tal y como lo explica Foucault (1984) en “El estadio del espejo...”.

A partir de esta mirada que de alguna manera recae sobre mí, del fondo de este espacio virtual que está del otro lado del vidrio, vuelvo sobre mí y empiezo a poner mis ojos sobre mí mismo y a reconstituirme allí donde estoy; el espejo funciona como una heterotopía en el sentido de que convierte este lugar que ocupo, en el momento en que me miro en el vidrio, en absolutamente real” (Foucault, 1984, s.p.).

Es aquí donde el mural emerge a través de la imagen que captura la cámara y retorna en la pantalla para prestar un lugar de identificación y constituir así una heterotopía que configura a la vez un contra-emplazamiento. La heterotopía hace del lugar un espacio múltiple. Este lugar otro, configura una potencialidad a través de la cual la estética del mural tiene efectos políticos, en la medida en la que da lugar a una estética relacional. Su mensaje presta voz a los excluidos, pero, además, reconfigura los espacios codificados por el Otro. Allí, el mensaje emerge a través de la anamorfosis como mancha que se eleva para señalar la falla del Otro. Después de todo, Google Earth también es un Otro en falta.



Referencias

- Agamben, G. (2006). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos.
- Arte en resistencia (28 de enero de 2022). Exposición artística en línea. <https://artenresistencia.org/project/no-al-fracking/>
- Desaparición forzada. (22 de mayo de 2021). *Desaparecidxs: mural gigante frente a la JEP*. desaparicionforzada.com. <https://desaparicionforzada.com/desaparecidxs-mural-gigante-frente-a-la-jep/>.
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Manantial. <https://audiocreativa.files.wordpress.com/2017/03/258987576-dolar-mladen-una-voz-y-nada-mas.pdf>
- El espectador (10 de mayo de 2021). *Grafitis y murales: algunas expresiones artísticas del Paro Nacional*. El espectador. <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/grafitis-y-murales-algunas-expresiones-artisticas-no-censuradas-del-paro-nacional/>
- Foucault, M. (1984). *De los espacios otros “Des espaces autres”*, Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en Architecture, Mouvement, Continuité no. 5, http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2017/07/foucalt_de-los-espacios-otros.pdf
- Lacan, J. (2010). *El seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós. <https://www.discursosfreudiano.com/wp-content/uploads/Seminario11.pdf>
- Radiónica (2021). *Los murales que sacudieron a todo el país en el Paro Nacional*. <https://www.radionica.rocks/artes/los-murales-que-sacudieron-todo-el-pais-en-el-paro-nacional>
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Capital Intelectual.
- Wacjman, G. (2011). *El ojo absoluto*. Manantial.



El juego como herramienta para la crianza

JONATHAN ANDRÉS JAIMES PEÑA

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física
Recreación y Deportes. Especialista en Deporte y Desarrollo Social

Director de Infancia y Juventud / Alcaldía Municipal de Cajicá

Resumen

Dentro de las actividades diarias del ser humano, es fundamental vincular acciones recreativas, y mejor aún actividades que se puedan desarrollar en familia, basándose en un método de crianza amorosa, teniendo como precedente que el juego es entendido no como un fin sino como un medio, una estrategia, que permite otorgar múltiples significados a las personas y objetos, así como a las relaciones que se van tejiendo entre estos, garantizando la atención de los Niños, Niñas y Adolescentes, para que madres, padres y cuidadores, establezcan a través del juego un entorno seguro y protector.

Objetivo General

Reconocer la importancia del juego como medio para la formación de niñas, niños, jóvenes y adolescentes, mediante herramientas lúdicas focalizadas a través de la familia como núcleo principal de desarrollo afectivo.

Objetivos específicos

- Identificar el valor de la crianza respetuosa en relación directa con las etapas de desarrollo del juego.
- Generar instrumentos lúdicos de fácil acceso para padres de familia, maestros, cuidadores, docentes con el fin de aportar mediante el juego a la crianza positiva.
- Posicionar al juego y sus modalidades como pilar en la comunicación afectiva humana
- Clasificar el juego como un factor evolutivo en la vida del ser humano.



Desarrollo

Dentro de las actividades habituales del ser humano en todos sus procesos de formación y crecimiento e incluso desde la etapa de gestación en la cual el vínculo madre e hijo, toma fuerza con aspectos emocionales y cognitivos, es necesario resaltar la importancia del buen uso y aprovechamiento del tiempo libre, ese que cuesta cultivar, ya sea por la rutina, las responsabilidades adquiridas o el estado emocional por el que se esté pasando.

En esa relación individual y colectiva del buen uso del tiempo libre, se identifica como agente principal la familia, el cual cuenta con la capacidad de agencia, protección y garantía de los derechos de cada uno de sus miembros; en donde se contempla como propósito principal el velar por el bienestar de sus integrantes a través de su convivencia y la provisión de formas cooperativas de existencia tales como el cuidado, el apoyo, la solidaridad y la crianza, elementales para el desarrollo de la sociedad (Niñez Ya, 2020) (Niñez ya, 2021) Por lo tanto su fortalecimiento significa una minimización de vulnerabilidad y peligro y una trascendencia en el ser que, como en esta oportunidad, se encuentra ligado directamente con el proceso de crianza; el cual recoge un valor fundamental en el método de crianza amorosa, entendido como

Un proceso mediante el cual las personas adultas, en especial madres, padres, tías, tíos, abuelas, abuelos se relacionan y se vinculan con sus hijas e hijos; orientan su vida, su formación como seres humanos que hacen parte de una familia y una sociedad y atienden sus necesidades de cuidado, protección y educación. (Niñez, 2020)

Teniendo como precedente que el juego debe ser entendido como un medio y no como un fin, una estrategia o si se quiere un dispositivo que facilita la comprensión del mundo, el cual permite otorgar significados, generar emociones y sentimientos hacia las personas, lugares y objetos e incluso imaginarios que se crean en instantáneamente; se le debe dar la importancia que se tiene del mismo en la crianza: vista como ese cuidado que debe recibir un ser, hasta que pueda valerse por sí mismo; esa alimentación emocional del núcleo afectivo más cercano; desde donde se permite establecer los diferentes tipos de juego; antes de ello es fundamental establecer un significado, pues te has preguntado ¿qué es el juego? o porque escuchamos frases comunes en nuestra sociedad latinoamericana tales como ¿porque lo tomas como un juego? o ¿crees que es un simple juego? Pues bien, el juego es entendido como una actividad realizada por una o más personas la cual puede o no tener reglas y las mismas pueden variar dentro de su ejecución, como



por ejemplo en el fútbol entre amigos sin importar el resultado es posible decir “el último gol GANA” todo lo anterior ejercido a través del uso de la fantasía, objetos o materiales diseñados para proporcionar entretenimiento, diversión y un aprendizaje como factor de mayor importancia.

Las actividades lúdicas, protagonistas del juego existen incluso antes de la aparición del lenguaje verbal, nuestros ancestros espontáneamente mientras pasaban el tiempo, exploraban o experimentaban situaciones diversas en su diario vivir, construyendo lo que hoy en día somos como sociedad, mediante señales, sonidos, imitaciones, etc., generando bases que establecen diversos fundamentos creativos que hoy en día son aplicados. Por ejemplo, uno de los juegos más antiguos y tradicionales utilizados por la humanidad: el juego de las carreras, escondidas o cogidas, juego al aire libre que incluso la especie animal, tales como los cachorros leones en la selva disfrutaban con agrado, explorando posibilidades y desafíos, tomándolo como un hábito que involuntariamente aporta a su crianza, desarrollo motor, físico y cognitivo, para apropiarse de su entorno natural mediante la toma de decisiones.

Es por ello que no es posible relacionar de ningún modo una actividad recreativa como un momento que no aporta algo más allá de la diversión, pues el jugar favorece todo el desarrollo de habilidades y capacidades que le otorgan al ser humano y en especial a niñas y niños conocimientos que serán adoptados para su crianza y serán tomados como un ítem de desarrollo dentro de su personalidad a futuro, junto con una conducta de crecimiento saludable, de allí, de esos primeros años de vida depende que se logre adoptar en los niños en sus diversas etapas evolutivas en lo que se establece como la vida en el Juego; a continuación se derivan diferentes etapas de evolución en la crianza a través del juego en orden cronológico, reconocidas a través de la experiencia propia:

- Juego Experimental, el cual se vivencia desde los primeros meses, o incluso antes, ese momento en el que el contacto es estratégico para la conexión y el goce entre padres e hijos, utilizando elementos que fortalecen la agudización de los sentidos, implementando en ellos, patrones motores básicos.
- Juego como Generador de Placer: Momento donde la exploración está a flor de piel e inicia el descubrimiento y el goce por el desarrollo de habilidades tales como el correr, cantar, lanzar, atrapar, reptar, driblar, saltar, escalar, etc.
- Juego Consciente: Reconocido como el momento de la elección y la toma de decisión en cuanto a las preferencias de actividades significativas vivenciadas desde la



diversión y aprendizaje, es allí donde nacen los futuros deportistas, científicos, artistas, bailarines, pintores y en general se construye la personalidad a través del juego.

- **Juego como Solucionador de Conflictos:** Espacio en el que mediante el dialogo, construcción y consolidación de reglas establecidas por los mismos participantes, los cuales se convierten en jueces ejerciendo diversos roles, establecen una solución a las posibles dificultades que se presenten, dejando esto como factor clave en la crianza.
- **Juego Recreativo:** Momento de llevar la mente a la total plenitud de goce y disfrute de cualquier actividad que genere un estímulo mental, minimizando la importancia del ganar o perder, resaltando el gusto por la actividad realizada.
- **Juego Formativo:** Aporte dirigido por un tutor, profesor o maestro, con el objetivo de contribuir a la formación como seres humanos sociales, generando espacios de acercamiento, de autoevaluación, reconocimiento corporal, y el aprendizaje consciente a través de la crítica y la reflexión en búsqueda de oportunidades de mejora permanentemente.
- **Juego Deportivo:** Momento en el que se vincula a la aceptación y apropiación de las reglas y/o dinámicas establecidas en una actividad de competencia, ha sido progresivo y genera la capacidad de adaptación a sus reglas, tiempos, espacios y escenarios de ejecución.
- **Habito de Vida Saludable,** llegando al momento final en el que el juego concebido y adaptado permanentemente en la vida diaria desde la crianza que ha sido el punto de partida para una formación humana basada en valores y principios de construcción social.

Impacto en la política

En este punto es importante preguntarse ¿cuál es mi juego favorito? ¿Hace parte de mi personalidad?

Desde la experiencia como recreador, formador lúdico, entrenador deportivo, maestro, coordinador y director de programas enfocados a la comunidad en la administración municipal de Cajicá Cundinamarca, doy constancia de que para las etapas de formación enmarcadas en nuestra política pública nacional de infancia y adolescencia 2018 – 2030.

Cada niño, niña y adolescente goza y cultiva sus intereses en torno a las artes, la cultura, el deporte, el juego y la creatividad.



El juego, lo lúdico, la expresión artística, la actividad física y el disfrute del tiempo son intrínsecos en el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. Esto implica un reto para familias, madres, padres, cuidadores, instituciones y comunidades en la generación de espacios y actividades culturales, artísticas, deportivas y recreativas en los diferentes entornos en los que se espera reconocimiento, comprensión, respeto y construcción positiva de valores, creencias, lenguajes y reglas del contexto cultural. Las niñas, niños y adolescentes se expresan a través de las artes, las letras, el juego y actividades recreativas, culturales y deportivas, accediendo a entornos seguros y protegidos en los que se fomentan actividades acordes a su edad y que permiten sus expresiones y el desarrollo de su potencial artístico y creativo aportando a la producción artística y cultural (Colombia, 2018) (Gobierno de Colombia, 2018)

Metodología

Es necesario educar a través del juego, pues no existe nada más gratificante que la sonrisa de un niño, mientras disfruta de cualquier actividad, y más aún, si sus derechos fundamentales son concebidos con acciones lúdicas orientadas, por ello, se ha creado la escalera de valores por una crianza amorosa y divertida, juego familiar de la escalera adaptado a la caracterización de los derechos de las niñas y niños, resaltando la importancia de los factores de riesgo de vulneración, y estableciendo reglas que implican acciones como el canto, el baile, la comunicación de virtudes, temores y defectos que detectan las niñas y niños en sí mismos, y en su entorno, para que mediante ese vínculo que genera el juego, los padres puedan entender su pensamiento y generar seguridad en ellos.

Es clave resaltar la existencia de momentos dentro del juego donde la concentración, el respeto, la comunicación asertiva y el tiempo determinado para ello son claves, y hacen parte de la Vida en el Juego mencionada anteriormente; así como el momento en el que se finaliza el esparcimiento, para iniciar la ejecución de tareas y el cumplimiento de las responsabilidades que desde el hogar y a través del tiempo se consolidan también como un hábito en la personalidad del infante; allí es donde la balanza del tiempo de juego y el tiempo destinado para el descanso, responsabilidades, la educación formal y la elaboración de tareas debe estar equilibrada.

Los juegos de roles, entendidos como aquellas actividades lúdicas en las que cada uno de los participantes asume un papel determinado, aportan a dicho equilibrio, pues el padre, la maestra, la mamá, el formador, el hermano mayor, el núcleo afectivo en general pueden mediante el diálogo ser guías protectores de la niñez.



Entonces, es necesario dejar como precedente que el juego nunca pueda faltar en ninguna de las etapas de desarrollo del ser humano, pues el jugar no es solo cosa de niños, el jugar debe ser concebido y tomado como el vehículo constructor de ambientes protectores para nuestra comunidad.

Conclusión

“La crianza no es solo abrazos y besos, la crianza es respeto y tiempo y esto ratifica la importancia del juego, la cual radica en que es una necesidad para lograr hitos sociales, intelectuales y emocionales” (Galvis, 2020).

Es así como a las relaciones y los aprendizajes que se van tejiendo durante el juego proponen lenguajes participativos, entre tejidos sociales, que a través de la familia como base; traspasen sucesivamente los barrios, los jardines, hogares protectores, centros de desarrollo infantil, colegios, veredas, municipios, las ciudades, el país, y permee la cultura en general, dejando como precedente que dentro de la crianza el juego no debe tener genero ni raza, pues debe ser reconocido como un fenómeno cultural que fortalezca la identidad de niñas, niños, jóvenes y adolescentes, además de ello los padres de familia, el núcleo central de la crianza, los maestro y cuidadores tendrán la responsabilidad de conectarse con la niña o el niño que los habita, diferenciando que no es necesario fingir entre ellos un esquema representativo del ser un infante; es simplemente tener la autonomía para que, desde el rol se pueda vivenciar una relación estable que genere agrado, diversión, aprendizaje y deseo por que ese lazo creado gracias al tiempo de juego se fortalezca matutidamente.

Por lo anteriormente expuesto, en cuanto al propósito y razón de ser del juego, es indispensable contar con una serie de herramientas pedagógicas para toda la comunidad las cuales logren ejercer una función orientadora en la construcción e implementación de estrategias innovadoras en todo el territorio, teniendo como precedencia el fundamento de la exaltación de los derechos, la comunicación asertiva en primera medida establecerá la confianza entre el infante y el cuidador, partiendo de allí se debe generar un contacto respetuoso, el material utilizado para las diferentes actividades, debe ser acorde a cada una de las edades y ciclos vitales involucrados, así como las zonas seleccionadas deben ser seguras para el desarrollo de los juegos, los campos, las dimensiones, formas y diseños de los elementos son los que en los niños generan seguridad o temor, gusto o desagrado; no se puede olvidar también que el nombre que le demos a cada uno de los elementos o acciones será automáticamente adoptado en el lenguaje verbal y corpóreo de los



niños, es allí donde recae una gran responsabilidad en nosotros, es allí donde la crianza no puede ser expuesta al juego de niños.

Por el presente y futuro de una sociedad que deje huella a través de la paz, la igualdad, la construcción de relaciones sociales, estimulando el desarrollo cognitivo, psicomotor y socio-afectivo, propiciando interacciones positivas entre pares en espacios adaptados para el juego, orientando a padres, madres y cuidadores hacia una crianza amorosa donde juego es una estrategia de vital importancia para generar vínculos afectivos y el consenso de pautas de crianza y el buen uso y aprovechamiento del tiempo libre, invito a todos los lectores a darle tiempo de calidad al juego en su entorno, a difundir este mensaje que garantice la atención de los Niños, Niñas y Adolescentes, madres, padres y cuidadores facilitando el juego en un entorno seguro y protector, con la conciencia de que esta herramienta brindada no necesita más que la voluntad y el compromiso por llevar un mensaje de una mejor calidad de vida, el valor afectivo siempre tendrá más peso que cualquier otra cosa, es lo que nos mueve, nos nutre e invita a soñar, es el creer, el crear y el crecer.

Referencias

- Gobierno de Colombia (2018). Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf
- Galvis, L. (2020). El juego derecho fundamental y formador de sujetos democráticos. Ponencia presentada en el foro Nacional Crianza Amorosa + Juego. <https://juegoyninez.org/wp-content/uploads/2022/02/EL-JUEGO-FACTOR-PROTECTOR-DE-LAS-INFANCIAS-Y-CRIANZA-AMOROSAJUEGO.pdf>
- Niñez Ya, S. c. (2021). Entornos protectores para la niñez, gran reto para Colombia. <https://juegoyninez.org/wp-content/uploads/2022/02/ENTORNOS-PROTECTORES-PARA-LA-NI%C3%91EZ-GRAN-RETO-PARA-COLOMBIA.pdf>
- Niñez, C. J. (2020). El juego, factor protector de las infancias y su relación con la crianza amorosa en la prevención de violencias hacia niñas niños y adolescentes. <https://juegoyninez.org/wp-content/uploads/2022/02/EL-JUEGO-FACTOR-PROTECTOR-DE-LAS-INFANCIAS-Y-CRIANZA-AMOROSAJUEGO.pdf>



Escuela e infancia: Una práctica política para el desarrollo de agentes democrático

MELINA CASTAÑO GÓMEZ

OLGA CECILIA VÁSQUEZ JARAMILLO

JOSÉ WILMAR PINO MONTOYA

Resumen

Esta ponencia es resultado de la tesis doctoral: “Formación en cultura política de maestros: un estudio interpretativo en estudiantes de último semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó”. Cuyo objetivo fue: comprender la formación en cultura política de los estudiantes de último semestre. Se orientó metodológicamente con el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y una estrategia de Estudio de Caso. Como resultado se pudo evidenciar que los procesos formativos son prácticas políticas, y su vez los docentes son agentes que propician ámbitos de socialización para el fortalecimiento de modelos de ciudadanía en la infancia.

Objetivos

Al ser este escrito producto de la tesis doctoral “Formación en cultura política de maestros: un estudio interpretativo del caso de los estudiantes de último semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad d Educación y humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó”, Se propuso como objetivo general: Comprender la formación en cultura política lograda por los estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Educación Infantil como agentes para la transformación social. Como objetivos específicos se propusieron: 1) Identificar las concepciones sobre la educación como práctica política; 2) Interpretar la manera en que se concreta la formación en cultura política; 3) Reconocer las concepciones sobre la formación en cultura política; 4) Develar las concepciones que subyacen de la educación infantil.

Resultados

Los resultados de esta investigación, se enfocará en describir lo encontrado en el estudio por cada uno de los objetivos específicos, no obstante, y antes de comenzar con el desarrollo de



este apartado, se hace relevante definir de manera sucinta algunas categorías que guiaron teóricamente el proceso de recolección de los datos y el cruce en el análisis entre los testimonios y los autores más sobresalientes que hablaron sobre el tema. En este sentido, el siguiente apartado se focalizará en explicar categorías como socialización política y formación inicial del profesorado de educación.

En lo que respecta particularmente al concepto de socialización política, se puede decir que esta ha sido definida desde diferentes modelos de pensamiento que convergen en el empoderamiento del sujeto para la transformación social. De este modo, la socialización política:

Consiste en garantizar la continuidad del sistema político a través de las generaciones. Por intermedio de la socialización, el sistema inculca a las nuevas generaciones los valores y el comportamiento político de las generaciones precedentes, a fin de garantizar la reproducción permanente. (Cot y Mounier, 1978, como se citó en Smith-Martins, 2000, p. 94).

Ahora bien, desde el punto de vista político, la socialización se puede entender como aprendizaje y cambio de las valoraciones, preferencias, lealtades y simbologías políticas que comienzan desde la temprana edad.

Con respecto a la categoría de formación inicial del profesorado en educación, se puede decir que en las circunstancias actuales y teniendo presente la práctica de la profesión docente hoy, cobra relevancia en el proceso de formación del maestro que este se reconozca como un sujeto que le permita establecer relaciones subjetivas con el contexto educativo en el que interviene. Por esta razón:

La formación docente debería estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, así lo exigen la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos. (Chacón, 2008, p.278)

Esbozadas las categorías principales que guiaron este estudio se presentan los hallazgos de las investigaciones, como se dijo más atrás orientados por el logro de cada uno de los objetivos específicos. Con respecto al primer objetivo específico y al indagar por las concepciones de la educación como práctica política, en un primer momento, Alvarado (2009), nos dicen que

Un ejercicio innegociable, que parte de lo individual y se expresa en lo colectivo, y que está dirigido a la configuración de relaciones y prácticas que garanticen el bien colectivo



de los grupos y las sociedades. Se refiere a una forma de ser, vivir, relacionarse y entender el mundo, con la conciencia de la necesidad de participar con otros en la creación de mejores condiciones para todos. (p. 15).

Sobre este mismo interés de indagación se consultó lo que al respecto, dice el PEI de la institución, encontrándose que el núcleo de formación humanista, ética y de cultura ciudadana tienen como finalidad “la integración de problemáticas y temáticas para la formación en la identidad institucional, en el espíritu humanista y en las competencias ciudadanas de los estudiantes, en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional” (Universidad Católica Luis Amigó, 2017, p. 87, p. 111), ya que este campo de formación está compuesto por cuatro cursos, a saber: Contexto Amigoniano y Humanismo, Ética y Axiología, Antropología y Cosmovisiones, y Desarrollo Humano y Formación Sociopolítica. Lo que lleva a proponer que es necesario que, en los documentos institucionales, alternativas para ampliar y propiciar espacio de participación donde los estudiantes fortalezcan sus capacidades críticas para la acción política.

Con respecto al segundo objetivo específico con el que se buscó interpretar la manera en que se concreta la formación en cultura política de los maestros se hayo que en las Cartas descriptivas

se promueve la formación en cultura ciudadana a partir del fortalecimiento de los maestros en lo relacionado con el desarrollo del lenguaje y la expresión artística”. (C.D Campo de infancia), por otra parte, también se “favorece el reconocimiento de la realidad del contexto, la observación, desarrollan el ejercicio práctico y la actividad docente como profesional transformador y formador de ciudadanos capaces de intervenir las realidades y problemáticas que afectan a la población infantil. (C.D campo de prácticas).

Lo anterior muestra que, si bien la formación en cultura política de los maestros de la licenciatura en educación infantil se concreta en las cartas descriptivas, estos cursos no son suficientes para el propósito que se tiene al educar al futuro a los niños, por lo tanto, es necesario incluir en el currículo de Licenciatura de Educación Infantil un curso de contenido teórico sobre formación política y ciudadana (Universidad Católica Luis Amigó, 2018).

Con el objetivo específico tres se quiso reconocer las concepciones sobre la formación en cultura política en relación con las prácticas educativas que sostienen los estudiantes. Para dar cuenta de este objetivo los investigadores se orientaron asumiendo una categoría de análisis: “Formación inicial del Maestro”. Esta categoría es relevante para este estudio, en tanto y como lo



fundamenta Sanjurjo (2002), es en el momento en el cual “Se depositan en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo” (p. 6). Al respecto uno de los testimonios brinda un ejemplo de cómo los maestros se forman para propiciar el cambio

Bueno que estrategias utilizan, es que no quiero ser como redundante, pero tiene que ver mucho como con, las estrategias que utilizan a mí me parecen por ejemplo increíble el trabajo en equipo que se vivencia acá en nosotras como licenciadas en educación preescolar todo tiene que, hasta el trabajo de grado que es la tesis con la que nos graduamos es en equipo. (E3)

Utilizando este mismo argumento y llamando la atención sobre otras maneras como las futuras licenciadas en educación infantil, le aportarían al cambio y mejoras del sistema educativo, una de las participantes del estudio brinda el siguiente relato.

En el barrio tenía un semillero de participación infantil y en eso nos enfocábamos mucho de que el voto, el plebiscito enseñarles mucho a los niños como era el voto, para que se hacia el voto, todas esas actividades como esas, enseñarles también el compromiso que se debe tener con la ciudad. (E5)

Centrándonos en los resultados del anterior objetivo, es necesario y como meta a corto plazo propiciar ambientes formativos alternativos universitarios en donde el aprendizaje político trascienda el espacio de las aulas y fortalezca la práctica política de las estudiantes de la licenciatura. (Espacios culturales, recreativos, foros de discusión, propicios para la participación)

Por último y para dar cuenta del objetivo específico cuatro el cual se propuso develar las concepciones que subyacen de la educación infantil como práctica política, se indagó a las estudiantes de último semestre de la licenciatura y a propósito manifestaron que

Podemos formar a nuestros niños, como seres críticos, como dándole la participación en la toma de decisiones, a veces nosotros llevamos trabajos muy bonitos con todas las reglas del salón... ¿por qué no proponerle a los niños que entre nosotros mismos formemos las reglas? casi todos los preescolares tienen mesas por bases, mesa de cada niño y ahí cinco niños, desde ahí uno puede escoger un líder y que ese líder se encargue de guardar el material, de hacer que ese puesto este limpio, de hacer que sus compañeros estén en la mesa pero de una forma bonita y buena, no que con agresividad, sino que los niños desde ahí puedan mirar que pueden tener ese poder, ese espacio donde pueden tener esa conciencia de voto. (PGF1)



En este sentido y para fortalecer el anterior testimonio

La formación en valores, la ética y la educación para la participación democrática no son destrezas o asuntos que se suponga traen los educandos, o que se adquieran sin un esfuerzo educativo explícito. Se trata de competencias que deben ser desarrolladas en el proceso educativo. (Hoyos, 2017, p. 11)

Al respecto y acorde a lo que se quería investigar con este objetivo dice otra de las participantes “Uno como docente debe de ser muy crítico y no hacer las cosas por hacerlas, [...] que es lo pedagógico, lo político, cual es el desarrollo integral que estamos dando cada momento”. (PGF5). Testimonio que se fortalece con lo que propone.

Avellaneda (2015) cuando dice que hay que reconocer en los “niños(as) y maestros(as) y maestras la posibilidad de ejercer su potencial como sujetos capaces de vincularse entre sí desde proyectos, acciones y sueños compartidos, generadores de dinámicas de diálogo, interacción, reflexión y problematización de realidades sociales” (Avellaneda, 2015, p. 110).

De este modo y de acuerdo a lo arrojado por los hallazgos de este cuarto objetivo, es necesario incluir en el currículo de la licenciatura un curso de contenido teórico-práctico sobre Ética para la Democracia (reforzar prácticas democráticas para la interiorización de valores democráticos).

Impacto en la política

Este proyecto impactaría la política de formación de maestros para la primera infancia, fortaleciendo las alternativas de propuestas curriculares y didácticas con el fin de generar competencias en los maestros que los formen para que al mismo tiempo formen adecuadamente a los niños en cultura política, llamando la atención sobre la necesidad de curso y contenidos relacionados con contenido teórico-práctico sobre Ética y cultura política; propiciar ambientes adecuados e inclusivos en el que el aprendizaje de lo político trascienda el espacio de las aulas con propiciar espacio de participación en las que los estudiantes se apropien de competencias y capacidades críticas. En otras palabras, esta investigación impactaría la política educativa en las instituciones de educación superior generando cursos comunes de formación en la cultura política para maestros y en este caso docentes de la licenciatura en educación infantil.

Metodología

Con respecto a la metodología, se parte del paradigma histórico-hermenéutico, por medio de un enfoque cualitativo y una estrategia de Estudio de Caso, ya que con esta se lograron captar



datos descriptivos, fundamentados en las palabras y las conductas de los sujetos de la investigación (Taylor y Bogdan, 1987), lo que permitió concentrar la atención en la experiencia de los estudiantes; con respecto a las técnicas de recolección de información, en un primer momento se utilizaron fichas de contenido y fichas textuales para la organización de la información bibliográfica que le dio sentido a la construcción de las categorías de análisis que guiaron el estudio; sin embargo, la técnica privilegiada fueron los grupos focales y las entrevistas a profundidad; con respecto al análisis, se utilizó una matriz de análisis categorial de construcción propia. La muestra se compuso de 15 estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, hoy reconocida por el Ministerio de Educación como Licenciatura en Educación Infantil.

Pertinencia social

Los resultados de esta investigación son pertinentes en la medida en que permiten llevar a cabo una reflexión acerca de la necesidad que tienen las universidades y, en especial, las facultades de educación, por estructurar propuestas curriculares de formación docente basadas en el desarrollo de capacidades éticas y políticas en los futuros licenciados, esto con el fin de formar agentes educativos que hagan del aula un espacio de socialización política estructurado bajo valores, imaginarios y prácticas democráticas, en donde el fomento de los mismos configure en la infancia, conciencias autónomas, creativas, críticas, propositivas.

La tarea de estructurar las oportunidades, dentro y fuera de los centros educativos, para el desarrollo real de prácticas democráticas, corresponde a los/as actores/as fundamentales del proceso educativo, lo cual debe hacerse también desde principios, convicciones y procedimientos altamente democráticos” (Mora, 2012, p. 36).

Conclusiones

Al terminar esta investigación se evidencia que el modelo educativo que tiene la Universidad Católica Luis Amigó y la Facultad de educación y humanidades para formar a sus licenciados en educación se fundamenta en una práctica política de carácter democrático, pues fomenta valores que contribuyen a una cultura política democrática, crítica y participativa.

Por otra parte, existen cursos que desde la temática de la Infancia aborda asuntos políticos, por ejemplo, están los cursos: “Políticas, planes y proyectos”; “Introducción a la educación preescolar”; por último, existen cursos que, si bien no tocan expresamente asuntos políticos, ayudan a potencializar capacidades de Pensamiento Crítico.



La investigación arroja evidencia que nos dice que los cursos del currículo, sí están formando a las estudiantes en comportamientos que fomentan los ambientes democráticos tanto para la práctica pedagógica como para la acción política.

Por último, los hallazgos confirmaron que, si bien las estudiantes entienden la formación política a partir de los contenidos de los cursos, también dan cuenta de aprendizajes políticos por fuera de las disposiciones curriculares del PEP; en este sentido se resalta otros espacios y dinámicas que alimentan la formación política de las estudiantes de la Licenciatura.

Referencias

- Alvarado, S. V. (2009). *Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política*. En G. Rodríguez (coord.), *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana* (pp. 15-27). Ediciones SM.
- Avellaneda, Y. (2015). *Prácticas pedagógicas de la formación política en la infancia*. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99-111.
<http://revistas.udistrital.edu.co:8080/index.php/infancias/article/view/8268/10431>
- Chacón Corzo, M.A. (2008). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral* [Tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8921#page=1>
- Hoyos, G. (6 de noviembre de 2017). *Un caminante y sus pensamientos: un pensador contundente con su país*. Neurona. <https://www.periodicodigitalgratis.com/6917/un-caminante-y-sus-pensamientos-guillermo-hoyos-un-pensador-contundente-con-su-pais-con57729>
- Smith-Martins, M. (2000). *Educación, socialización, política y cultura política: algunas aproximaciones teóricas*. *Perfiles Educativos*, 21(87), 76-97.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100005
- Mora, D. (2012). *Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica*. *Revista Integra educativa*, 5(2), 11-44.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432012000200002&script=sci_arttext
- Universidad Católica Luis Amigó. (2018). *Proyecto Educativo: Licenciatura en Educación Infantil*. Fondo editorial Universidad Católica Luis Amigó.
<https://www.funlam.edu.co/modules/facultadeduccion/item.php?itemid=266>



- Universidad Católica Luis Amigó. (2017). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Fondo editorial Universidad Católica Luis Amigó.
<https://www.funlam.edu.co/modules/documentosjuridicos/item.php?itemid=684>
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*. Paidós.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39626073/Taylor-Bogdan_observacion_part-libre.pdf?1446522481=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTaylor_Bogdan_observacion_part.pdf&Expires=1706539240&Signature=IPsIDU35xToKCC6bqq-YKwQll~3ai46KbwVmKsYtNj5wMUngiVwk64nHArfOTlrjSd7AVedYyXS5jQv0emYML5o84mXpZnSqYVj~KeV-tfhoyclw8enmXEzEaBNUdgsGPDNAJLUC6jJ~ol3g~xK12LbGFw~1kKHMKyFm3Ud1w6r6xd6eoPB0seIrfnBy~iB20CcvUm03kGTBuy1u4qzhxreMF9YzyPuy4Q7wWDjfuX1s9uuV6dX9lvd7pUJ9zLHFVkJZ6hznipQybNTEPUxi8wx3pvI4b1YzGfDvDewVFtdOszfVHzI5-3AeB2EFY1RwbjD3Olo1DRBIDzbt3rW8SQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA



Subjetividades políticas para la emancipación de las infancias, caminos de participación y protagonismos infantil en entornos comunitarios

DIANA BEDOYA OSPITIA

DIANA CAROLINA FIGUEROA

LADY LIBERATO

Resumen

Esta ponencia presenta algunos de los resultados de la investigación, comprender la construcción de subjetividades políticas en niñas y niños de primera infancia desde su participación genuina en tres escenarios comunitarios: la Escuela Cultural Campesina en Usme-Bogotá, el Nido lingüístico del Resguardo indígena de Tóez Caloto-Cauca y el Resguardo indígena Kurmadó de la comunidad Embera Chamí en Marsella-Risaralda. La cual se realizó desde un enfoque cualitativo enmarcado en una etnografía que presenta como principales hallazgos el reconocer las formas genuinas de participación de las niñas y los niños, las cuales se distancian de las miradas de la infancia marcadas exclusivamente por el cuidado y la protección. Además, concluimos que la participación temprana en las expresiones de lucha y las prácticas comunitarias hacen parte fundamental en la constitución de las subjetividades políticas de niños desde el comienzo de su vida.

Objetivo General

Comprender la construcción de subjetividades políticas en niñas y niños de primera infancia desde la participación en escenarios comunitarios.

Objetivos Específicos

- Reconocer la participación genuina como una práctica de agenciamiento para niñas y niños de primera infancia.
- Caracterizar los múltiples lenguajes a través de los cuales participan genuinamente las niñas y los niños.



- Hacer una aproximación a la comprensión de la constitución de subjetividades políticas a partir de la participación genuina de niñas y niños de primera infancia en escenarios comunitarios.

Resultados

De acuerdo con la información obtenida en el trabajo de campo desarrollado en cada uno de los tres escenarios comunitarios, emergieron algunos temas y subtemas que permiten dar cuenta de los resultados de la presente investigación.

El primer tema recibe el nombre de *Infancias en Contexto*, corresponde a una apuesta ética y política que conlleva a comprensiones genuinas sobre las niñas y niños, por esta razón situarlos en el marco de los tres escenarios comunitarios, implica hablar de *Prácticas políticas de resistencia*, las cuales se relacionan con el interés de mantener los saberes ancestrales, los conocimientos y las prácticas propias, que reflejan la cultura e identidad, como lo expresa Escobar (2014), “son un tipo de luchas que no aspiran a tomar el poder; sino a reorganizar la sociedad sobre la base de las autonomías locales” (p. 53). Escenarios de lucha y resistencia en los que hay una inmersión temprana de la infancia, como potencial político y garantía para la trascendencia de los legados.

En estos procesos se vinculan a niñas y niños, como actores y miembros de la comunidad, permitiendo que estos vivan y apropien, desde muy corta edad, las prácticas de resistencia como la minga indígena para reclamar por sus derechos a una educación de calidad o escenarios de movilización identitaria como lo fueron el arrejunte y el día del campesino. Escenarios donde fue posible observar la naturalidad con la que las niñas y los niños asumen su participación en estas experiencias, además de evidenciar el juego como acto simbólico, que puede estar indicando una apropiación y construcción de sentido de lo que está aconteciendo, como realidad que no pasa inadvertida para los niños, sino que es experimentada de otras formas.

Ahora bien, ¿qué manifiestan la niña y los niños con respecto a estas experiencias? Sus comprensiones llevan a la definición del subtema *Afirmaciones de identidad y cultura comunitaria*, en la que se incluye la experiencia de libertad y la participación genuina que las niñas y los niños expresan al poder desplazarse por sus territorios, con la seguridad que les brinda, como espacio vital y de comunión con el que marca una diferencia de lo que sucede en la ciudad, donde deben estar acompañados y, si se quiere, vigilados en la relación con su entorno, y donde no es viable



que sean parte de las prácticas políticas en las que participan los adultos, ya que consideran que estos no son escenarios para ellos, postergando su participación en la esfera de lo político.

Por el contrario, en los escenarios comunitarios las niñas y los niños participan de todos los escenarios comunales, que reflejan un tejido social fuerte y conectado con el cuidado de la vida, la reciprocidad y la autonomía. En la que se hace evidente la relación dinámica entre la individualidad y lo colectivo. Estos actos de identidad y posicionamiento son de interés para los líderes comunitarios, muchas de sus acciones buscan que las niñas, los niños y los jóvenes puedan sentirse orgullosos de la cultura a la que pertenecen.

El segundo tema es *la participación genuina como camino para la emancipación de las infancias*, durante los trabajos de campo realizados en los tres escenarios comunitarios, emergieron unos subtemas que ayudan a confirmar este planteamiento, entre ellos: actos de libertad que escapan al control del adulto, mediación entre el poder y la autonomía, actos, palabras y gestos de la niña y el niño que movilizan al otro, los múltiples lenguajes de la infancia, atención sostenida y compartida y finalmente, cuidado de sí y del otro.

El primer subtema que describiremos es: *Actos de libertad que escapan al control del adulto*, se ha identificado que las niñas y niños de primera infancia constantemente están buscando realizar acciones que escapan al control de los adultos que los acompañan, en estos espacios experimentan su autonomía, capacidad de decisión e incluso agenciamiento, mostrando habilidades para solucionar situaciones propias a su edad y cotidianidad que dan cuenta de grandes capacidades resolutorias, creativas e incluso inesperadas, para la mirada adulta que siempre está en una observación de su desarrollo desde la limitación.

El segundo subtema: *Mediación entre el poder y la autonomía*, se comprende como aquellas mediaciones o acuerdos que se evidencian entre adultos y niños, e incluso entre los mismos niños, situaciones que ponen en tensión el poder, que establecen rupturas en acuerdos que parecían rígidos, que cambian el curso de acción del adulto y que sin duda se convierten en entrada a las interacciones genuinas.

El tercer subtema: *Actos, palabras y gestos de la niña y el niño que movilizan al otro*, en este escenario nos situamos en los múltiples lenguajes a través de los cuales las niñas y niños muestran su intencionalidad comunicativa, participan y conducen respuestas de otros, entre ellos adultos y pares. Interacciones cargadas de sentido y movilizaciones que ponen a las niñas y niños como agentes activos y protagónicos a través de las cuales se recrean participaciones genuinas.



El cuarto subtema: *Los múltiples lenguajes de la infancia* a través de él se hace referencia a los diversos lenguajes con los que las niñas y los niños se expresan, si bien, ellas y ellos durante la primera infancia están desarrollando sus procesos comunicativos a nivel oral, es evidente que desde el nacimiento e incluso antes se están comunicando, a través del cuerpo, sus movimientos y gestualidad. Con el pasar de los días estos procesos comunicativos se van enriqueciendo y complejizando, a través de los diversos lenguajes, como los son la expresión corporal, gráfica y verbal, pues las niñas y los niños dan a conocer sus apreciaciones y pensamientos a través de la exploración, el dibujo, la pintura, el modelado, el juego, la oralidad, la gestualidad y la corporalidad, etc., habilidades que les permite expresar lo que sienten, piensan así como aquellas cosas que han apropiado con gusto o aquellas que les incómoda, logrando constituir de manera paulatina sus formas de expresarse, participar y posicionarse a nivel individual.

El quinto subtema es: *Atención sostenida y compartida*, hace referencia a los momentos de participación de niñas y niños con el adulto o entre pares donde el interés y actuar están enmarcados en un espacio de tiempo en que juntos comparten un mismo foco.

Sucede con frecuencia cuando ellas y ellos buscan estar presentes en las conversaciones entre adultos o incluso en actos de orden comunitario. En este caso se comprende que para ellos también es de interés subjetivo lo que acontece en su contexto y que desde sus capacidades propias buscan comprender y apropiar la realidad de sus colectivos.

Finalmente se presenta, el sexto subtema: *Cuidado de sí y del otro*, el cual emerge a partir de las relaciones y vínculos afectivos que niñas y niños van estableciendo, los cuales se van generando y constituyendo de manera progresiva, en tanto, las relaciones afectivas que se basan en el núcleo familiar y poco a poco se van extendiendo y ampliando a otros escenarios como el comunitario y territorial, gracias a las relaciones de empatía, seguridad y confianza que se van gestando entre los seres que los rodean.

Impacto en la política

La ley 1804 de 2016 por medio de la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, busca la materialización del Estado Social de Derecho para las madres gestantes, niñas y niños entre los cero y los seis años (Congreso de la república de Colombia, 2016). La presente investigación puede llegar a impactar esta política de Estado en la medida que promueve reflexiones y prácticas intencionadas que potencian el desarrollo integral de niñas y niños desde el campo de la participación.



Los hallazgos aquí expuestos contribuyen a habilitar entornos propicios que favorecen el desarrollo de la primera infancia, en la medida que consideran los entornos comunitarios como escenarios importantes donde se expresan sentimientos, ideas y opiniones; escenarios que vinculan los entornos cotidianos sociales y políticos de comunidades rurales y étnicas que aportan a la construcción de identidades en el marco de la diversidad. La presente investigación hace un énfasis en las formas genuinas de participación de niñas y niños en el comienzo de la vida, reconociendo el valor del contexto sociopolítico y las habilidades de las personas adultas ya sean líderes comunitarios o cuidadores para movilizarse frente al poder que detentan, y así, habilitar escenarios de participación y agenciamiento de niñas y niños de primera infancia.

Desde la potenciación de la subjetividad política se contribuye a la generación de escenarios participativos donde se reconoce la pluralidad como oportunidad real de existencia común, donde niñas y niños desarrollan sus capacidades desde, lo social y lo individual, donde la connotación histórica y la producción simbólico-emocional también resultan indispensables en dichos procesos, González Rey (2012) Por su parte, para Alvarado et al. (2012), consideran que “el despliegue de la subjetividad política implica la potenciación y ampliación de la autonomía, la reflexividad, su conciencia histórica, las maneras de compartir el poder, y el reconocimiento al espacio público, como juego de pluralidades en las que los sujetos se reconocen como iguales en cuanto humanos” (p. 249). Desde estos planteamientos se reconoce que para garantizar la participación de los niños es indispensable potenciar escenarios que contribuyan a la consolidación de una democracia participativa en el marco de un Estado Social de Derecho, tal y como lo propone la Política de Atención Integral a Primera Infancia.

Se propone compartir estos hallazgos en jornadas de seguimiento y evaluación de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, o cualquier escenario de socialización o rendición de cuentas, de esta manera se podrán proponer estrategias específicas para habilitar los componentes antes mencionados.

Metodología

La investigación base de la presente ponencia se abordó desde una perspectiva cualitativa a través de una etnografía, la cual según Guber (2016) se interesa por estudiar los fenómenos sociales desde su misma naturaleza, es decir que prevalecen los sentidos y significados que los mismos participantes atribuyeron a sus experiencias. Del mismo modo, en esta investigación, cobró relevancia el trabajo interpretativo de la información por parte de las investigadoras,



obtenido durante cinco meses, en el que se realizó una observación participante en los tres escenarios comunitarios en los que acontece la vida de los participantes.

Experiencias que fueron descritas y registradas en un diario de campo, en el que también se recogieron las conversaciones que se fueron tejiendo de forma profunda y natural, que condujeron a momentos de reflexividad y comprensiones cada vez más significativas de cada encuentro. Finalmente, toda esta información se consignó en una matriz de temas y subtemas emergentes que permitió hacer una lectura de las relaciones y hallazgos de la investigación.

Tipo de estudio

Como ha sido señalado, se estableció la etnografía como apuesta metodológica que permite el acercamiento a un conocimiento que emerge desde el otro; desde sus lugares de enunciación y perspectivas de vida. De esta forma, se consiguió respetar ritmos, intereses, preguntas, expresiones y necesidades de quienes hicieron parte de la investigación. Al respecto Guber (2016), señala que la etnografía “busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (p. 16). Por lo cual este estudio se centró en las prácticas cotidianas que propusieron las niñas, los niños y sus agentes relacionales en las que quisieron que las investigadoras hicieran parte.

Para este proceso fue central la descripción como elemento esencial de la etnografía, en cuanto el papel principal de las investigadoras fue el de ser observadoras de cada detalle, gesto, movimiento y acción que realizaban los niños en su contexto, además de mantener una escucha atenta y sensible a cada sonido, risa, palabra, pregunta o frases que se fueron manifestando en la relación con su territorio, los pares, los adultos e, incluso, con ellas mismas.

De igual manera, se trabajó actuando desde una ignorancia metodológica (Guber, 2016) que requiere que quien investiga tenga que acercarse y tener un contacto directo con la realidad para conocerla. Así, se descolocan ideas, imaginarios, percepciones e incluso experiencias previas con las que se cuenta como investigadoras, atravesadas por una propia subjetividad política, para dar lugar a comprensiones desde lo más genuino que pudo emerger entre quienes participaron.

Este camino de aprendizaje en el que se convirtió la investigación, dispuesto por los intereses de las propias niñas y niños, brindó la oportunidad de visibilizar su capacidad como actores sociales y políticos, es decir “como quienes pueden hacer una contribución relevante a la comprensión de nuestros mundos sociales y culturales” (Milstein, 2015, p. 193). De este modo, se generan rupturas en un lugar que ha sido ocupado generalmente por adultos, sujetos que ostentan



el saber, lo que abre un abanico de oportunidades colaborativas, constructivas y generadoras que surgen constantemente de sus iniciativas de participación.

Desde esta perspectiva se desarrolló un trabajo de campo que implicó, como refiere Milstein (2015), un estar ahí y ese ahí fueron los territorios; la Escuela de Cultura Campesina, el Resguardo Indígena Toez, el Resguardo Indígena Kurmado. Pero también en espacios y momento específicos, como lo son: el Nido Lingüístico, la casa de algunas niñas y niños, la escuela, el camino, en la minga, en el posicionamiento del gobernador del resguardo indígena y en el juego. Actuando con el mismo interés y deseo por aprender que caracteriza a las infancias. Al respecto expresa Milstein (2015), “los etnógrafos nos interesamos por todo aquello que consideramos, sospechamos que nos informa y nos despierta curiosidad y utilizamos sus mismos métodos — mirar, escuchar, tocar, preguntar, observar, probar, etc.” (p. 197).

Quienes fueron nuestros participantes

Durante el proceso investigativo se contó con la participación de (10) niñas y de (11) niños entre los dos y los cinco años, además de vincular a (5) madres (1) Padre y (3) Líderes comunitarios, todos ellos pertenecientes a las comunidades en las que se trabajó y que representan población perteneciente a pueblo originarios, como la comunidad Nasa y Embera chamí, así como población campesina.

Técnicas que respetan sus múltiples lenguajes

Para este camino trazado desde la etnografía, donde se echa mano de las estrategias y herramientas propias que utilizan los niños para acercarse a los fenómenos de interés, se emplearon algunas técnicas para entrar en diálogo con sus sentires y necesidades, en las que prima el hecho de que se sientan seguros e interactuando como interlocutores válidos. Por tal razón, la observación participante fue la técnica empleada para contribuir en la construcción de esa relación, ya que facilitó a las investigadoras ser más cercanas y responder a las interacciones que nacen y proponen las niñas y los niños según lo que van creando en cada escenario en el que transcurren sus vidas.

En este ejercicio de observación participativa, se realizaron descubrimientos que conducen a comprensiones sobre sus subjetividades políticas, que fue imperioso registrar de manera cuidadosa en un diario de campo, en el que se captura con sutileza todo aquello que escapa al uso de las palabras y que habla de sus múltiples lenguajes, lo que cobra más relevancia al pertenecer algunos a pueblos originarios donde su lengua, costumbres, ritmos y expresiones pueden ser tan distintos y requieren mayor sensibilidad y agudeza para su comprensión, puesto que lo que revelan



las comunidades indígenas y las comunidades campesinas, con sus saberes otros, representa distintos marcos de comprensión que irrumpen con los parámetro de la realidad hegemónicamente constituida.

Las conversaciones fueron una estrategia clave que permite dar continuidad a la línea que sigue esta investigación, y es dejar que emerja un conocimiento de la forma más espontánea posible por parte de quienes participaron. El estar ahí presente en la cotidianidad permitió que surgieran conversaciones que, por el grado de confianza que los participantes empiezan a experimentar, se hicieron cada vez más frecuentes y profundas y que revelaron aspectos más íntimos no solo de la vida personal, sino también comunitaria, siendo elementos enriquecedores para la construcción de sentido de la investigación.

Finalmente, se hizo uso de una matriz temática para organizar y analizar la información, que se recogió en el diario de campo, durante cada encuentro. Esto dio paso a un ordenamiento conceptual a partir de la agrupación de los datos basados en los relatos, expresiones, comportamientos y situaciones que surgieron en temas y subtemas, para establecer las relaciones más relevantes, que posteriormente se integran con la teoría, para conducir a la escritura analítica e interpretativa de las comprensiones más reveladores.

Pertinencia social, según el caso

La pertinencia social del presente estudio se centra en considerar a los niños y niñas de primera infancia como sujetos políticos con capacidad de agencia, esto es, dignificar el lugar que históricamente se ha otorgado a las infancias, esa especie de principio rector según el cual las personas adultas ocupamos de manera incuestionable el centro del universo; como forma de dominación específica entre el mundo adulto y las nuevas generaciones, basado en lógicas de opresión, donde el control lo toman y ejercen las personas adultas, mientras a los niños, las niñas, los adolescentes y personas ancianas no siempre son vistos como sujetos sociales y políticos (Duarte, 2015). En este sentido, la pertinencia social contribuye a un cambio de paradigma, a la construcción de una sociedad más democrática y participativa, que exalte las particularidades de cada escenario local y permita que los niños ocupen lugares protagónicos en los asuntos que les afecten.

Conclusiones

Hablar de niñas y niños requiere reconocer los contextos sociopolíticos en los que nacen, crecen y se desarrollan, de esto depende realizar comprensiones y lecturas situadas, desde una



condición ética y política que sensibilice y dinamice las acciones sociales y educativas que se realizan en pro de la infancia. Además, es importante destacar que, reconocer a las niñas y niños como sujetos políticos desde sus primeros años de vida, se convierte en unas de las apuestas más importantes de esta investigación, de ahí el interés por la participación genuina y la constitución de las subjetividades políticas en niñas y niños de primera infancia en escenarios comunitarios.

En esta investigación, el trabajo de campo se centró en las comunidades indígenas y campesinas, lo cual se convirtió en una apuesta ética por visibilizar y resaltar los procesos comunitarios que durante muchos años fueron invisibilizados y desvalorizados y que hoy requieren ser reconocidos en busca de la justicia social, la construcción de la Paz y la consolidación de una sociedad más democrática y participativa.

Los procesos que desarrolla la Escuela de Cultura Campesina, El Resguardo Indígena de Tóez y el Nido lingüístico del Resguardo Indígena Kurmadó, permiten que permanezcan vivas las tradiciones, los saberes ancestrales, las memorias e historias de las comunidades campesinas e indígenas, y a su vez permiten que la capacidad de agencia y de creación presente y futura de niñas y niños movilicen transformaciones en los escenarios en los que habitan y se desenvuelve su vida. Es importante destacar que los escenarios comunitarios y movimientos sociales, se han convertido en fuerzas dinamizadoras al interior de cada territorio, proceso en el que se destacan las potencialidades de los sujetos y se fortalecen las capacidades de resiliencia y agencia de los participantes entre ellos las niñas y los niños.

Desde estas premisas, se reconoce que comprender las subjetividades políticas de niñas, niños de primera infancia requiere aproximarse al contexto y reconocer sus condiciones históricas, políticas, culturales y sociales, en tanto, las subjetividades políticas se van configurando en constante diálogo con los agentes relacionales y la realidad que lo circunda. Además, es importante reflexionar sobre las relaciones de poder, en tanto, se convierte en un aspecto determinante para el despliegue de la participación y la transformación de las relaciones marcadas por el adultocentrismo.

Es por esto que la participación genuina o el protagonismo de las niñas y niños, requiere reflexionar en torno a las concepciones que hemos construido frente a las infancias y las relaciones que establecemos como adultos con niñas y niños, y en qué tanto estas relaciones posibilitan su pleno desarrollo, si estas relaciones favorecen su participación y qué tipo de participación logran



ejercer, si se les permite dar a conocer sus puntos de vista o tomar decisiones en las situaciones que los implican.

Como grupo de investigación consideramos, que es importante trascender la mirada de la participación como un derecho, sin desconocer el aporte de la Comisión sobre los Derechos del Niño (CDN, 2018), ya que, en la medida en que se garantice la participación genuina de niñas y niños como principio ético y esencia pragmática, las capacidades de agenciamiento de cada uno de ellos se van a potencializar, inicialmente en sus contextos familiares y luego, en los entornos comunitarios y educativos. Experiencias que les dará las bases para trascender e incidir en las realidades en las que se desenvuelven, incluso si este proceso se fortalece los espacios y mecanismo de participación se irán consolidando, y de esta manera puedan incidir en la toma de decisiones cotidianas, locales, municipales e incluso nacionales.

Además, consideramos relevante comprender las experiencias de niños y niñas en contexto de resistencia; escenarios comunitarios, movimientos sociales, procesos organizativos para la defensa del territorio, y otras expresiones de lucha en las que ellas y ellos están siempre presentes porque hacen parte del devenir cotidiano de una comunidad. En este sentido, es importante continuar preguntándose acerca de las intencionalidades que las personas adultas tienen cuando permiten que los niños, desde el comienzo de la vida, interactúen en estos escenarios donde los aspectos sociopolíticos se convierten en un entorno de potenciación de las subjetividades políticas.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). *La subjetividad y la socialización políticas, desde las márgenes de la psicología política*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2012000100015&script=sci_arttext
- Convención sobre los derechos del Niño [CDN]. (2008). *Convención sobre los Derechos de Niño*.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Duarte Quapper, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. [Tesis de doctorado, Universidad autónoma de Barcelona].
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_377434/cdq1de1.pdf
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.



- González, F. (2012). *La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política*. En C. Piedrahita., A. Díaz. Y P. Vommaro. (Com.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/12786/1/Subjetividadespoliticas.pdf#page=11>
- Guber, R. (2016). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.
- Congreso de la república de Colombia (2016). *Ley 1804 de 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*. 2 de agosto de 2016. D. O. No. 49.953. <https://www.icbf.gov.co/ley-1804-de-2016>
- Milstein, D. (2015). *Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores*. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(1), 193-212. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S151594852015000100012&script=sci_arttext&tlng=en



Cantadores y cantadoras niñas, niños y adolescentes afro de Soacha-Cundinamarca

YURI ANDREA SOTO RAMÍREZ

Resumen

Esta ponencia se inscribe en el proceso etnográfico en Altos de Cazucá Soacha-Cundinamarca que hizo parte de mi trabajo de tesis de grado de Maestría en Familia y Redes Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. En primer lugar, quiero describir que el trabajo con niñas, niños y adolescentes afrocolombianos surge a raíz de mi experiencia profesional en el sector de los Robles, el tema de cantadoras y cantadores hace parte del proceso organizativo y comunitario que se ha tejido en el barrio los robles, en donde se ha tratado de preservar y cultivar los saberes ancestrales de la población afrodescendiente, víctima del conflicto armado y como en estos procesos generan resistencias y resignaciones del territorio.

Introducción

El tema de cantadoras y cantadores niñas, niños y adolescentes residentes de Altos de Cázucá, nace a raíz de procesos comunicatorios, de los cuales he hecho parte como invitada. Esta ponencia está enmarcada en la preservación de los saberes ancestrales de la población negra de nuestro país, esta práctica de ser “cantadoras” se inscribe en las experiencias de vida, que han tenido las lideresas como Aurora Casierra quien es una mujer cabeza de hogar, afrodescendiente, víctima del conflicto armado, quien hace parte de los 9.000.000 millones de colombianos que fueron despojados de sus territorios, a causa del control por el territorio, que grupos armados al margen de la Ley ejercieron sobre las comunidades del pacifico colombiano.

Es importante resaltar la historia de nuestro país, con el fin de poder comprender como los procesos de desarraigo rompen con las estructuras psíquicas individuales, familiares y comunitarias, particularmente me remonto a los hechos de violencia que han tenido que vivir y experimentar hoy en la actualidad, las comunidades negras en nuestro país, hechos de violencia que se originan históricamente en la esclavitud, el pacífico colombiano, el chocó o san basilio de



palenque son territorios que nos están demostrando, la resignificación y las resistencias que tienen las comunidades frente a procesos de exclusión (Restrepo, 2008).

Adicionalmente, dentro de estos procesos de esclavitud, las comunidades negras se han encargado de generar y propiciar prácticas de vida, que pueden ser vistas desde sus cotidianidades cómo; expresiones de resistencia que se configuran en los territorios a través de la preservación de recuerdos ancestrales. En palabras de Patricia Tovar (2008) nos permite adentrarnos en las situaciones de coexistir en un mismo espacio y ser parte de, sin dejar aún lado las diferentes formas que tienen y asumen las familias y comunidades en proceso de socialización territorial, la exclusión, la marginalidad, de ciertos barrios del sur de Bogotá o de Soacha Cundinamarca, constituyen cambios abruptos que generan una movilización interna que permite que se conserven hábitos, o se transformen en prácticas de supervivencia como por ejemplo; vender un producto alimenticio y obtener de este una fuente de ingreso “chontaduro” ya no se cultiva ahora lo venden.

Está experiencia en el municipio de Soacha –Cundinamarca, en el barrio Altos de Cazucá – Los Robles. Barrio que geográficamente está ubicado en la zona limítrofe entre Bogotá y la Localidad Ciudad Bolívar y Soacha, es preciso contextualizar y ubicarlos espacialmente en este territorio. El municipio de Soacha durante el 2000 a 2014 experimentó la llegada masiva de cientos de familias de todo el territorio nacional, acusa del fenómeno del Desplazamiento Forzado, que se asentaron en los lugares periféricos, marginales y sin ninguna garantía en temas de Derechos, como lugares para criar a sus hijos y reconstruir el tejido social.

El barrio los Robles está ubicado en Altos de Cazucá, hace parte de los barrios que no cuenta con legalizaciones por parte de las administraciones municipales, para ser constituido como un barrio legal, con todos los servicios públicos, es por ello que sus vías no están totalmente pavimentadas, el trabajo comunitario en las acometidas del agua, el acueducto es y ha sido un trabajo voluntario que gracias, a muchos líderes, se cuenta agua en sus hogares, pero que el preciado líquido, como lo llamo yo, no llega constantemente o diariamente, las familias deben envasar el agua en recipientes o canecas durante más de 4 días, en este lugar, las vías no cuentan con alcantarillado de aguas residuales y alcantarillado de agua lluvias, es por ello que es común observar los deshechos humanos a las afueras de las casas. (Eses). En palabras de Bello y Mosquera (2010), los territorios me permiten que se configuren nuevas dinámicas sociales, en donde la familia se vale de sus redes primarias o secundarias para adaptarse al entorno que los ha recibido, y experimentan cambios en sus relacionamientos comunitarios.



Adicionalmente, este sector se ha caracterizado por encarnar situaciones de terror en sus calles, el reclutamiento de menores por parte de los grupos armados ilegales que se han desmovilizado (reductos de las AUC o disidencias de las Farc) se toman el control de los corredores limítrofes entre Bogotá y Soacha, han generado como consecuencia que nuestros niños, niñas y adolescentes sientan miedo de salir a las calles, solo para comprar productos necesarios básicos y necesarios para sus casas. Es decir, que “uno de los efectos que ha dejado el desplazamiento forzado en las familias o comunidades negras, tiene que ver con la pérdida de referentes simbólicos, hábitos de vida, en donde se encierran los arraigos culturales y familiares” (Soto, 2021, p. 29).

Esto es lo que la autora Martha Nubia Bello (2000) señalan como “el desplazamiento también destruye comunidades (identidades colectivas) en tanto desestructura mundos sociales y simbólicos y provoca la ruptura de todo aquello que se podría denominar en lo dado por supuesto (creencias, valores, prácticas, formas y estilos de vida) (p. 91). Sin embargo, al hablar con las mujeres, niños, niñas y adolescentes toma mucho sentido la reconstrucción del tejido social, el significado del territorio y la apropiación de este.

Las cotidianidades del “canto” recobran un gran valor en este territorio, el canto en particular “los arrullos” hacen parte de una experiencia comunitaria que ha sido heredada generacionalmente, esta práctica se constituye como una forma de comprender las cotidianidades, vistas como las realidades, que hacen que sus letras estén en caminadas en resignificar la historia de las comunidades negras en Colombia. Este saber ancestral se conoce en el pacífico colombiano como espacios donde las mujeres se concentran para cantarle a la vida y a la muerte, en el Chocó las matronas le cantan a la vida a través de los alabados, los cuales invocan la muerte, la creencia en esos familiares que ya no están en el plano terrenal.

En palabras de Restrepo (2008) señala que las comunidades negras de Colombia se encuentran en una constante lucha histórica, en donde los liderazgos o movientes sociales, inician por procesos de resignificación en donde el territorio, pasa hacer un espacio signifiicante y vinculante, de las cotidianidades, Es decir que las experiencias de vida hacen parte de las relaciones que se dan a nivel secundario, en donde “las vecindades o los compadrazgos” evocan el recuerdo como “tradicional oral”, como preservación de la memoria. Y son muestras de las contantes dispuestas de resistencia que vive la comunidad negra.



Es importante resaltar que los Cantos de niños, niñas adolescentes de altos de Cazucá está orientado a preservar la tradición, la historia y la experiencia de vivir en una ciudad que los discrimina, y los segrega socialmente. Por lo que en el barrio los Robles hay una “casa cultural afro” en donde niñas, niños y adolescentes del sector se reunían en pandemia para practicar y conocer los instrumentos musicales del pacífico.

Esta casa cultural, cumple un rol específico en el sector, su rol tiene dos funcionalidades, la primera tiene como fin brindarles a los niños, niñas y adolescentes, un espacio seguro en donde pueden pasar su tiempo libre, y la segunda función está en enseñar la “tradición” desde lo llamativo, la música. Como lo mencioné anteriormente, los arrullos son conocidos como “cantos de cuna” esto particularmente en espacios y sectores mestizos, pero para la población afro, los arrullos hacen parte de expresiones históricas y corporales que los sitúa a ellos y a ellas como sujetos y actores principales del contexto, en donde se expresan letras con contenido y de actos de racismo y discriminación racial.

Es así como “se reconstruyen nuevos significados sobre la infancia, el río, la pesca, y el desplazamiento forzado, así como a las prácticas sociales y culturales, en donde se evocan los recuerdos de una memoria” (Soto, 2021, p. 41).



Fotografía de la casa cultura afro, 2019.

Las experiencias de vida, las particularidades, los recuerdos dolorosos se configuran como letras utilizadas para conservar y recordar la historia. Cito el siguiente arrullo:” Yo me vine de Tumaco buscando oportunidad, llegando a ciudad bolívar su gente nos acogió, no sabía que nos sucedería, pero al pasar de los días, solo sentía las miradas y el rechazo, por nuestra condición, desplazados, y por nuestra piel, sentimos la discriminación” (arrullo compuesto por la líder Aurora Casierra). Este arrullo ha sido cantado por los niños, niñas y adolescentes, cuando se sientan hablar



sobre la discriminación racial, se sienten identificados con la letra de este arrullo. Puesto que en el estudio que realice esta categoría de discriminación, “sé ser negro”, es estigmatizado y peyorativamente se utilizan estereotipos sociales en donde se enuncia o se asocia lo negro con ser malo o va a hacer daño. Se constituyen como la muestra de estereotipos racializados entorno a las comunidades negras.

El proceso del canto propicia una comprensión de esas realidades e invisibilización histórica, hacen parte de esa historia mal contada en nuestro país. Las prácticas de los arrullos y los cantos se configuran como espacios en donde los niños, niñas y jóvenes inician la comprensión de la lucha histórica que las comunidades negras, han resistido a las estructuras hegemónicas en donde el poder y la dominación en estos grupos que usualmente han sido sectorizados y señalados marginalmente.

Esta práctica está inscrita en el marco de la territorialidad y el significado como construcción de espacios en donde las comunidades, familias empiezan a formar a sus hijos, en la resignificación de su historia.

“El territorio hace parte de la construcción y resignificación de los espacios simbólicos, que son muestra del arraigo cultural tradicional. Lo que nos puede dar señales de las experiencias de vida en relación con la memoria y los rasgos ancestrales que se llevan en la piel” (p. 43).

“Este sector se ha constituido como un referente sociocultural, en donde las cotidianidades o expresiones o estilos de vida de las poblaciones negras, generan una constante reconfiguración en las redes sociales secundarias. La familia del pacífico colombiano se caracteriza por la construcción y la reconstrucción de los espacios habitados, así como, del proceso que toma posicionarse en la ciudad como un grupo autónomo político y social...” Las relaciones y las interacciones con los diferentes grupos sociales de la zona propician este tipo de relación directa con el territorio, con los espacios simbólicos y significantes, lo cual permite inferir que las identidades o los conocimientos ancestrales están en un constante cambio, debido a la influencia de prácticas urbanas de la ciudad” (p. 43).

Objetivo

Socializar los procesos que se dan a través de los cantos como mecanismos que resignifican la historia de la población negra en Colombia.

Metodología: Etnográfica

Pertinencia social



Estos espacios en los territorios en donde la niñez y la juventud están siendo el objetivo de grupos armados al margen de la Ley, en donde el reclutamiento forzado está a la orden del día, se configuran como espacios seguros, en donde se resignifican los sentires, experiencias de vida, que hacen parte de la reconstrucción y del significado que la historia nos ha permitido conocer de la formas y cotidianidades que se dan en contextos en donde las familias que han sido víctimas de violencia, expresar colectivamente la organización simbólica.

Conclusiones

El territorio, en especial, del barrio los Robles se hizo característico debido, a que preserva una imagen de la identidad de las comunidades negras en el municipio, este rasgo social debe servir de insumo para construir políticas en donde ellas y ellos se sientan incluidos. Mientras esto sucede, los procesos que no mencione a nivel del territorio como son las movilizaciones que se han dado, a causa de la discriminación y del asesinato de jóvenes negros en el sector, me permiten concluir que en este lugar, la comunidad negra está empezando a tejer nuevas identidades socioculturales urbanas, en este sentido los procesos propios de resistencia y autonomía que distinguen a los grupos sociales negros, recobran un significado particular en el concepto de municipio y ciudad.

Los espacios simbólicos como este son muestra fehaciente de una invitación que nos hacen las comunidades negras, en hacer parte de la construcción de los procesos organizativos que dignifican la historia y el sentido de sus tradiciones ancestrales.

Referencias

- Bello, M. N. (2000). *Narrativas Alternativas: Rutas para Reconstruir la Identidad. Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. UNAL. <https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2004/01/nubia-narrativas-alternativas.pdf>
- Soto, Y. (2021). *Red familiar afrochocoana en Altos de Cazucá -Los Robles*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/84479>
- Bello, M. y Mosquera, C. (2010). *Desplazados, migrantes y excluidos: actores de las dinámicas urbanas*. En Rosero-Labbé, C., Martínez, M. y Lorente, B. (Corords.). *Intervención Social, Cultura y ética: un debate interdisciplinario*. UNAL.
- Restrepo, E. (2008). "Imaginando comunidad negra: etnografía de la Etnización de las poblaciones negras en el pacífico sur colombiano." En M. Pardo. (Ed.) *Acción colectiva*



Estado, Etnicidad en el Pacífico Colombiano. (pp. 41-70). Instituto Colombiano de Antropología e Historia de Colciencias.

Tovar, P. (2008). *Supervivencia a la fuerza: la experiencia de las familias afrocolombianas en Bogotá.* En M. Gutiérrez (Ed.). *Las familias en Bogotá realidades y diversidades.* (pp. 181-206). Pontificia Universidad Javeriana.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=34M39Dx8T3EC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Las+familias+en+Bogot%C3%A1+realidades+y+diversidades.+Pontificia+Universidad+Javeriana.+&ots=F1Ae3ozQWl&sig=me2ra4mHyl2NENasr4PoNSzHAIe#v=onepage&q=Las%20familias%20en%20Bogot%C3%A1%20realidades%20y%20diversidades.%20Pontificia%20Universidad%20Javeriana.&f=false>



MESA 47

Estado, educación y subjetividades de niñez y jóvenes en el contexto neoliberal latinoamericano



Representaciones juveniles en las instituciones escolares, en el terrorismo de Estado Sanluisense

ANA LAURA CESAR

Resumen

El presente trabajo analiza la representación juvenil que se configuraron en los colegios nacionales y normales en el contexto del terrorismo de Estado transcurrido en la provincia de San Luis (1976-1983). Se analizan las prácticas gubernamentales del Estado dictatorial sobre lxs jóvenes en el ámbito escolar provincial y los esquemas de representación sobre lxs jóvenes que se construyeron en los ámbitos escolares en esta coyuntura de muerte y los efectos en la construcción de la ciudadanía.

Objetivo

Reconstruir cómo se configuraron la representación juvenil en los colegios nacionales y normales en el contexto del terrorismo de Estado transcurrido en la provincia de San Luis (1976-1983).

Pertinencia social

Las dictaduras instauradas en América del Sur entre 1964 y finales de 1980, presentan similitudes en las lógicas de funcionamientos a pesar de las diferencias de tamaño, temporales y hasta de contenidos. Una de esas lógicas comunes fue la reescritura de la guerra fría en América Latina en clave “anticomunista”, la cual le permitió la construcción del enemigo interno - inscripto como trabajadores sindicalizados e intelectuales-, que se correspondió con un proceso de modernización y tecnificación de las FF. AA. latinoamericanas a través de los programas financiados por EE. UU (Broquetas y Duffau, 2019; Ansaldi, 2004, O'Donnell, 1992). Esta fabricación del enemigo interno conllevó a gestar políticas de exterminios y persecución configuradas como “guerras internas” que tenían la finalidad de aniquilar al comunismo. Pero, al mismo tiempo, los militares latinoamericanos debían crear poder social y una cercanía con los sectores populares.



En esta investigación se examina el este esquema bifronte entre la represión y el consenso en que se situaron las juventudes [2] latinoamericanas a partir de las políticas educativas. Puntualmente, se reconstruye ese esquema en la provincia de San Luis, una de las 6 provincias que quedó bajo el mando represivo/de facto de la Fuerza Aérea (1976-1983). Partimos de la presunción hipotética de Paula Canelo (2013 y 2016) que los gobernadores de la Fuerza Aérea constituyeron matrices ideológicas desde el pensador Gesta del hispanismo católico, y a nuestro entender con un rol puntual en cuanto a la política educativa y a la representación juvenil.

Metodología

El abordaje metodológico de las fuentes testimoniales, boletines oficiales, periódicos de la época y entrevistas a lxs sujetos que vivieron en San Luis durante el período (1976-1983) se realizó siguiendo los lineamientos de Elsie Rockwell. Es decir, quien investiga está “imaginando” esa “arquitectura lógica” desde sus supuestos y creencias, que lo definen como un yo; por ende, en el enfoque etnográfico “no tiene sentido la separación tajante entre el contexto de descubrimiento y el contexto de verificación” (Rockwell, 2005, p. 44).

Resultados

La exposición de los resultados se organizó en dos ejes: en el primero, se analizan las prácticas gubernamentales del Estado dictatorial sobre lxs jóvenes en el ámbito escolar provincial. En el segundo eje se trabajan los esquemas de representación sobre lxs jóvenes que se construyeron en los ámbitos escolares en esta coyuntura de muerte y los efectos en la construcción de la ciudadanía.

El primero en cuanto a cómo fueron las prácticas gubernamentales sobre las juventudes del Terrorismo de Estado de San Luis, se reconstituyó

Este apartado focalizará en cómo se implementó el dispositivo de control y vigilancia de lxs jóvenes en el ámbito educativo sanluisense para restaurar un ideal de joven, priorizado por el sistema educativo argentino para garantizar la “depuración del elemento subversivo”. El Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, elaborado por el Ministerio de Educación y Justicia de 1957 establecía que un/una estudiante debía cumplir con los siguientes deberes, tales como:

Observar buena conducta dentro y fuera del establecimiento. Cumplir las prescripciones del presente reglamento general y las que dictare el rector o director. (Art. 176, incs. 4 y 5).



A partir de este modo de percibir a las juventudes, la dictadura cívico-militar-eclesiástica, construyó dispositivos social-cultural-escolares de disciplinamiento y control que exhibían como objetivo madre desmantelar las costumbres y accionares juveniles, y con ello, toda forma de militancia. En el caso en cuestión investigado, lxs estudiantes normalistas no recuerdan compañerxs expulsadxs o que hayan debido abandonar la escuela, pero si tienen presente el dispositivo de control sobre los comportamientos establecido al interior de la escuela. Esta vigilancia recaía en verificación del cumplimiento del uniforme, en la observación del modo de tratar los símbolos patrios, entre otras, en otras palabras, a partir del Terrorismo de Estado se transformó la disciplina en el pilar del sistema educativo:

(...) había mucha disciplina, pero en el buen sentido, sabías que había que ir bien vestido, que a la bandera se la respetaba, sabías que cuando estaba la Aurora, aunque estés en el medio de la plaza vos tenes que pararte, ese respeto quizás puede ser mal entendido y pensar que si te gusta eso te gustan los militares. (Entrevista 1, Ex -estudiante de la escuela Juan Pascual Pringles, entrevista de mi autoría, realizada el 11/03/21).

La disciplina escolar fue central para las FF.AA., ya que para ellos reestablecer los valores eclesiástico, jerárquico y nacionales se correspondía con las formas de encauzamiento de las conductas; aun así, las transformaciones en las prácticas de disciplina, no implicó su correlato en instituir una reforma del código disciplinar sino que siguió vigente el Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, elaborado por el Ministerio de Educación y Justicia en 1957 (De Luca y Álvarez Prieto, 2009).

Las minucias de los reglamentos van a codificar, poco a poco, cómo deberían comportarse lxs estudiantes en las instituciones escolares, y dan cuenta de ello las memorias documentales:

Guardar profundo respeto a los símbolos patrios y a los próceres, cantar con unción el himno nacional y las canciones patrióticas. Asistir puntualmente a las clases. No retirarse del establecimiento sin la autorización correspondiente (...) Ponerse de pie cada vez que ingrese en el aula o salga de la misma, una autoridad, profesor u otro miembro del establecimiento o toda persona mayor ajena a la institución. (DNEMS, Circular 137 del 5/9/1979).

En cada Escuela Normal se reglamentó, a través de los “Esquemas Normativos”, los rituales de lo cotidiano, en otras palabras, se establece un control moral, social y político desde reglas de emplazamiento que fijan cómo iniciar el día, cómo debía izarse la bandera, cómo cantar el Aurora y esperar al docente –de pie-, cómo conducirse en el aula y en el patio. Aunado esto, a



un clima de terror y a la vigilancia estricta -fundada en las miradas puntillosa de la/os preceptores, directivos y docentes-. Es decir, los vínculos escolares se basaban en una “sujeción estricta”, que permitía una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito. (Foucault, 2018, p. 163).

Se instauraron la imposición de procedimientos de sumisión, constituidos a través de una serie de protocolos: cómo pararse frente al docente, los saludos escolares y modos de dar una lección, lo cual implicó una naturalización de una visión de sociedad desigual y jerárquica. Ese control del uniforme se imponía un patrón heteronormativo de ser hombre y de ser mujer, sujeto a un modelo de familia. La circular N 137 de la DNEMS del 5/9/1979, rotulaba:

En el caso de los alumnos correcta presentación y aseo. Los varones llevaran el cabello corto, con un largo que no exceda el cuello de la camisa, perfectamente peinado y con las orejas al descubierto. No usarán barbas.

Las niñas llevarán el cabello recogido y no tendrán ningún tipo de maquillaje (...)

No se permitirá el uso exagerado de alhajas y fantasías.

Esta circular que tenía la finalidad de “sanar” a lxs jóvenes, se consolidó en las escuelas normales:

Nos hacían formar tomando distancia, es lo que más recuerdo. No había control de uñas pintadas o maquillaje ya que en esa época no se nos ocurría ir pintadas a la escuela. Al contrario, salíamos a fumar y cuando pasaba el rector se hacía el tonto y se reía, nos decía que entráramos porque hacía frío (Entrevista 3, de autoría propia, realizada 3/9/ 2018, Ex-estudiante de la escuela Pringles de San Luis en el terrorismo de Estado).

Vos venías con algo que no era correcto (está hablando del uniforme) te apretaban delante de todos, te retaban y encima te tenías que volver a tu casa humillado (Entrevista 4, de autoría propia, realizada 1/6/2019, Ex-estudiante de la escuela Juan Llerena de Villa Mercedes en el Terrorismo de Estado).

En las requisas sobre el uniforme, juegan un rol central las relaciones de género de corte patriarcales, en premisas que establecían desde cómo ir vestidos –la diferencias en los uniformes según el caso de estudiantes varones o mujeres- a los lugares en el recreo y en la institución bajo la impronta de la masculinidad. No solo se controlaba una estética sino las ideas permitidas en el interior de la institución escuela, retomando los postulados del Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en el art. 177 incisos 3 y 4:



Se prohibió a los alumnos llevar al establecimiento libros y útiles en exceso que no tengan relación con sus estudios. Exhibir insignias, divisas, emblemas o distintivos que resulten lesivos a nuestra organización institucional o a las autoridades del Estado. (MEyJ, 1957).

En un clima de “derechización educativa” se configuró un dominio total de los materiales bibliográficos y las lecturas marcando improntas clericales y nacionalista, prioritariamente (Luciani, 2017).

En cuanto al segundo punto, las representaciones de los jóvenes en los colegios normales y nacionales sanluisenses, se parte desde

La idea de juventud proyectada por los militares se anclaba en una dialógica entre lo que deberían llegar a ser según sus postulados y su antítesis, los jóvenes que luchaban por sus derechos y otro proyecto de sociedad: “el subversivo”. La primera de las lógicas, reforzada por los postulados organicistas del orden social ven a la juventud como una planta: “si esta es bien regada, cuidada y protegida será una planta útil sino no será nada, a lo sumo un árbol fracasado”. La segunda lógica anclada en la necesidad de desarrollar estrategias de seducción para los jóvenes a través del Mundial del 78, la idea de gestar un Ministerio de la juventud y un acercamiento a las figuras más relevantes del rock argentino (en los años 80).

Para los dictadores y sus aliados civiles visibilizan los jóvenes como “la promesa de un tiempo venidero donde hallarán completitud, donde el devenir biocronológico los hará seres completos, por lo que dejarán de ser jóvenes, y entonces su tiempo será el presente (del mañana claro está) (Chaves, 2005, p. 16).

En las instituciones escolares de la provincia de San Luis era permanente la presencia de los militares como “salvadores de la patria”, es más, los referentes de las diferentes fuerzas se daban cita en las escuelas, pero no en roles represión, sino buscando la legitimidad:

Era muy común que fuera la 5ta brigada, cuando están terminando los 5to años y demás a dar charla, eso es lo que yo recuerdo e intervenciones (...) (Entrevistada 6, exestudiante de la Escuela Juan Llerena en el terrorismo de Estado, entrevista de autoría propia, realizada el 11/7/2020).

Aunada a esta presencia escolar de los brigadieres, se instituye un nuevo rol de las FF. AA en relación con las juventudes. Entre 1978 y 1979 se establecieron convenio entre los Ministerios de Bienestar Social de Nación y la provincia se le otorga un subsidio a San Luis para garantizar



los campamentos infanto-Juveniles y los torneos realizados en dependencias militares (Decretos, 5225 BS SEPAS 19/12/ 1978; 1187 BS SEPAS 5/4/ 1979).

En la coyuntura dictatorial la condición de lxs estudiantes implicó una subordinación jerárquica y una mirada adulto-céntrica. La identidad se configura como un proceso relacional marcado por el contexto sociocultural; entonces transitar la juventud en el terrorismo de Estado implicó exclusiones y persecuciones, y también una alteridad. Señala Foucault (2016) que cada régimen de verificación instituye prácticas de resistencias permitidas –legales y clandestina-, y cuáles no. Aunque, estas prácticas se insertan en una cultura, entendiendo a ésta como una matriz de significados, un tejido producido por los propios sujetos y al mismo tiempo lo sostienen” (lecturas de Chaves, 2013 del concepto de cultura de Geertz, p. 2). La cultura transforma a lxs sujetxs en productores de las pautas y acciones que la atraviesan, y al mismo tiempo, los sujetos se constituyen en producto de ella –aunque sean las mismas personas en diferentes corset- que hay luchas, apropiaciones y conflictos. En esta línea, Chaves (2013) señala “esta matriz no es quieta ni estática ni románticamente armónica”, aunque en el tiempo objeto de esta investigación las luchas y diferencias no son tan visibles como es propio a un régimen de opresión (p. 2). La resistencia juvenil a la opresión se puede visualizar en las siguientes escenas de la vida escolar:

Era compañera de Pérez, que tenía un hermano desaparecido (...) éramos un curso de 16 chicos indisciplinados porque cantábamos “bronca” (...) yo la cantaba sin saber que era de protesta (...) el distintivo del curso era un puño, yo pensaba que el puño era la escuela y nos escapábamos de ella (...) después, mucho después me di cuenta (Entrevistada 7, exestudiante de la escuela normal Juan Llerena en el Terrorismo de Estado, entrevista de autoría propia, realizada el 15/4/2019).

Conclusión

Las prácticas y discursos sobre las juventudes de los militares latinoamericanos se anclaron en la visión occidental del “Joven como ser en transición” a la adultez, que podía ser influenciado o pervertido por los factores externos que incidieron en ese paso, por ende, era necesario monitorear y tutiar:

La juventud es tránsito hacia la madurez, plena de ideales, de desinterés y entusiasmo, y es obligación de los educadores formarla para su proyección y para que, sobre la base del trabajo, esfuerzo y servicio, sea real artífice del futuro de la Patria. La educación es así vía



de consolidación de la paz, creando profunda responsabilidad en el ejercicio de la libertad. (MEyC, Formación Moral y Cívica, 1979, p. 2)

Los estados dictatoriales del cono sur latinoamericano implementaron programas para “recuperar” “las generaciones perdidas” de jóvenes por “la infiltración foránea que quería destruir la civilización occidental” [3]. En el ámbito escolar, los programas se anclaron ideológicamente en el Hispanismo Católico y la doctrina de la seguridad nacional; y metodológicamente se concretaron con cambios de planes y programas educativos, controles bibliográficos y de las prácticas docentes-estudiantiles a través de reglamentaciones e intervenciones escolares.

Las escuelas normales sanluiseñas se situaron en una coyuntura nacional que instauraba marcas de violencia explícita e implícita, manifestadas en la intervención de los establecimientos escolares, suspensión y arrestos de docentes, y estudiantes, como también la interrupción de todas prácticas que tendieran a la democratización, la libertad ideológica y el ejercicio ciudadano –leída en formato escolar (Servetto, 2014; Puiggrós, 2006; y Luciani, 2017).

Conjeturamos que las implementaciones de las PEP en las escuelas normales sanluiseñas se realizaron desde una estructura compleja, con diferentes niveles y tipos de controles e instituyendo en la/os docentes y estudiantes determinadas matrices de funcionamiento y aceptación. El accionar militar en el ámbito escolar de la provincia de San Luis se focalizó en tres tácticas. La primera, el no registro de la violencia explícita, por parte de la ciudadanía y los miembros de la comunidad escolar.

La segunda, la/os veedores del régimen (directores y preceptores) quienes aplicaron las reglamentaciones, vigilancias y monitoreo de las prácticas educativas contaban con una fuerte legitimidad en el campo educativo por sus trayectorias profesionales. Esas voces institucionales cobran potencia, ya que, se habían aniquilado en ese contexto las instituciones intermedias que lucharon y defendieron los derechos colectivos de la/os docentes y estudiantes. La tercera táctica, la rutinización y sacralización de la disciplina, que termina normalizando determinadas prácticas –situación.-.

Referencias

Ansaldi, W. (2004). Matriuskas de terror. Algunos elementos para analizar la dictadura argentina dentro de las dictaduras del cono sur. En A. Pucciarelli (coord.) *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. (pp. 27-51). Siglo XXI.



- Broquetas, M, Y Duffau, N. (2019). Una mirada crítica sobre el “Uruguay excepcional”. Reflexiones para una historia de larga duración sobre la violencia estatal en el siglo XX. Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0524-97672020000200152&script=sci_arttext
- Canelo, P. (2013). El gobierno del “Proceso” en el nivel provincial. Reclutamiento, rol y carreras políticas de los interventores y gobernadores de la última dictadura militar argentina (1976-1983). X jornadas de sociología. https://cedinpe.unsam.edu.ar/sites/default/files/pdfs/canelo-_el_gobierno_del_procesoo_en_el_nivel_provincial._reclutamiento_rol_y_carreras_politicas_de_los_interventores_y_gob.pdf
- Canelo, P. (2016). La militarización del Estado durante la última dictadura militar argentina. Un estudio de los gabinetes del Poder Ejecutivo Nacional entre 1976 y 1983. *Historia Crítica*. (62), 57-75. file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/histcrit-4258.pdf
- Chaves, M (2005). Juventud Negada y Negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 13(23). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362005000200002&script=sci_arttext
- Chaves, M. (2013). “Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja”. En Chaves, M. y Fidalgo Zeballos, J. E. (coords.) *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado*. Espacio editorial.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. (2009). La educación secundaria en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). *Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación*. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 9(19), 53-77. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/104125/La_educaci%C3%B3n_media_en_Argentina_durante_la_%C3%BAltima_dictadura_militar__1976-1983_.14406.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Foucault, M. (2016). *El nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Luciani, L. (2017). *Juventud en Dictadura. Representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario (1976-1983)*. Colección entre los libros de la buena memoria, Rosario.
- O'Donnell, G. (1992). *Modernización y autoritarismo*. Prometeo.



- Puiggrós, A. (2006). “De la dictadura al presente”. En Puiggrós, A. (Autora). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Edición Galerna.
<https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/puiggros-2002.pdf>
- Rockwell, E. (2005). “La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos”. Documento 54, CINVESTAV, DIE, México.
- Servetto, S. (2014). Clases medias, escuela y religión: socialización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba].
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1822/Tesis%20doctoral%20%20Silvia%20Servetto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Documento de época

- Ministerio de Cultura y Educación (1977) Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo. MCyE, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1979) Formación Moral y Cívica. MCyE, Buenos Aires.
- Decretos, 5225 BS SEPAS 19/12/ 1978; 1187 BS SEPAS 5/4/ 1979.



Las escuelas rurales durante el confinamiento por el Covid-19: Visibilidad de las desigualdades e inequidades

JHOANA CAROLINA FIERRO GARZÓN

LEIDY KATHERINE ROJAS GARZÓN

Resumen

Este proyecto parte desde el semillero: *Infancias y diversidad*, puesto que surgió la necesidad de conocer las alternativas pedagógicas que implementaron los docentes rurales del municipio Puerto López/Meta. Fue posible entrevistar a 15 docentes y 2 administrativos de los centros educativos: Pontón de Río Negro y la I.E Santa Teresa de Pachaquiario. El enfoque cualitativo en la investigación permitió hacer visibles las prácticas pedagógicas de los y las docentes en el ámbito rural del municipio, a partir del diseño metodológico interpretativo que se deriva de las narraciones en entrevistas semiestructurada. Dentro de los hallazgos se evidenció que las alternativas utilizadas —debido a la poca/nula señal del sector— fueron las guías elaboradas por los docentes según el contenido curricular de cada grado y área de conocimiento. Gestionaron cartillas, computadores, tablets, SIM card e incluso antenas para la señal, siempre pensando en las infancias y un posible acceso que permitiera continuar con el proceso educativo y evitar la deserción escolar.

Objetivo general

Conocer las alternativas pedagógicas implementadas por los y las docentes rurales de la Institución Educativa Santa Teresa de Pachaquiario y Centro Educativo: Pontón de Río Negro del municipio de Puerto López, departamento del Meta, durante la pandemia por los confinamientos por el Covid 19.

Objetivos específicos

- Conocer las condiciones reales de los y las docentes en la educación rural durante la virtualidad en el marco de la pandemia por el Covid-19.
- Identificar las alternativas pedagógicas implementadas por los y las docentes durante los confinamientos por la pandemia.



- Establecer qué factores influyeron para la realización de estas alternativas pedagógicas de acuerdo con la realidad rural del municipio de Puerto López/ Meta.

Resultados

Por medio de las entrevistas semiestructurada aplicadas a los y las docentes rurales de la Institución Educativa Santa Teresa de Pachaquiario y Centro Educativo: Pontón de Río Negro del municipio de Puerto López - Meta, se conocieron las formas en las que los sujetos educativos rurales, promovieron y velaron por la garantía del derecho a la educación, a pesar de las condiciones de ruralidad dispersa, el confinamiento, los pocos canales de comunicación entre los entes territoriales y el ministerio de educación, la casi inexistencia de la virtualidad en el municipio, lo que deja ver además, que el sector rural cuenta con una escasas garantía a la educación, ahondando las brechas de desigualdad social y económica entre lo rural y lo urbano. Muchas de éstas zonas se encuentran en sectores montañosos y alejadas de los cascos urbanos lo que dificulta las señales de onda, internet, aparatos electrónicos, entre otras, los cuales fueron indispensables para el desarrollo del proceso educativo en modalidad virtual.

De igual forma, se conoció que en un principio las alternativas más comunes que se utilizaron fueron las guías, que elaboraron los mismos docentes de acuerdo con el contenido curricular propio de cada grado y área de conocimiento. Además, se realizaron grupos de WhatsApp, los padres y madres, a través de este medio, se compartían videos, imágenes y asesorías realizadas en su mayoría por los mismos docentes. Es importante resaltar que, para la entrega de guías, cartillas e incluso el PAE (programa de alimentación escolar), fue imperativo, los y las docentes se desplazaran de vereda en vereda haciendo las entregas en las mismas casas, en la escuela, los salones comunales, las tiendas cercanas, poniendo incluso en riesgo su propia salud, según sus relatos la idea era buscar puntos de encuentro dentro del pueblo o en algún punto veredal de fácil acceso para todos.

Se confirmó que, nadie estaba preparado para afrontar esta coyuntura a nivel mundial, sin embargo, en la medida de lo posible, los administrativos y docentes de las instituciones hicieron gestiones para la elaboración de cartillas, computadores, tablets, SIM card, capacitaciones e incluso antenas para la señal, siempre pensando en las infancias y el acceso necesario para continuar el proceso de formación y poder establecer una interacción, así fuera desde la virtualidad y evitar la deserción escolar.



Por otro lado, las familias enfrentaron retos como la alfabetización tecnológica, la adquisición de aparatos tecnológicos que les permitieran el acceso a las clases virtuales, además en algunas de estas zonas la energía eléctrica falla constantemente y para el acceso a las veredas se requiere de sistemas mixtos de transporte: terrestre y fluvial, como lancha, canoa, planchones, etc. Lo que encarece el transporte y también limita el acceso por los horarios, costos y riesgos.

Para finalizar, en las narraciones de los docentes se resaltó el alto compromiso e interés que mostraron las familias y los esfuerzos que asumieron, puesto que debido a las condiciones económicas que presentaron (muchos se quedaron sin empleo, familias agrupadas) la escuela se volvió nuevamente, un referente para el ejercicio de muchos de sus derechos básicos como la alimentación, porque allí se concentraron los auxilios en alimentación, los programas de cumplimiento para los que se encontraban inscritos en el sistema SISBEN.

Impacto en la política

Arboleda y Mercado (2021) mencionan que desde el gobierno Colombiano junto con el Ministerio de Educación Nacional, se decretaron una serie de normas las cuales iban encaminadas a atender la situación educativa de los niños, niñas y adolescentes de niveles escolares como preescolar, básica primaria, secundaria, media y educación superior que contemplaban el manejo de la alimentación escolar para el aprendizaje en casa (Decreto 470 de 2020), el respaldo del cambio en el calendario académico debido al confinamiento (Decreto 660 de 2020), recomendaciones del uso de las Tics como modalidad para seguir con el calendario académico en los establecimientos educativos públicos y privados, además orientaciones y recomendaciones pedagógicas a tener en cuenta para las clases que desarrollarían en casa (p. 26).

Algunas de estas medidas llegaron a sectores rurales del municipio, pero dadas sus condiciones territoriales, no eran suficientes para el territorio por sus características ya mencionadas. Las desigualdades ya existentes, se agudizaron porque la implementación de los decretos de emergencia se dificultaba dada la complejidad. Por estas y otras razones, los y las docentes rurales se convirtieron en piezas fundamentales en el anclaje para la atención a las poblaciones rurales.

Metodología

El presente ejercicio investigativo responde a un enfoque de investigación cualitativo que, desde la perspectiva de Hernández et al. (2010) “puede concebirse como un conjunto de prácticas



interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 10).

El diseño metodológico es narrativo, según Hernández et al. (2010, p. 506) “el investigador analiza diversas cuestiones: la historia de vida, pasaje o acontecimiento(s) en sí; el ambiente (tiempo y lugar) en el cual vivió la persona o grupo, o sucedieron los hechos; las interacciones, la secuencia de eventos y los resultados”. Conocer las alternativas pedagógicas implementadas por los y las docentes rurales implicó visitar las instituciones y establecer una conversación directa, en la que él y la docente narraron sus experiencias personales y profesionales durante el 2020, 2021 y 2022.

Cabe mencionar, que el proyecto se deriva del macroproyecto “la educación rural en el departamento del Meta. Alternativas pedagógicas de los maestros y maestras en el marco de la pandemia por el COVID 19. Segunda Fase: Puerto López, Granada, Acacías”, aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad de Los Llanos en convocatoria interna. Respaldo por el semillero de investigación: Infancias y diversidad, se centra específicamente en algunas zonas rurales del municipio de Puerto López, departamento del Meta.

Población y muestra de investigación

El espacio de observación del ejercicio investigativo se realizó de manera presencial en las zonas rurales del municipio de Puerto López - Meta. La población que se prioriza son 17 docentes de las instituciones educativas rurales: Pontón de Río Negro y la Institución Educativa Santa Teresa de Pachaquiario:

El CEPRN dispone de 9 sedes ubicadas en las respectivas veredas del municipio: El Porvenir, Bocas del Guayuriba, Patagonia, Viso de San Pablo, Altamira y la sede principal la Balsa. Las modalidades de atención son las mismas de las zonas rurales del país: multigrado, algunos en niveles educativos preescolar, primaria o secundaria; la IESTAP como sede única, siendo la única sede que comprende los niveles educativos preescolar, primaria, secundaria y bachillerato con una infraestructura amplia y aulas especializadas.

Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección de información que se emplearon fueron la entrevista semiestructurada y la observación, entendiendo que la entrevista semiestructurada fue diseñada previamente con el equipo de investigación y ajustada de acuerdo con un ejercicio de pilotaje. Se constituyó en una guía de asuntos o preguntas por realizar, pero el entrevistador contaba con un



pequeño grado de libertad para hacer una conversación fluida con él o la entrevistada e introducir así, preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados, además, permitir que los docentes relataran sus vivencias.

El formato de entrevista semiestructurada se elaboró cumpliendo los protocolos exigidos por el Centro de Investigación: saludo, adecuación de los espacios y autorización para grabar con un consentimiento informado, donde se encuentran también, los propósitos de la investigación y datos básicos del entrevistado, así como las 20 preguntas, por cada una de las cinco categorías preestablecidas: Accesibilidad a los recursos y su uso, uso de herramientas pedagógicas, actividades pedagógicas implementadas durante la pandemia, acompañamiento pedagógico para actividades autónomas, desigualdad social.

Procedimiento

Para las visitas a los contextos se realizaron citas previas por medio de llamadas telefónicas y correos electrónicos por parte de la docente del semillero de investigación. Una vez confirmada la visita, se trasladó a las instituciones educativas (2 visitas a cada I.E) para la aplicación de las entrevistas. Estas entrevistas se realizaron a docentes y administrativos, previo consentimiento informado en el que autorizan la grabación de su voz y el uso de la información con fines netamente investigativos. Esta información recolecta es consignada en el Drive para sistematización y proceso de análisis.

Pertinencia social

Este proyecto promueve mayores investigaciones en las zonas rurales, entendiendo que el 94 % del territorio del país es rural y el 32 % de la población habita allí, este territorio durante décadas se ha visto afectado por violencia, pobreza y reformas políticas fallidas o inconclusas. En ese sentido, la escuela rural no es ajena a las condiciones del contexto, ya que esta se puede caracterizar como un lugar olvidado y con poca financiación para los elementos como el mobiliario, adecuación de la infraestructura y contratación a personal capacitado.

Además, aporta a posteriores investigaciones e indagaciones sobre el rol del docente rural en los confinamientos durante el 2020 y 2021 e incluso puede ser una guía para desarrollar futuras investigaciones. Por tal motivo, es importante que la Universidad de los Llanos acompañe estas investigaciones, en las que se le permita a los estudiantes y docentes del programa de Licenciatura en Educación Infantil ser partícipes y conocedores de las realidades en las que se encuentra inmerso el quehacer docente y la condición real de las infancias rurales.



Conclusiones

Esta investigación pone en cuestionamiento el acceso a la educación a las infancias en zonas rurales del país, debido a las múltiples formas en las que los y las docentes rurales promovieron y velaron porque se garantizara la educación a los estudiantes en el marco de los confinamientos por covid-19, se reconoce que en Colombia existen escasas garantías al derecho a la educación en las zonas rurales, sus condiciones, las brechas de inequidad y su diversidad territorial.

En ese sentido, da a conocer y sensibilizar sobre las condiciones reales, experiencias y barreras que enfrentaron estos docentes para continuar con el proceso de formación educativa de sus estudiantes durante los confinamientos por la pandemia, puesto que, debido al poco acompañamiento hubo afectaciones en la salud mental y física, ya que el trabajo del docente se trasladó del colegio a su hogar, lo que implicó mezclar la vida personal con la profesional, la disponibilidad se hizo completa sin respetar el horario laboral y el exceso de trabajo para la creación de guías y clases grabadas sin contar con materiales ni recursos necesarios para esto.

Lo anterior es posible, a partir de escenarios de socialización en el que se visibilice y se recuperen estos contextos olvidados social y políticamente, se pretende darles voz a las vivencias del docente rural desde una perspectiva humana y profesional, sabiendo que este cambio de un aula presencial a una virtual trajo consigo nuevos retos y aprendizajes que de una u otra manera afectaron el desarrollo de los procesos pedagógicos y la cotidianidad de los docentes.

Referencias

- Arboleda, A. y Mercado, N. (2021). *Impacto de la pandemia COVID 19 en las prácticas educativas*. Universidad Católica de Manizales.
https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3532/1/Impacto_pandemia_COVID_19_pr%C3%A1cticas_educativas.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5° Ed.). McGraw-Hill.
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>



Situaciones juveniles de educación y trabajo en el marco de la pandemia del Covid 19 y el estallido social en Colombia

LIZ JEEMMY VARÓN SILVA

Resumen

El escrito que a continuación comparto se propone relevar las voces de jóvenes de la Universidad Nacional de Colombia (en adelante UN) que participaron en la Cátedra Nacional de Juventud (semestre II-2020 y I-2021) y expresaron lo que piensan acerca de su futuro, desde sus particulares experiencias o perspectiva. Para arribar a ese propósito he historizado las políticas públicas y producción normativa colombiana en torno a jóvenes. Este escrito constituye, además, una oportunidad para recapitular lo que ha sido mi proceso de formación en el Doctorado de Estudios Sociales de América Latina DESAL perteneciente al Centro de Estudios Avanzados CEA de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina (en adelante UNC).

Políticas públicas y normas sobre juventud en Colombia

En las primeras semanas de mi estancia de investigación en el Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional de Colombia, mientras cursaba el DESAL estuve concentrada en levantar un contexto o estado actual de las políticas públicas de juventud en Colombia. Así, pude observar que el tema se había abordado de manera indirecta, a través de normas expedidas para regular sectores específicos como los de educación y trabajo, con el código sustantivo del trabajo ley 50 (Congreso de la república, 1991) la Ley General de Educación o Ley 115 (Congreso de la república, 1994) o la ley de educación superior o ley 30 (Congreso de la república, 1992), disposiciones en las que los jóvenes serían meros destinatarios de las regulaciones legales, pero no sujetos de las mismas.

Sin embargo, la Constitución Política de Colombia en su artículo 45 (Const., 1991, Art. 45) declaró a adolescentes y jóvenes como “sujetos de derechos que podrán participar en los organismos públicos y privados que tengan a cargo su protección, educación y progreso.” Así mismo, como sujetos de especial protección constitucional, fueron contemplados con la expedición del código de infancia y adolescencia, ley 1098 de 2006. Una norma de doble carácter, para el



restablecimiento administrativo de derechos y sistema de justicia penal juvenil, que ya en 2013 (Rubio Serrano, 2013) evidenciaba graves problemas de hacinamiento en los centros de reclusión penal para jóvenes y una política criminal peligrosista que los mira como una amenaza.

Como puede notarse, hay una diferencia de 15 años entre la disposición constitucional y la ley, pero se trata de un cambio conceptual crucial con respecto al estatus y alcance de la agencia de niños, adolescentes y jóvenes en las decisiones políticas del país y otras instancias cotidianas de poder. Al parecer, la participación política como núcleo del rol juvenil, hasta antes de los años 90's del siglo pasado, fue una práctica estigmatizada, perseguida y criminalizada, debido a la vinculación de los jóvenes -que los gobiernos previos a la carta política del 91 señalaban o presumían- con el movimiento estudiantil, la subversión, la delincuencia común y organizada. “Socavar ese estigma” fue un compromiso para investigadores colombianos como Carlos Mario Perea (2020).

Si de las proclamaciones normativas viramos el foco a las políticas públicas sobre juventud, en 1992 el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), máxima autoridad nacional de planeación en Colombia y organismo asesor de gobierno construyó el primer documento CONPES 2626 (1992) o de política social para los jóvenes y las mujeres. En aquél, se fijaron las primeras orientaciones sobre organización juvenil, descentralización y paridad de género (Colombia Joven, 2016, p. 21).

Tres décadas después podemos afirmar un importante impacto de las reformas educativas tendientes a la expansión de cupos en educación básica primaria y secundaria, ya que actualmente tenemos una tasa de cobertura bruta cercana al 100 % en ambos niveles y gratuita, aun cuando la tasa de cobertura neta es del 77,5 %. Si bien, pasamos de un 47 % de cobertura a casi un 80 % en 30 años, el nivel de cobertura actual está por debajo del promedio de América Latina, Asia Oriental y el conjunto de países de la OCDE (ANIF, 2021). Adicionalmente, persisten las bajas tasas de cobertura en educación media, así como, las de transición a la educación superior en cualquiera de sus niveles. La diferencia entre tasas se explicaría por fenómenos, tales como repitencia, extraedad y deserción, eventos que en ningún modo pueden atribuirse a los jóvenes.

Continuando con la breve historización de las políticas públicas de juventud en Colombia -primer objetivo de esta ponencia- en el 1994 se creó el viceministerio de la juventud, mediante decreto presidencial que lo adosó, como una nueva dependencia del Ministerio de Educación Nacional. Sin duda, la población joven en Colombia demanda aún hoy, atención e incidencia



específicas en su particular condición y no solo ser impactada de soslayo, a partir de medidas sectoriales.

Por ende, la creación del viceministerio de juventud sería una decisión en ese sentido y a la cual le siguió la expedición del documento CONPES 2794 (1995) denominado Política de Juventud, que llevó programas de juventud a algunos departamentos y municipios, en tanto reconoció en su diagnóstico la brecha existente entre los jóvenes pertenecientes a centros urbanos y rurales, respecto al acceso a diversos bienes y servicios sociales, como educación. En 1997 se expidió la ley 375 o ley de juventud (Congreso de la república, 1997) que creó el sistema nacional de juventudes, a fin de que los jóvenes (entre los 14 y los 26 años) participaran en la gestión de las políticas públicas que los afectan, mediante novedosos órganos de poder territorial, como los consejos municipales y distritales de juventud, cuya conformación fue prevista a través de voto popular, aun cuando no se creó norma estatutaria que operacionalizara el sufragio juvenil.

El sistema nacional de juventudes contempló también la creación de entidades y organismos estatales y territoriales destinados a “trabajar con y en pro” de la juventud. Esto, finalmente se concretó muy débilmente. (Rodríguez, 2001) incluso a la fecha, porque aun cuando hubo una intensa movilización de aproximadamente 6.000 jóvenes que apoyaron la promulgación de la ley, tres años más tarde, el gobierno de Andrés Pastrana Borrero expidió el decreto ejecutivo 822 de 2000 que acabó el viceministerio de juventud y creó el programa presidencial Colombia Joven. Hasta este punto hemos realizado una vista de políticas públicas y normas que relevan en sus contenidos el inocultable fenómeno de desigualdad en Colombia, el cual ha generado drásticos efectos en los grupos poblacionales más vulnerables (Acosta et al., 1999) o vulnerabilizados del país, entre estos, el de los jóvenes.

Con la expedición de la ley 1622 de 2013 (Congreso de la república, 2013) se originó el estatuto de ciudadanía juvenil que eliminó el programa presidencial Colombia Joven y en su lugar creó la Dirección del Sistema Nacional de Juventud, conteniendo por su naturaleza estatutaria la creación y funcionamiento de mecanismos de participación ciudadana para los jóvenes, asistencia técnica para fortalecer las oficinas de juventud en los territorios y la actualización de las políticas dirigidas a esta población. Así mismo, se llegó en 2014 a la construcción del CONPES 173, denominado lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes (entre los 14 y los 28 años) (COMPEPES 173, 2014).

Movilización juvenil, emergencia sanitaria y estallido social en Colombia



El paro universitario de 2018 fue un evento poco documentado, pero que pude experimentar de manera directa, mientras realizaba mi estancia de investigación en el OBJUN. Mi segundo objetivo, documentar sus generalidades. La anormalidad académica era plena en el campus universitario de la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia. El estado ruinoso de la infraestructura de algunos centros de educación superior, las complicadas condiciones de bienestar de un gran número de estudiantes que no podía pagar los semestres ni tenían recursos suficientes para su manutención.

La animadversión generada por la destinación de recursos estatales al programa Ser Pilo Paga consistente en subsidiar matrículas y manutención de estudiantes con altos puntajes en la prueba de finalización del bachillerato, en universidades privadas de alta calidad.[2] Las cuestionables características de los créditos para adelantar estudios superiores estructurados por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior ICETEX, entidad oficial encargada de esos asuntos; fueron quizás los más importantes motivos que sustentaron el paro. Y de manera adyacente, pero igualmente preocupante, la precaria vinculación laboral de los llamados docentes catedráticos y ocasionales. Situaciones que eran el común denominador de las 32 instituciones de educación superior colombianas que conforman el Sistema Universitario Estatal SUE, además de las 29 Instituciones Técnicas Profesionales y Tecnológicas ITPT, sus estudiantes y docentes. Algunas universidades colombianas de carácter privado demostraron progresivamente su apoyo al paro universitario nacional (Atehortúa Cruz, 2019).

La huelga universitaria de 2018 se extendió por 66 días o más, una duración que no se registró antes en el movimiento estudiantil nacional. Inició con la “marcha por la educación superior” realizada en Bogotá el 10 de octubre de 2018 y se decidió su levantamiento el 14 de diciembre del mismo año, luego de 16 sesiones de negociación, entre manifestantes y gobierno nacional. El paro se caracterizó por el alto contenido estético de las movilizaciones, como la “marcha de los zombies para revivir la educación pública” y la “marcha de los lápices y los pupitres”; el apoyo generacional de padres, madres y abuelos que participaban en las movilizaciones, mítines y performances con sus parientes jóvenes y egresados de la educación pública de veteranas cohortes; el profundo conocimiento y dominio contextual y prospectivo que demostraron los jóvenes que formularon el pliego de negociación, junto a los otros estamentos universitarios. Sin dejar de contar, las huelgas de hambre que adelantaron docentes universitarios



en el marco del paro; multitudinarias marchas en distintos departamentos y municipios del país, así como, expresiones de apoyo de personalidades nacionales y extranjeras.

Estos importantes logros, en todo caso, no significaron la tranquilidad total para los jóvenes que, aun cuando lograron un acuerdo histórico con apoyo de los demás estamentos universitarios, siguieron enfrentando una cotidianidad en la que se evidenciaba, con lentitud, la concreción de la conquista alcanzada. De hecho, la anormalidad académica continuó en múltiples universidades del país hasta enero del 2019, algunos centros de estudios cancelaron el semestre II de 2018 o lo suspendieron. Esto último conllevó eventos injustos y arbitrarios, como la terminación unilateral de contratos de docentes catedráticos y ocasionales. Los calendarios académicos de 2019 estuvieron bastante accidentados incluso hasta el 2023.

La fuerte represión policial del Escuadrón Móvil Anti-Disturbios ESMAD fue también una vasta sombra que estuvo presente en el paro universitario de 2018 y dejó, entre otros heridos, un estudiante de la región del Cauca que perdió uno de sus ojos. Un código tácito o más bien expreso y ampliamente compartido quedó en el ambiente: “A parar para avanzar”, porque la movilización política y el paro dan resultado. (Atehortúa Cruz, 2019). A lo previo, agregaría la emergencia de un interesante movimiento feminista universitario, conformado por diversas colectivas y comprometido con la denuncia de situaciones de acoso, prácticas machistas en el campus, veedor de la aplicación del protocolo de atención a las violencias de género en el entorno académico, así como la búsqueda de justicia y no más impunidad, a través de acciones simbólicas, como reclamar grupal y públicamente al agresor por la ofensa realizada y obligarlo a abandonar el campus. Evento que presencié en una de las salas de lectura de la biblioteca central de la UN.

Cátedra Nacional de Juventud: las voces de los jóvenes

Con el advenimiento de la pandemia y el correlativo confinamiento, el movimiento social de protesta en Colombia quedó pausado. Entonces, la cátedra de juventud empezó a tomar forma en julio de 2020 (6 meses después de lo previsto) y la coordinación de esta se concretó con docentes y estudiantes de las sedes Bogotá (jóvenes de todo el territorio nacional) y Palmira – Valle del Cauca (jóvenes del pacífico colombiano, principalmente).

Por ello, mi tercer objetivo fue relevar las voces de los jóvenes universitarios que participaron de la Cátedra Nacional de Juventud de la UN, con sus definiciones propias acerca del concepto perspectiva de futuro. Una categoría que tuve opción de proponer a aquellos durante el desarrollo del módulo de educación y trabajo juvenil, en el cual, a partir de los postulados de las



teorías de la reproducción de Pierre Bourdieu (1998a, 1998b, 2009 y 2010) y de aversión al riesgo de Raymond Boudon (1974 y 1983) y John Harry Goldthorpe (2010), a propósito de las adscripciones y factores que pueden detonar la decisión acerca del futuro, propuse a los jóvenes hablar, en un escrito de un párrafo, si querían con imágenes u otros recursos, cómo se ven a futuro en los ámbitos educativo y ocupacional.

Con esta metodología pude pesquisar sus miradas en torno a lo planteado. Las organicé en perspectivas de futuro subjetivas, pues la responsabilidad y rol protagónico de lo porvenir está en el o la joven y su capacidad de agenciarlo y calcularlo por sí mismo, a partir de sus aspiraciones y preferencias. Perspectivas de futuro reproductonistas, en las que los jóvenes observan su futuro a través del Estado, la familia, la sociedad civil y el sector productivo, ya que se consideran atravesados por la impronta de estas instituciones. Perspectivas complementarias, porque implican lo subjetivo y lo reproductivo, tanto la decisión personal como las características que les han sido legadas históricamente por los entes sociales (las negritas son nuestras).

Perspectivas de futuro subjetivas

“DANTE - 14:08 ft. RASE (YouTube). Esta canción según mi perspectiva puede definir como cada persona tiene que crear su propio camino, seguir tus ideales tus sueños sin que te importe lo que diga la gente que nunca ha confiado en ti [...]”. Estudiante sede Bogotá

“Superar los obstáculos con creatividad y manteniendo una visión optimista” (estudiante sede Palmira).

Perspectivas de futuro reproductonistas

“Desde muy pequeños las sociedades, las culturas en que crecemos, nuestra familia intentan formar en nosotros un objeto reflejo de sus quereres y sentires, del entorno en el que ellos se formaron, esto “determina” muchas veces nuestro comportamiento, impidiendo que tomemos un camino por el que desde nuestra voluntad queramos caminar; a las mujeres, por ejemplo y aunque esto haya cambiado un poco, se les dice desde muy pequeñas para qué “sirven”, para los trabajos del hogar, conseguir un buen hombre en su vida y ser una excelente madre, violentando sus derechos como ciudadanas y seres activos de la sociedad, a los hombres por otro lado, se nos dice frases como “los hombres no lloran”, “¿se mariquió?” (estudiante sede Bogotá).

“Desde mi experiencia, la perspectiva me ha ayudado a entender a mi comunidad y escuchar sus puntos de vista para poder tomar decisiones y caminos que en el futuro nos han traído buenos resultados para mí y mi comunidad” (estudiante sede Palmira).

Perspectivas de futuro que contemplan lo subjetivo y lo reproductivo

“[...] presiento que en el futuro laboral se tendrá *una conciencia más humana frente a lo que significa ser un trabajador*. Ya que en lo personal y lo que he comentado con varios jóvenes es que sin importar lo que piense otra persona (a menos que esté en contra de los derechos humanos o algún tipo de discriminación) será respetado por las otras personas y no será visto como un objeto que sirve para ejercer un trabajo, sino como un ser social que tiene sentimientos, que interactúa, que se relaciona, que se comunica, que siente, que vive, [...] estoy segura de que los jóvenes en la actualidad son mucho más conscientes frente a cuestión de derechos humanos y desigualdad social. Asimismo, tienen la característica de mentalidad abierta” (Estudiante sede Palmira).

Conclusiones

Pertinencia de cuestionar el impacto de las políticas públicas y resultados de la movilización juvenil.

Si bien la proclamación constitucional de 1991 constituyó un hito en la apertura o ampliación de la participación ciudadana y, particularmente, de la juventud colombiana, nuestro Estado y sus instituciones, así como, el sector productivo del país, siguen siendo muy formales en cuanto a la atención de demandas específicas de la población joven. Me refiero con “formales” a la formulación de políticas públicas y la promulgación de normas, pero a avanzar tímidamente en las prácticas, razón por la cual la instancia material o concreción de unas y otras puede quedar muy distante de lo que los jóvenes requieren en realidad.

Fijémonos en que, por ejemplo, a raíz de la pandemia del COVID 19 y el estallido social, la respuesta estatal fue la expedición del CONPES 4040 (2021) denominado Pacto Colombia con las juventudes: Estrategia para fortalecer el desarrollo integral de la juventud y la promulgación de la ley 2119 de 2021 (Congreso de la república, 2021) por la cual se establecen medidas para fortalecer la conciencia educativa para el trabajo en la educación básica secundaria, media y superior, entre otras disposiciones, en materia de inserción laboral para jóvenes. De nuevo, son respuestas formales que seguramente deben producirse, pero que requieren control y seguimiento para su cabal implementación y disfrute efectivo de los derechos de quienes se supone son los principales destinatarios de estas.

Lo anterior, contrasta con los movimientos juveniles que se vienen gestando en Colombia desde la segunda década del siglo actual. Se trata de jóvenes organizados y conocedores de las problemáticas que aquejan nuestra sociedad. Jóvenes que argumentan y proponen con base en



datos estadísticos y en sus crudas vivencias cotidianas sobre de educación, empleo y otros aspectos de la vida que deben afrontar en un país desigual. De ahí la necesidad de impactar o incidir en estos fenómenos que acechan la juventud, mediante logros como, la implementación de la matrícula cero en muchas universidades del país y la llegada de algunos de sus líderes al congreso de la república, otros cargos de elección popular, como los consejos territoriales de juventud, diversas instancias gubernamentales y del sector privado.

Aun cuando el saldo de personas jóvenes detenidas y judicializadas a raíz de su participación en el “estallido social” es de centenares, el derecho a la protesta debe seguir siendo protegido y garantizado en cualquier régimen político que se predique democrático. Al tiempo que escribo esta ponencia, el país afronta una controversia entre quienes consideran que los jóvenes detenidos en el curso del “estallido social” son delincuentes que deben cumplir sus condenas en las penitenciarías y un gobierno nacional que quiere sacarlos de prisión para convertirlos en gestores de paz. Lo cierto, es que la juventud viene logrando cada vez más preponderancia en el ámbito político colombiano, lo cual es alentador en un territorio que históricamente ha sido conducido por una violencia generacional armada y de muchos tipos que parece no cesar.

La cátedra nacional de juventud, por su parte, es un espacio que la academia abrió para sus estudiantes, pero sin dejar de ser sensible a las inquietudes y luchas de los jóvenes colombianos en general, en cuanto a su identidad y al país que anhelan. En definitiva, la universidad puede ser un entorno poroso que mantenga comunicación fluida con la sociedad y, por tanto, se permee también de esta última. Evidencia de esta porosidad es la carta abierta que los rectores de las principales universidades del país escribieron, en mayo de 2021, para ratificar su permanente compromiso de estudio de la realidad nacional y elaboración de contribuciones científicas para la transformación. Fue así como surgió la iniciativa Convergencia por Colombia (Universidad Nacional, 2021), cuya principal misión es apoyar, desde la universidad, la creación de diálogos constructivos en torno a las temáticas que se relevaban con el “estallido social”, la cual se encuentra en curso.

Relevar las voces de los jóvenes era un objetivo central de este escrito. Sin duda, la riqueza de sus experiencias y expresiones es la clave para avanzar en la materialización de sus derechos y, por ende, de toda la sociedad colombiana. Al organizar sus contribuciones en tres tipos de perspectivas o miradas sobre el futuro (subjetivistas, reproduccionistas y complementarias) pude identificar las claridades que tienen los jóvenes acerca de los cursos de vida a seguir, de acuerdo con su historia de vida personal y el contexto. Claridades que nos interrogan como generación



adulta y nos retan a contribuir para que la gestión de las instituciones sea consistente con el mundo cultural y productivo que demandan los jóvenes: responsabilidad ambiental, transparencia, paz, creación de oportunidades.

Referencias

- Acosta, G., Baquero, J. y Rodríguez, L. (1999). *Jóvenes, mercado de trabajo y reproducción de la desigualdad y la pobreza en los grandes centros urbanos. En Observatorio de coyuntura socioeconómica–OCSE–, Bogotá, Separata Universidad Nacional de Colombia, Centro de investigaciones para el desarrollo, Colciencias, Unicef.*
- ANIF. (2021). *La educación en Colombia (antes y después del COVID 19).* <https://www.anif.com.co/wp-content/uploads/2021/05/isabel-segovia-1.pdf>
- Atehortúa Cruz, A. (2020). *El movimiento universitario de 2018: ¿histórico? En R.García y J. Wilches. (Ed.). La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI.*
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality; Changing Prospects in Western Society.* New York: Wiley.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales.* Editorial Laia. <https://sociologiaunah.files.wordpress.com/2015/08/126840258-la-desigualdad-de-oportunidades-boudon.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998 a). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Fontamara. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bourdieu, P. (1998b). *El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de la nobleza de estado. En Bourdieu, P. (Autor). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.*
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Editorial Labor.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto Elementos para una sociología de la cultura. Siglo XXI.*
- Colombia Joven. (2016). *El efecto de las nociones de juventud en las políticas públicas y en la estructura institucional, serie de Investigaciones en Juventud.* Imprenta Nacional de Colombia.



- Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES] 2626. (1992). *Política social para los jóvenes y las mujeres*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2626.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES] 2794. (1995). *Política de juventud*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2794.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES] 173. (2014). *Lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes*.
https://www.redjurista.com/Documents/documento_173_de_2014_dnp_-_departamento_nacional_de_planeacion.aspx#/
- Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES] 4040. (2021). *Pacto Colombia con las Juventudes: Estrategia para fortalecer el desarrollo integral de la juventud*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4040.pdf>
- Constitución Política de la República de Colombia [Const]. Art. 45. 20 de julio de 1991. Gaceta constitucional No. 116.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Goldthorpe, J.H. (2010). *Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment*¹. *The British Journal of Sociology*, 61(1), 311-335.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x>
- Congreso de la república de Colombia (1990). *Ley 50 de 1990. Por la cual se introducen reformas al Código Sustantivo del Trabajo y se dictan otras disposiciones*. 28 de diciembre de 1990. D. O. No. 39.618.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_sustantivo_trabajo.html
- Congreso de la república de Colombia (1992). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. 29 de diciembre de 1992. D. O. No. 40.700.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html
- Congreso de la república de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación* 8 de febrero de 1994. D. O. No. 41.214.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Congreso de la república de Colombia (1997). *Ley 375 de 1997. Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones*. 4 de julio de 1997. D. O. No. 43.079.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0375_1997.html



- Congreso de la república de Colombia (2013). *Ley 1622 de 2013. Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones*. 29 de abril de 2013. D. O. No. 48.776. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1622_2013.html
- Congreso de la república de Colombia (2021). *Ley 2119 de 2021. Por medio de la cual se establecen medidas para fortalecer la conciencia educativa para el trabajo en la educación básica secundaria, educación media y educación superior y se dictan otras disposiciones en materia de inserción laboral para jóvenes*. 30 de julio de 2021. D. O. No. 51.751. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2119_2021.html
- Perea, C.M. (2020). «No he sido juvenólogo»: una conversación con Carlos Mario Perea. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 18(2). <https://repositori.upf.edu/handle/10230/45103>
- Rodríguez, E. (2001). *Políticas públicas de juventud en Colombia: desafíos inmediatos y prioridades estratégicas para una gestión institucional renovada*. Bogotá: OIJ.
- Rubio, R. (13 de mayo de 2013). *El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes: un fracaso resonante y cómo remediarlo*. *Razón Pública*. Para saber en serio lo que pasa en Colombia. <https://www.razonpublica.com/index.php/econom%C3%ADa-y-sociedad/3732-el-sistema-de-responsabilidad-penal-para-adolescentes-un-fracaso-resonante-y-como-remediarlo.html>
- Universidad Nacional de Colombia. (18 de noviembre de 2021). *Convergencia por Colombia - Hacia una política nacional de juventud: avances y desafíos* [Archivo de Vídeo]. <https://investigacion.unal.edu.co/fileadmin/recursos/editorial/docs/convergencia/convergencia-por-colombia.pdf>

[2] El modelo de Ser Pilo Paga financiaba la demanda y privilegiaba a un grupo exclusivo de instituciones no oficiales que recibían una especie de subsidio directo proveniente del Estado, el cual utilizaron para solventar con valor agregado sus gastos operacionales, costear inversiones o apalancar su crecimiento. La banca, los constructores y otros sectores del capital en la economía se favorecieron por vía indirecta en los recorridos que el dinero realizaba. Todo un despilfarro porque, en realidad, con similar inversión, financiando la oferta de las Instituciones de Educación Superior Públicas, se habría beneficiado un mayor número de bachilleres, garantizando la calidad de su formación. Aunque Santos y sus ministras lo afirmaron en su momento, el PSPP no otorgó



recursos a las universidades estatales; por el contrario, ellas ayudaron a financiar la matrícula de los estudiantes que recibieron. Indirectamente, se les obligó a nuevas erogaciones para su atención.



Educación agropecuaria y atravesamientos de género en una escuela de la familia agrícola

MARCELA ALEJANDRA. CASTRO

MARÍA MAGDALENA GIUBERGIA

Resumen

La presente investigación se sitúa en una Escuela media de gestión privada, con sistema de alternancia en la provincia de Santiago del Estero, Argentina. La formación se sustenta en estrategias pedagógicas, que permiten un proceso continuo, entre la vida familiar y la vida en el albergue. Son instituciones elegidas por la población campesina, ya que pueden evitar la migración de sus hijos y sostener la producción familiar. Se analiza la confluencia entre las políticas educativas y los intereses de las clases subalternas, en dicho espacio y los sentidos que se disputan; evidenciando particularmente las interseccionalidades género-clase-raza.

Contextualización teórica

Margulis (2008) define la juventud como un fenómeno sociocultural en correspondencia con un conjunto de actitudes y patrones y comportamientos aceptados para sujetos de una determinada edad, en relación con la peculiar posición que ocupan en la estructura social. Resulta un periodo que puede no ser igual para todos los grupos sociales, ya que como etapa vital se valora socialmente de manera diferenciada para los jóvenes de capas medias y altas, que para los de sectores populares.

Vommaro (2014) plantea que la juventud es una producción socio histórica y cultural, situada y relacional.

Margulis y Urresti (2008) afirman que el concepto de juventud está cargado con diferentes evocaciones y significados, y nos puede conducir a laberintos del sentido si no se tienen en cuenta la heterogeneidad social y las diferentes modalidades con que se presenta en la sociedad y en la cultura la condición de joven.

Por ello, proponen no hablar de juventud, sino de jóvenes concretos, porque además de tener origen en sectores sociales diferentes, los jóvenes son sujetos que poseen una condición



social específica y son agentes de un proceso esencial a toda sociedad que consiste en la reproducción social de la misma. Esto es lo que implica precisamente la condición de juventud (Mekler, 1992).

Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. Entonces, no se manifiestan de la misma manera si el joven forma parte de una clase social más vulnerada, porque los recursos que brinda la moratoria social no están distribuidos de manera igualitaria entre los habitantes de los diversos sectores sociales. Esto significa que la ecuación entre moratoria y necesidad hace probablemente más corto el período juvenil en sectores populares y más largo en las clases medias y altas. Debiendo, además, incorporar las condiciones de género: “Hay más probabilidades de ser joven siendo hombre que siendo mujer, ya que los hijos implican urgencias distintas en la inversión del crédito social disponible” (Margulis y Urresti, 2008, p. 10).

Podemos entonces visibilizar la heterogeneidad de la categoría jóvenes, repensando la situación particular que determina ser joven rural. Las investigaciones existentes sobre juventudes en América Latina plantean características importantes para distinguir y diferenciar al joven rural. González (2003) hace principal énfasis en determinantes económicos y sociales que harían al “supuesto joven” rural asumir funciones adultas rápidamente, debido a sus regímenes de matrimonios, maternidades y paternidades más tempranas, ausencia de períodos formativos escolares y una inserción laboral efectiva.

Duhart (2004) plantea que, para los jóvenes rurales, el tiempo de moratoria no existiría o se disminuiría considerablemente, por lo que no alcanzarían a formar un cuerpo social con identidad y convirtiéndose en “campesinos de menos edad u obreros de menos edad”.

Pero no todos los jóvenes se encuentran en la misma situación en los lugares donde no hay opciones para continuar estudiando; “salir a trabajar” no solo se debe a ser padre/madre, sino a que no hay otras opciones una vez concluidas la educación primaria (Chachagua, 2020).

Entendemos las desigualdades como un proceso multidimensional, en que las diferencias económicas entre las personas se encuentran estrechamente vinculadas a la clase social, el género, la etnia y otras formas de estratificación social. Por lo que es necesario, pensar en horizontes de igualdad, guiados por una búsqueda de igualar posiciones sociales y no de oportunidades, ya que estas últimas invisibilizan las desigualdades entre los actores (Reygadas, 2004).



Por ello, entendemos al igual que Dubet (2011), que son las escuelas las que pueden tener una política que aspire a la igualdad de posiciones. Sostenemos que las EFAs por la particular naturaleza de su creación, pueden promover horizontes de igualdad. Pero para ello deben poder reflexionarse y reinventarse a la luz de los desafíos actuales y así convertirse en una opción importante para les jóvenes rurales.

Objetivo

Evidenciar los atravesamientos de género, clase y raza, que se visibilizan en la vida cotidiana de una escuela de alternancia en la provincia de Santiago del Estero.

Metodología

El enfoque cualitativo enmarca este trabajo, con el uso de técnicas etnográficas, como la observación participante durante periodos de permanencia en la escuela y entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas fueron colectivas por decisión de los jóvenes, ellos elegían con quienes querían hacer la entrevista. Las dirigidas a coordinadores y cuerpo directivo fueron individuales. El tratamiento de los registros respondió a una metodología de orden narrativo - interpretativo que permitieron conocer la visión de les jóvenes desde sus experiencias, dificultades y estrategias de acción.

Nos situamos en este espacio semirrural como ámbito de análisis, coincidiendo con Rockwell (2018) quien sostiene que la escuela es el lugar donde se encuentran el Estado y las clases subalternas, y que esa convergencia tendrá diversos ribetes, dependiendo de que y con que sentidos se disputen en cada periodo.

El trabajo de campo se desarrolló en una Escuelas de Alternancia de la provincia de Santiago del Estero, República Argentina. Durante el periodo 2015 – 2019. La Escuela de la Familia Agrícola (EFA), es una institución de educación media de gestión privada. En éstas, los tiempos escolares están organizados por alternancias quincenales. Cuando les jóvenes están en la escuela, viven en el albergue. La alternancia en sus hogares no implica que su formación se detenga, ya que se cuenta con estrategias pedagógicas específicas que permiten alternar entre la vida y la educación.

Les estudiantes que habitan la EFA, en su mayoría son hijos de productores campesinos o migrantes, que eligen este tipo de institución escolar les permite a sus familias contar con les jóvenes para el sostenimiento de la producción familiar. En el imaginario de las familias campesinas, la escuela es uno de los posibles mecanismos por el cual lograr ascenso social;



apostando a que les jóvenes transiten por una escolaridad más amplia a la de sus padres, a pesar de que a nivel estatal sigue siendo materia pendiente la igualdad de posiciones y de oportunidades. Por tanto, la EFA se transforma en uno de los pilares significativos en las estrategias identitarias que desarrollan les jóvenes, pero están enmarcadas en un contexto de desigualdades.

Pertinencia social

Proponemos aportar desde la antropología de la educación, a la reflexión de las bases pedagógicas y metodológicas con las cuales las escuelas de alternancia tratan de responder a las expectativas de las familias campesinas en torno a la educación de sus hijos. En este sentido, las prácticas educativas deben ser coherentes con los contextos regionales y locales, en los cuales suceden, garantizando el acceso a derechos universales. El campo de la juventud rural ha recibido escasa atención académica, por lo que es relevante adecuar y reforzar las políticas públicas educativas, para que puedan dar respuestas a los factores que interseccionalmente, operan sobre les jóvenes rurales, manteniendo situaciones estructurales de desigualdad. En este sentido, nos proponemos, visibilizar aquellas prácticas que desde el campo social pueden actuar a favor de las comunidades rurales campesinas de Norte Argentino.

Resultados

Para comprender la complejidad del contexto enmarcaremos la EFA con algunos datos censales. Según INDEC (2010), de los 874 mil habitantes de la provincia, el 31 % vivía en la ruralidad, siendo el valor más alto del país. La tasa de analfabetismo ascendía al 4 % siendo la más alta registrada; en el departamento Sarmiento donde se inserta la EFA, los jefes de hogares con secundaria completa representaban solo el 6.8 % del total.

El contexto económico, se mantiene ya que, en el 2018, la tasa de actividad del mercado laboral fue la cuarta más baja del país; con una tasa de desocupación de 4,1 % y el 42,8 % de los asalariados sin descuentos jubilatorio. El 45,4 % de la población se encontraba por debajo de la línea de pobreza, en tanto que el porcentaje de personas bajo la línea de indigencia alcanzó el 13,1 %. En la tasa de mortalidad infantil fue del 10,7 %, mientras que solo el 53,9 % de la población tenía algún tipo de cobertura (Ministerio de Hacienda, 2018).

En este contexto tan desfavorable, les jóvenes y sus familias apuestan por la educación en la EFA y son activos productores de estrategias de resistencia, de reivindicación y defensa de sus territorios y de su mundo social. Tomando decisiones o elecciones en el marco de constantes



tensiones entre las limitaciones que imprimen las condiciones estructurales y sus posibilidades de acción (Cerletti & Gessaghi, 2012).

Desde su fundación han luchado porque los jóvenes rurales accedan a la educación secundaria, adecuando las formas de enseñanza y aprendizaje, de evaluación y seguimiento, a sus realidades particulares; buscando que más allá de las distancias geográficas y las desigualdades persistentes, los jóvenes puedan estudiar y desarrollar su proyecto de vida.

Nos preguntamos, sobre cuáles son las posibilidades que el ámbito escolar brinda para que les jóvenes construyan y (re)construyan sus identidades, y de las posibilidades que ofrece para que se definan las formas específicas de ser joven. Segato (2018) plantea que el género es una categoría analítica que nos permite entender como representaciones dominantes, hegemónicas organizan la sexualidad, los afectos y los roles sociales. Nuestro objetivo es reflexionar sobre las dinámicas de género y cómo se tramitan a nivel personal e institucional. Entendiendo como nos dice la autora que: “el género no es solo un atributo de los cuerpos, sino que corre por la sangre de las instituciones” (p. 67).

Coincidimos con Weiss (2012) quien afirma que en el espacio educativo transcurren importantes procesos de socialización y de subjetivación que se entrelazan con los procesos formativos. Podemos afirmar, que en las tramas educativas presentan una complejidad ya que en ellas suceden cosas que abarcan algo más que lo dicho en el currículum formal.

A partir de las vivencias registradas, de las dinámicas de género que se presentan en esta escuela y de cómo se tramitan tanto a nivel personal como institucional, pudimos comprender los atravesamientos de género en esta institución particular y cómo les jóvenes negocian y tramitan su condición juvenil. Nos focalizamos en cómo se presentan las maternidades al interior de la escuela; las actividades que ponen en tensión ciertos roles tradicionales y cómo se tramita en esta escuela la cuestión de la diversidad de género.

Maternidades escolarizadas y socializadas

En la EFA desde hace algunos años se tomó la decisión institucional de permitir a les jóvenes madres traer a sus hijes a la escuela y esto hizo que estas maternidades presenten ciertas características particulares.

M: bien la madre lo deja y se va al curso, lo deja durmiendo.

A: N. está adaptada, acá tiene muchas ayudas; aquí le tienen el bebé, se encariñan.

A: Si la Y.; aquí se ayudan muy mucho y es bueno en parte es bueno porque sabes que ...



A: vas a traer tus hijos y sabes que va a haber ojos frente de ellos en todo momento.
(Entrevista Grupal. M. y A. 2013 4 año)

Como vamos observando a partir de los relatos, la joven madre comparte la tarea del cuidado y que las compañeras de curso también ofrecen su ayuda para la tarea.

M: si, hay una chica que va por su tercer hijo y se va a recibir este año y ella nunca dejó de estudiar porque podía venir con los chicos a la escuela, entonces su maternidad fue a la par de su educación...

M...y eso no lo tienes en ninguna escuela, ¡ninguna escuela!, porque por más que la dejen asistir con hijos, cosa que ya las escuelas no te lo dejan... (...) no es solamente que la dejen, sino que además las chicas entre ellas tejen redes...

M: ...que se arman, entonces la que no está en clase tiene hora libre se lo saca y se lo tiene mientras ella está en clases, eh o la misma coordinadora del día...

(Entrevista M. 2013. 4 año)

Esta tarea compartida no solo alcanza a las compañeras de la madre, sino que se socializa también entre el personal de apoyo y los docentes de la escuela. Esta posibilidad de garantizar el derecho a la educación de las jóvenes se ha resuelto de manera informal y poco organizada, pero es una decisión sostenida en esta escuela y valorada por las familias y jóvenes de la Escuela.

M: Veía a la bibliotecaria andar con un bebé.

M: o lo lleva, la cocinera, la...: si je, es una...socializan la maternidad jeje

M: yo creo que sí, que, en definitiva, pero también tiene que ver, puede ser...es una comunidad en ese sentido. (Silencio)

M:si, puede ser que también en las familias rurales no siempre es la mamá la que cuida los hijos... por eso elegí la palabra comunidad, porque es como que reproducen sus formas de...vivir.

M: ¡bah!, ¡en comunidades rurales y en otros lugares también si!, la forma que bueno se organizan para hacerse cargo de la reproducción

M: por eso te digo que con todas las falencias yo lo que rescato, la razón por la que yo me siento comprometida y le pongo el hombro a esto [se refiere a la escuela en sí] en eso porque yo se...como esto de las chicas que tienen hijos. (Entrevista a M. profesora. 2015)

R: no hay régimen especial para madres, no. ellas están, los bebés tienen muchos tíos y cuando están en prueba los atendemos nosotros. Había un bebé que te agarraba y te



llevaba al quiosco para que le compres, jugaba andaba por el patio, venía te agarraba la mano y te llevaba al quiosco. (Entrevista a R. 2014 coordinadora)

La forma de resolución de la tarea se ha basado en las prácticas campesinas de crianza, razón por la cual se ha naturalizado y aceptado generalizadamente. El cuerpo docente que proviene de las ciudades tiene diferentes conductas respecto a la situación, tratando en algunos casos de extender las tareas formativas que se espera de ellos, ahora a las tareas del cuidado.

[Al volver a la sala de profesores M. una estudiante de 5 año presenta a su bebé a una profe V. y al profe P. y se genera una charla]. Le aconsejan que se aleje de la bebé que está enferma, con manchas en su cuerpo; según una profesora la van a llevar al hospital/ salita para que la vean, está con mucho catarro y las erupciones en su piel. V. comenta y se organizan todos en la sala de profes para que mañana se lo bañe por primera vez ya que se le cayó el pupo. El problema era que no tienen lugar donde bañarlo, y ahí en la sala de profes se organizan; una profe le dice que le va a mandar la bañera de su hija, jabón (la alumna no dice nada solo escucha, un poco intimidada) hace caso, no opone resistencia sobre lo que le dicen. Sigue la conversación sobre cómo debe hacer con el baño y resulta todo un suceso del que todas las mujeres participan. El profe escucha. Pasa el recreo y vuelvo al curso. La alumna se va a los dormitorios con su pequeño en brazos. (Registro de campo 7. 5 de junio de 2013)

Estos extractos tanto de entrevistas como de registros del cuaderno de campo nos muestran cómo la maternidad es incorporada a la cotidianeidad de la escuela. Y la particularidad que presentan es que se socializan y se escolarizan estas experiencias de maternaje y se apoyan y se sostienen en una amplia red a las que pueden recurrir estas madres.

Los servicios y ¿quiénes hacen y cómo se hace?

Es parte de la dinámica institucional que ciertas actividades domésticas sean realizadas por todes les estudiantes. Tode tiene que realizar su “servicio” durante su estadía. Éste comprende diversas tareas como: aseo de cuartos, baños, preparado de desayuno, almuerzo, higiene de aulas y mantenimiento y limpieza de patios o alrededores de la escuela (Castro; 2018). Los servicios los realizan todes y se asignan por sorteo al inicio de la alternancia.

La coordinadora sale y encuentra a una chica limpiando y le llama la atención: “No hagas el servicio de tú hermano”. Ahí aparece el chico y ella lo reta y le dice: “encima estabas



por ahí” “vete a sentarte por allí, deja que tú hermano haga el servicio” Los varones toman las escobas y limpian. (Registro de campo, 26 de septiembre de 2012)

Los servicios no responden a una lógica de división sexual del trabajo, todos hacen los servicios, la lógica que subyace es que los estudiantes son los dueños de la escuela y como dueños tienen que colaborar con la higiene y limpieza del establecimiento. Creemos que es un ejercicio importante de democratización de las actividades domésticas.

C1: “los dormitorios no han limpiado”. Se escucha a los coordinadores conversar sobre la limpieza. “hay una mugre” (dice la coordinadora en voz alta al 4 año “en el corte van a limpiar” se refiere a los dormitorios) (Registro de campo, octubre de 2015)

Identidades genéricas diversas

Como último punto nos proponemos a discutir, cómo la institución aborda y trabaja con identidades no binarias, o las diversidades sexuales.

P: “en 4 A hay un chico que tiene otra inclinación sexual, constantemente lo ponen de manifiesto, le hacen burlas” “eso jamás se veía” “había chicos distintos, pero jamás le faltaban el respeto” “siempre ha habido respeto hacia otro, ahora no” “ellos lo están hostigando continuamente” “más respetuosos andaban en grupos sabían escuchar, prestaban atención” (Entrevista P. profesor 2015)

Me dice que quiere que no lo molesten, le digo que sería bueno que hable con el coordinador y le diga que lo molestan sobre todo a la noche. Se lo ve muy angustiado. Me cuenta que no puede tener amigos porque enseguida le están diciendo que es su pareja, que son novios y él piensa que les está arruinando la vida a esos amigos por eso no se junta con nadie, para que no lo molesten (Registro de campo, 7 de marzo 2013).

Se observa aquí cómo opera la falta de herramientas pedagógicas y políticas para el tratamiento de las diversidades; en la escuela no se pudo sostener alguna estrategia que no implique situaciones de violencia o silenciamiento a este estudiante en particular, quedando en un plano de lo no dicho, de lo que no se pudo hablar ni resolver.

Conclusiones

Formar parte de una clase social más vulnerada, como sostiene Margulis (2008), hace más corto el período juvenil de los jóvenes de la EFA, sin embargo, esta escuela en particular es flexible para reconocer y establecer estrategias de sostenimiento de la escolaridad, que pueden ayudar a



demorar el inicio de las maternidades por su acceso a la educación y/o sostener los derechos educativos de las madres.

Las modalidades sociales del ser joven en la EFA asumen características propias al analizar las formas en que las jóvenes resuelven sus derechos a la educación en un contexto de maternidades precoces. La cultura campesina se incorpora a las formas de transitar la vida escolar, socializando el cuidado.

La democratización que propone la institución al socializar todas las tareas del cuidado independiente del género pone en tensión los estereotipos que provienen de los ámbitos familiares.

La falta de problematización de la identidad sexual, es decir de poner estos temas en discusión real y formativa, puede conducir a perpetuar las desigualdades estructurales como es el no reconocimiento de otras identidades sexo-genéricas.

Referencias

- Castro, M. (2018). *“Silencios que hablan, enunciaciones que callan”*. En L. Zóttola. (Com.) *Indisciplinados. Aproximaciones a sentipensar la investigación*. (pp. 97-122) EDUNSE. <file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/Zottola%20-%20indisciplinados.pdf>
- Chachagua, M. R. (2020). *Igualdad de posiciones para las juventudes rurales: educación y tecnología en la provincia de Salta* (Argentina). *Contratexto* (33), 125-152. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/144614/CONICET_Digital_Nro.7447ac55-ddb5-4b8f-8b02-85927eac46d4_A.pdf?sequence=2
- Cerletti, L. y Gesaghi, V. (2012). *Clases sociales, trabajo de campo y desigualdades, discusiones a partir del enfoque etnográfico*. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 10(13), 31-48. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/199235>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. (1ª ed). Siglo XXI Editores.
- Duhart, D. (2004). *Juventud Rural en Chile: ¿Problema o Solución? Última década*, 12(20), 121-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000100007>
- González Cangas, Y. (2003). *Juventud rural, trayectorias teóricas y dilemas identitarios*. *Nueva Antropología*. 19(63), 153-175. <https://www.scielo.org.mx/pdf/na/v19n63/v19n63a8.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC] (2010). *Población. Estructura de la población*. Composición y distribución. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-18-77>



- Margulis, M. y Urresti, M. (2008). *La juventud en más que una palabra ¡Error! Marcador no definido. Ensayos sobre cultura y juventud.* (pp. 1-13). Biblos.
https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/788_salud_adol/material/juventud_mas_que_palabra.pdf
- Mekler, V. M. (1992). *Juventud, educación y trabajo*/ 1. CEAL.
- Reygadas, L. (2004). *Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. Política y Cultura* (22), 7-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702202>
- Rockwell, E. (2018). “*Escuela y clases Subalternas*”. En N. Arata., J. Escalante. y A. Padawer. (Comp.) *Vivir entre escuelas: relatos y presencias.* (1ª ed). CLACSO.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Segato, R. (2018). *Contra- Pedagogía de la crueldad.* Prometeo libros.
<https://alejandroquinteros.files.wordpress.com/2021/04/rita-segato-contra-pedagogi-as-de-la-crueldad-pdf.pdf>
- Ministerio de Hacienda (2018). *Información económica provincial.* Dirección nacional de asuntos provinciales.
http://www2.mecon.gov.ar/hacienda/dinrep/Informes/archivos/santiago_del_estero.pdf
- Vommaro, P. (2014). “*Juventudes, conflictos y políticas en América Latina contemporánea: una aproximación desde los procesos recientes de movilización y organización juveniles*”. En *América Latina hoy. Integración, procesos políticos y conflictividad en su historia reciente.* (pp. 47-72). Ed. Imago Mundi. <https://www.edicionesimagomundi.com/producto/america-latina-hoy/>
- Weiss, E. (2012). *Introducción. Jóvenes y bachillerato.* En E. Weiss (Coordinador). *Jóvenes y Bachillerato.* (pp. 7-32).



Familias rurales, problemas socioeconómicos y estrategias de afrontamiento en tiempos de Covid-19. Estudio de caso en los municipios de Puerto López, Granada y Acacías, Colombia

MARTHA JANNETH IBÁÑEZ PACHECO

ÁNGELA MARÍA GNECCO LIZCANO

LALI VALENTINA PEDROZA AMADO

Resumen

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en los municipios rurales de Puerto López, Granada y Acacías en Colombia. Desde la perspectiva de los maestros rurales, se abordan los desafíos socioeconómicos a los que se enfrentan las familias rurales, como la interrupción de la economía agrícola, la pérdida de ingresos y el aumento en el número de integrantes debido al traslado de familias a zonas rurales como medida de prevención. Se evidencian las estrategias de afrontamiento implementadas por las familias en el ámbito rural para superar las dificultades en la producción y el comercio local de alimentos, así como la pérdida de empleo y los problemas de subsistencia.

Geolocalización

Los municipios de Acacías, Granada y Puerto López se encuentran en el departamento de Meta, Colombia, en la región del Piedemonte Llanero, comparten una ubicación estratégica cerca de la cordillera oriental de los Andes y están en la región de los Llanos Orientales. El municipio de Puerto López se destaca por su actividad agropecuaria. Los cultivos de arroz, cacao, plátano y yuca son comunes en la región, al igual que la cría de ganado, además, el municipio ha experimentado un crecimiento turístico por sus atractivos naturales, como ríos, cascadas y áreas de reserva forestal.



Por otro lado, Acacías se destaca por su relevancia en el sector petrolero, ya que se encuentra en una zona rica en recursos naturales. Su economía diversificada incluye agricultura, ganadería y comercio, la infraestructura en transporte y su posición geográfica la hacen un importante centro de conexión entre el interior del país y los Llanos Orientales. Por último, Granada, es conocida por su producción agrícola, cultivos como arroz, cacao, plátano y frutas tropicales son característicos de la zona. La ganadería como es característica de los Llanos Orientales también es una actividad económica relevante en el municipio. Estos municipios, tienen sus particularidades y fortalezas en términos económicos y turísticos, enfrentan desafíos comunes, como la infraestructura limitada, el acceso a servicios básicos y el desarrollo socioeconómico en las áreas rurales más alejadas, tienen zonas extensas de ruralidad dispersa. Entender estas características y desafíos son fundamentales para abordar los problemas socioeconómicos y las estrategias de afrontamiento de las familias que son parte de las comunidades educativas rurales en el contexto de la pandemia de COVID-19 en estos municipios.

Objetivos

- Interpretar a través de las narraciones y visiones de los maestros, los problemas socioeconómicos de las familias que fueron parte de las comunidades educativas rurales de los municipios en Puerto López, Granada y Acacías durante la pandemia COVID -19.
- Reconocer desde los relatos de los maestros y maestras rurales, las estrategias de afrontamiento de las familias rurales durante la crisis derivada de la pandemia COVID-19.

Metodología

La metodología empleada responde a un enfoque de investigación cualitativo que permite la recolección de información a partir de entrevistas estructuradas y semiestructuradas como principal método de recopilación de datos. Algunas de las preguntas contempladas en las entrevistas, dejan recabar información valiosa sobre la situación de las familias rurales en los municipios de Puerto López, Granada y Acacías durante la pandemia del COVID-19. Estas entrevistas responden a una metodología de orden narrativo - interpretativo donde los y las maestras cuentan sus visiones de las condiciones socioeconómicas de las familias con las que tuvieron contacto durante el confinamiento y permitieron conocer su visión sobre las experiencias, dificultades y estrategias de afrontamiento implementadas por las familias en respuesta a la crisis. Se realizaron entrevistas individuales y grupales, garantizando la diversidad de perspectivas y fomentando un diálogo que permitiera ampliar la conversación para desde el nivel sensitivo,



recuperar la experiencia de los entrevistados, lo que para Ricoeur (2010), es “la espiritualidad del lenguaje”⁵, puesto que la narración evidencia aquello que guarda el recuerdo, como vivo, sentido y le da significado propio. Esto es pues, el afrontamiento de las familias para sobrevivir en medio de una tragedia. De este modo, la metodología de entrevistas se seleccionó debido a su capacidad para profundizar en los aspectos cualitativos y capturar la voz y las experiencias de los participantes, proporcionando así una visión completa de la situación de las familias rurales y las implicaciones en el ámbito socioeconómico y educativo durante la pandemia.

Cabe mencionar, que este artículo es un análisis inicial de un proyecto en curso: “La educación rural en el departamento del Meta. Alternativas pedagógicas de los maestros y maestras en el marco de la pandemia por el COVID 19. Segunda Fase: Puerto López, Granada, Acacías”, aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad de Los Llanos en convocatoria interna. Respaldo además por el semillero de investigación: Infancias y diversidad. En ese sentido, se centra específicamente en algunas zonas rurales del municipio de Puerto López, departamento del Meta.

Resultados

Algunos problemas socioeconómicos que vivieron las familias rurales en los municipios de Puerto López, Granada y Acacías.

El COVID-19, “es la enfermedad causada por un coronavirus denominado SARS-CoV-2” Organización Mundial de la Salud (2019). El COVID-19, causado por el coronavirus SARS-CoV-2, ha tenido un impacto significativo a nivel mundial y en Colombia, incluyendo el departamento del Meta y los municipios de Puerto López, Granada y Acacías. En términos de salud pública, la enfermedad ha generado una crisis sanitaria global, con un alto número de casos y fallecimientos. En el ámbito económico, los efectos negativos se percibieron en el cierre de empresas y la pérdida de empleos en diversos sectores como el empleo fijo, los servicios domésticos, el cierre de locales comerciales, la prestación de servicios domiciliarios, la economía derivada del turismo, los cultivos que requerían mano de obra, la manutención de animales. Así mismo, el sector educativo se vio afectado, con el cierre de escuelas y la transición a la educación en línea. Que derivó también en afectación en los sistemas económicos que dependen del sector, como papelerías y sus derivados, sistemas de alimentación, de costura para la elaboración de uniformes. toda la cadena productiva de los municipios acentuó en alguna medida, las desigualdades sociales existentes, afectando especialmente a personas en situación de vulnerabilidad y riesgo. El bienestar emocional



fue impactado con altos niveles de estrés, ansiedad e incertidumbre. Estos efectos se han observado tanto a nivel mundial como en el departamento del Meta y los municipios de Puerto López, Granada y Acacías.

El COVID-19 y la medida de confinamiento preventivo, trajo consigo la desarticulación de la economía campesina, la cual dependía en gran medida de la distribución en las áreas urbanas para la comercialización de sus productos. Las restricciones de movilidad y las interrupciones en la cadena de suministro dejaron un impacto severo en la producción y el comercio local de alimentos y otros productos agrícolas, esto generó consecuencias negativas tanto para la economía local como para la seguridad alimentaria de las familias rurales.

Además, la falta de trabajo y la pérdida de ingresos fueron en palabras de los maestros y maestras, uno de los impactos más notorios en las zonas rurales. Muchas familias dependen de la agricultura y la ganadería como principales fuentes de sustento, pero la pandemia afectó considerablemente el mercado y la comercialización de estos productos. Como resultado, hubo una disminución en los ingresos familiares, lo que impactó la capacidad de satisfacer las necesidades básicas y generó mayor vulnerabilidad socioeconómica. Es importante destacar que, como medida preventiva y de protección ante el contagio, muchas familias optaron por trasladarse a las zonas rurales desde las áreas urbanas. Esto llevó a un aumento en el número de integrantes en las familias, lo que a su vez derivó en el aumento de las demandas y desafíos en términos de subsistencia y recursos disponibles.

Por tanto, el COVID-19 condujo a la agudización de los problemas socioeconómicos en los municipios de Puerto López, Granada y Acacías. La desarticulación de la economía campesina, la falta de trabajo y la pérdida de ingresos afectaron la calidad de vida de las familias rurales, mientras que el traslado de personas desde áreas urbanas generó y sumó presiones en términos de recursos, sostenibilidad y problemáticas internas en las familias por la convivencia y el paso en muchas de ellas, de familias nucleares a familias extendidas. Lo que implicó también estrategias de afrontamiento y apoyo para garantizar una transformación en las formas de habitar el ámbito rural, puesto que algunas familias lograron potenciar su aumento en número de integrantes para los oficios propios de la ruralidad, como el sembrado, el ordeño, la reestructuración de las viviendas y en algunos casos, la producción de alimentos y la búsqueda de un bienestar común de los que en ese momento eran habitantes rurales.

Formas de afrontamiento a la crisis. Las familias rurales y sus posibilidades.



Las estrategias de afrontamiento según, McCubbin, Thompson & McCubbin (1996) “El afrontamiento familiar se expresa entonces como la capacidad de la familia para movilizarse y poner en acción medidas que actúen sobre las exigencias que demandan cambios.”⁷ En situaciones de estrés, crisis o desafíos, las familias recurren a diversas acciones y recursos para hacer frente a las dificultades y promover la adaptación.

Traslado de familias que vivían en el ámbito urbano, a fincas o áreas rurales, en busca de mitigar los gastos en servicios públicos y bajar costos para el sustento y la garantía de una seguridad alimentaria. Ante las dificultades económicas y la incertidumbre generada por la crisis sanitaria, estas familias buscaron refugio en lugares donde tenían conocidos o familiares, con el objetivo de preservar su vida y garantizar su alimentación. Este traslado a las fincas o áreas rurales permitió a estas familias aprovechar los recursos naturales disponibles, como la tierra y los cultivos, para obtener alimentos frescos y nutritivos, igualmente, al estar en contacto directo con la naturaleza, tuvieron la oportunidad de cultivar sus propios alimentos, criar animales y acceder a recursos locales, reduciendo así su dependencia de los mercados o el transporte de alimentos que garantizaban la subsistencia del núcleo familiar en su conjunto, además, se constituyó en una medida para evitar el contagio y encierro que estaban viviendo en ciudades como Bogotá, Villavicencio, Ibagué, Cali, ciudades de donde provienen muchas de las familias y los cascos urbanos de los municipios donde las medidas de prevención obligaban a un encierro total

La reactivación de la siembra en las áreas rurales de los municipios brindó la oportunidad de diversificar sus fuentes de ingresos y reducir su dependencia de los mercados externos. Al cultivar alimentos y productos agrícolas para consumo local o venta en mercados locales, las familias rurales lograron asegurar un suministro constante de alimentos y generar ingresos adicionales. Además de los beneficios económicos, ésta estrategia tuvo un impacto positivo en la seguridad alimentaria de las familias rurales, al garantizar el acceso a alimentos frescos y nutritivos. También fomentó el uso de conocimientos tradicionales y prácticas agrícolas sostenibles, promoviendo así la conservación del medio ambiente y la utilización responsable de los recursos naturales y en algunos casos, retomar prácticas ancestrales de siembra, cuidado y cultivo de la tierra, se revitalizó el vínculo con la tierra y se reforzó el sentido de comunidad, promoviendo la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los agricultores locales. Todo esto, es narrado por los y las entrevistadas.



Algunas de las maneras de afrontamiento de las crisis narradas por los entrevistados, fue el impulso de criaderos de animales, como aves de corral o cerdos, estos criaderos fueron una fuente sostenible de carne y huevos, lo que les permitió satisfacer parte de sus necesidades alimentarias sin depender completamente de los productos cárnicos adquiridos en los mercados. Los criaderos de animales les proporcionaron a las familias, la producción de alimentos en su hogar, poder criar y cuidar a los animales, garantizaban su alimentación y bienestar, y posteriormente obtener carne y huevos frescos para consumo propio y el de sus animales.

Se puede reconocer, además, desde lo narrado por los participantes que hubo una reinversión económica, en muchos casos, puesto que ya no dependían únicamente de la agricultura o la ganadería, sino que las familias rurales exploraron oportunidades en otros sectores, como la artesanía y la producción de alimentos procesados. En el campo de la artesanía, numerosas familias rurales desarrollaron habilidades en la creación de productos artesanales únicos y de alta calidad, como tejidos, cerámica y cestería. Estos productos artesanales se han convertido en una fuente adicional de ingresos y también contribuyen a la preservación de la cultura y las tradiciones locales.

Por otro lado, algunas familias decidieron agregar valor a sus productos agrícolas mediante la transformación y procesamiento de alimentos, incursionado en la creación de mermeladas, conservas, encurtidos y productos lácteos. Esta diversificación permite a las familias generar nuevas fuentes de ingresos y adaptarse a los cambios en las preferencias y demandas de los consumidores.

Creación de emprendimientos, durante la pandemia, algunas familias rurales encontraron en la creación de emprendimientos una estrategia de afrontamiento efectiva, un ejemplo destacado fue la venta de tapabocas y churros, que luego evolucionó en una panadería, esta iniciativa permitió generar ingresos, satisfacer las necesidades de la comunidad y fortalecer su posicionamiento en el mercado local. Demostró, además, la capacidad de adaptación y creatividad para identificar oportunidades y reinventarse en tiempos difíciles.

Las estrategias de afrontamiento implementadas por las familias rurales en los municipios de Puerto López, Granada y Acacías tienen una relevancia social notable, puesto que éstas estrategias no solo han permitido a las familias hacer frente a los desafíos socioeconómicos ocasionados por la pandemia, sino que también han fortalecido los lazos comunitarios y promovido la solidaridad entre vecinos. La creación de huertos familiares, criaderos de animales y sistemas de intercambio de alimentos promueve la autonomía y la seguridad alimentaria de las familias,



reduciendo su dependencia de los mercados externos, además, éstas acciones reorientaron el conocimiento hacia prácticas tradicionales, generando un mayor sentido de identidad cultural y preservando el patrimonio local. En definitiva, estas estrategias de afrontamiento han tenido un impacto positivo en la calidad de vida de las familias rurales y en el desarrollo sostenible de las comunidades locales.

Además, se ha observado que estas estrategias han generado una mayor pertinencia social. Las familias rurales establecieron un acercamiento significativo a la escuela como sistema de enseñanza, aprendiendo sobre el acompañamiento y reconociendo la labor valiosa de los maestros y maestras. Este mayor involucramiento ha fortalecido los vínculos entre las familias y las instituciones educativas, promoviendo una mayor valoración de la importancia de la educación. Otro aspecto relevante es el acercamiento de las familias a las plataformas digitales, a pesar de los desafíos de conectividad, muchas familias han buscado superar las barreras tecnológicas y han utilizado internet y las redes sociales como medios para acceder a información y recursos. Esta capacidad de acceder a plataformas digitales ha sido de gran importancia para mantenerse actualizados sobre nuevas oportunidades, actualizaciones gubernamentales y recursos educativos, en un mundo cada vez más digitalizado.

Conclusiones

Las familias rurales de los municipios de Puerto López, Granada y Acacías en Colombia enfrentaron diversos problemas socioeconómicos debido a la pandemia del COVID-19. Entre ellos encontramos desde las narraciones: La desarticulación de la economía campesina, la falta de trabajo y la pérdida de ingresos que impactó negativamente su calidad de vida y seguridad alimentaria. Sin embargo, implementaron estrategias de afrontamiento para hacer frente a estas dificultades como: Traslado de familias que vivían en el ámbito urbano, a fincas o áreas rurales, La reactivación de la siembra en las áreas rurales de los municipios, criaderos de animales, reinversión económica en otros sectores, como la artesanía y la producción de alimentos procesados y la creación de emprendimientos.

El traslado a fincas y áreas rurales les permitieron obtener sustento y seguridad alimentaria, aprovechando los recursos naturales disponibles y reduciendo su dependencia de los mercados. La reactivación de la siembra y la creación de criaderos de animales diversificaron sus fuentes de ingresos y garantizaron el acceso a alimentos frescos y nutritivos, además, demostraron la



capacidad de reinventarse en la economía, explorando nuevos sectores y creando emprendimientos.

Estas estrategias reflejan la capacidad resiliente colectiva e individual de los sujetos rurales, desde la adaptabilidad y creatividad de las familias rurales frente a la crisis. Su capacidad para aprovechar los recursos locales, fortalecer la comunidad y generar ingresos adicionales fue fundamental para superar los desafíos socioeconómicos provocados por el COVID-19. Es importante valorar y apoyar estas iniciativas como parte de la construcción de una economía rural que conlleve al mejoramiento de las condiciones de desigualdad que históricamente han vivido los sectores rurales para garantizar así, una sostenibilidad y permanencia futura en los sectores rurales, evitando de alguna manera la constante migración de la población hacia zonas urbanas por el acceso a bienes y servicios que garanticen el mejoramiento en la calidad de vida de sus pobladores.

Referencias

- McCubbin, H., Thompson, A., & McCubbin, M. (1996). Family assessment: Resiliency, coping and adaptation: Inventories for research and practice. University of Wisconsin Publisher: Wisconsin.
- Organización Mundial de la Salud (2019). Brote de enfermedad por Coronavirus (COVID-19). <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.



MESA 50

**Desafíos y transformaciones de las políticas públicas en la
forma de agenciamiento y dinámicas de los escenarios
educativos en las infancias y las juventudes**



La gestión de los derechos humanos y culturales en la primera infancia, un enfoque museológico

ANGÉLICA LOZANO OLALDE

Resumen

La gestión cultural es un campo muy reciente, que ha ido evolucionando y definiéndose como un proceso social, estos procesos han tenido mayor estabilidad en países con mayores oportunidades políticas y de derechos. En estas formaciones se van conjugando diferentes perspectivas y demandas que van modificando la gestión cultural como un nuevo sector profesional, donde, cómo gestores culturales buscamos una identidad y reconocimiento social. Los procesos de formación profesional se van construyendo desde un sector de complejidad y a su vez de un propio, que se va definiendo así mismo. En este caso, los museos y recintos culturales donde ellos puedan ser partícipes de los eventos culturales que ofrece la ciudad como un derecho que ejercer y hacer públicos también las familias donde ellos pertenecen. Este tema es relevante para la carrera de Arte y Patrimonio Cultural ya que las primeras infancias necesitan ser visibilizadas en los campos artísticos, recintos culturales y museos, donde ellos puedan sentirse aceptados y seguros en los espacios, no solo en el aspecto físico o de logística puedan ser amigables para ellos sino en las visitas guiadas y talleres, y con personal capacitado para que su visita sea placentera y de aprendizaje.

Palabras clave: Primeras infancias, museos, aprendizaje temprano, recintos culturales, derechos culturales, adultocentrismo.

Objetivos

El objetivo general de mi tesis de investigación fue “reconocer los derechos de la niñez en torno a la cultura, establecer políticas culturales, y reconocer los espacios, recintos y museos que presenta ofertas culturales para la primera infancia, desde un enfoque pedagógico y cultural en la CDMX”.

Resultados

La trayectoria que he tenido me ha permitido observar las infancias, y los proyectos culturales para ellos son escasos o aparentes donde los resultados son instantáneos y no tienen



continuidad, en muchos casos los espacios no están adaptados para ellos. Así mismo es notoria la falta de inclusión para este público ya que ellos al no tener espacio donde ejercer su derecho sufren de discriminación por su edad, ya que no se les considera como seres independientes de su familia o tutores, aunque es obvio que el niño no puede llegar al lugar solo y lo visita con algún tutor o familia es necesario que tenga una visita que le no solo diversión o sea para entretenerse sino que le genere aprendizaje, para ello es importante tener al personal adecuado y capacitado. La sociedad en general les tiene un fuerte prejuicio, qué más adelante mencionaré. De esta forma se les violan sus derechos humanos y de la niñez. Es por ello qué es pertinente conocer y presionar a la política pública actual y las instituciones que están en pro, para evitar la discriminación de estos usuarios.

No con ello quiere decir que los espacios se deben adaptar totalmente a las necesidades, sino que en los museos pueden ofrecer talleres, visitas guiadas o algún espacio al finalizar la exposición, si ese fuera dado el caso, adaptadas a las necesidades de las niñas y los niños de primeras infancias.

Impacto en la Política

La sociedad demuestra una preocupación aparente por las infancias, haciendo fundaciones, programas, escuelas, talleres, encuentros entre otras cosas, pero la verdadera intención es moldear al niño para programarlo en un aspecto adultocentrista. De hecho, podemos comprobar que cuando se habla de infancias se presta una mayor atención, pero siempre pensando en un futuro, pero al observar con mayor detenimiento no hay espacios seguros para la niñez ni en un centro comercial, estacionamientos, plazas comerciales, museos, ni en su casa.

Dicho de otro modo, los adultos a cargo son los que tienen que proteger y proveer todas las necesidades requeridas por el infante. Sin embargo, muchas veces no se cumple ni los más mínimo de sus necesidades en un día, hablando de un niño promedio en CDMX.

Concepto de Derecho

La palabra proviene del vocablo latino *directum*, que significa no apartarse del buen camino, seguir el sendero señalado por la ley, lo que se dirige o es bien dirigido. En general se entiende por derecho, conjunto de normas jurídicas, creadas por el Estado para regular la conducta externa de los hombres y en caso de incumplimiento está prevista de una sanción judicial (Pereznieto y Ledezma. 1992).



Entonces, derecho es un conjunto de normas, éstas son establecidas y cambiantes según la necesidad de la sociedad, así mismo, imponen deberes y obligaciones que conceden facultades basadas en la convivencia social, para dotar a los integrantes de una sociedad los elementos mínimos dignidad, igualdad, seguridad, libertad y justicia y seguridad.

El derecho internacional de los derechos humanos establece las obligaciones que tienen los gobiernos de tomar medidas en determinadas situaciones o de abstenerse de actuar de determinada forma en otras, a fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos. En este sentido, dividiré el concepto de los derechos en tres posiciones:

- iusnaturalista.
- iuspositivista.
- iushistórico.

Normas jurídicas de la primera infancia

Ha sido un largo recorrido para sujetar a las infancias a la ley, todo un bagaje histórico-legal, después que fueran redactados los Derechos Humanos, surgió en la 1924 la primera “Declaración sistemática de los Derechos del niño” esta fue redactada por la pedagoga suiza Englantine Jebb y fue promulgada por la Asociación Internacional de Protección a la Infancia y aprobada por la Sociedad de las Naciones, al ser denominada carta o declaración más tarde sería revisada en 1946. La escritora de los derechos al ser pedagoga ayudó a establecer que las atenciones que se le proporcione a un niño siempre deberán llevar un espíritu educativo y formador para la vida.

En 1953 la Asamblea General de las Naciones Unidas, decidió que la UNIC (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) este siguió y hasta el día de hoy es quien de forma permanente es un precursor mundial de protección a la infancia.

De conformidad con la primera parte del artículo 5 de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, son niñas y niños los menores de 12 años y adolescentes, las personas de entre 12 años cumplidos y menos de 18 años (CNDH, 2024).

Los Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes están previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los tratados internacionales y en las demás leyes aplicables, esencialmente en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Congreso General de los Estados Unidos de México, 2014), la cual reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos en su



artículo 13 a continuación mencionaré algunos derechos que me han parecido pertinentes para esta ponencia:

- Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo.
- Derecho de prioridad.
- Derecho a la identidad.
- Derecho a vivir en familia.
- Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.
- Derecho a la educación.
- Derecho al descanso y al esparcimiento.
- Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura.
- Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información.
- Derecho de participación.
- Derecho de asociación y reunión
- Derecho de asociación y reunión.
- Derecho a la intimidad.
- Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso.
- Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes.
- Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet.

Metodología

Las infancias han pasado por un largo bagaje tanto cultural, como histórico, mientras que la niñez ha sido ese grupo de niñas y niños que conforman la infancia, sin embargo, como pudimos leer, la construcción social y la lucha de sus derechos ha sido duro, y aún se sigue desarrollando. Para hablar de la primera infancia, debemos saber cuáles son las edades que corresponden a ella. A continuación, observamos diferentes perspectivas de la primera infancia y cuál será la que yo abordo.

Según la UNESCO menciona que: “la primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro



se desarrolla notablemente”. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos.

La atención y educación de la primera infancia (AEPI) no solo contribuye a preparar a los niños desde la escuela primaria. Se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. La AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro.

En el caso de México, los estudios demuestran las diferencias sobre los grupos indígenas, los niños rurales y los de ciudad, no debería de existir una diferencia en el marco de derechos, sin embargo, por los contextos de cada uno es evidente los cambios y las necesidades.

El arte, la cultura en general, son adquisiciones infantiles y nadie más apto para aproximarse a ellos, para recrearlos y producirlos. Alas y Raíces a los niños, es el nombre del nuevo esfuerzo que se realiza en el país para dar a la cultura de la infancia mexicana el aliento que necesita la estrecha unión con los diferentes ámbitos de la educación, el ofrecimiento de actividades y herramientas para que los niños ejerzan su creatividad y desarrollen su capacidad de apreciación; el compromiso de padres, madres, maestros, creadores artísticos, científicos y herramientas múltiples para que los niños ejerzan su creatividad y desarrollen su capacidad de apreciación y procurar mejores condiciones y oportunidades de encuentro de los niños mexicanos con la cultura (Bonfil, 1997).

La conexión por algunas sociedades de mantener y respetar a las infancias fue latente, este camino por defender a los que en ese momento no tenían voz y seguirlo haciendo hasta ahora, aunque actualmente es una de las situaciones que el Estado mexicano enfrenta, ya que, en materia de supervivencia, sobre todo en lugares donde la marginación alcanza niveles alarmantes.

En México tenemos la Comisión Nacional para la Primera Infancia SIPPINA tanto en el Estado de México como la CDMX apuntala que: “Uno de los compromisos adquiridos que más atención requiere es donde están involucrados las niñas y niños de 0 a 5 años, dado que esta etapa de la vida del ser humano es una de las más importantes en el crecimiento de toda persona, la Primera Infancia, ya que lo que ocurra en ella, determinará el desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socio emocional”.

Ante ello, desde el primer año de gobierno de la Administración Pública Estatal 2017-2018, se forjó una sinergia entre el sector público federal y estatal, social y privado para converger en un



compromiso gubernamental denominado “Empieza por lo Primero, Pacto por la Primera Infancia”, por lo que somos un Estado pionero en puntualizar 10 objetivos, 17 estrategias y 42 líneas de acción en el Plan Estatal de Desarrollo 2017-2023, logrando con ello, establecer el anclaje necesario para que las instancias estatales diseñen, ejecuten y den seguimiento a políticas, programas acciones que beneficiarán a los más de 1 millón 300 mil niñas y niños en su desarrollo integral.

Además, para garantizar la implementación de estas acciones a lo largo de la presente Administración Estatal, se instaló una Comisión que aborda exclusivamente los asuntos en materia de “Desarrollo Infantil Temprano”.

La primera infancia es un concepto que surge de la neurociencia y las ciencias que estudian el comportamiento y La primera infancia es un concepto que surge de la neurociencia y las ciencias que estudian el comportamiento y que lleva años desarrollándose y poniendo poco a poco de relieve la importancia de los primeros años de vida del niño/a en lo que respecta a su desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socioafectivo (Center on the Developing Child Harvard University).

Según la UNICEF los 1.000 primeros días de vida pueden configurar el futuro de un niño. Tenemos solo una oportunidad de hacerlo bien (de 0 a 3 años).

Políticas y derechos culturales en el espacio

El espacio público es un lugar donde las personas realizan actividades compartidas individuales o en grupo de mercadeo, tránsito, recreación, juego o cultura. Cualquier persona tiene derecho a entrar y permanecer “sin ser excluido por condición personal, social o económica”. Son áreas físicas delimitadas por construcciones o elementos naturales, como calles, plazas, avenidas, viaductos, paseos, jardines, bosques, parques públicos y otros. En general, son los elementos estructurales destinados para el uso y disfrute colectivo.

Características

Estos se caracterizan por su capacidad de distanciar al individuo de la comunidad y enseñarle a reconocer las diferencias, pero también las semejanzas con los demás. Teniendo una capacidad de aprendizaje del otro y de los que no es uno, proviene esencialmente de la potencia del anonimato que pueden ofrecer los espacios públicos.

La construcción de identidad del individuo es indisociable de esta capacidad simultánea de tomar distancia con respecto a uno mismo y a los suyos para tomar conciencia de sí mismo y del otro (Ghorra, 2001). La gran mayoría de infancias en la CDMX habita en barrios sensibles y con



poca seguridad, por lo tanto, no tienen la oportunidad de interactuar con otros niños de su edad y el uso de los espacios con respecto a sus barrios como los parques suelen ser usados por personas para los que no fue diseñado ese espacio, en algunos parques suelen dormir las personas sin hogar, o también son usados como basureros o son destruidos por los que no pueden ser usados por los niños de ciertas colonias o los lugares donde habitan.

Incluso ya no se juega en la calle, un poco por la ubicación y por la violencia que se vive en el país. Con respecto a la Ciudad de México una ciudad que se sigue construyendo con el crecimiento, es la expansión y la desaparición de lugares de encuentro social.

Conclusiones

Es necesario entender que estar sano desde el comienzo de nuestras vidas da a cada niño la oportunidad de desarrollarse y convertirse en adultos que contribuyan de manera positiva a la comunidad tanto económica como socialmente. Sin embargo, este comienzo se puede ver condicionado por muchos factores de orden familiar, comunitario y medio ambiental. Entonces, el niño, en sus primeros años de vida, tendrá necesidad de recibir estimulación, atención y protección en el ámbito familiar y dentro de su comunidad. Requerirá también de una alimentación sana y equilibrada. Todos estos factores pueden contribuir a garantizar que se beneficie de un buen desarrollo y que, por lo tanto, tenga mayores oportunidades de éxito.

Como pudimos observar en la primera infancia se encuentra casi en primer lugar de la agenda política, educación y de salud de los gobiernos tanto el propio como internacionalmente, el discurso que manejan siempre será en pro de las infancias y de cuáles son los impactos que repercuten en las niñeces.

Los primeros años de vida están marcados por un desarrollo veloz, especialmente del sistema nervioso, es cuando se generan mayor sinapsis. Las condiciones ambientales a las cuales los niños están expuestos, inclusive la calidad de las relaciones y del universo lingüístico, literalmente “forman” el cerebro en pleno desarrollo. Los entornos responsables de propiciar condiciones enriquecedoras para la niñez abarcan desde el espacio íntimo de la familia hasta el contexto socioeconómico extensivo determinado por gobiernos, organismos internacionales y la sociedad civil.



Referencias

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos México [CNDH] (2022). *La progresividad en los Derechos Humanos, políticas públicas, actores, e instituciones*.
https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Progresividad_DH.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 3. 5 febrero 1917 (México).
- Congreso General de los Estados Unidos de Mexico (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Se expide la ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la ley general de prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil*. 04 de diciembre de 2014.
 D. O. F. <https://www.refworld.org/es/leg/legislation/natlegbod/2018/es/127701>
- Bonfil, G. (1997). “*Los diversos rostros de la infancia en México*”. *Revista Tierra Adentro*, (85). https://www.academia.edu/16552021/Diversos_Rostros_de_la_Infancia
- Ghorra Gobin, C. (2001). *Reinvestir la dimension symbolique des espaces publics*. En C. Ghorra Gobin (Autor). *Reinventer se sens de la ville: les espaces publics à l’heure globale*. L’harmattan.
- Pereznieto Castro, L. y Ledezma Mondragón, A. (1992). *Introducción al estudio del derecho*. Harla.



Propuesta psicoeducativa para prevenir el maltrato infantil: Una mirada desde el sentir de los niños del municipio de Pamplona Norte de Santander

EDGARD AURELIO GONZÁLEZ BAUTISTA

YADIRA DEL PILAR CAMPEROS VILLAMIZAR

AURORA GELVEZ LÓPEZ

Resumen

La presente investigación desarrolló una propuesta psicoeducativa para prevenir el maltrato infantil de los niños del municipio de Pamplona, Norte de Santander, a partir de los casos de maltrato infantil que llegaron a la Comisaría de Familia del municipio durante el 2019 al 2021 y evidenciando el sentir de los niños frente a esta situación. Luego, bajo esa mirada, se diseñó e implementó la propuesta con miras a prevenir y atender la problemática. La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo ya que buscaba en una primera fase describir e interpretar la situación objeto de estudio, es decir, el maltrato infantil desde las vivencias y experiencias de los niños. Por su parte, el diseño de investigación correspondió a la Investigación Acción, puesto que se orientó al diseño e implementación de estrategias psicoeducativas que fortalezcan y empoderen a los niños para afrontar sus vivencias y experiencias familiares.

Objetivo General

Desarrollar una propuesta psicoeducativa para prevenir el maltrato infantil de los niños del municipio de Pamplona Norte de Santander.

Objetivos Específicos

- Evidenciar el sentir de los niños en situación de maltrato infantil frente a las experiencias vividas.
- Diseñar una estrategia psicoeducativa para prevenir el maltrato infantil de los niños del municipio de Pamplona Norte de Santander.



- Implementar la estrategia psicoeducativa para prevenir el maltrato infantil de los niños del municipio de Pamplona Norte de Santander.

Resultados

Del sentir de los niños frente al maltrato infantil emergieron cuatro categorías de análisis: salud mental y física, desatención, actos de violencia, desigualdad, las cuales permitieron conocer y describir las vivencias que están teniendo y a través de las cuales se les están vulnerando sus derechos e incumpliendo lo establecido en la Constitución Política de Colombia, la Ley de Infancia y Adolescencia y la Ley 2089 del 2021.

Salud mental y física en la infancia

La salud mental es un punto fundamental para buscar el desarrollo y bienestar en la infancia, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013, p. 42) “es un estado de bienestar en el que la persona materializa sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir al desarrollo de su comunidad”. Desde la primera infancia la salud mental refiere al bienestar emocional, social y psicológico que deben tener los infantes. El sentir de los niños frente a su salud mental se evidencia en: no tengo amigos, no me gusta nada de mi familia, mi tía me dice estas endemoniado por eso odio a mi tía, comparto muy poco con mi familia, amo a mi perrito. Es importante destacar que la salud mental y física en la infancia puede estar influenciada por diversos factores, el entorno familiar, las condiciones socioeconómicas, el acceso a servicios de atención médica y el apoyo social. Por lo tanto, es necesario promover políticas y programas que fomenten un entorno favorable para el desarrollo integral de los niños, así como facilitar el acceso a servicios de atención médica, nutricional y salud mental de calidad.

Desatención en la infancia

En la actualidad, se reconoce que la desatención o negligencia hacia los niños constituye una forma de maltrato. Según Arranz Montull y Torralba Roselló (2017), el maltrato infantil debido a la falta de atención por parte de la familia puede ocurrir en ocasiones sin que los padres, madres o cuidadores sean conscientes de ello. En otras palabras, como indica Barudy (1998), se origina en un entorno que carece de protección hacia los menores.

El sentir de los niños frente a la desatención fue: yo soy un gamer, mi mami duerme todo el día, mi papá no vive conmigo por eso se me olvidó dibujarlo, no juego nada con mis papás. Es por ello que la atención en los primeros años de vida es fundamental para el desarrollo integral.



En este sentido, es crucial fomentar una mayor conciencia sobre la importancia de brindar una atención adecuada y de calidad a los niños desde el entorno

familiar y comunitario. Esto implica promover una crianza afectiva, así como garantizar el acceso a recursos y apoyos a través de las políticas públicas que favorezcan el bienestar y el desarrollo integral de los niños.

Actos de violencia en la infancia

Los actos de violencia en la infancia abarcan diversas situaciones que se caracterizan por el abuso físico, emocional, sexual y la exposición a la violencia doméstica. Estas experiencias pueden causar traumas, desencadenar problemas de comportamiento, dificultades emocionales, trastornos mentales, obstaculizar el desarrollo y funcionamiento social de los niños. El sentir de los niños frente a estos actos de violencia se enmarca en: me dan correa, me lanza los objetos de la casa, ropa, juguetes, yo estoy tranquilo y mis papás se encierran a pelear, el más agresivo mi papá. Para abordar esta problemática, es fundamental implementar estrategias preventivas y de intervención. Esto implica la creación de entornos seguros y protectores para los niños, así como la promoción de una crianza consciente y respetuosa.

Desigualdad en la infancia

La desigualdad en la infancia se manifiesta a través de brechas significativas en áreas clave como la educación, la salud, la atención y la nutrición. Estas diferencias tienen un impacto negativo en el bienestar de los niños y crean un escenario desfavorable para su desarrollo y su futuro. Cuando los niños no tienen acceso equitativo a una educación de calidad, a servicios de salud adecuados o a una nutrición adecuada, se ven limitados en sus oportunidades y enfrentan mayores dificultades para romper el ciclo de la pobreza. El sentir de los niños frente a esta categoría se estableció hacia: cuando nació mi hermano me dejaron de querer, cuando se es hijo único lo quieren para siempre. Es fundamental abordar estas desigualdades y trabajar hacia un mayor equilibrio en el trato que los padres les deben dar a los hijos. Al hacerlo, todos los niños tendrán las mismas oportunidades para desarrollar todo su potencial y construir un futuro más estable y próspero. Por lo tanto, invertir en la igualdad de oportunidades desde la infancia es una inversión en el futuro de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Impacto en la política

La investigación desarrolla una propuesta que busca prevenir el maltrato infantil de los niños, en este sentido, asume ese reconocimiento de los niños como sujetos de derechos y la



importancia de la familia como el ámbito básico y fundamental para el desarrollo de la niñez y como protectora de sus derechos, por tanto, se articula con lo establecido en la ley 2089 del 14 de mayo del 2021 por medio de la cual “ *se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes y se dictan otras disposiciones* ” dicha ley dispone la importancia de la prevención de cualquier tipo de castigo físico, tratos crueles, humillantes o degradantes contra los niños, y para ello hace un llamado a las diversas instituciones sociales para que se involucren en un proceso de acompañamiento y seguimiento.

El diseñar una propuesta de estas características refleja un impacto positivo dentro de la entidad territorial seleccionada para la implementación de la misma, permitiendo cumplir con lo estipulado desde la normatividad vigente y trabajando desde la cultura de la prevención de cualquier tipo de violencia hacia los niños, articulada con el código de infancia y adolescencia, ley 1098 del 2006 (Congreso de la República, 2006), el cual establece la protección integral de las niñas, niños y adolescentes y promueve la garantía para el goce efectivo de sus derechos y libertades. Así mismo, define normas sustantivas y procesales para su protección integral, reconociéndolos como sujetos plenos de derechos, en condiciones de igualdad y de equidad, y en coherencia con la Constitución Política de 1991 que incorpora el interés por los niños en su artículo 44 dotándolos de una serie de reconocimientos jurídicos y estableciendo al Estado, la familia y la sociedad civil como garantes en la protección y otorgamiento de los mismos.

Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo ya que buscó describir e interpretar el maltrato infantil desde las vivencias y experiencias de los niños. Según Tamayo y Tamayo (1999) la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, caracterizándose fundamentalmente por presentar una interpretación correcta, es por ello que esta investigación se ajustó a la realidad ya que fue caracterizando y analizando cada uno de los escenarios planteados. Así mismo, Hurtado (2002), infiere que la investigación descriptiva tiene como objetivo la descripción precisa del evento de estudio y se asocia al diagnóstico, por eso se expuso el evento estudiado, haciendo una descripción detallada de sus características, de esta manera la investigación describió e interpretó la realidad de los niños frente al maltrato infantil.

Diseño de investigación



Esta propuesta se enfoca en la Investigación Acción, que está orientada al diseño de estrategias sociales, que buscan mejorar la calidad de vida de las personas. Según Lewin (1946). La IA “permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se tomaron los casos más relevantes que están vinculados, identificados y clasificados al trabajo que se realiza al interior de la Comisaria de Familia del Municipio de Pamplona, la cual busca salvaguardar los derechos, deberes y sobre todo el bienestar de cada persona que reside dentro del hogar, teniendo como objetivo fundamental a los niños, ya que estos son los miembros más vulnerables de la cadena familiar y deben tener más supervisión de acuerdo con el Convenio Internacional de las Naciones Unidas, la Constitución Política de Colombia, la Ley de Infancia y Adolescencia y la Ley 2089 del 2021 que prohíbe el uso del castigo físico y los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra las niñas, niños y adolescentes, a través de los cuales se conoció el sentir de los niños frente al maltrato infantil y así diseñar e implementar actividades conducentes a prevenir dicho maltrato (Congreso de la república, 2021).

Informantes de la Investigación

Los informantes de esta investigación fueron los niños reportados en la comisaría de familia del municipio de Pamplona que estaban pasando por una condición de vulnerabilidad de sus derechos a causa del maltrato infantil, los cuales habían sido tratados, por el grupo interdisciplinario (comisaria - abogada, trabajadora social, psicóloga).

Técnicas e instrumentos de la recolección de la información

Las técnicas e instrumentos aplicados fueron cuentos con títeres y dibujos a través de los cuales se propició la interacción con los niños para conocer lo que es el maltrato infantil y obtener la información desde sus experiencias y su sentir. Así mismo, se buscó con de talleres promover la participación y construcción colaborativa que permitiera generar e identificar, pensamientos, sentimientos y emociones en los niños para fortalecer su desarrollo psicoafectivo y cognitivo durante el desarrollo de experiencias significativas que los y empoderen para afrontar sus vivencias y experiencias familiares.

Pertinencia social, según el caso

El maltrato infantil es un problema que se debe atender, debido a que es un escenario que se vuelve parte de la sociedad y detiene el progreso, puesto que el contexto del maltrato juega un



rol determinante y, por tanto, es fundamental que se diseñen estrategias para evitar tal conducta, porque con el paso del tiempo se vuelve colectivo, sin solución, ya que un niño que sufre maltrato deja de ser participativo, lo que repercute en su conducta emocional, psicológica y social.

La propuesta psicoeducativa parte de la necesidad de informar, orientar e instruir a los niños y a los padres con el objetivo de generar estrategias desde su sentir, para que estas ayuden a optimizar su condición psicológica, social y educativa y así tengan una mejor calidad de vida y en casos específicos para que apoyen el estado psicológico y emocional de aquellos que ya han atravesado escenarios de maltrato dentro de sus hogares.

A través de esta investigación se buscó conocer el sentir de los niños y niñas que han sufrido maltrato infantil, para orientarlos, puesto que sus comportamientos son reflejo de lo que viven en el hogar, debido a que, si recibe maltrato, van a proyectar esa experiencia en su entorno, ya que las acciones, experiencias y enseñanzas que se reciben están relacionadas con las conductas que asumen. Según Posada-Díaz et al. (2008)

La crianza empieza por el establecimiento de vínculos afectivos y es, todo el tiempo, establecimiento de vínculos que propenden a la construcción y reconstrucción de aprendizajes conscientes e inconscientes que resultan de las interacciones a lo largo de la vida y socialización de los sujetos de crianza, esto es, los niños, niñas y adolescentes, en una relación de doble vía, pues al mismo tiempo los adultos acompañantes en la crianza están modificando su propio desarrollo (p. 56).

Los niños tienden a ser el resultado de las experiencias vividas, lo que significa que, si no tienen un correcto acompañamiento, instrucción y educación, pueden tomar caminos equivocados.

Esta propuesta diseñó estrategias psicoeducativas, con la finalidad de ayudar a mejorar el estado psicológico, emocional y social de los menores involucrados en casos de maltrato infantil, partiendo desde el abordaje sistemático y descriptivo enmarcado en experiencias, actividades y momentos significativos que les permitan identificar la ruta de apoyo a seguir, con el propósito de ayudarlos a restablecer sus conductas, ya que los menores que han sido lastimados en alguna etapa de su vida, no son de educar con modelos antiguos en los que se castigaba y hostigaba, sino de encontrar la manera adecuada a través de experiencias en las que sientan, perciban y construyan su propio comportamiento.

Chabot (2009) afirma que, “el verdadero aprendizaje en cualquier campo no se logra cuando se comprende sino cuando se siente. La razón principal deriva del hecho de que las emociones tienen un impacto muy fuerte sobre la percepción, el juicio y los comportamientos. (p.



57). Se percibe que los efectos emocionales y conductuales que el maltrato produce en los niños son de un alcance negativo, porque su conducta va a estar directamente enfocada a repetir las mismas acciones. Un ejemplo de esta situación es el niño que durante su etapa de crecimiento no estuvo rodeado de buenos modelos ni de cariño y que, al momento de observar su conducta, asume comportamientos de rechazo, rabia, frustración, apatía, entre otros. Es así como los casos de maltrato infantil que son producto de la falta de cariño, comprensión y empatía, puesto que se cree que con golpes y gritos es mejor. Por ello, la investigación se enfocó en orientar a los niños, para que puedan establecer vínculos afectivos sanos, que a largo plazo les sirvan para tener una mejor calidad de vida y ser jóvenes con capacidades y aptitudes útiles para la sociedad.

Conclusiones

La salud tanto física como mental es fundamental en los niños, en este sentido, la salud mental es un campo de estudio y de acción, ya que un niño mentalmente sano desarrolla una serie de habilidades que le permiten no solo sentirse bien consigo mismo sino desarrollarse en sociedad, caracterizándose por tomar buenas decisiones, estableciendo relaciones positivas acordes a su edad.

Se puede puntualizar que la desatención a la infancia constituye una constante de maltrato infantil debido a las disfuncionalidades familiares que pueden emerger de las necesidades básicas que se presentan como alimentación, ropa, tratamientos médicos, educación, protección, recreación, entre otras, que no son atendidas por ningún miembro que convive con el niño.

Los actos de violencia desafortunadamente constituyen una de las manifestaciones más crueles ejercidas a este tipo de población, es una de las principales problemáticas que afectan a los niños, la violencia en cada una de sus caracterizaciones ya sea física, simbólica, estructural, cultural constituyen un factor de alarma que pone en riesgo, en muchos casos, la dignidad, la salud y hasta la vida del menor.

El desarrollo de propuestas encaminadas a prevenir el maltrato infantil se constituye en acciones concretas que permiten atender a los niños del municipio de Pamplona Norte de Santander, con el único propósito de acentuar una cultura de la no violencia infantil, ya que también atiende desde la política pública aspectos que buscan el bienestar integral de esta población, considerada en muchos casos como vulnerable por factores descritos en el proyecto.

Las estrategias planteadas atienden a factores claves identificados en una etapa diagnóstica como: la salud mental y física, desatención a la infancia, actos de violencia y desigualdad en la



infancia. Por tanto, se consolidan una serie de talleres que permiten no solo involucrar al niño como sujeto de derechos, sino que se involucran todos los actores que se constituyen como responsables del menor y que de una u otra forma son partícipes de su desarrollo integral.

La implementación de la propuesta psicoeducativa logró captar la atención de los niños ya que se evidenciaron cambios de actitud, comportamientos más apropiados, mejor comunicación, tolerancia y respeto, que se consolidan como aspectos fundamentales en los procesos de convivencia, es decir, poder aportar desde lo educativo con este tipo de propuestas es estar comprometido con la infancia y su desarrollo.

Referencias

- Arranz Montull, M., & Torralba Roselló, J. M. (2017). *El maltrato infantil por negligencia o desatención familiar: conceptualización e intervención. Prospectiva* (23), 73-95.
<https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4587>
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Paidós.
- Chabot, D., & Chabot M. (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Alfaomega.
- Hurtado Becerra, J. (2002). *El proyecto de investigación holística. Cooperativa Editorial Magisterio*. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/el-proyecto-de-investigaci-n-hol-stica>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2013). Plan de acción para la salud mental 2013- 2020.
http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029_spa.pdf
- Congreso de la república de Colombia (2006). *Ley 1098 De 2006. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia*. 8 de noviembre de 2006.
Http://Www.Secretariasenado.Gov.Co/Senado/Basedoc/Ley_1098_2006.Html
- Posada-Díaz, Á., Gómez-Ramírez, JF, y Ramírez-Gómez, H. (2008). *Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. Acta Pediátrica de México*, 29(5), 294-304.
<https://www.redalyc.org/pdf/4236/423640313010.pdf>
- Tamayo y Tamayo, M. (1999). *El proceso de la Investigación Científica*. (3° ed.). Editorial Limusa S.A.
- Congreso de la república de Colombia (2021). *Ley 2089 del 14 de mayo de 2021. Por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y*



cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes y se dictan otras disposiciones. 14 de mayo de 2021.
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/normatividad/ley_2089_del_14_de_mayo_de_2021.pdf

Lewin, K. (1946). *La investigación - acción y los problemas de las minorías*. New York: Primedua.



Las políticas educativas y lineamientos de preescolar, entre el papel y la realidad del grado transición en las escuelas públicas

GLORIA-STELLA CAMPO VERGARA

Resumen

La presente ponencia se basa en los hallazgos iniciales de la investigación doctoral “los niños de grado transición en las políticas educativas y lineamientos del nivel preescolar. Una comparación entre lo que dicen los documentos y vivencian docentes de grado transición de escuelas públicas de Colombia. Se está trabajando con metodologías de investigación mixtas, por el abordaje requerido en las diferentes fases, para realizar comparación entre las políticas educativas y lineamientos de preescolar (PELP) y vivencias de algunas docentes del Grado Transición de escuelas públicas (GTEP). Centrándome en este momento en los prístinos resultados de la segunda fase, trayendo a colación algunos datos de la encuesta.

En primera instancia, recordemos que entes internacionales como UNESCO, CLADE y la OCDE, tienen incidencia en las políticas educativas y lineamientos para los niños de preescolar de diferentes países de Latinoamérica, incluido Colombia. De esta manera, encontramos que la UNESCO (2021) resalta cómo van los avances en Colombia, en cuanto a la calidad y cumplimiento de lineamientos, acuerdos y orientaciones, para la garantía de derechos en la AEPI, desde la estrategia de Cero a Siempre.

Por su parte, en el documento de trabajo No 5 de la OMEP-CLADE y EDUCO (2021, p. 6), abordando la evaluación de la AEPI, reconocen que para definir la primera infancia y la AEPI, hay diferencias entre países, pero toman una postura teniendo en cuenta apreciaciones de la UNESCO, por lo cual terminan diciendo respecto a la primera infancia: En base a esta concepción, asumimos que la primera infancia sería el período comprendido desde el nacimiento hasta los 8 años.

Con este panorama, la investigación y, por tanto, esta presentación, tienen como objetivo aportar a la visibilización del abismo entre políticas y realidad en la atención de los niños de Grado



Transición que, por su edad, hacen parte de la primera infancia. Concepto complejo en sí mismo y que en los documentos presenta incoherencias para determinar elementos precisos para la garantía de sus derechos. Lo anterior, a pesar de que en el ODS número 4.2 hay referencia precisa a la necesidad de “velar por...una enseñanza preescolar de calidad”.

De esta manera, al revisar los documentos concernientes a políticas educativas para preescolar en Colombia, en su mayoría refieren a la educación inicial, primera infancia o preescolar, siendo la referencia a este último, de manera indiferenciada a lo que concierne a los niños entre 3 y 4 años que tendrían que estar en instituciones de ICBF y los niños de 4 y 5 años que están en las escuelas públicas, en el Grado Transición. Estos niños quedan en el limbo, entre, lo que refieren en el papel para el grado preescolar y lo que viven en la escuela primaria.

En este mismo sentido, encontramos el Decreto 1411 del 2022, que reglamenta la educación inicial, en donde precisan la población a cargo de ICBF (0-4 años) y del MEN (5 y 6 años), según la edad. Así, refieren a preescolar tanto en una como en otra institución, dejando clara la escisión que hay en un proceso que tendría que ser más armónico y respetuoso con el desarrollo de los niños de Grado Transición, debido a las condiciones del sistema educativo del país, puntualmente, en la educación primaria. El decreto refiere puntualmente, en la sección 2, subsección 1, parágrafo 2:

Las disposiciones contenidas en los artículos 2.3.3.2.2.1.2, 2.3.3.2.2.1.3 Y 2.3.3.2.2.1.4 del presente Decreto no aplican para la oferta de educación inicial y atención a la primera infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar... Art. 2.3.3.2.2.1.2. ciclos ... el grado transición como el primer grado obligatorio de la educación formal, este solo podrá ser ofrecido por establecimientos educativos debidamente reconocidos por las Entidades Territoriales Certificadas en Educación; los otros grados podrán ser prestados por otros oferentes (Decreto 1411 de 2022).

En estos apartados se evidencia la contundente falta de articulación, porque, como dije anteriormente, los niños de grado Transición se rigen por los ofrecimientos del MEN, que, en la descentralización, dependen del gobierno de turno a nivel departamental, municipal, incluso, de los directivos de las instituciones educativas. Otro aspecto por el que genera inquietud, la alusión a “educación inicial” y “primera infancia” de manera que dan a entender que son dos aspectos diferentes. ¿Cuál es la diferencia de fondo entre estos dos términos y qué implicaciones tiene en la atención de los pequeños entre cero y seis años? La pregunta, porque en el mismo decreto exponen la clasificación de la educación inicial en dos ciclos: “(i) Abarca desde el nacimiento



hasta antes de cumplir los tres (3) años; y (ii) Comprende desde los tres (3) años hasta antes de cumplir los seis (6)”. Ultima edad que se vive en las escuelas públicas y sin ninguna dependencia de ICBF, ni siquiera, para hacer un seguimiento a los niños que dejan sus espacios y se van a las escuelas suspendiendo el proceso; afectando a los niños, por la corta edad con la que los padres aceleran el proceso escolar, entre otras.

Continuando con la revisión documental, vemos que hay coincidencia a lo largo de los años y en los diferentes documentos, en la consideración de la edad para la educación inicial hasta los seis años. El MEN define la Educación Inicial como:

Es un derecho impostergable de la primera infancia, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años”.

Veamos en esta definición dos aspectos, uno, la referencia a la “atención integral”, que, según el MEN, se operacionaliza en los componentes de condiciones de calidad de la educación inicial: Familia, Comunidad y Redes sociales, Salud y Nutrición, Proceso Pedagógico y Educativo, Talento Humano, ambientes educativos y protectores y Proceso Administrativo y de Gestión.

Como se observa, hacen falta precisiones para que, de manera acorde a las necesidades de los contextos, se pueda considerar una atención de calidad a los niños de grado Transición de escuelas públicas. Las docentes han manifestado en sus respuestas, que los sitios en su mayoría son inseguros, el material didáctico no es suficiente y pasa tiempo sin llegar, algunas no tienen en cuenta los lineamientos, entre otras. Dos, respecto a la referencia a la edad, algunos documentos mencionados anteriormente, aluden a una atención “hasta los seis años”, otros “hasta menores de seis años”, siendo este último más incierto. Lo vemos en sentido de la educación inicial (MEN, 2014) cuando aluden: “Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial ...desde su nacimiento y hasta los 6 años, con la claridad de que las niñas y los niños entre 5 y 6 años están en el Grado Transición”.

Aquí identificamos de nuevo la referencia a la edad de seis años con un “hasta” que nos abarca a los estudiantes de segundo grado de primaria, como suelen también considerarlo en el Programa Todos a Aprender (PTA), pero hace disonancia con lo que refieren algunos de los documentos presentados anteriormente y no corresponde con la sugerencia de la UNESCO. Pero también nos corrobora que se reconoce que los niños entre 5 y 6 años están en grado Transición y, a su vez, se desconoce que también hay un número significativo de niños con cuatro años, hasta



bien avanzado el año escolar y no por tener condiciones de excepcionalidad. Veamos otro fragmento que genera inquietudes:

La educación preescolar queda inscrita en el Ministerio de Educación Nacional como grado obligatorio, el cual fue denominado “grado cero” (posteriormente, Grado Transición), con el objetivo de preparar a las niñas y a los niños para asumir la educación primaria. Esta educación, si bien se dirige al desarrollo de las niñas y los niños, se inscribió en una práctica que tiende a fortalecer las áreas de conocimiento de la básica primaria, antes que los propósitos de bienestar y desarrollo que requieren las niñas y los niños en sus momentos iniciales de vida”. (MEN, 2014, p. 29).

El objetivo que se pretende con el Grado Transición, que desde esta perspectiva es evidente el centramiento en lo cognoscitivo, lo académico. Se está desconociendo que, al igual que los niños de prejardín, requieren posibilidades y condiciones para propiciar un desarrollo sano y, sobre todo, un bienestar acorde a su proceso y momento del desarrollo y contexto. La pregunta sería, si los niños de prejardín estuviesen en las escuelas, ¿lo harían en las condiciones en que están actualmente los de Grado Transición o se garantizaría lo apropiado? ¿Por qué no hacerlo ya?

Pero ¿qué dicen los docentes de Grado Transición de escuelas públicas, respecto a sus experiencias con este grado escolar, en relación con las políticas y lineamientos? ¿cómo se garantiza que estas políticas sean conocidas por los docentes, se implementen y evalúen a cabalidad? ¿cuál es el punto donde se rompe el lazo que tiene que unir las políticas públicas de preescolar con la cotidianidad del grado transición de escuela pública? Para un acercamiento a estas preguntas, tengamos en cuenta este apartado del Conpes Social (2007), en el que el gobierno establece líneas estratégicas, para promover el desarrollo integral de la primera infancia, siendo una de ellas:

Garantizar a todos los niños y niñas de 5 y 6 años el acceso al grado de transición y desarrollar acciones de articulación educativa, interinstitucional e intersectorial que permitan el adecuado tránsito de los niños y las niñas a la básica primaria y su permanencia en el sistema educativo. (p. 29)

Se destacar las palabras claves que refieren de alguna manera a los componentes de calidad, los cuales, al relacionarlos con las respuestas de docentes del Grado Transición del departamento del Cauca, en la encuesta presentada, nos evidencian que hay una brecha entre lo que dicen los documentos en sus objetivos y estrategias, y lo que refieren a la cotidianidad de las escuelas



públicas. No es posible referir a condiciones de calidad educativa, cumplimiento de los objetivos y garantía de derechos de los pequeños de este grado escolar.

Por lo anterior, hay que tener en cuenta que los niños, por su condición, no pueden velar por sí mismos, mucho menos gestionar estas condiciones, somos los adultos y, en este caso, las docentes, quienes tenemos la responsabilidad de agenciar el cumplimiento de las políticas públicas y ser garantes de derechos.

Así, reconociendo la importancia de atender primero a la primera infancia, es necesario visibilizar y transformar la manera del estado (MEN), hacer seguimiento, acompañamiento y evaluación a lo que sucede en las escuelas que orientan al grado transición. Somos las docentes quienes tenemos que velar por esta garantía, iniciando por el conocimiento y apropiación de las políticas, en grado transición. Como dicen los especialistas de derecho en responsabilidad civil, entre menos edad, mayor responsabilidad y ahí es donde los docentes de transición tenemos que ser conocedoras de las políticas educativas y los lineamientos que nos dan el margen para entrar en esa relación pedagógica, ese “acto creativo” en el que se espera aportar de manera significativa a la fundamentación desarrollo, del ser fuerte y frágil de nuestros estudiantes.

Son diversas formas de vivenciar el Grado Transición, diversidad de condiciones a nivel individual, familiar, social y cultural, diferentes necesidades que nos exigen a las docentes un acompañamiento sentido, responsable y consciente de lo implica. Al llegar a la escuela se develan la multiplicidad de problemáticas y necesidades de los niños y sus familias, sobre todo en la post pandemia, donde la salud mental y las condiciones socioeconómicas son frágiles, pero más frágil es el sistema educativo que no logra ser garante de sus derechos.

En conclusión, los encuentros y desencuentros entre las políticas educativas y lo que vivencian las docentes de grado Transición en las escuelas públicas, demanda con prontitud, lo que en términos de Biesta (2017, p. 112) refiere como emancipación. Una emancipación que se da, trabajando desde el autorreconocimiento de ser merecedores y gestores de calidad, no quedarnos únicamente en la queja, por el contrario, todos y cada uno de los docentes, haciendo que cada día se fortalezca el conocimiento, implementación y evaluación de las políticas educativas y lineamientos para preescolar. Un trabajo exigente pero que deja la gratificación del deber cumplido, como voceros de los pequeños que tenemos a nuestro cargo y de todos los niños de Grado Transición de las escuelas públicas de Colombia. Finalmente, como refiere Campo (2019).



Como dice la canción “...no soy de aquí ni soy de allá”, así podría considerarse lo que sucede con los niños en edad entre cuatro y seis años. Están en transición o iniciando la primaria, dos transiciones, en un corto tiempo y con el desamparo de ofrecimientos que garanticen la debida atención acorde a las necesidades de su edad y contexto (p. 2684).

Referencias

- Biesta Gert J. J. (2017) *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Campo Vergara, G. S. (2019). *Políticas públicas e inicio de la escolarización, ¿incoherencia o abandono de los niños del grado transición? En A. Jiménez., O. Ghannami., G. Ordaz., K. Heredia., J. Nielsen., L. Lara., A. Santos., A. Alvarenga., D. Garcia., J. Apóstolo., M. Martín., J. Cáceres., M. Conde. (Ed.) La convención sobre los derechos del niño a debate 30 años después. (pp. 2669-2688). CIPI EDICIONES.*
https://www.cipinfancia.org/images/pdf/La_CDN_a_debate_30_aos_despus-comprimido.pdf
- Priore, I. (2021). *Tendencias de las evaluaciones en la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)*. CLADE, OMEP, EDUCO. <https://redclade.org/noticias/solo-tendremos-esa-otra-educacion-si-hay-otra-evaluacion/>
- Consejo Nacional de Política Económica Social (2007). *Documento Conpes Social 109, política Pública Nacional de Primera Infancia*. “Colombia Por La Primera Infancia”.
<https://sedcauca.gov.co/wp-content/uploads/2018/03/Conpes-109-Politica-Publica-de-primera-infancia.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en educación inicial*. Documento. N.º 25.
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles341847_archivo_pdf_educacion_inicial_desarrollo_integral.pdf
- Ministerio de educación nacional (2014). *Sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Documento No 20. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf
- UNESCO (2021). *Desde el principio: construir sociedades inclusivas a través de una educación inclusiva en la primera infancia. Policy paper (46)*. <https://en.unesco.org/gem-report/rightfromthestart>



Madres líderes de convivencia y paz

JOSÉ RAMÓN GONZÁLEZ BAUTISTA

Resumen

El proyecto Madres Líderes de convivencia, surge como iniciativa desde Orientación Escolar del Colegio Fray Manuel Álvarez en el 2019, con el fin de abordar las problemáticas vividas en la primaria de la Institución: golpes, groserías, sobrenombres, irrespeto hacia los compañeros y algunos docentes, fueron abordados por medio de talleres establecidos desde la Investigación, Acción y Participación (IAP), enfocados en la convivencia y la educación emocional transmitido por las madres de familia del colegio, generando con esto un impacto psicológico positivo en los estudiantes que beneficia la convivencia y disminuye los niveles de agresividad de los estudiantes.

Objetivo General

Propiciar escenarios de construcción de paz, reflexión y sensibilización frente a temas relacionados con habilidades para vida y la educación emocional, esto encaminado a la creación de escenarios de paz.

Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico de las problemáticas relacionadas con la convivencia dentro de la Institución Educativa Fray Manuel Álvarez, por medio de reportes verbales con estudiantes, docentes, padres y madres de familia generando un barrido de información significativo para el análisis del fenómeno de estudio.
- Diseñar una estrategia de intervención propicia que vincule a madres de familia en el abordaje del fenómeno de estudio partiendo del análisis realizado de la información obtenida previamente, buscando la capacitación de este equipo y la enseñanza de habilidades necesarias para este fin.
- Implementar las estrategias obtenidas en un proceso continuo que vaya desde la primaria, hasta las sedes de escuela nueva y el bachillerato de la Institución, buscando el reconocimiento del proyecto madres líderes y la sensibilización de los estudiantes del colegio frente a la construcción de escenarios de Paz.



- Evaluar los avances del proyecto frente a cada actividad realizada y la población abordada, buscando con esto el posicionamiento del proyecto a nivel de comunidad educativa y la cualificación de este en cuanto a la formación de líderes de convivencia y paz, y talleres idóneos para el abordaje de las problemáticas presentes en la Institución.

Resultados

- Formación de madres de familia en temáticas como: dominio de grupo, resolución de conflictos, educación emocional, proyecto de vida y prevención del suicidio.
- Obtención de información fidedigna sobre las problemáticas que afectan a nuestros estudiantes (niños, niñas y adolescentes), no solo desde la escuela sino desde el barrio (corregimiento).
- Apertura de espacios en la Institución desde la sensibilización en temáticas relacionadas con el proyecto de vida: autoestima, habilidades sociales, salud mental (emociones y pensamientos).
- Movilización de las redes sociales (Facebook y WhatsApp) frente a la sensibilización del reforzamiento en casa de estas temáticas.
- Mejoramiento de la convivencia dentro de la Institución (disminución de agresiones), esto según lo reportado desde la oficina de coordinación y orientación escolar.
- Creación de talleres enfocados al abordaje de las problemáticas expuestas por las madres de familia y evidenciadas desde la orientación escolar.

Metodología

Teniendo en cuenta el problema de investigación y los objetivos planteados en este proyecto, la metodología a seguir es la cualitativa, establecida desde lo que Taylor y Bodgan (citados por Colmenares y Piñero, 2008), refieren que las propias palabras de las personas, habladas y escritas, y la conducta observable son la base para entender el fenómeno de estudio. También los aportes de Pérez (citado por Colmenares y Piñero, 2008) quien menciona que los investigadores cualitativos ponen su atención en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 98).

Es así como el proyecto madres líderes de convivencia y paz, surge de la necesidad de abordar las problemáticas de convivencia vividas en la escuela desde la reflexión de madres de



familia de la propia comunidad quienes crean una red de líderes motivadas a capacitarse, aprender e intervenir estas problemáticas desde las reflexiones observadas y vividas en la escuela, la casa y el corregimiento.

Desde el diseño metodológico y teniendo en cuenta la naturaleza del fenómeno investigativo: Convivencia escolar y construcción de escenarios de paz, utilizando la Investigación Acción Participación (IAP) se analizaron las realidades que viven los niños, niñas y adolescentes del Colegio Fray Manuel Álvarez ubicados en zona rural de la ciudad de Cúcuta, considerada zona roja, donde a través de los encuentros de estas madres de familia y el orientador escolar se generó un equipo de trabajo, cuyo objetivo fue diagnosticar (identifica), diseñar, implementar y evaluar estrategias de intervención desde la educación emocional.

Desde la IAP el psicólogo norteamericano Lewin (citado por Colmenares y Piñero, 2008), argumenta que este tipo de investigación es la emprendida por personas, comunidades o grupos, que llevan a cabo actividades colectivas en bien de todos, donde se realiza una práctica reflexiva social, en esta confluye la teoría y la práctica teniendo como objetivo establecer cambios apropiados en la situación estudiada, también es importante recalcar la naturaleza sociológica de este método de investigación y también la vertiente más educativa que tiene representantes como Freire en Brasil (1974) (Restrepo citado por Colmenares y Piñero, 2008).

Por otra parte, es importante mencionar que por medio de la investigación acción participativa (IAP) se han llegado abordar problemáticas desde los propios miembros de la comunidad, en este caso, según Selener (citado por Balcázar, 2003) los oprimidos, son quienes colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y de esta manera, generar transformaciones políticas y sociales. De la misma manera, las madres líderes de la comunidad del corregimiento San Faustino son las que cuentan las historias en las que se relacionan niños, niñas y adolescentes, al igual que padres de familia y las problemáticas que en ellos se presentan a diario, por tal razón, estas realidades son las que se abordan desde la creación de estrategias psicoeducativas encaminadas a las mismas.

Pertinencia social, según el caso

Este proyecto surge como respuesta a las necesidades presentes desde la oficina de orientación escolar de la Institución Fray Manuel Álvarez de la ciudad de Cúcuta, corregimiento San Faustino. En donde por cada Institución educativa solo existe un orientador escolar, esta



Institución cuenta con 10 sedes, de las cuales dos de ellas quedan ubicadas en el corregimiento y las restantes (8 sedes), en las diferentes veredas que circundan el mismo.

Abordar la convivencia es un tema vital para construir escenarios de paz desde la formación de niños, niñas y adolescentes, en un contexto que es catalogado como “zona roja” y en donde es necesaria la construcción de redes de apoyo que ayuden a cumplir con este objetivo. Por tal razón, desde la oficina de orientación escolar y en compañía con los docentes de la primaria, se creó el proyecto Madres líderes de convivencia y paz, cuyo objetivo es formar a madres de familia desde diferentes temáticas relacionadas con la convivencia escolar y la educación emocional, donde sean ellas las que intervengan en los diferentes espacios creados para este fin: izadas de bandera, horas de clase, formaciones, llegando a los niños, niñas y adolescentes con estrategias didácticas que generen sensibilización, formación y en ocasiones cambio de pensamiento de nuestros estudiantes frente al buen trato con sus compañeros, docentes y padres de familia.

Conclusiones

- Las diversas problemáticas presentes, la cantidad de estudiantes, de sedes en una misma institución y la población abordar (estudiantes, docentes y padres de familia) por docente orientador, hacen que se limite sus actividades a la atención de casos y uno que otro taller de prevención, perdiendo la oportunidad de realizar procesos significativos que conlleven a transformaciones más profundas en los estudiantes.
- Generar redes de apoyo dentro de la formación de los estudiantes como lo es la mirada de las madres de familia, su forma de ver las problemáticas y la integración de estas en la formación de los niños, niñas y adolescentes, han demostrado un impacto psicológico positivo en el abordaje de temáticas como, la enseñanza de las emociones primarias, las emociones sociales, la resolución de conflictos y el buen trato, desde la básica primaria. Por su parte, desde el bachillerato, el proyecto de vida, los modelos a seguir, el manejo de los pensamientos, la prevención de la delincuencia y el consumo de sustancias psicoactivas, “me gustó como nos hablaron las mamitas”, “creo que los consejos que nos dan son de mucha ayuda” (estudiantes de bachillerato), “me gustan que vengan porque ellas nos enseñan cuentos, nos traen rondas y juegos, soy feliz con sus actividades” (estudiante de primaria).
- Formar madres de familia en temáticas relacionadas con la psicología educativa y la psicología cognitiva y del comportamiento, permite que dentro de esta comunidad se



cree un tejido social donde los estudiantes no solo tendrán como apoyo psicológico y social la oficina de orientación escolar, sino la presencia y acompañamiento de estas madres que se forman en temáticas apropiadas a las crisis presentes en las etapas por las que los estudiantes están atravesando: consumo de sustancias, problemáticas familiares, pensamientos derrotistas, suicidio entre otras.

- El proyecto madres líderes de convivencia y paz ha tenido buena acogida por parte, no solo de los estudiantes sino de los docentes y la comunidad en general, es “la comunidad trabajando por la comunidad”, donde ya es evidente la apertura de espacios dentro de la institución para tocar temáticas importantes desde el proyecto de vida de los estudiantes y donde las madres de familia son las protagonistas al momento de intervenir, demostrando habilidades como, dominio de grupo y del tema, planeación, construcción de estrategias didácticas, intervención y evaluación de estos procesos.
- El proyecto madres líderes de convivencia y paz ha sido ganador del foro municipal de la ciudad de Cúcuta y ha participado del foro Nacional en educación, demostrando la importancia de la integración de las familias en los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes.
- Desde las reflexiones realizadas en cada capacitación hecha por el docente orientador a las madres líderes, quedan estrategias didácticas más enfocadas desde las realidades vividas por los estudiantes no solo dentro de la institución, sino en el contexto en el que ellos se desenvuelven: familia, barrio, parche social, iglesia.

Referencias

- Colmenares, A. y Piñeros M. (2008). *LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*. Laurus, 14(27), 96-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Balcázar, F. (2003). *Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. Fundamentos en Humanidades, 4 (7-8), 59-77.
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>



Los niños y las niñas en primera infancia como presente y no como futuro

SANDRA MILENA ROBAYO NOREÑA

Resumen

La primera infancia se ha venido consolidando, como lo nombraría Bourdieu (1997), en un campo: espacio social estructurado con agentes que tienen y aportan unos capitales y que se encuentran en permanente tensión. En este análisis se despliega la revisión reflexiva de literatura sobre la primera infancia realizada en los últimos 20 años, desde donde se propone poner en debate, las comprensiones que permean las políticas públicas de la primera infancia, con una mirada futurista, que no valora el presente de los niños y las niñas, sino los adultos en que se convertirán y la utilidad que representarán para las sociedades.

Objetivo de la mesa

Establecer un proceso de debate y producción colectiva sobre la identificación de los desafíos actuales de las políticas públicas hacia la primera infancia, sus múltiples sentidos y prácticas, y el impacto de estas sobre el bienestar de las nuevas generaciones.

Presentación

En el marco del desarrollo de la tesis “Emergencia del campo de la primera infancia en Colombia” del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE, se despliega una revisión sistemática y reflexiva de producción de conocimiento en torno a la primera infancia de los últimos 20 años. Por otro lado, desde la coordinación del programa de Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo que brindan la Universidad de Santander y el CINDE, permanentemente se crean espacios para las lecturas analíticas y críticas del campo. Estas trayectorias cruzadas desde un interés personal y una apuesta ética y política recogen otras experiencias y han favorecido un relacionamiento valioso y aportante.

Las producciones abordadas permiten evidenciar de manera inicial, que la complejidad de la primera infancia requiere para su estudio de diversas disciplinas y áreas de conocimiento; desde esta premisa, se identifican aportes, de las ciencias educación, de la salud, sociales y humanas



principalmente. En este rastreo, se identifican unas aproximaciones que, desde posturas higienistas y economicistas, se ha concebido a los niños y las niñas en primera infancia como futuro y no como presente. Siendo este hallazgo el que se desarrolla en esta ponencia con dos pretensiones: por un lado, que favorezca la reflexión en cada uno y cada una de los asistentes y lectores (¿Qué pensamos de los niños y niñas?, ¿Por qué pensamos lo que pensamos? ¿Cómo lo que pensamos incide en como actuamos y nos relacionamos con ellos y ellas?) y en segunda instancia, dilucidar avances de la emergencia del campo de la primera infancia, de acuerdo con la noción de campo de Bourdieu.

Abordar la primera infancia como campo

La idea de infancia que surge en la cultura occidental en el siglo XVIII, a finales del siglo XX llega a un momento de madurez global, cuando se firma la Convención de los Derechos del Niño en 1989. A partir de ese momento “se produjo un singular crecimiento de los estudios sobre infancia y sobre niños y niñas”. (Ospina et al, 2014, p. 5). A lo largo de este tiempo, se evidencia un creciente interés también por la primera infancia como momento vital para el aprendizaje y la vinculación social. Innegablemente, esta relevancia para el desarrollo humano ha hecho que desde Colombia y otros países de América Latina, se implementen espacios institucionalizados para la atención integral y la educación inicial desde los ámbitos público, privado y comunitario; así mismo, que se diseñen, implementen y evalúen políticas públicas.

Retomar la apuesta de Bourdieu (1997) para leer la primera infancia desde la noción de campo permite enunciarla como un espacio del mundo social, complejo, donde se da un juego permanente por la legitimidad para producir conocimiento y relacionarse. Está compuesto por agentes, que establecen entre si relaciones de fuerza determinadas, entre otros factores, por los capitales que poseen y aportan. Las posiciones ocupadas por los agentes en el campo están en juego por los capitales que tiene, la trayectoria social y las disposiciones (habitus: principios de percepción, valoración y actuación que vienen de la trayectoria social).

Los agentes tienen tres instrumentos de lucha del campo: a. las acciones que les permiten ganar autoridad; b. las producciones y publicaciones; y, c. el aporte o descubrimiento sobre los problemas o situaciones que se presentan en el campo. En este orden de ideas, los agentes del campo de la primera infancia pueden ser: los productores de conocimiento, como investigadores y académicos, también se pueden considerar los profesores, revistas, libros y otras instancias de disseminación, quienes serían considerados como los distribuidores. Por otro lado, estudiantes,



investigadores, tomadores de decisiones y estudiosos, se convierten en consumidores de los conocimientos producidos.

Las instancias legitimadoras, serían las Universidades, centros de investigación, el Estado y aquellos que usan, apropian y ponen en práctica el conocimiento como los operadores de los programas y las familias. En esta apuesta, los niños y las niñas también son considerados como agentes, pensando en la posibilidad de romper con la mirada hegemónica sobre las infancias e incluir miradas diferenciales, étnicas, territoriales y en curso de vida. Postura que sustenta el segundo apartado de esta ponencia.

El campo de la primera infancia tiene unas condiciones históricas que favorecieron su estructuración y que es importante reconocerlas. Desde lo rastreado preliminarmente en el trabajo de campo, se puede afirmar que, para Colombia, la emergencia del campo de la primera infancia se ubica a principios de los 2000, dadas las movilizaciones sociales que promovieron acciones y reflexiones intersectoriales, como Alianza por la Niñez y el surgimiento de los primeros documentos normativos de políticas públicas, como el CONPES 109 (2007).

Esta aproximación al campo de primera infancia amplía marcos interpretativos y explicativos e invita a una gestión de conocimiento situado y oportuno, a procesos de investigación, disseminación, uso y apropiación de conocimientos que redunden en prácticas educativas y de interacción familiar y social más pertinentes para los desafíos contemporáneos.

Los niños y las niñas en primera infancia como futuro

Como se mencionó antes, esta reflexión surge de un análisis de antecedentes investigativos (Robayo, 2021) que evidencia el espacio que ocupan la educación inicial y la atención integral a la primera infancia en las agendas políticas en los últimos 20 años en Colombia.

Bajo la búsqueda de garantizar derechos y reivindicar apuestas por el desarrollo integral (Ancheta y Lázaro, 2013), se da cuenta de cómo, incluso las apuestas más contemporáneas, conservan enfoques que históricamente reproducen miradas desde la protección integral y el lugar de los niños y las niñas en primera infancia como beneficiarios de programas, proyectos y servicios (González y González, 2006; Giné et al., 2009; Martínez y Calet, 2015; y Ancheta, 2019).

Las investigaciones halladas dan cuenta de la atención integral y la educación inicial como derechos a garantizarse en los primeros años de la infancia, pero como proyecciones de posibilidades para una futura adultez y no por lo que representan en el presente los niños y las niñas.



Posturas que se empiezan a nutrir de discusiones, debates y reflexiones de comienzos del siglo XX, con lo que imperaba en su momento, una preocupación desde el desarrollo económico y una visión puesta en lo biológico – higienista. (Robayo, 2021, p. 76)

Al respecto, se hace alusión a producciones de entidades internacionales que convocan a los Estados a la garantía de necesidades alimentarias básicas, acceso universal a la educación y protección social de los niños desde la primera infancia:

El Informe Regional América Latina y el Caribe sobre Atención y Educación de la Primera Infancia de la Unesco (2010); la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre la potencia del desarrollo de la primera infancia (Irwin et al., 2007); la mirada a la primera infancia desde la neuroeducación por la Organización de los Estados Americanos (OEA) (2010); los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe por Araujo y López-Boo (2015) para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estas reflexiones orientativas se ven proyectadas en lo territorial desde marcos normativos y documentos, informes y lineamientos, como: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2003); UNICEF y Procuraduría General de la Nación (2005) y Ministerio de Educación Nacional (2009). (Robayo, 2021, p. 77)

Se evidencian entonces, dos variantes introducidas por estas visiones: por un lado, la expansión de las instituciones que contribuyen a salvaguardar la salud de la población y la sociedad y, por otro, la introducción en la escuela de la preservación de la higiene mediante la puericultura y las campañas de mejoramiento de la salud y alimentación infantil, vacunación y difusión de normas de higiene (De Cero a Siempre, 2014, p. 15).

Comprender la primera infancia, desde las tradicionales perspectivas planteadas por la economía y la higiene, ha propendido por la generación de escenarios de construcción de políticas públicas, el diseño e implementación de planes, programas y proyectos, desde donde se proyectan los presupuestos para invertir en la primera infancia, en sus cuidados, atención, educación y desarrollo, no por los niños y las niñas en sí, si no por los beneficios que obtiene una sociedad al proyectar acciones para garantizar un futuro capital humano o mano de obra más calificada y en condiciones de salud mental y física óptimas.

[...] los programas de los Estados de bienestar en principio permitían el ciclo de vida de un prototipo de trabajador masculino, cabeza de familia, a través de las compensaciones y garantías para sustentar la reproducción de la familia nuclear. Este marco contextualizador resulta determinante para el bienestar infantil ya que es dentro del establecimiento de los programas de



este inicial sistema de bienestar de los niños donde se construye la expectativa moderna de que las madres cuidarán y protegerán a los niños (Ancheta, 2010, p. 87).

Esta inversión de cuidados, educación y recursos en la primera infancia asegura la formación de las competencias del capital humano que se requiere, al generar desarrollos cognitivos, físicos, sociales y emocionales. Lecturas que instan a gobiernos y entidades públicas y privadas a invertir en la primera infancia: disminuyendo las tasas de mortalidad, haciendo prevención, educación y atención inicial, valorando a niños y niñas a partir de escalas estandarizadas, proyectándoles como un producto futuro en el que, si se invierte desde los primeros años de vida, garantiza tasas de retorno que efectivamente afectarán la economía y las dinámicas sociales, políticas y culturales.

Los primeros años de vida son cruciales en el influjo de una serie de resultados sociales y de salud a lo largo del ciclo vital. Hoy en día, los estudios revelan que muchos de los desafíos afrontados por la población adulta (problemas de salud mental, obesidad/retardo en el desarrollo, enfermedades cardíacas, criminalidad, habilidad numérica y de lecto-escritura) tienen sus raíces en la primera infancia. Partiendo de la evidencia disponible, los economistas ahora sostienen que invertir en la primera infancia representa la inversión más poderosa que un país puede realizar, con retribuciones en el transcurso de la vida mucho mayores al importe de la inversión inicial (Irwin et al., 2007, p. 5).

Queda mucho por transformar frente a esa concepción de que el niño es propiedad del mundo adulto, desde donde se siguen reproduciendo y se naturalizan, prácticas de dominación y sometimiento, se vulneran derechos y se cometen hechos violentos; desde donde se reproduce la tendencia de infantilizar y cosificar al niño y a la niña (Cussianovich, 2010; Amador, 2009).

Estas perspectivas y acciones que aún se reproducen no solo a nivel de políticas públicas e institucionales, sino, desde lo más próximo: las familias y las comunidades, tienden por extender una primera infancia escencializada, establecen y profundizan inequidades de género, perpetúan visiones patriarcales e prolongan visiones sobre el cuidado y la educación de los niños y las niñas como un asunto eminentemente femenino y precarizado. ¿Qué pensamos de los niños y las niñas?, ¿Por qué pensamos lo que pensamos? Y, ¿Cómo lo que pensamos incide en como actuamos y nos relacionamos con ellos y ellas?

Los niños y las niñas en primera infancia como presente y no como futuro. Una invitación a repensar nuestras propias concepciones y prácticas



Es indiscutible que organizaciones como las mencionadas, los estudios desde las neurociencias y la economía continúan permeando las comprensiones de la primera infancia, lo que implica tener a los niños y a las niñas en una mirada futurista, puesta no en ellos y ellas en el presente, sino en los adultos en que se convertirán y en la utilidad que representarán para las sociedades. Estas visiones dejan de lado, asuntos relacionados con los niños y las niñas de primera infancia como sujetos políticos, agentes sociales con capacidad de acción y participación, capaces de incidir en sus contextos (Robayo, 2021, pp. 78-79).

Buscando caminos para resignificar estos paradigmas, es importante retomar la afirmación del economista Amartya Sen: “las inversiones para la infancia son importantes por su propio derecho debido a que ellas abren el camino para toda una vida de mejor salud, desempeño mental y físico, y productividad” (Sen, s.f., p. 28), desde el ahora, “los niños son valiosos no solo para sus padres sino para la entera sociedad” (Ancheta, 2010, p. 112).

En este orden de ideas, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecen como prioridad a 2030 retomada para Colombia en el Conpes 3918 de 2018, hacer un énfasis especial en la superación de la pobreza que afecta a las niñas, niños y adolescentes (Conpes, 2018).

Visibilizar la Primera Infancia como campo y aproximarse a su comprensión, es pensar y actuar frente a los niños y las niñas como presente y no como futuro, lo que favorece develar sus diversas realidades y pensarse un desarrollo humano desde la primera infancia. Permite problematizar y reflexionar sobre la persistencia de condiciones de vida que vulneran derechos y limitan el desarrollo de las capacidades humanas, después de llevar un poco más de dos décadas de la Declaración de los Derechos el Niño, diseñando e implementando lineamientos, políticas, programas y proyectos de atención integral y educación inicial.

Abordar la Primera Infancia como campo, pensar y actuar frente a los niños y las niñas como presente y no como futuro convoca a no perder de vista a los niños y a las niñas como actores sociales, como sujetos que están desarrollando su capacidad de agencia y en este sentido, cuestionarse sobre cómo van siendo, que significa en determinados contextos nacer niño o niña, indagar sobre las identidades y las subjetividades, explorar cómo las familias y las comunidades en el marco de las prácticas de crianza favorecen, obstaculizan o condicionan estas posibilidades para ser y estar en el mundo. Cuestionarnos cómo reproducimos los estereotipos y valorar cuales pueden ser las posibilidades de innovación para transformar nuestras propias prácticas.



Para pensar y actuar frente a los niños y las niñas como presente y no como futuro, son fundamentales las preguntas por la participación de niños y niñas, indagar por la socialización, la subjetivación y la identidad y agenciar propuestas que permitan reconocer y fortalecer en el marco de las diversidades político-ideológicas la participación y/o el protagonismo infantil.

Pensar y actuar frente a los niños y las niñas como presente y no como futuro insta a los diferentes agentes del campo de la primera infancia, a seguir explorando con relación a las prácticas y saberes que involucran la concepción, gestación, nacimiento, crianza, cuidado y educación. Indagar por las posibilidades y opacidades en clave intercultural, reconocer lo que permite reproducir y lo que se puede transformar a partir de la música, la gastronomía, el juego, el folclor y las estéticas corporales de los grupos étnicos y en los diversos territorios.

Frente a la educación inicial y a la atención integral, pensar y actuar frente a los niños y las niñas como presente y no como futuro, lleva a replantear el lugar que se les ha otorgado como beneficiarios pasivos, cuestionando y fortaleciendo las interacciones, las relaciones intergeneracionales, la escucha y las mediaciones en el acompañamiento, crianza y cuidado. También la exploración de los ambientes para el desarrollo, las condiciones, calidad, efectos e impactos, generando herramientas de medición y seguimiento al desarrollo humano que superen las escalas de valoración que estandarizan y homogenizan y combinando ante todas estas posibilidades las perspectivas de género, éticas y territoriales.

Referencias

- Amador, J. C. (2009). *La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968)*. *Nómadas* (31), 240-256.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502009000200017&script=sci_arttext
- Ancheta, A. (2010). *La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea: un estudio comparado*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=86840>
- Ancheta, A. y Lázaro, L. M. (2013). *El derecho a la educación y atención de la primera infancia en américa latina*. *Educación XXI*, 16(1), 105-122.
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/719>
- Ancheta, A. (2019). *Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2019000100047&script=sci_arttext



- Araujo, C. y López-Boo, F. (2015). *Los servicios de cuidado infantil en américa latina y el caribe*. *El Trimestre Económico*, 2(326), 249-275.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-718X2015000200249
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama
- CONPES (2007). *Documento CONPES 109. Política pública nacional de primera infancia “colombia por la primera infancia”*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_recurso_3.pdf
- CONPES (2018). *Documento CONPES 3918. Estrategia para la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ods) en Colombia*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>
- Cussianovich, A. (2010). Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder. *Infant*.
https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2018/10/Paradigmas_culturas_infancia_como_forma_poder_cussianovich.pdf
- De cero a siempre. (2014). *Sentidos de la Educación Inicial. Documento 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*.
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R. y Balcells, A. (2009). *Trabajar con las familias en atención temprana*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 95-113.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122531>
- González Bernal, J. y González Bernal, E. (2006). *Atención Temprana: Consecuencias de la falta de diagnóstico etiológico*. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 3(1), 255-264. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832314023.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2003). *Lineamientos técnicos para la atención a la primera infancia*.
- Irwin, L., Siddiqi, A. y Hertzman, Cl. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador. Informe final para la Comisión para los determinantes sociales de la salud de la OMS*. HELP.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37707516/desarrollo_de_la_primera_infancia-libre.pdf?1432302537=&response-content



- Martínez, A. y Calet, N. (2015). *Intervención en Atención Temprana: Enfoque desde el ámbito familiar*. *Escritos de Psicología*, 8(2), 33-42. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092015000200006&script=sci_arttext
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ospina, M. C., Llobet, V. y Marre, D. (2014). *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Clacso. <https://www.aacademica.org/valeria.llobet/84>
- UNICEF y Procuraduría General de la Nación. (2005). *La infancia, la adolescencia y el ambiente sano en los Planes de Desarrollo departamentales y municipales*. <https://www.unicef.org/colombia/media/2416/file/Hechos%20y%20derechos.pdf>
- Robayo Noreña, S. M. (2021). *Antecedentes investigativos sobre primera infancia, aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre el 2000 y el 2020*. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(1), 67–89. <https://doi.org/10.53995/rsp.v12i12.1022>
- Sen, A. (s.f.). *Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo*. En Conferencias Magistrales Romper el ciclo de la pobreza Invertir en la infancia. Banco Interamericano de Desarrollo.



Niñas, niños y adolescentes agentes en la construcción del patrimonio cultural: Una apuesta por la superación del adultocentrismo

TATIANA DEL PILAR DUEÑAS GUTIÉRREZ

Resumen

En esta ponencia procuro aportar a la deconstrucción de la matriz adultocéntrica mediante el fortalecimiento de la participación de niños, niñas y adolescentes, desde la reflexión crítica sobre el programa de formación en patrimonio cultural Civinautas en Bogotá. Para ello, retomo los principios epistémico-metodológicos de la sistematización de experiencias, a través de cuatro puntos. En el primero y segundo describo la experiencia y lo que hicimos para promover la participación cualificada de niños, niñas y adolescentes; en el tercero presento los impactos y, en el cuarto, cierro con algunos de nuestros aprendizajes que invitan a asumirlos como sujetos con capacidad de agencia.

A modo de introducción

El programa de formación Civinautas del Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (IDPC), en el marco de la democratización y el ejercicio efectivo de los derechos culturales y patrimoniales, diseña, implementa y acompaña procesos pedagógicos orientados al reconocimiento, apropiación y activación del patrimonio cultural con la participación de niños, niñas y adolescentes. Actualmente el IDPC ha proyectado ampliar la cobertura en la formación en patrimonio cultural en el ciclo integral de educación en Bogotá y desarrollar procesos de formación con grupos de niños, niñas y adolescentes vinculados a ámbitos escolares de educación formal, no formal o comunitaria, que tengan interés por potenciar y construir conocimientos asociados a los asuntos patrimoniales.

En este recorrido, el programa Civinautas del IDPC se ha concentrado en la consolidación de una propuesta formativa coherente con el reconocimiento de lo patrimonial desde diferentes escenarios y en atención al curso vital de niñas, niños y adolescentes. Se trata de una apuesta



formativa fundamentada y construida desde y para la democratización de las experiencias culturales y patrimoniales, a partir de sus contextos, edades, vivencias, intereses, necesidades y expectativas como sujetos partícipes en la construcción, preservación, transformación y creación del patrimonio cultural.

El interés por desescalar los patrimonios con la participación de niños, niñas y adolescentes ha derivado en afrontar teórico-prácticamente los complejos desafíos que emergen de una configuración sociohistórica adultocentrada, en la que los niños, niñas y adolescentes ocupan un lugar de rezago y subordinación en una larga cadena de desigualdades y exclusiones sociales. ¿Qué ha significado adelantar esta labor?, ¿de qué modo lo hemos hecho?, ¿cuáles aprendizajes se derivan de este proceso?

A fin de responder estos y otros interrogantes, en la presente ponencia retomo los principios epistémico-metodológicos de la sistematización de experiencias, entendida como estrategia investigativa, situada en el ámbito crítico social para comprender con mayor rigor y profundidad las prácticas a partir de sus lógicas y sentidos, y propiciar la potenciación y teorización de las prácticas (Barragán y Torres, 2017). Desde esta perspectiva, apuesto por compartir aprendizajes, más que presentar resultados e impactos sociales y en una política pública del distrito capital.

Para ello, en el primer punto de este trabajo describo el programa de formación en patrimonio cultural del Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, Civinautas, y los cuestionamientos en los que se funda el desafío de superar la tendencia a reproducir los legados de la dominación en la cultura; en el segundo punto presento las transformaciones que agenciamos en el horizonte de sentido y en la dimensión metodológica del programa como apuesta formativa volcada a reconocer a niñas y niños como agentes en la construcción del patrimonio cultural. En el tercer punto comparto algunos de los principales aprendizajes a los que hemos arribado a través de la interpretación crítica de nuestra experiencia. Cierro esta ponencia ofreciendo algunas conclusiones con las que extiendo la invitación de Civinautas a poner en práctica el compromiso con el marco normativo que reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos y titulares de derechos, mediante la activación de procesos educativos genuinamente comprometidos con la construcción de justicia social.

Civinautas: una apuesta formativa de apropiación del patrimonio cultural con niños, niñas y adolescentes



El programa de formación en patrimonio cultural del Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (IDPC) Civinautas diseña e implementa, desde un enfoque participativo, procesos pedagógicos orientados al reconocimiento, la apropiación y activación del patrimonio cultural con niños, niñas y adolescentes de instituciones educativas y contextos organizativos de la ciudad de Bogotá, a fin de contribuir al ejercicio de sus derechos culturales y patrimoniales y a la construcción de su ciudadanía.

Es un programa que inició en el 2013, con un piloto de un proyecto desarrollado en el marco de un Convenio entre el IDPC y la Universidad Nacional de Colombia para realizar el diseño pedagógico del programa y la implementación en colegios distritales, ello pautó la construcción conceptual, pedagógica y operativa del programa que para el 2014, hasta la fecha, viene implementando, procesos formativos en patrimonio cultural con niños, niñas y adolescentes vinculados a escenarios educativos, estos de la mano con la Secretaría Distrital de Educación, y a contextos comunitarios (organizaciones, colectivos, fundaciones cuya labor se orienta a esta población).

El programa desde su génesis planteó principios y comprensiones poco tradicionales de la educación y del patrimonio, o mejor, de la educación en patrimonio cultural, en consecuencia, ancló pedagógicamente principios de la metodología experiencial y aprendizaje significativo, la investigación acción participativa y diseñó una metodología escalar del patrimonio basada en las tipologías del patrimonio, procurando transversalizar la memoria, la identidad y el territorio como ejes, sin cuestionar las concepciones de patrimonio ni las relaciones de poder asociadas a él.

La reflexión crítica sobre el patrimonio y su imbricación en relaciones de poder se torna en la puerta de entrada para redimensionar Civinautas en coherencia con las apuestas estratégicas que desde el año 2020 asume el IDPC por pluralizar, desescalar y democratizar los patrimonios en la ciudad. Al analizar estas cuestiones reconocemos que la patrimonialización como salvaguardia de comunidades (bajo una visión que fija su identidad a modo de homogeneidad estática en el tiempo) y bienes culturales suele secundar irreflexivamente los legados de la dominación en la cultura (hegemonización), obviando que el patrimonio cultural se produce en y circula mediante formas de organización socialmente jerarquizadas que son reproducidas por el solapamiento de mecanismos de clasificación social y modelamiento de relaciones, formas de acción social y relacionamiento estratificado, tales como el enclasmiento, la racialización, la generización y la infantilización de cuerpos, saberes, afectos, prácticas y territorios



Parafraseando a Therrien (2013), la patrimonialización tiende a obviar la historicidad y la ecología de relaciones en las que se produce el patrimonio cultural, con lo que pasa por alto a los sujetos, las diferencias sociales y la conflictividad, por cuanto siguiendo a Bourdieu los sujetos no constituyen personas con igual capital económico, social, político y simbólico, y los saberes y prácticas se materializan a través de los sentidos, pero también en el contexto de conflictos (desigualdad de intereses y relaciones de poder)” (Guerrero, 2012). Con esto, se patentan una lógica de producción de ausencias (De Sousa, 2006), útil al ocultamiento de las tensiones y, por tanto, libre de interpelaciones éticas sobre las exclusiones producidas al interior de una colectividad y legitimación de prácticas de exclusión y privación en la producción y acceso a diversos capitales.

La posición de subordinación de niños, niñas y adolescentes que se refleja en la matriz hegemónica adultocéntrica se sustenta sobre un universo simbólico y un orden de valores patriarcales (Arévalo, 1996), cuyo reconocimiento “pone en jaque la idea de igualdad, y esto se ve claramente acentuado según la clase social en la que se encuentre, incluso según el territorio que habite” (Aguirre-Pastén et al., 2017, p. 906). A ello se adicionan otros factores de subordinación: su pertenencia étnica, su condición de discapacidad, su género y orientación sexual entre otros que conducen a la profundización de las exclusiones y discriminaciones históricas sobre ellos y ellas, derivando paralelamente en su negación como sujeto, sin reconocer suficientemente sus roles, aportes, condiciones de vida, sus agencias, experiencias, reflexiones, interpretaciones, producciones, expresiones, subjetividades, entre otros aspectos.

Desde este ángulo se advierte que, por efecto de la visión adultocéntrica los niños, niñas y adolescentes ocupan un lugar de rezago en esta larga cadena de desigualdades y exclusiones sociales. Ello, sobre la base de la invención de identidades etarias que fijan roles y expectativas sociales en consideración de características presentadas como esencia naturalizada.

El adultocentrismo, invistiendo de sentido los atributos biológicos (Quijano, 2007), les ha constituido históricamente como sujetos sin voz (enfans) incapaces o altamente limitados por efecto natural de minoría de edad, cuya inmadurez biológica, social, psicológica y cultural exige tratarles como objetos de tutela, protección, control, guía y cuidado adulto. Se teje así una relación asimétrica entre las personas adultas y los “más jóvenes”. Consecuentemente, los niños, niñas y adolescentes no tendrían nada que aportar al mundo adulto, solo les queda depender de él y aprenderlo por vía de su ingreso obligado en un amplio repertorio de técnicas normalizadoras a través de las cuales recae sobre ellos y ellas la acción adulta decantada (segmentada por



mecanismos de exclusión social), enclasándoles, enrazándoles, generizándoles desde las disposiciones específicas en que se encuentren.

Bajo estas condiciones toma lugar la privación de los niños, niñas y adolescentes en la producción y acceso a diversos capitales, lo que se manifiesta a modo de participación desigual en la formación del patrimonio. En tanto esto ha partido de la negación de su condición como sujetos activos en la vida cultural y artística de la sociedad, ha tendido tanto a extenderla como a facultar su asunción como receptores de legados culturales que deben conservar – preservar a través del ingreso en prácticas educativas políticamente institucionalizadas, especialmente en la espacialidad de la escuela y los museos.

Aquí se encuentra que la gestión del patrimonio cultural se ha desplegado en buena medida bajo la idea hegemónica de que los niños, niñas y adolescentes son sujetos sin voz y, por ello, puntos finales de un pasaje intergeneracional del patrimonio cultural.

No resulta extraño que, al abordar la relación entre los niños, niñas y adolescentes con el patrimonio cultural, se arrije bien a la exhibición artística de experiencias históricas de infancias, o bien al campo de las políticas educativo-culturales concebidas formalmente “para promover la creatividad y la participación en la vida cultural (múltiple) así como para preservar el patrimonio cultural, y desarrollar una cultura para la integración en la diversidad” (Borroto, 2017, p. 35). Esta última, es propiamente una forma predominante de gestión del patrimonio cultural con niños, niñas y adolescentes que tiende a sostener que este es un proceso cuya mayor eficacia obedece a ajustes técnicos y didácticos para responder al interrogante sobre las formas prácticas de viabilizar su acceso a los circuitos culturales, por ejemplo, mediante la adaptación de museos a sus intereses, emociones, formas de comprensión (Alderoqui, 2006; Benavides, 2013), la generación de iniciativas, tales como extramuralización de museos, el desarrollo de salidas pedagógicas (Valdes y Villada, 1998), la fundamentación de una pedagogía museística (Pastor, 1998) y el trabajo de simulación museográfica.

En atención a estas consideraciones, un programa como Civinautas, cuya labor se orienta a propiciar procesos pedagógicos con niños, niñas y adolescentes, requería ser fortalecido, no desde una racionalidad técnico – instrumental, centrada en el ajuste didáctico de procedimientos y estéticas para el acceso educativo de niños, niñas y adolescentes en los circuitos culturales de la gestión patrimonial, sino desde el quehacer concreto para problematizar el adultocentrismo y



asumirles en su doble condición como sujetos de derechos y agentes en la construcción del patrimonio cultural.

La participación como apuesta por reconocer a niñas y niños como agentes en la construcción del patrimonio cultural

A contracorriente de lo anteriormente señalado y en atención al interés superior del niño, propusimos ampliar los horizontes formativos para vincular diversos escenarios, grupos poblacionales y estrategias didácticas en torno a la reflexión sobre lo patrimonial. El fin de esta propuesta formativa fue promover el reconocimiento, apropiación y activación de los patrimonios culturales con niños, niñas y adolescentes, a través de procesos formativos de construcción de conocimiento colectivo, que contribuyan a la garantía de sus derechos patrimoniales y su propósito metodológico es propiciar procesos formativos de construcción de conocimiento en torno al patrimonio cultural con niños, niñas y adolescentes, a partir del reconocimiento de sus experiencias, memorias, identidades y prácticas, en procura de la apropiación, interpretación y activación del patrimonio cultural.

Nuestra propuesta formativa se fundó en tres premisas:

- Reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos portadores de derechos patrimoniales, con capacidades, saberes, emociones, memorias, necesidades e intereses con los que tienen un lugar activo en la construcción, activación e interpretación del patrimonio cultural, en y desde escenarios institucionales y comunitarios.
- Compromiso con una visión reflexiva de lo patrimonial, entendido como una construcción social y cultural dinámica, que se resignifica con el transcurrir del tiempo por quienes lo heredan y lo activan.
- Dialogar con principios pedagógicos y epistemológicos de la educación popular que buscan trascender la verticalidad educativa, promoviendo la interpretación e interpelación de las realidades asociadas a los legados, prácticas familiares, comunitarias, barriales e institucionales, y proyectan alternativas de visibilización, transformación o potenciación.

Esta propuesta formativa se orienta a la democratización de los patrimonios culturales con niñas, niños y adolescentes, entendiendo que así se contribuye a su reconocimiento como sujetos portadores de derechos patrimoniales y con capacidad de apropiarse, interpretar, interrogar, activar y actualizar aquellos legados compartidos. Así mismo, se hace un énfasis en que las niñas, niños y adolescentes tienen la capacidad de incidir en los escenarios familiares, escolares, vecinales e



institucionales con los que interactúa cotidianamente, cuyo potencial se hace mayor cuando en dichos escenarios se les legitima, se les escucha y se les habilita para idear, crear, construir y transformar sus realidades.

La propuesta se traduce en una apuesta metodológica flexible a los momentos de desarrollo y transcurrir vital, atenta a las adaptaciones según el contexto, el territorio, las particularidades poblacionales, el nivel de alcance al que se pretende llegar y los horizontes que en perspectiva del patrimonio cultural se propongan para ser abordados con los niños, niñas y adolescentes. Para esto, el planteamiento metodológico retoma elementos de la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación Popular (EP), en tanto se asume como una opción política y epistémica que procura posicionar y visibilizar los saberes de niños, niñas y adolescentes, desde una opción pedagógica situada en el campo del patrimonio cultural que recupere saberes silenciados históricamente y las narrativas de las poblaciones más jóvenes. Se trata, en otras palabras, de movimientos colaborativos desplegados en una lógica de simultaneidad y reciprocidad en la producción de conocimiento que pone en relieve la voz de los niños, niñas y adolescentes, no como informantes o informados, sino como sujetos activos con capacidad para narrar e interpretar en y desde su contexto (Ila y Dueñas, 2015).

La apuesta metodológica se sustenta en la participación infantil, entendida como un medio a través del cual se construye democracia. Como lo señala Hart (1993), ha de ser una acción genuina y caracterizada por la comprensión de los niños, niñas y adolescentes, sobre el papel que van a tener, sobre la manera en que se tendrán en cuenta sus ideas, propuestas y reflexiones o, en un nivel más elevado, brindar la posibilidad de incidir y compartir la toma de decisiones con las personas adultas, también concibiendo y ejecutando sus propuestas.

Con la participación reconocemos a niños, niñas y adolescentes como actores en su propio desarrollo, en tanto tienen derecho a que sean escuchados y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta para lograr transformaciones que afectan sus vidas; en otras palabras, se les entiende como ciudadanos en construcción, aunque se trate de una ciudadanía restringida en razón a que su realización depende de la conciencia de las personas adultas y del Estado. De acuerdo con Augusto Rocha “la participación es decisión y es acción, y además es dinámica, cambia según los “otros” con quienes se participa, con los intereses particulares y según el contexto” (2016, p. 17).

En congruencia con lo señalado, el programa Civinautas se desarrolla en diversos escenarios en donde los niños, niñas y adolescentes participan: por un lado, procesos de formación



en ciclos 1, 2, 3 y 4 en instituciones educativas, bajo la metodología escalar cuya duración es de un año escolar. Por otro lado, se desarrollan procesos de formación en otros espacios (procesos organizacionales de base comunitaria) en los que participan niños, niñas y adolescentes conjugando los desarrollos metodológicos de la propuesta Civinautas con nuevas herramientas que acogen las apuestas estratégicas y programáticas del IDPC, la duración de estos procesos varían de acuerdo a los niveles de profundidad de la formación: básico (3 sesiones), intermedio (de 4 a 6 sesiones) y avanzado (de 7 sesiones en adelante).

El desarrollo del programa toma lugar a través de tres momentos formativos, cuya articulación tiene como horizonte promover la participación de niños, niñas y adolescentes, y el fortalecimiento de su capacidad de incidencia en lo patrimonial. A cada momento formativo corresponde resultados formativos e investigativos particulares. Los Resultados Formativos refieren al logro general que el momento puede alcanzar como efecto de los procesos metodológicos y las herramientas implementadas, los resultados investigativos de cada momento indican el logro alcanzado por las y los participantes en la planeación y desarrollo conjunto de apuestas investigativas internas en torno a los temas seleccionados. El orden propuesto para los momentos formativos es orientativo, ya que este no es un proceso estrictamente lineal o codependiente entre momentos, su inicio, avance y culminación depende mayoritariamente de los contextos, intereses y necesidades de las niñas, niños y adolescentes que componen los grupos.

¿Qué hemos aprendido gracias a nuestra experiencia?

A la luz de la reflexión crítica sobre nuestra experiencia (sus aciertos, desaciertos, tensiones y contradicciones, etc.) para deconstruir prácticas adultocéntricas y desescalar el patrimonio cultural en la vida cotidiana, identificamos aprendizajes que hoy ponemos en consideración como pistas para la cualificación (pedagógico - metodológica) de procesos de fortalecimiento de la participación de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y agentes en la construcción del patrimonio cultural:

La participación se nutre didácticamente del escuchar con atención. En las voces de los niños, niñas y adolescentes emerge una diversidad temática en la que se afirman diferencialmente sus intereses, gustos, necesidades o talentos. Estos elementos son relevantes en tanto pueden tornarse en ejes de un proceso que se conecte con la experiencia de vida, la vida familiar y cotidianidad de cada niño, niña o adolescente. Por ello, uno de los objetivos iniciales del programa de formación en patrimonio cultural es rastrear (en sus temas de conversación y experiencias



personales) intereses, gustos, preocupaciones, motivaciones, talentos o aspiraciones de los niños, niñas y adolescentes, tornándolos en elementos fundamentales en la construcción de proyectos de aula y comunitarios.

Participar requiere de un clima de confianza, empatía y disfrute compartido, lo cual debe ser posibilitado desde las primeras actividades que se ejecuten. Estas deben ser abiertas y procurar captar la atención de los niños, niñas y adolescentes, retomando las posibilidades ofrecidas por las artes y la lúdica.

La participación se enriquece con la pluralidad de posibilidades lúdicas, creativas y expresivas brindadas por los lenguajes artísticos. Las artes devienen en vehículos de expresión que facilitan el desarrollo de habilidades como la creatividad, la relación de símbolos y conceptos, el desarrollo motriz y la posibilidad de expresar multiplicidad de pensamientos y emociones sin temor a la exposición o la vergüenza y sin caer en las rutinarias formas de enseñanza, centradas en la cualificación de la competencia lectoescritural. A este mismo propósito, bien puede contribuir el uso de herramientas tecnológicas que potencien habilidades artísticas e investigativas.

Participar es vincular el cuerpo en el proceso y conectarlo con los territorios, mediante actividades de juego, movimiento, exploración sensorial e innovación en el uso de materiales, lo que permite conectarse entre sí, con el entorno inmediato y la ciudad, desde la corporalidad dentro y fuera del aula. Es importante incluir este tipo de actividades como parte de la planeación de las sesiones debido a que los niños y las niñas las disfrutan, y, a su vez, pueden ser excelentes herramientas para explorar las temáticas a desarrollar durante las sesiones.

El arte y la lúdica han sido ejes centrales para favorecer diálogos, abordar el patrimonio cultural en articulación reflexiva con las voces, sentires y experiencias de los niños, niñas y adolescentes en sus territorios y acercarnos a otras miradas que permiten problematizar y pluralizar nuestra comprensión del mundo en relación con la riqueza e integralidad del patrimonio de la ciudad en y desde lo local.

La participación es también asumir posiciones respecto a cuestiones de nuestra realidad y estar en disposición de debatirlas. Debatir es una de las formas que anima la participación de los niños, niñas y adolescentes. Así, en una de nuestras experiencias abordamos el personaje y el monumento de Gonzalo Jiménez de Quesada, como un lugar de debate respecto a las maneras como la representación también puede excluir a algunos actores de la comunidad. Así mismo, este personaje sirvió como excusa para indagar en las comprensiones que tienen los niños y niñas de la



estatutaria pública, y cómo se sienten (o no) representados por los monumentos que conocen en la ciudad. Esto abrió el camino para plantear nuevas propuestas creadas por ellas y ellos respecto a la manera como les gustaría verse representados.

Es importante identificar los elementos diferenciadores y habilidades particulares de cada niño, niña o adolescente abordando estos elementos en beneficio del progreso del grupo en general como una estrategia pedagógica de educación entre pares, en aras de la superación de lógicas excluyentes basadas en el género, nacionalidad, clase o las características etarias para promover ambientes identitarios.

La participación es una posibilidad para cocrear nuevas posibilidades. En nuestra experiencia invitamos a los niños, niñas y adolescentes a construir participativamente el qué, el para qué, el cómo y todos los insumos necesarios para diferentes momentos del proceso, así como para la potenciación de sus comunidades en relación con el concepto de patrimonio como principio orientador. En ese sentido al abordar el concepto de patrimonio desde perspectivas integradoras, motiva la indagación por parte de niños y niñas hacia temas que para ellos son inéditos, promueve la curiosidad de manera general y estimula la creatividad.

La participación de los niños, niñas y adolescentes en el programa de formación en torno a los derechos culturales y patrimoniales requiere el impulso y generación de condiciones suficientes por parte de personas adultas entendidas como actores sociales, comunitarios e institucionales. A nivel operativo es necesario generar un proceso permanente de concertación y seguimiento con padres de familia y acudientes, directivas y docentes del sector educación y personas que lideran experiencias organizativas o procesos comunitarios a fin de generar disposición actitudinal, viabilizar el entretejido y materialización de compromisos y planes de trabajo favorecedores de la participación de los niños, niñas y adolescentes.

La confluencia de actores sociales, comunitarios e institucionales articula diversos intereses y agendas, y exige un proceso de acompañamiento pedagógico, didáctico y metodológico para la fundamentada construcción, ejecución, evaluación y ajustes de planes de trabajo (iniciativas y proyectos comunitarios, proyectos de aula) a favor de potenciar dinámicas de participación en torno a la activación – apropiación de patrimonios. Dada la multiplicidad de intereses es posible que se presenten tensiones, de modo que el acompañamiento exige habilidades para la mediación de conflictos y la generación de articulaciones intra e interinstitucionales que fortalezcan la implementación del proceso de formación.



La participación requiere de una planeación realista. Los planes de trabajo diseñados en articulación con actores sociales, comunitarios e institucionales no solo deben responder a sus trayectorias e intereses, sino que deben ajustarse a criterios de pertinencia y viabilidad, de modo que sus objetivos sean realizables mediante la ejecución del proceso. Es importante tener en cuenta los tiempos y cronogramas de actividades de cada actor que se vincula al proceso, con el ánimo de generar vínculos estratégicos para el desarrollo de las actividades propuestas.

Conclusiones

Pensar los procesos formativos en y desde el Patrimonio Cultural ha implicado realizar un trabajo constante de reflexión en torno a las formas en que se constituye el patrimonio y sobre qué se aprende de patrimonio cultural, qué lugar tienen niñas, niños y adolescentes en la conservación y divulgación, así como en los modos en que participan para su construcción. En este marco se comprende que el patrimonio cultural es un elemento fundamental de la organización social de nuestra ciudad, sin embargo, muchos de los referentes patrimoniales se han convertido en símbolos ideológicos que reproducen prácticas en las que las infancias, a veces, no tienen un lugar. Por lo tanto, como programa reafirmamos el compromiso con la democratización de los patrimonios culturales, desde la integralidad de estos y la participación de las niñas, los niños y los adolescentes, resaltando la importancia de conocer las formas en que se vive, explora y construye el patrimonio.

Teniendo en cuenta lo anterior, a través de nuestra propuesta formativa caminamos hacia la democratización de los saberes, lo que implica identificar y superar las brechas y barreras que rondan la gestión del patrimonio cultural, ampliar el marco de acción etario y territorial, y dar lugar a diversos saberes e interpretaciones desde la agencia de niñas, niños y adolescentes. En otras palabras, se trata de procesos y herramientas que promueven el reconocimiento de los legados y tradiciones, desde la apropiación contextualizada, en el marco del encuentro y las identidades de las niñas, niños y adolescentes, hacia la construcción de sentidos en el intercambio de conocimientos y construcción conjunta de saberes sobre el patrimonio.

De este modo, ponemos en práctica el compromiso con el marco normativo que reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos y titulares de derechos, y que habilita la adopción de medidas para una gestión diferencial del patrimonio cultural desde un enfoque de niños, niñas y adolescentes en torno a cuatro ejes: participación, acceso diferenciado, contribución al patrimonio cultural y democratización de la ciudad para niños, niñas y adolescentes. Por lo tanto,



el programa Civinautas se convierte en una posibilidad para que las diversas visiones de mundo e identidades sean reconocidas, legitimadas y dignificadas, en particular las de niños, niñas y adolescentes y sus contextos relacionales.

Esperamos que esta propuesta formativa por la democratización de los patrimonios culturales permita repensar las formas en que nuestra cultura construye sus referentes simbólicos, pero, sobre todo, el lugar y las formas de participación que, desde nuestros dispositivos sociales, como la escuela y los escenarios comunitarios, reconocemos a las niñas y niños en la transformación de nuestra ciudad. Con esto, extendemos una invitación a reconocer a los niños, niñas y adolescentes como constructores de conocimiento, que problematizan sus entornos y situaciones más próximas, y trascienden las relaciones verticales y discursos que alimentan la visión adultocéntrica.

Referencias

- Aguirre-Pastén, B., Gajardo-Tobar, A., y Muñoz-Madrid, L. (2017). *Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 893-911.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2017000200008&script=sci_arttext
- Alderoqui, S. (2006). *Museos y escuelas: socios para educar*. Paidós.
<https://es.scribd.com/document/589440334/Silvia-Alderoqui-Museos-y-Escuelas-Socios-para-Educar>
- Arévalo, O. (1996). *Juventud y Modernización Tecnológica*. *Revista PASOS. Número especial*. Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI). San José. Costa Rica.
- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Búho.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57471551/Libro_SISTEMATIZACION_Barragan_y_Torres_2017-libre.pdf?1538263011=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_sistematizacion_como_investigacion_in.pdf&Expires=1706204057&Signature=SbwqMYapV4-
- Benavides, I. A. (2013). *Doce ensayos sobre materiales didácticos en el museo nacional*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/47227>



- Borroto López, L. (2017). *Cultura y formación de la personalidad en la primera infancia*. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(2), 86-91.
<https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/5879/4943>
- De Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). CLACSO.
https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Renovar%20la%20teor%C3%ADa%20cr%C3%ADtica_CLACSO_2006.pdf
- Guerrero, R. (2012). *Patrimonio cultural mundial, territorio y construcción de ciudadanía. Construcción y apropiación social del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso-Chile*. En *revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 16(388),
<https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-388.htm>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. En: Ensayos Innocenti N°4. Unicef.
https://www.researchgate.net/profile/Roger-Hart/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica/links/571e6d4208aefa648899a0c5/La-participacion-de-los-ninos-de-la-participacion-simbolica-a-la-participacion-autentica.pdf
- Ila, P. y Dueñas, T. (2015). *La inclusión de las voces de los niños, niñas y adolescentes en la reconstrucción de memoria histórica*. En: *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, No 4. CLACSO coediciones, Universidad de Antioquia y Editorial de la Facultad de filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62327341/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia20200310-106620-1xlubn7-libre.pdf?1586148983=&response-content->
- Pastor, M. I. (1998). *Pedagogía museística, nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel.
- Quijano, A. (2007). “*Colonialidad del poder y clasificación social*”, en Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 285-327) Siglo del Hombre.
- Rocha C. (2016). *La investigación acción participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <http://uniminuto-dspace.scimago.es:8080/handle/10656/5461>



Therrien, M. (2013). *Arqueología histórica, políticas y prácticas culturales en Colombia*. En *Revista Teoría y práctica de la arqueología histórica latinoamericana*, 2(2), 11-26.
<https://rehip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/9de1ff27-353e-489b-9e32-9c58780fb50f/content>

Valdés, C. & Villada, M. (1998). *¡Vamos al museo!* Narcea.



La política de cero a siempre en el proceso de investigación formativa “sala maternal” de la licenciatura en educación infantil de la Universidad de Pamplona

YADIRA DEL PILAR CAMPEROS VILLAMIZAR

EDGARD AURELIO GONZÁLEZ BAUTISTA

AURORA GELVEZ LÓPEZ

Resumen

Dentro de la formación de los Educadores Infantiles de la Universidad de Pamplona, se desarrolla un Proceso de Investigación Formativa (PIF) “sala maternal”, a través del cual, los Educadores en Formación tienen experiencias docentes e investigativas en los hogares comunitarios y centros de desarrollo Infantil, en los cuales los niños y niñas entre los 0 y 2 años son atendidos de manera integral, según lo establece la Política de Estado de Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016. Es así como se ha venido realizando el seguimiento a la implementación de esta Política, con el objetivo de fortalecer el desarrollo multidimensional de los niños, la educación inicial y la formación integral de la infancia. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción. Las técnicas utilizadas son la observación participante, el diseño de estrategias didácticas basadas en las actividades rectoras y la implementación de estas. Como resultados se ha podido evidenciar que la Política de Cero a Siempre permea todas las actividades que se desarrollan en estos escenarios; los agentes educativos han venido siendo cualificados para que sus acciones le den cumplimiento a lo establecido en la política; la dimensión corporal es la más estimulada en relación con la nutrición que se le brinda a los niños y niñas, mientras que a la dimensión cognitiva todavía no se le da la importancia suficiente, sobre todo en los hogares comunitarios, puesto que las estrategias pedagógicas planeadas por los agentes educativos no siempre son ejecutadas, mientras que las diseñadas e implementadas por los educadores infantiles sí. Como conclusión se puede establecer que el trabajo colaborativo entre estos escenarios y la Universidad de Pamplona, beneficia la implementación de la Política.



Objetivos

- Contribuir con la implementación de la Política de Cero a Siempre en las Salas Maternales de la Ciudad de Pamplona.
- Identificar las acciones que se desarrollan en las Salas Maternales en pro del cumplimiento de la Política de Cero a Siempre.
- Fortalecer el desarrollo multidimensional de los niños de Educación Inicial con miras a la formación integral de la infancia.

Resultados

La Política de Cero a Siempre es un conjunto de acciones planificadas dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia y la atención integral que debe asegurársele a cada uno, de acuerdo con su edad, contexto y condición. Este desarrollo infantil se asume como la estimulación de las dimensiones corporal, cognitiva, psicoafectiva y social, las cuales, para efecto de la presente investigación, se convierten en las categorías de análisis. Es así como, la observación participante que realizan los educadores infantiles a lo largo del proceso de investigación formativa (PIF) ha permitido conocer las acciones y estrategias que implementan los agentes educativos al interior de los hogares comunitarios y de los centros de desarrollo infantil, logrando identificar que las mismas van encaminadas al desarrollo y estimulación de estas dimensiones y tienen como base el juego, la exploración del medio, el arte y la literatura, que son las actividades rectoras.

La dimensión corporal involucra el conocimiento del cuerpo y su cuidado, se relaciona con el movimiento, el control de los músculos, la psicomotricidad fina y gruesa, el equilibrio y la agilidad o flexibilidad, así como, con la nutrición y el desarrollo cerebral (Motos, 1983). En relación con ella se ha encontrado que en las salas maternales se preocupan mucho por la nutrición de los niños, es decir, los momentos de alimentación son evidentes en todos los escenarios, así como el seguimiento al crecimiento y desarrollo en relación con el peso y la talla adecuados para la edad. Así mismo, la estimulación de la motricidad fina, más que la gruesa, también es habitual dentro de las interacciones que tienen los niños con los agentes educativos. Por su parte los educadores Infantiles la estimulan a través del diseño de circuitos según las características de los niños y sus avances en la motricidad gruesa, así mismo implementan rondas, canciones y videos con los cuales los niños ejercitan sus músculos gruesos, desarrollando el equilibrio y la coordinación.



La dimensión cognitiva hace referencia al desarrollo de la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje, la solución de problemas, la inteligencia y la planificación, que involucran funciones cerebrales únicas y sofisticadas que se desarrollan desde la primera infancia, basadas en las propias experiencias y vivencias, en los preconceptos, intereses y necesidades (Puello-Socarrás, 2007). Se ha observado que aun cuando los agentes educativos diseñan actividades para estimularla, es la menos estimulada, sobre todo en los hogares comunitarios, debido a que la mayor parte del tiempo están atendiendo la alimentación de los niños y desatienden los momentos pedagógicos. Teniendo las estrategias planeadas estas no siempre se desarrollan.

Es por ello por lo que los educadores infantiles hacen mucho énfasis en la estimulación de esta dimensión y para ello desarrollan un proyecto que busca la estimulación del lenguaje, ya que el desarrollo cognitivo y el del lenguaje van de la mano, es así como, para todas las interacciones se planean actividades a través del juego, la literatura y la exploración del medio que conducen a los niños a identificar, reconocer y pronunciar, objetos, personas, animales y cosas de su entorno, con el fin de que adquieran aprendizajes significativos que les sirvan para su diario vivir.

La dimensión psicoafectiva es la manera más esencial de procesar la vinculación con el mundo externo y con los demás, porque es el área de la vida que tiene que ver con las emociones, los estados de ánimo y, en general, con la experiencia subjetiva de cada persona (Lifeder, 2023). Es así como se observa que los agentes educativos organizan temáticas encaminadas al desarrollo emocional de los niños las cuales son transversales a todos los momentos de interacción, sobre todo en los centros de desarrollo infantil. En relación con esta dimensión los educadores infantiles trabajan mucho en la estimulación de la inteligencia y regulación emocional que deben desarrollar los niños desde estas edades (0 a 2 años), para ello, implementan actividades de reconocimiento de las emociones, sus expresiones y manifestaciones apropiadas a través de títeres, cuentos y dramatizaciones.

La dimensión social se refiere a la capacidad del niño para crear y mantener relaciones significativas con los adultos y otros niños, gracias al desarrollo emocional que le permite expresar, reconocer, manejar sus emociones y responder apropiadamente a las de los demás (Goleman, 1996). Se ha observado que esta dimensión se estimula en gran medida, puesto que la misma experiencia de relación con sus pares, les permite ir adquiriendo destrezas en la socialización e interiorización de normas, límites y valores. Para esta dimensión los educadores infantiles implementan actividades de trabajo colaborativo en las cuales los niños deben compartir, esperar



el turno, participar en la construcción de algo, pedir el favor, dar las gracias, en fin, situaciones en las que aprenden a convivir junto a sus pares y a resolver problemas.

Es así como en relación con el fortalecimiento del desarrollo multidimensional de los niños, los educadores infantiles han logrado apoyar el proceso pedagógico, haciendo énfasis en la estimulación de las dimensiones, especialmente la cognitiva y el lenguaje, a través de las interacciones que tienen con los niños y gracias al diseño e implementación de estrategias basadas en las actividades rectoras, juego, literatura, arte y exploración del medio. En cada una de las jornadas les brindan a los niños espacios, situaciones y experiencias en las que juegan, exploran, observan, pintan, cantan, arman, escuchan, reconocen, identifican, clasifican, relacionan, en fin, adquieren aprendizajes significativos por medio de la estimulación de sus sentidos, del desarrollo motriz y del lenguaje.

Impacto en la Política

La Ley 1804 de agosto 2 de 2016 por la cual se establece la Política de Cero a Siempre, cuenta con una normatividad de orden internacional y nacional que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, explicita las responsabilidades para garantizar su atención integral y busca asegurar que todos puedan desarrollarse durante su primera infancia, gracias a la atención integral que se les brinda en los escenarios específicos en donde transcurre su vida cotidiana, como lo son el hogar comunitario y los centros de desarrollo infantil, los cuales garantizan el pleno ejercicio de sus derechos. Por ello, el seguimiento y acompañamiento que se le hace a la Política, desde la Universidad de Pamplona, a través del Programa de Educación Infantil, busca que la implementación de esta se cumpla y que los niños y niñas de las salas maternas que están en su etapa de educación inicial se beneficien al máximo de ella, al recibir una verdadera atención integral. De la misma forma, la Política tiene un impacto en la formación de los Educadores Infantiles, puesto que les permite conocerla a fondo y ser parte de su implementación, lo que redundará en una interiorización de sus objetivos desde el proceso de formación como profesionales y asegurar el cumplimiento de esta desde su futuro desempeño como educadores infantiles respetuosos y comprometidos con la atención y formación integral de los niños y niñas.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cualitativo, busca identificar y describir las acciones y estrategias que contribuyen con la implementación de la Política de Atención a la Infancia. El diseño por su parte es investigación acción, ya que a través del Proceso de Investigación Formativa



de los Educadores Infantiles se desarrollan interacciones con los niños y niñas entre los 0 y 2 años que asisten a las salas maternas, hogares comunitarios y centros de desarrollo infantil para ser atendidos de manera integral, como lo establece la Política de Estado de Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016 (Congreso de la república, 2016).

Es así como, se hace el seguimiento a la implementación de esta Política, con el objetivo de fortalecer el desarrollo multidimensional de los niños, la educación inicial y la formación integral de la infancia, a través de una observación participante, que permite conocer las estrategias y actividades que utilizan los agentes educativos encargados de los hogares comunitarios y centros de desarrollo infantil para llevar a cabo la atención de los niños y niñas, gracias a esta observación, los Educadores en Formación diseñan estrategias didácticas basadas en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, que son implementadas para contribuir con el desarrollo y estimulación de la dimensión corporal, cognitiva, afectiva, social y el lenguaje de los niños y niñas.

Pertinencia Social

La Universidad de Pamplona, a través de la Licenciatura en Educación Infantil y la formación de Educadores infantiles, tiene claro que asegurar las condiciones que posibiliten el desarrollo infantil de las niñas y niños en la primera infancia, es una prioridad, por la cual se debe continuar anudando esfuerzos para visibilizar aún más las razones éticas, científicas, sociales y económicas, que permitan actuar con oportunidad y calidad durante este momento de la vida.

De la misma manera las evidencias científicas han demostrado, que, si bien el desarrollo humano es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida, las bases sobre las cuales se van complejizando las capacidades, habilidades y potencialidades humanas, se sientan en los primeros años y que el mayor número de conexiones cerebrales, el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico, entre otras, así como los cimientos sobre los que se construyen las relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno, empiezan a generarse desde el periodo perinatal y tienen su más alto nivel antes de que las niñas y los niños ingresen a la educación formal.

Pensando en eso, el Programa involucra desde los primeros semestres a los Educadores en Formación, en el Proceso de Investigación Formativa (PIF) a través del cual les brindan atención y estimulaciones a los niños de las salas maternas, con el fin de que las experiencias que viven con ellos, no solo los formen como educadores infantiles, sino que les permitan aportar desde el conocimiento e interiorización de la política, a ser parte de su implementación y sobre todo, a velar



porque la misma se cumpla a cabalidad y que ese cumplimiento redunde en beneficio de los niños y niñas, pues al fin y al cabo ellos son, el objeto y sujeto de su vocación.

Conclusiones

El trabajo colaborativo entre los Agentes Educativos de los Hogares Comunitarios y Centros de Desarrollo Infantil, el Programa de Educación Infantil y la Universidad de Pamplona, beneficia la implementación de la Política de Cero a siempre, ya que las interacciones que realizan los Educadores en Formación fortalecen el desarrollo multidimensional de los niños y la atención integral de la infancia.

La cualificación que han tenido los agentes educativos en pro de la atención integral a la infancia ha venido mejorando la calidad de esta atención, ya que actualmente los niños participan a diario de actividades planeadas y pensadas para su desarrollo, pero, aun así, se debe continuar reforzando la estimulación de sus dimensiones, sobre todo en relación con la cognitiva, ya que al interior de los hogares comunitarios son pocas las acciones y estrategias que se implementan para lograrlo.

El seguimiento al cumplimiento de la Política de Cero a Siempre se debe continuar realizando desde todos los ángulos, educativo, social, político; todos los entes territoriales deben anudar esfuerzos para atender cada día mejor a los niños y niñas, está comprobado que es durante la gestación y los primeros cinco años, que se les debe brindar una atención integral que redunde en fortalezas para toda la vida. Por ello, todos los adultos, de una u otra forma, somos agentes educativos y tenemos el compromiso ético y moral de velar porque todos los infantes se desarrollen de manera integral, sin carencias, ni dificultades, puesto que invertir en ellos hoy, asegura un mejor futuro para todos.

Referencias

- Puello-Socarrás, J. F. (2007). La dimensión cognitiva en las políticas públicas Interpelación politológica. *Ciencia Política* (3), 30-57.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17523>
- Lifeder. (20 de marzo de 2023). Dimensión afectiva del ser humano. Lifeder.
<https://www.lifeder.com/dimension-afectiva-ser-humano/>
- Congreso de la República de Colombia (2016). Ley 1804 de 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. 2 de agosto de 2016. D. O. No. 49.953.



https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm#:~:text=La%20pol%C3%ADtica%20de%20%E2%80%9Ccero%20a,acciones%20estrat%C3%A9gicas%20lideradas%20por%20el

Motos, T. (1983). Iniciación a la expresión corporal. Humanitas

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Kairós



MESA 51

Apropiación de los territorios periféricos por parte de los jóvenes



Difusión de expresiones culturales periféricas en Bogotá

DANIELA CORREA CUBILLOS

LINA ALEJANDRA PARRA MORENO

Resumen

Se construyó una propuesta comunicativa digital, llamada Surreal Plan, dedicada a la difusión cultural en Instagram y Facebook, y dirigida a los y las habitantes entre 18 y 34 años de las localidades del sur de Bogotá que residen en Kennedy, Ciudad Bolívar, Bosa y San Cristóbal. Este ejercicio se encaminó en apoyar la descentralización de la oferta cultural mediática de la ciudad, teniendo como eje la difusión de las expresiones culturales de zonas periféricas de la capital. El contenido giró en torno a las actividades, bienes y servicios de proyectos artísticos y sociales, así como de iniciativas comunitarias y encuentros culturales. Todos los anteriores comprendidos como manifestaciones de la diversidad cultural bogotana.

Objetivos General

Difundir expresiones culturales periféricas en jóvenes habitantes de las localidades de Kennedy, San Cristóbal y Ciudad Bolívar, para descentralizar el enfoque mediático de la oferta cultural relacionada al espacio público.

Objetivos Específicos

- Identificar la oferta y la demanda de la difusión de expresiones culturales periféricas en las localidades seleccionadas.
- Analizar los vacíos comunicacionales en la difusión de expresiones culturales periféricas dirigidas a jóvenes de 18 a 27 años de las localidades de Kennedy, San Cristóbal y Ciudad Bolívar.
- Construir una propuesta comunicativa en redes sociales (Instagram y Facebook) que difunda expresiones culturales periféricas relacionadas con el espacio público.

Resultados

Expresiones culturales



Se entienden expresiones culturales como actividades, bienes y servicios con contenido cultural, resultantes de la creatividad de personas, grupos y sociedades. Estas se construyen por medio de la interacción de los individuos en un entorno, la cual es mediatizada por varias tecnologías, como pueden ser las redes sociales. En esa interacción se transmiten, intercambian, ponen en discusión y se transforman las expresiones culturales a través de comunicación que fomente el encuentro de los sentidos del ser.

Las expresiones culturales, como síntoma de la diversidad cultural, son una preocupación reinante en la comunidad internacional. La UNESCO trató esta preocupación en el 2005 a través de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales; a la que Colombia se adhirió en el 2013 (UNESCO, 2005).

Las expresiones culturales han sido analizadas por su importancia en la sociedad, la comunicación y las redes sociales por medio de la investigación Comunicación de las Expresiones Culturales, Caso Temazcal en el Centro Yololo Chicomoztoc Teocalli (2022). Aquí, Herrera et al (2022), consideran que

La cultura se construye mediante la convivencia mutua entre individuos con el entorno, el intercambio de tradiciones, saberes ancestrales y experiencias e intercambios culturales basados en una comunicación simbólica, visual, sonora o cualquier medio que fomente la interacción de los sentidos del ser (p. 2).

Espacio público

Comprendemos el espacio público como un lugar democrático de encuentro e interacción social, en dónde se realizan las acciones cotidianas de personas y grupos, las cuales mutan y lo van mutando con el tiempo. En él los individuos se revisten de sentido colectivo y político, que impulsa las acciones colectivas de transformación o mantenimiento del espacio. Del mismo modo, se funden procesos simbólicos de identificación y acción que equivalen a la dotación de significado en su entorno.

Específicamente en Bogotá, hay una distribución inequitativa del espacio público, que es marcada por la desigualdad de las condiciones socioeconómicas de los habitantes y los intereses inmobiliarios privados; limitando la vida colectiva, la representación cultural y política de las personas y grupos.

La anterior visión se ve complementada en el artículo Construcción de espacios comunes y colectivos: aportes conceptuales al territorio urbano (2016), donde se expone que el espacio



público de Bogotá no transmite una atmósfera de equidad, debido a que es una ciudad segregada “donde el acceso al espacio público está condicionado por la realidad socioeconómica que vive la ciudadana” (Semillero de Investigación Praxis Urbana, 2016, p.13).

Esta realidad puede combatirse mediante experiencias comunitarias dentro de los espacios, ya que funcionan como alternativa a las lógicas económicas preponderantes y ayudan a la construcción horizontal y colectiva de la ciudad.

Vale la pena resaltar la importancia de los espacios comunitarios en el marco de la comunicación e interacción social debido a que, como lo señala Ruiz (2021) en su trabajo *Sociabilidad, manifestaciones culturales y conflicto*, “las relaciones sociales no pueden desligarse de los territorios que las nutren y en los cuales se construyen y reconstruyen los códigos comunes que las sostienen”.

Periferia

Comprendemos la periferia como un espacio de encuentro e interacción social entre organizaciones, movimientos, colectivos e individuos, permeado por la cotidianidad de los habitantes, que se encuentra ubicada en los bordes del territorio y hace parte del tejido urbano. A pesar de que sus condiciones socioeconómicas tienden a obedecer a la lógica de mercado del sistema-mundo capitalista y a la reproducción de discursos hegemónicos, su realidad propende a contener dinámicas propias de sociabilidad e integración, que abrazan la “praxis des vinculante de los medios de coerción, represión y consenso institucional” (Gramsci citado por Arroyave y Velásquez) y desafían su definición preestablecida, teniendo como precedente que “el norte se define única o exclusivamente por la oposición al sur” (Cañón y Ramírez, p. 353).

Por lo tanto, los sujetos que allí residen tienen prácticas socioculturales y símbolos propios de resistencia y reinención que deben ser reconocidos por todo su entorno. En conclusión, “periferias são elementos centrais da cidade, lhe dão identidade, sentido e humanidade” [Las periferias son centrales para la ciudad, proporcionando identidad, significado y humanidad] (UNI PERIFERIAS (s/f)).

Ahora bien, la dinámica centro-periferia puede expresarse en escalas locales: “la imagen urbana no pertenece a la ciudad, sino a sus habitantes” (Pérgolis, 1998, p. 4). De acuerdo con Pérgolis, la existencia de la fragmentación del territorio se debe a la fragmentación del comportamiento de los individuos capaces de construir una identidad cultural y espacial.

Espacio público digital



Entendemos el espacio público digital como un entorno hipertextual [2] e interactivo en el que se generan nuevos modos de habitar y vivenciar la realidad. Aquí convergen contenidos (capaces de configurar un imaginario acerca de lo colectivo), discursos, imaginarios [3] y nuevas formas de representación.

Las normas y valores sociales del espacio público tradicional son extrapoladas a estas redes permeadas de contenido simbólico y acción cotidiana. Su consolidación corresponde a necesidades comunicativas porque ayudan a amplificar la voz. De modo que, se entretejen relaciones interdependientes entre lo tangible y digital dado que “las acciones y comportamientos dentro del mundo virtual tienen efectos y consecuencias también en el mundo físico” (López y González, 2021, p. 144). A pesar de que su lógica escapa al anclaje territorial, es decir, es un espacio flujo (Martín y Torres, 2013), logra impactar el mundo físico y prolongar la difusión de la experiencia cultural.

Expresiones culturales periféricas

Son actividades, bienes y servicios con contenido cultural (es decir, con un sentido simbólico, una dimensión artística y unos valores que emanan las identidades culturales de la población), resultantes de la creatividad de personas, grupos y sociedades que habitan zonas ubicadas en los bordes del territorio. Estos bordes se caracterizan por la marginalidad que pone al descubierto fronteras internas justificadas por la reproducción de discursos hegemónicos enmarcados en la raza, el desarrollo y la eficiencia. A pesar de esto, dentro de las periferias se construyen dinámicas propias de sociabilidad e integración que transmiten, intercambian, ponen en discusión y transforman las expresiones culturales a través de la comunicación que fomenta el encuentro de los sentidos del ser.

Las expresiones culturales periféricas en el espacio público físico y digital

Gracias a los resultados de las entrevistas, la asistencia a manifestaciones culturales por el sur de la ciudad y la interacción en el espacio público digital con diferentes colectivos, logramos dotar de sentido la categoría de expresiones culturales periféricas. Donde la creatividad de las comunidades (surgida en la comunicación, interacción y encuentro) está encaminada en fortalecer su memoria e identidad como ciudadanos que habitan el territorio.

De igual manera, pese a que los bordes se caracterizan por la marginalidad, la vulnerabilidad y la estigmatización, sus habitantes le apuestan a cambiar o complementar estas últimas narrativas por medio, por ejemplo, de la significación del territorio según sus fuentes



hídricas, procesos histórico-ancestrales, gestiones comunitarias y experiencias colectivas/individuales; los cuales pueden ser concebidos más allá de la división institucional por localidades y UPZ.

Por otro lado, las redes sociales, al ser espacios públicos digitales, ofrecen a sus usuarios una gran gama de posibilidades interactivas, que permiten, dentro de un solo lugar hipertextual interrelacionado al mundo físico, la comunicación entre individuos y medios informativos.

Surreal Plan, al ser un medio nativo de estas redes, estableció una conversación con los jóvenes-adultos de 18 a 34 años, residentes de las localidades de Bosa, San Cristóbal, Kennedy y Ciudad Bolívar. Esto a través de contenidos relacionados a las localidades periféricas del sur y las expresiones culturales que en ellas se realizan, enmarcadas bajo un lenguaje casual, cercano y muchas veces humorístico.

La vinculación entre lo digital y lo físico se dio de varias maneras en la puesta en marcha del proyecto. En un primer momento, fue materializada en la participación directa por parte de los seguidores en espacios físicos dirigidos al encuentro y la interacción social en torno a expresiones culturales. Estos espacios, entendidos como públicos, cimientan el revestimiento de sentido colectivo y político de los individuos mediante el reconocimiento de nuestros pares y diferentes por medio del intercambio de saberes, sabores, intereses y sentires. Lo cual reconstruye el tejido social a partir de una gran red semántica de relaciones que genera comunidades y las organiza socialmente; por lo general, articuladas en forma de red y con el fin de apoyarse mutuamente.

La comunicación entre estas redes de apoyo conforma la segunda manera en que se vislumbró la relación físico-digital. Puesto que, la información relacionada a las expresiones culturales periféricas circula, se consume y transforma en participación, dentro de estos grupos especializados; los cuales usan las redes sociales para transportarla. Es así como, el vacío comunicacional que dejan los distintos medios digitales, orientados a la difusión de expresiones culturales de la ciudad, es solventado parcialmente por la comunicación entre nichos mediada por las redes sociales. Estos esfuerzos comunicativos que luchan por la descentralización mediática de la oferta cultural fueron acompañados por Surreal Plan durante su puesta en marcha; teniendo al fina una asimilación favorable por parte de estas redes especializadas.

A la luz del análisis expuesto, junto al trabajo de campo, podemos afirmar que logramos cumplir los objetivos que formulamos al inicio de la investigación. Respecto al objetivo general, Surreal Plan significó un ejercicio comunicacional que contribuyó a la descentralización de la



difusión de la oferta mediática cultural relacionada al espacio público en la ciudad. Este permitió a habitantes de 18 a 34 años de las localidades de Kennedy, Bosa, San Cristóbal y Ciudad Bolívar interactuar e informarse sobre actividades, bienes y servicios con contenido cultural materializados dentro de sus localidades.

Ahora bien, acerca de los objetivos específicos, Surreal Plan fue construido a partir de un estudio de mercado que nos permitió conocer las dinámicas de la oferta y la demanda en torno a la difusión de expresiones culturales periféricas dentro del espacio público digital. A raíz de los hallazgos del panorama vislumbrado por la anterior herramienta metodológica, analizamos los vacíos comunicacionales, corroborando la viabilidad de la propuesta comunicativa en Instagram y Facebook. Redes en las que Surreal Plan se consolidó, en tres meses, como un medio digital que compartió expresiones culturales en espacios públicos al sur de Bogotá.

Metodología

La metodología que utilizamos fue la etnografía mixta, debido a los datos cuantitativos y cualitativos que se manejaron. Aquí se emplearon técnicas de la netnografía (stalkeo, análisis de competidores, y análisis de KPI's) y la etnografía multisituada (encuestas, entrevistas semiestructuradas y observación no participante directa registrada en diarios de campo), para lograr el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

La etnografía multisituada nos permitió enfatizar en la descripción de determinados aspectos de la vida social, desde múltiples espacios y escenarios, teniendo en consideración los significados asociados por los actores sociales y las interpretaciones situadas, es decir, en contexto. Esto, al significar un diálogo entre distintos elementos y dimensiones, nos lleva a romper con la tendencia de establecer una distinción radical entre la vida online y offline.

Elegimos la etnografía como metodología por su carácter inductivo, el cual favoreció el establecimiento de conclusiones generales sobre la situación de la difusión de expresiones culturales de las periferias de Bogotá; basadas en las experiencias investigativas que tuvimos al generar contenidos en Instagram y Facebook acerca del tema. Asimismo, la etnografía tiene el objetivo de:

Describir, comprender e interpretar la realidad social a través las relaciones humanas y su contexto atribuyéndole significados e interpretaciones a sus normas, valores y patrones de conducta. [...] Todo ello, concretándolo en un marco espacial y temporal específico para la



recogida de información, donde el investigador emplee diferentes técnicas de recogida de información, siendo la principal de ella la observación participante (Cotán, 2019, p. 7).

Lo que facilitó el establecimiento de una relación entre las categorías seleccionadas y las localidades de San Cristóbal, Kennedy y Ciudad Bolívar. Estas relaciones estuvieron abiertas a la codificación e interpretación a partir de un método mixto, del cual la etnografía no es contraria, que nos posibilitó el desarrollo de “un análisis holístico, multidimensional y sólido de los fenómenos sociales” (Cotán, 2019, p. 11).

Dadas las características que tuvo el proyecto, al ser digital y difundido por redes sociales, fue fundamental tener en cuenta las reacciones de los sujetos de estudio, teniendo capacidad de adaptación e innovación que respondiera a las diferentes situaciones y demandas que se presentaron. De este modo, el proceso cíclico en espiral, que no posee un orden preestablecido, característico del método que estamos describiendo, le dio flexibilidad, adaptabilidad y apertura a la creación, lo cual propició la reformulación de la investigación mientras esta se llevó a cabo. Las herramientas metodológicas que elegimos fueron las siguientes:

Encuestas. Como parte del estudio de mercado empleado para conocer el contexto al que nos dirigíamos y analizar la sustentabilidad del proyecto, realizamos una primera encuesta dirigida a jóvenes de 18 a 27 años residentes en las localidades de Kennedy (28 personas encuestadas), San Cristóbal (20 personas encuestadas) y Ciudad Bolívar (24 personas encuestadas); siguiendo un muestreo por conveniencia [4]. El cuestionario se constituyó por preguntas divididas en cuatro componentes: caracterización demográfica, consumo de expresiones culturales, difusión de estas y organizaciones sociales. Se desarrolló de manera virtual y presencial dentro de las localidades seleccionadas antes de crear la marca, desde el 10 de diciembre hasta el 17 del mismo mes del año 2022.

La segunda encuesta la llevamos a cabo al finalizar la creación, por medio de las Stories [5] de Instagram y Facebook, con el fin de conocer cómo los seguidores del proyecto recibieron a Surreal Plan y sus contenidos. Fue publicada el 5 de mayo, estuvo disponible hasta el siguiente día y en total la contestaron 25 personas. A los encuestados se les preguntó si habían querido participar o se les había hecho llamativo alguno de los eventos, actividades y/o espacios difundidos por nosotras; y si habían participado en eventos actividades y/o espacios por el sur gracias a nuestra difusión.



Rastreo de competidores. Medios digitales especializados en el anuncio de eventos, actividades y lugares con enfoque de espacio público en Bogotá. Por medio de una búsqueda digital profunda, orientada por un muestreo por conveniencia, se hizo una primera lista de posibles competidores. Luego se stalkéo [6] los perfiles de estos para entender sus dinámicas de contenido y reducir la lista según la relevancia y actualidad. Se realizó antes de crear la marca, entre el primero de noviembre al 26 del mismo mes del 2022.

Análisis de competidores. Se examinó el contenido y manejo de imagen de 3 marcas (Bogotá Plan, Parche x Bogotá y Mango) en redes sociales especializadas en el anuncio de actividades, bienes y servicios culturales en Bogotá; seleccionadas por un muestreo deliberado [7]. De esta manera, llegamos a conclusiones relacionadas con la presencia de las expresiones culturales periféricas dentro de los medios digitales de la ciudad y la forma en que estas eran presentadas a los usuarios. Se ejecutó antes de crear la marca y durante el primer mes de su puesta en marcha, entre el primero de noviembre al 26 del mismo mes del 2022; y luego entre el 9 de febrero al 30 de abril del 2023.

Análisis de KPI's en contenidos. Dentro de una matriz se organizaron las reacciones, comentarios, interacciones y alcance de cada una de las publicaciones de Facebook e Instagram; con el fin de medir el nivel de interés y compromiso que generaban en los usuarios. La información fue extraída de Metricool y Meta Business Suite, ambas herramientas de rendimiento y gestión de redes sociales.

Análisis del rendimiento de los perfiles. Evaluamos cuantitativamente el rendimiento general de los perfiles de Facebook e Instagram del proyecto, en donde contemplamos el crecimiento y fidelización de los usuarios objetivo a través de métricas como el *engagement* [8], las cuentas alcanzadas totales, las interacciones totales y el número de seguidores junto a su segmentación demográfica. Lo anterior para medir la efectividad de Surreal Plan a la hora de llegar al público objetivo. Se utilizaron las páginas 'Metricool' [9] y 'Meta Business Suite' (Lam, s.f.) [10] para este fin y fue desarrollado entre el 21 y 25 de mayo del 2023.

Entrevistas semiestructuradas. Guiadas por un muestreo deliberado, fueron contestadas por asistentes y gestores de expresiones culturales periféricas (uno de cada uno por localidad) en Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Bosa y Kennedy. Se recopiló información relacionada con las interacciones entre los habitantes y las expresiones culturales realizadas en sus territorios y sobre cómo individualmente estos los han ayudado a vincularse con otros y fortalecer el espacio público



de sus áreas de residencia. Se efectuaron durante el desarrollo de la creación y al finalizarlo y fueron analizadas entre el 2 al 29 abril del 2023.

Diario de campo y observación no participante directa. Los datos recolectados de la participación en manifestaciones culturales por el sur de Bogotá los recopilamos en un diario de campo virtual en donde registramos su fecha, las acciones que hicimos, las conversaciones enunciadas, las personas que organizaron, la ubicación y la disposición del espacio. Asimismo, en la construcción y puesta en marcha de la marca se hizo un seguimiento virtual en una bitácora de trabajo donde se anotó la fecha de las reuniones y publicaciones, decisiones comunicativas por quincena, contenidos, objetivos y buyer person aludido. Fueron puestas en práctica durante el desarrollo del proyecto, entre el 7 de febrero y el 29 de abril del 2023.

Pertinencia social

Las dinámicas de los entornos digitales responden a una serie de necesidades tan diversas como sus usuarios. En esos espacios, la difusión de la oferta cultural mediática bogotana está concentrada en zonas como el centro histórico, Chapinero y Teusaquillo. Es por ello por lo que apostamos por diseñar un medio capaz de apoyar la descentralización de este enfoque, pues tenemos presente que la sociedad civil tiene derecho a disfrutar, donde quiera que esté, de la cultura y sus manifestaciones. Las personas que habitan la parte sur de la capital tendrán más opciones para contarse desde su territorio a través de las expresiones culturales periféricas que unifican intereses, generan comunidad, fomentan el diálogo y encuentro, crean redes de apoyo y organizan a la ciudadanía.

Conclusiones

La puesta en marcha de Surreal Plan nos permitió dimensionar múltiples procesos entre localidades que antes entendíamos se movían de manera independiente. Entre estos territorios, a raíz del encuentro e interacciones de las comunidades, se conforman apuestas de organización y fortalecimiento, como las redes de apoyo. Es decir, las dinámicas transversales al espacio público y las expresiones culturales periféricas transgreden toda norma que las delimita y fragmenta geográficamente.

Gracias al acercamiento que mantuvimos con gestores culturales y asistentes a espacios donde se llevaron a cabo expresiones culturales en las localidades de Kennedy, Bosa, Ciudad Bolívar y San Cristóbal, comprendimos que la significación del territorio varía de acuerdo con procesos comunitarios y organizativos; experiencias personales; cosmovisiones puntuales;



historias, saberes y legados ancestrales; y luchas colectivas. Por lo que, aunque partimos de la categoría periferia, esta se fue transformando en vista de su aprobación, rechazo o complementación.

Dentro del proyecto, aunque hubo una búsqueda acerca del funcionamiento de Facebook, no fue suficiente para interiorizar las dinámicas que se manejan dentro de esta red social, lo que dificultó el crecimiento de Surreal Plan. El consumo consciente, prolongado y crítico de las publicaciones y el ecosistema de las redes sociales a utilizar es fundamental para construir propuestas comunicativas eficientes. No basta con comprender teóricamente el algoritmo; sino que hay que explorarlo bajo un ojo analítico entrenado.

Referencias

- Cañón, J. y Ramírez, C. (2022). *Vigencia del concepto centro-periferia para comprender nuestra realidad líquida*. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(2).
<http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v84n2/518-v84n2a2>
- Herrera, K., Vilema, K., Suárez, G. y Campos de Vereau, G. (2022). *Comunicación de las expresiones culturales, caso Temazcal en el Centro Yololo Chicomoztoc Teocalli*. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 455-461.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2575>
- UNESCO. (2005). *La convención de 2005 sobre: la Protección y la promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246264_spa.locale=en
- Ruiz Hurtado, V. M. (2021). *Sociabilidad, manifestaciones culturales y conflicto*. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 31(1), 125-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74865119009>
- Semillero de Investigación Praxis Urbana. (2016). *Construcción de espacios comunes y colectivos: aportes conceptuales al territorio urbano*. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 26(1), 9-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74846572002>
- Pérgolis, J. C. (1998). *Bogotá fragmentada: cultura y espacio urbano a fines del Siglo XX*, 7-37. Universidad Piloto de Colombia. <https://searchworks.stanford.edu/view/3982218>
- UNI PERIFERIAS (s.f.). *Carta da maré, Manifesto das periferias. As periferias e seu lugar na cidade*. Instituto Maria e João ALEIXO, 1-5. <https://revistaperiferias.org/wp-content/uploads/2019/08/carta-de-mare-manifesto-de-las-periferias-espanol.pdf>



- Martin, M. V. y Torres, M. L. (2013). *IMÁGENES E IMAGINARIOS EN EL ESPACIO PÚBLICO VIRTUAL: APUNTES PARA UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN*. *Razón y Palabra* (82).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199525737006>
- López, L. y González, K. (2021). *El espacio digital como espacio público: claves de la ciudadanía digital*, 143-158.
https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2021/259151/disinsinndem_a2021p143.pdf
- Cotán Fernández, A. (2019). *El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales*. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 83-103.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Lam, I. (s.f.). *¿Cómo funciona en Facebook, Meta Business Suite? Súper guía*. Web Escuela.
<https://webescuela.com/facebook-business-suite/#%c2%bfque-es-meta-business-suite>



Ser mujer trans: Narrativas de tránsito en Bogotá 2020-2021

DERLY YADIRA PUERTO CHÁVEZ

Resumen

La construcción identitaria es un proceso que se complejiza cuando estamos coaccionados y limitados por un sistema que establece formas epistemológicas, ontológicas y éticas de la existencia, ya que estas estructuras imponen una identidad como única y verdadera; así, las identidades que se salen de lo “normal” comienzan a ser violentadas con prácticas discriminatorias. Por ello, este trabajo busca poner en evidencia estas prácticas y discursos que imperan en la educación desde las experiencias recogidas de mujeres trans, estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, resaltando las barreras presentes y su afección en su paso por la educación superior.

Objetivos

Analizar las experiencias, los discursos y las prácticas socioculturales que resisten las mujeres trans frente al contexto educativo y el papel de las políticas públicas para la inclusión en la ciudad de Bogotá durante el periodo 2020-2021.

Metodología

La investigación es de tipo cualitativo de corte interpretativo y crítico social. Se recogieron, con base en las entrevistas realizadas a tres mujeres trans pertenecientes a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, las experiencias en la educación superior y se realizó el análisis de las diferentes situaciones por las que pasaron con relación a sus compañeros, docentes y administrativos para establecer los discursos y las prácticas que se mantienen dentro de la educación y en la sociedad sobre la identidad trans.

La identidad y la escuela

La identidad entendida como la construcción “en colaboración con las/os otras/os, a partir de un trabajo permanente de negociación del reconocimiento de nuestro género auto-percibido” (Godoy, 2019, p. 19), es un proceso social y cultural que realiza el individuo desde los conocimientos imperantes: acoge formas de ser, de sentir, de pensar y de actuar que se determinan



en un sistema binario (lo correcto/ incorrecto o normal de lo anormal); ello lleva a que los sujetos desde la niñez- iniciando por la familia, pasando a la escuela y la sociedad en general- sean constantemente “corregidos” en las percepciones de sí mismos y del mundo que los rodea, esto debido a la concepción de oquedad del niño/ña/ñe. Concebir como deshabitada la autonomía del infante es negar la relación que establece consigo mismo/a/e y no solo con los otros.

La figura de autoridad normalizadora que prepara al individuo, desde el conocimiento -verdad-, presente en este caso en los familiares encargados de la crianza del infante, se hace presente nuevamente en el colegio desde la figura del docente. Ya que la escuela, vista como un espacio de control de las subjetividades y sus formas de relacionarse desde conocimientos instaurados por las personas que siempre han estado en el lado del control, seres heteronormados que desde su construcción han establecido lo que es enseñable y lo que no.

Desde allí, la identidad trans intenta construirse, a pesar del bombardeo producido, desde el lenguaje que recrimina toda identidad insurgente que desestabiliza el conocimiento de las y los docentes y, sobre todo, de la institución como ente regularizador de la sociedad; en este espacio el estudiante comienza a tener conflictos con los saberes, con los docentes y con sus compañeros. La construcción de la identidad trans se ve postergada hasta alcanzar una edad en la que su autonomía se le devuelve al individuo, tener que esperar a graduarse para dejar la escuela y comenzar el tránsito hacia la identidad deseada evidencia la problemática y la falacia de la escuela como un lugar de construcción libre. En la educación superior esta libertad tampoco se presenta, ya que existe una violencia indirecta y silenciosa; una violencia interiorizada y naturalizada que lleva a las personas a creer que los valores y los lugares establecidos dentro de la sociedad son inamovibles, pasivos e inmutable.

La identidad narrativa

Ricoeur (1999) presenta una perspectiva teórica de la narrativa desde la filosofía, la lingüística, la teoría literaria y el psicoanálisis, establece una relación entre el sujeto, el lenguaje y el espacio geográfico, esta relación se denomina identidades narrativas “la identidad/identificación, entendida no como un conjunto de atributos inmutables o una esencia, sino como un proceso abierto a la temporalidad y, por ende, a la transformación, la interacción, la fluctuación” (p. 340). De esta forma, la identidad narrativa es una forma de entender el proceso de transición de las personas trans y su construcción de identidad, se establece que la identidad no es algo dado ni fijo, sino que presenta una dimensión móvil y dinámica relacionado con la noción de



tiempo. Esta identidad se compone de la mismidad y la ipseidad, la primera hace referencia a aquello que es idéntico a sí mismo a través del tiempo, y es la más apropiada para nombrar la identidad de las cosas. A su vez, el segundo término se refiere a una identidad conquistada a partir de la reflexividad y de la interpretación que el mismo sujeto hace de sí (sí-mismo), se refiere a lo cambiante a aquellos aspectos morales, corporales, éticos del sujeto que van variando y modificándose a través del tiempo.

Así pues, la identidad y el tránsito de la mujer trans es constante, no solo desde los cambios en los matices presentes en gustos o disgustos, sino en su sentir, en su actuar y en su corporalidad. La identidad narrativa permite una noción en el tiempo, la narración de un sujeto constante y a la vez cambiante, de esta forma también es narrada la transición de las personas trans en donde se plantea, desde la realidad, un sujeto posible que se transformara y se construirá en el tiempo, conservando características de sí y cambiando otras que le permitan una forma de ser y sentir más libre.

Experiencias, prácticas y discursos sobre las mujeres trans presentes en la educación superior y la resistencia realizada

Discursos. El discurso visto como una práctica social dada, no solo en un lugar y en un tiempo determinado, sino permeado de muchos procesos culturales que intervienen en el contexto en que se desarrolla, “por encima de todo, un discurso social es una transformación simbólica en las formas culturales y sociales” (García, s.f., p. 1). El discurso establecido por las mujeres entrevistadas les permite construir su identidad modificando la percepción del mundo impuesto.

Así, la academia maneja un discurso frente a las relaciones y las concepciones de la identidad en donde los límites establecidos son inquebrantables, aquí la construcción de la identidad trans se mantiene dentro de los parámetros binarios, modificaciones corporales desde la cirugía o desde la performatividad para acercarse lo más posible a la idea de mujer que la sociedad ha establecido, el habitus femenino y el habitus masculino sigue manteniéndose.

Además, otra forma discursiva que pone en duda y cuestiona la identidad de la mujer trans es el habitus femenino, visto como un lugar inseguro por las múltiples violencias directas e indirectas vividas en la cultura patriarcal, presenta a la mujer como un espacio que nadie quisiera habitar, a ello las mujeres entrevistadas establecen que la identidad de la mujer trans se percibe como una elección y que estos cuestionamientos provienen precisamente de una sociedad enferma que concibe la identidad femenina como algo indeseable, este es un esquema históricamente



transmitido, son concepciones heredadas y expresan formas simbólicas por las cuales los hombres se comunican y perpetúan y desarrollan un conocimiento hegemónico sobre la vida.

Por otro lado, la identidad trans es encasillada en el estereotipo, desde la medicina, como un trastorno que les impide el desarrollo cognitivo, las capacidades epistemológicas son negadas, desde las participaciones en clase, el cuestionamiento a ciertas posiciones de diversos temas o investigaciones sobre su propia comunidad es considerada investigaciones viciadas, perpetuando que sean personas fuera de las comunidades (personas sin experiencia de vida trans) quienes siguen estableciendo las narrativas alrededor de la identidad trans. Estas narrativas terminan limitando las experiencias de vidas trans pues mantienen el estereotipo de trabajadoras sexuales o peluqueras, dejando por fuera muchas de las vivencias y roles de las mujeres trans. El rol de trabajadora sexual no tiene por qué ser vista como problemático, lo problemático es encasillar a todas las mujeres trans dentro de este rol.

Experiencias

La primera noción que se percibe de experiencia es entendida como un proceso que se genera internamente desde elementos externos, desde Larrosa (2006) acoge el principio de alteridad que hace referencia a eso externo que no soy yo, es otra cosa diferente a mí como sujeto que presenta la experiencia. Esta experiencia está presente en las entrevistadas cuando esa alteridad les permite a las mujeres trans definir quiénes son a partir de los otros diferentes, aquí también se presenta el principio de exterioridad, la aparición de alguien fuera del sujeto que experimenta y el principio de alienación como la identificación de eso que no soy yo, esto acerca a las entrevistadas a rechazar la figura masculina (desde su padre o los hombres en general que la rodeaban) para identificarse de una forma diferente.

Prácticas

La práctica cultural entendida desde Itchart y Donati (2014) como los sentidos posibles que se sostiene y se reproducen por los integrantes de la misma cultura lo cual permite la identificación y la diferenciación de otra cultura, nos lleva a establecer que la identidad se construye dentro de la cultura a través de prácticas que son reproducidas y sostenidas por los mismos integrantes. La identidad de género es una construcción cultural a partir de prácticas que llevan al sujeto a moldearse y moldear a los demás dentro de los límites impuestos. A esta práctica las entrevistadas especifican que el absurdo de identificar a las personas con X o Y género, esto crea estereotipos inhabitables; el cuerpo como punto de construcción de prácticas para coexistir en el mundo o



acciones en específico que son asociadas a lo masculino o a lo femenino son construcciones culturales que no deberían limitar la expresiones de las diversas identidades; además, lo establecido teóricamente nos lleva a la conclusión de que estas prácticas permiten mantener una jerarquía a ciertos actores por sobre otros y despliega paulatinamente el diccionario posible.

Todas las prácticas culturales están social, política y económicamente situadas para favorecer la jerarquía impuesta. De esta forma, las prácticas sociales son aceptadas, permitidas y bien vistas cuando construyen estereotipos de los sujetos nacidos con X o Y características, pero si X quiere establecer otras formas de existencia fuera de sí, es castigado, juzgado y esas prácticas antes aceptadas son motivo de cancelación e invisibilización de la forma de ser.

Resistencia social

La resistencia social implica según Useche (citado por González et al., 2011) “desplegar la fuerza, y en el mundo social esto se vive en los contactos de las interacciones sociales medidos por relaciones de poder” (p. 243), la resistencia social son acciones políticas para la liberación, se presenta como un punto de fuga de las fuerzas controladoras del poder hegemónico; así, una de las formas de resistencia social identificada en las entrevistadas era trabajar dentro de los movimientos estudiantiles que le apostaban al género. Grupos o colectivos que buscaban educar y sensibilizar a la comunidad sobre la desigualdad en relación con el género. La resistencia social se presenta como un poder afirmativo desde reflexiones éticas y creadoras de vida en el sujeto; por ello, la se da como una forma de crear comunidad en torno a una problemática que afecta a parte de la población, estos colectivos buscarán hacer reflexiones y construirse en torno las diferentes formas de exclusión de la población trans, acogiendo no solo la identidad trans sino a otras identidades disidentes, este tipo de resistencia supera la individualidad buscando restitución de derechos para la comunidad.

Esta resistencia social se consolida y se hace visible cuando los sujetos se construyen de una nueva forma, una nueva subjetividad que genera nuevas intersubjetividades; la lucha para la reivindicación de derechos, el acceso a la educación debe ser una lucha desde la idea de justicia y seguridad para las mujeres y diversidades de género y sexuales En concordancia, la resistencia permite potencializar las necesidades de la diversidad, permite el empoderamiento y un beneficio mutuo para la reivindicación de las luchas quienes han sido vulnerados, excluidos o minorizados; estas resistencias buscan hacer visible las problemática y de cómo quienes están en niveles de poder más altos contribuyen a la estigmatización y visibilización de estas poblaciones, esto para



generar cambios de pensamiento y conductas, renovando las relaciones dentro del campus universitario.

Hacia una resistencia política

La resistencia política como “una forma de resistencia civil que permite acciones específicas que fortalecen a los colectivos para contrarrestar el poder hegemónico que impone una forma de vida (...) La resistencia civil se materializa en la politización efectiva y consciente de la ciudadanía” (González et al., 2011. p. 243). Estas acciones son visibles en las entrevistadas cuando se establece el trabajo realizado en los diferentes colectivos de género presentes en la Universidad Distrital; CORVUS, un colectivo de masculinidades es presentado como un espacio para trabajar en la construcción identitaria desde lo ético, establecer espacios pedagógicos para educar entorno al género y espacios políticos. CORVUS junto con otros colectivos, denominado la Red de Colectivos de Género establecieron una plataforma para presentar un proyecto de política de género para la universidad, aquí se hace evidente la resistencia civil, que genera una reflexión sobre las ideologías, las epistemologías y las metodologías del poder para un cambio, a ello se aseguran las entrevistadas que para que la resistencia genere este cambio es necesaria la reflexión en torno a la academia y las clases sociales, los movimientos en torno a la educación logra modificar a los sujetos desde la pedagogía, una pedagogía liberadora exactamente.

Frente a estas resistencias a las experiencias, los discursos y las prácticas presentes en la universidad, es importante mencionar como se vieron permeadas y frenadas —hablando de las resistencias— por el feminismo trans-excluyente presente en la Universidad Distrital. La presencia de esta rama del feminismo llevó a que las mujeres trans entrevistadas dejaran procesos importantes en relación con la resistencia social y política que llevaban a cabo dentro de la universidad; las mujeres que no estaban implicadas decidieron alejarse por las violencias verbales que se posaban sobre sus cuerpos e identidades; estas acusaciones y violencias no solo afectaron el proceso político y social, sino que llegó a una afectación académica y psicológica.

Resultados

Dentro de los hallazgos presenten en la investigación realizada, se identificó que las personas trans dentro del ámbito educativo son concebidas como seres sin decisión, sin conocimiento, incapaces de sobresalir y culminar acciones como el obtener un título universitario, llevar a cabo investigaciones sobre la población a la que pertenecen o realizar labores fuera del trabajo sexual, esto refuerza las narrativas y los estereotipos alrededor de la mujer trans que



mantienen un rol marginal dentro de las estructuras jerarquizantes como peluqueras o trabajadoras sexuales.

Otro hallazgo es que algunos estudiantes desde el desconocimiento y es rechazo a lo diferente generan un espacio hostil en el que a las personas trans se les imposibilita habitar, llevándolas a la marginalización y a la soledad; asimismo, el discurso esencialista sobre el sujeto político del feminismo: ser mujer, del feminismo radical trans- excluyente es una realidad en los colectivos de género y colectivos feministas en las instituciones de educación superior que afectan la participación social y política de las mujeres trans en los movimientos estudiantiles.

Las políticas educativas para la inclusión de la población LGTBIQ+ ha tenido grandes avances, sin embargo, es necesario que las entidades del Estado realicen estudios enfocadas en la población trans para la generación de políticas públicas efectivas que busquen solventar problemáticas en el ámbito educativo; de las políticas educativas presentadas nada o poca información se tiene de las violencias vividas por las personas trans y la explicación a la alta deserción.

Además, se puede concluir que la “inexistencia” de infantes trans se debe a que la escuela no es un espacio seguro que permita el libre desarrollo y construcción de la identidad, los infantes están siempre vigilados y controlados por los sujetos pertenecientes a la institución, además de tener pocos referentes en quienes puedan obtener apoyo sobre el sentir y la percepción de su identidad.

Las mujeres trans realizan una resistencia social que les ha permitido ocupar espacios de liderazgo dentro de la universidad en los movimientos y colectivos estudiantiles; estas resistencias se mueven hacia la resistencia política que buscan un cambio profundo dentro de la estructura universitaria.

Conclusiones

La forma en que se construye la identidad trans visibiliza el sistema heteronormativo, ya que, al ser disruptivo frente al canon hegemónico del género, desestabiliza la estructura identitaria desde el ser, en el sentir y en el hacer. La identidad trans se construye por medio de diferentes procesos, estos procesos se definen como tránsitos y se dividen en tres: sociales, médicos y jurídicos. Estos cambios constantemente son repudiados por representar lo “amoral” o “anormal” desde la mandatos culturales y sociales.



La escuela, como institución que busca mantener este sistema normativo que moldea a los sujetos para replicar los conocimientos hegemónicos que imperan como puntos de control del deseo, del existir y del ser, sitúa diferentes roles en la institución educativa que perpetúan discursos y prácticas transfóbicas, lo que elimina la posibilidad de existir y sentir, afectando de una manera profunda la vida de las personas con identidades de género u orientaciones sexuales disidentes, llevándolas a la parte inferior en una estructura jerarquizante que establece cuáles son los sujetos que tienen más valía, dignidad y aprecio.

Referencias

- Ricoeur P. (1999). *Identidad Narrativa*. (pp. 339-355). [la-identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf](#) (wordpress.com)
- Godoy, G. (2019). *La identidad de género trans: una construcción relacional y contextualizada* (San Luis, argentina, 2013-2015). *Athenea Digital*, 19(3), 1-27. https://ddd.uab.cat/pub/athdig/athdig_a2019v19n3/athdig_a2019v19n3p2536.pdf
- García, F. (s.f.). *Construcción del discurso social*. *Prisma social*, 954. http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/editorial_num2.pdf
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació* (19), 87-112. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Itchart, L. y Donati, J. (2014). *Prácticas Culturales*. *Universidad Nacional Arturo Jauretche*. (3ª edición). https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Practicas_culturales_2014.pdf
- González S., Colmenares C. y Ramírez Sánchez V. (2011). *La resistencia social: una resistencia para la paz*. *Hallazgos*, 8(15), 237-254. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835204013.pdf>



Jóvenes y arte: Una posibilidad para la reconstrucción de la paz y la memoria

DIANA CAROLINA MUÑOZ GALÁN

Resumen

La ponencia tiene como objetivo la presentación y visualización de proyectos dirigidos y entregados, por y para los jóvenes consolidados en la periferia Sur Occidente de Bogotá, más específicamente en el barrio de Bosa Santa Fe. Con el propósito de enseñar a los actores jóvenes de la localidad a incorporar y así mismo exteriorizar, en su entorno, el desarrollo de arte y reconocimiento de sus capacidades en el mismo ámbito, en pro de las acciones de transformación y construcción de formas de expresión novedosas, con la posibilidad de exponerlo a la ciudadanía. De igual manera, evitar que el olvido permee sus habilidades en el contexto de marginación en que se encuentran las periferias y el mal desarrollo administrativo al que están constantemente sometidas. El colectivo “Disidentes” con los talleres de “Ambientes de paz” propone, mediante el desenvolvimiento de sus habilidades propias, capacitar y renovar el pensamiento de la población joven, descentralizar el arte gráfico, además de transportarlo a comunidades en condiciones de vulnerabilidad, mediante la realización de talleres de Bordado, Stencil, Gastronomía y Música Andina; con fines de consolidación y construcción de paz y memoria, involucrándose con otros colectivos como el de “Palabreras y callejeras”, compartiendo espacios y contextos que los acerquen más a su realidad social.

Objetivos

- Reconocer la importancia de los actores jóvenes en las comunidades periféricas en constante estado de marginación.
- Resaltar el papel del arte y la cultura como una herramienta clave en la construcción de la paz y la memoria colectiva.
- Visibilizar el trabajo del colectivo “Disidentes” en el territorio suroccidental de la ciudad de Bogotá D.C, en localidad de Bosa, barrio Santa Fe.



Resultados

El fruto de los talleres “Ambientes de Paz” fue consecuente, además de efectivo al momento de exponer a la comunidad los beneficios del arte y su importancia en sociedad; no solo fueron los ciudadanos del barrio Santa Fe los beneficiados, sino los jóvenes mediadores del proyecto, quienes tuvieron la oportunidad de capacitarse con la alcaldía de Bosa, mediante el ciclo “Formación de formadores”.

De igual manera, los asistentes a las sesiones específicas de cada arte reconocen las enseñanzas recibidas, asimismo, se mentalizan a la optimización de sus proyectos personales, teniendo en cuenta las técnicas aprendidas, mediante las que pueden aspirar a un mejor desarrollo de su cosmovisión, conciencia social, economía, convivencia familiar, entre otros. Hablando con los participantes se puede notar a simple vista la gran evolución que ha significado ser parte de este proyecto. La manera en que ha despertado en ellos el interés de hacer más por su contexto y sentirse parte del cambio que este significa, dimensionar su papel en sociedad y resignificarlo en la búsqueda de mejores oportunidades para el territorio.

Testigos de este proceso, reconocen que encuentran en los “chicos” una facilidad para expresarse por medio del Stencil, o el “corte”, ya que al ser un procedimiento que no exige muchos materiales, más que el bisturí, el papel y la tabla de corte; les dan una excelente guía para iniciar a retratar sus memorias en la calle, construir el espacio que desean ver a futuro y la paz que necesitan para el buen desarrollo de la convivencia ciudadana. Una facilidad para todos, en especial para aquellos que no saben cómo iniciar con sus diseños a mano alzada y encuentran en el Stencil un medio para moldear sus pensamientos sin desviarse en el camino.

En palabras de Daniela Rodríguez, estudiante de la universidad Pedagógica Nacional y participante activa del programa *“es un proceso que no es tan controlador con nosotros los jóvenes, más bien es como una posibilidad de expresar, dibujar, iniciar en el graffiti o el stencil, mezclar ambas técnicas y aprender nuevas, todo el ambiente que genera la libertad creativa, bocetar, pintar, tener las tablas de corte, que nos den los materiales, las guías artísticas, compartir con los amigos, todo esto es lo que crea unidad en el barrio; aquí nos conocemos entre nosotros, sabemos mucho más de lo que viven los demás y nos volvemos más empáticos con ellos, en otras palabras, nos apoyamos”*.

Al finalizar las sesiones programadas, los frutos del proyecto fueron bastante notorios a simple vista, no solo por la nueva perspectiva que se sentía en el ambiente, sino por las piezas



gráficas, lienzos, telas, olores, y sonidos que inundaban el barrio. Y para cerrar de la manera más pertinente posible, dándole continuidad al movimiento social desarrollado durante los 4 meses establecidos, se realizó el “Ambientes de paz Fest”. Un espacio abierto al público en el cual se expusieron los resultados obtenidos de los talleres artísticos de cada área específica, ya transformados en emprendimientos personales o incluso colectivos también, de personas que incluso solían ser extrañas antes de su llegada a “Ambientes de paz”, cada pieza acompañada por una historia que contar, un conflicto dejado en el pasado o una memoria resguardada del tiempo y el olvido.

Desde arroz de leche, bordados elaborados, murales frescos en las paredes más visitadas del barrio y artistas en nacimiento, la gente se deleitó en la plaza “El bicho”, ubicada en Bosa Porvenir, el 27 de mayo del 2023. Proyectos autogestionados, nuevas expectativas y oportunidades para los individuos de la periferia Sur Occidente de la capital, el resultado de meses de trabajo, acompañado por una nueva perspectiva del futuro, así fue como el colectivo Disidentes dio el respectivo cierre a los talleres “Ambientes de paz”.

Impacto en la política

Políticamente hablando, el arte gráfico siempre ha tenido un gran impacto desde sus inicios, entendiéndolo como un medio para la movilización del entendimiento colectivo, la toma de decisiones en comunidad, gestada desde el diálogo, posteriormente, transformado en debate, para finalmente llevarlo a la acción masiva consciente y responsable. Como lo cuenta la historia en la creación del Taller Escuela de Artes Plásticas (entiéndase como TEAP de ahora en adelante), fundado por un grupo de individuos pertenecientes a la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, originarios de México, durante el 1935.

Posteriormente, nace Taller de Gráfica Popular, en 1937, respondiendo a la necesidad de independizar, e incluso, tratar a mayor profundidad el tema del Arte Gráfico, ya que, al ser este un arte lleno de técnicas, expresiones y formas, lo requería exclusivamente. Entendiendo que la clave del muralismo es el diálogo con la comunidad, abrir un espacio para que esta exprese sus inconformidades, ideas y propuestas ante el contexto en el que viven día a día, ya que son ellos quien deberían tener la voz para debatir respecto a la realidad que los afecta en su cotidianidad.

La intención siempre fue la reproducción de información pedagógica, llevándolo a la mayor cantidad de individuos partícipes de la masa social posibles, para esto se hizo uso de técnicas de Xilografía y Linóleo, en palabras de Leopoldo Méndez “El Taller de Gráfica Popular tiene como



meta más importante la difusión de ideas que eduquen al pueblo en los problemas fundamentales que confronta a diario” (López Galicia, 2017, p. 45).

Así mismo, Disidentes toma como referente la postura tanto política como social que se manejaba en el TEAP, buscando la practicidad al momento de difundir ideas en los jóvenes y por medio de estos en la comunidad del barrio Santa Fe, esto con el fin de armarlos de conciencia, pero ante todo de reconocimiento de su propio contexto y mediante este la toma de acciones para optimizar el entorno que los rodea.

Fue esta la fuente primordial que los jóvenes del colectivo tomaron para sustentar las bases sólidas del proyecto, el papel político del arte en todas sus expresiones dentro de la sociedad, puesto a que el TEAP en su naturaleza interdisciplinaria se los permitía. Ya que ambos grupos comparten la intención de apoyar a las clases populares, eliminar ideologías excluyentes, tomando acción respecto a la toma de decisiones y reivindicación de los derechos en el territorio. Haciendo uso de las técnicas de cartelismo, muralismo, escultura, entre otros métodos, con el fin de darle difusión a las ideologías marginadas haciendo oposición y resistencia al olvido sistemático proporcionado por parte del Estado.

Metodología

Estudiando de cerca la labor realizada por el colectivo disidentes (Ambientes de Paz, 2023), quienes, eran conscientes la dificultad que representa sembrar en la comunidad la iniciativa de transformar, construir y exteriorizar sus historias por medio del arte; lograron entender, en medio de todo este proceso, que era un trabajo conjunto y era necesaria la mayor cantidad de ayuda y saberes que pudieran recibir, es por esto por lo que hicieron a los actores no solo jóvenes sino adultos y personas de la tercera edad, parte de este compromiso. Instruyendo a la comunidad y armándose de bases históricas, con el fin de llevar, en palabras suyas, “el barrio a la academia y la academia al barrio”.

Dándole continuidad a todo este proceso, los talleres de “Ambientes de paz” se estructuraron bajo las siguientes dinámicas; cuatro tipos de artes diferentes, con un mes de duración, distribuido en seis sesiones cada uno:

- Taller de Bordado, “Trazando puntadas de paz”.
- Taller de Stencil “Construyendo Barrio”.
- Taller de música Andina “Yacu mama”
- Taller de Sabores Colombianos “Alquimia del amor”



Otra herramienta que es importante mencionar en todo este proceso es el acompañamiento de la alcaldía local de Bosa, quienes dieron un subsidio para la garantía de los materiales, necesarios para la correcta realización de cada una de las artes dictadas, así mismo parte del beneficio proporcionado también contemplaba un porcentaje dedicado a la alimentación, reflejado refrigerios para los asistentes a cada una de las 6 sesiones de los respectivos talleres.

Al inicio, la comunidad miraba con curiosidad, pero al mismo tiempo con recelo, a este grupo de jóvenes ocurrentes apropiarse del salón comunal del barrio cada sábado sin falta, a puertas abiertas, para que todo aquel que quisiera entrar y conocerlos se sintiera completamente bienvenido. La difusión por medio de folletos informativos o *flyers* que invitaban a tomarse el espacio, fue una herramienta clave para la correcta propagación de la nueva iniciativa, que poco a poco fue dando sus frutos. Con el paso de los días el aforo de los talleres fue más recurrido; específicamente hablando del taller de bordado, que fue el primer espacio en ser dado al público del barrio Santa Fe.

Para sorpresa de muchos, el taller “Trazando puntadas de paz” fue apropiado prácticamente en su totalidad por chicas jóvenes e incluso madres cabeza de familia, fueron ellas las primeras en acercarse, demostrar su apoyo y abrirse al nuevo espacio seguro que se les presentaba. Así mismo, la relevancia que tuvo el primer mes es indispensable e imposible de omitir en todo este procedimiento, al verse conformado por un rango etario tan diverso, tuvo un gran recibimiento no solo en el barrio, sino en los hogares de la comunidad, convirtiéndose en un éxito de la voz a voz.

No obstante, a pesar del buen aforo que tuvo el taller de bordado, fue el taller de Stencil “Construyendo Barrio” el que logró permear a más participantes, optimizando las asistencias durante el segundo mes, ya que por el eje temático que trataba, conquistó con facilidad a los actores jóvenes, amigos del barrio, curiosos que se acercaban a ver las piezas gráficas pintadas en la calle y así mismo, estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, provenientes de la sede Porvenir, epicentro educativo ubicado a escasas cuadras del salón comunal.

Es en este taller en el que se ahonda a profundidad, dado el impacto positivo que tuvo en el desarrollo de “Ambientes de Paz”, todo esto gracias a que logró de manera efectiva, no solo llevar el arte a los jóvenes, sino abrir espacios de confort en los cuales, ellos, como participantes de la zona, se sintieran en la comodidad de hablar de las problemáticas existentes, proponer ideas, soluciones, tomar iniciativa, pero sobre todo apropiarse de sus calles y muros, velar por la seguridad de aquellos niños curiosos, que cada sábado se acercaban a jugar fútbol en una canastilla



frente al salón y con el tiempo le perdieron tanto el miedo, como la pena, a acercarse a la puerta, atraídos por la música, el olor de la comida y las pinturas, el color llamativo que decoraba los lienzos, pero también, la risa de los muchachos que compartían sus anécdotas y enseñanzas de vida mientras aprendían a cortar siluetas o a calcarlas a mano alzada desde el proyector dirigido a la pared.

Y no solamente fue la atención de los grupos de universitarios, adolescentes y niños, la que consiguieron, también lograron captar la mirada de “Palabreras y callejeras”, una colectiva de investigación artística y social, que se moviliza por diferentes partes de Colombia, a visibilizar problemáticas de género como lo es el acoso callejero o la violencia en contra de la mujer, además de enseñar a las comunidades en estado de marginación a hacer cartelismo, mediante el uso de técnicas de stencil, serigrafía e impresión tipográfica analógica, abriendo paso a la exploración y sensibilización de los individuos, con el fin de narrar y descolonizar las memorias individuales y colectivas del territorio (Palabreras y Callejeras, 2023).

Gracias a esto, lograron congregarse ambos colectivos en el “Centro de Memoria, Paz y Reconciliación” en Bogotá, a compartir saberes, intercambiar obras, vivencias, anécdotas e ideologías varias. Cumpliendo su propósito, compartir las enseñanzas recibidas, acercarse más a su realidad social, exteriorizando estas experiencias al resto de la ciudadanía.

Pertinencia Social

Respondiendo a los estímulos de la alcaldía local de Bosa, el colectivo “Disidentes” en su interés por el bienestar del entorno social, además de la constante preocupación por las dinámicas de violencia que permean a la población; busca la apertura de contextos dirigidos a la ciudadanía, nacidos en el marco de la construcción y consolidación del desarrollo cultural de poblaciones víctimas de procesos de marginación y estigmatización, a la que se ven sometidos constantemente los territorios periféricos, afectados por el mal desarrollo del Plan de Ordenamiento Territorial, que no garantiza a sus habitantes un mínimo de derechos básicos para convivir en el territorio, como es el caso de la localidad de Bosa.

El proyecto “Ambientes de paz” localizado en Bosa, Santa Fe, es un espacio gestado en pro de la creación artística, la expansión de la sana cultura y la buena convivencia, dirigido específicamente, a niños, y jóvenes de la comunidad. Quienes por medio de piezas gráficas buscan expresar su inconformidad con los ideales excluyentes a los que son sometidos miles de ciudadanos día tras día, asumiendo en su calidad de jóvenes habitantes del sector, la labor de llevar



a estas zonas, aquellos factores artísticos y culturales, que naturalmente no son brindados por el Estado a estos territorios y terminan por congregarse de manera exclusiva en áreas centrales de la ciudad.

Conclusiones

Los talleres “Ambientes de Paz” brindaron a la comunidad una nueva visión más receptiva frente al arte, la difusión de saberes, construcción de barrio, sociedad y mundo.

Es necesario abrir más espacios a los jóvenes y niños de las periferias, para dialogar respecto a sus ideologías, contextos, realidades, lejos de doctrinas excluyentes ni marginales, con el fin de aportar a la construcción de memorias colectivas y a la búsqueda de paz.

Descentralizar el arte gráfico, llevarlo a las periferias, extraerlo de ahí y darle visibilidad ante la ciudadanía, es un proceso de primera necesidad, que posibilita la construcción consecuente de piezas significativas para todo el territorio, sin importar nivel económico, ni clase social.

Referencias

López Galicia, I. (2017). *El legado del taller de Gráfica Popular. Espacio de Diseño* (250), 43-47

<https://espacioidisenoojs.xoc.uam.mx/index.php/espacioidiseno/article/view/1778/1775>

Colectivo Disidentes. Ambientes de paz. (27 de mayo de 2023). *Bordar, Cortar Cantar y Cocinar para que la PAZ con JUSTICIA SOCIAL sea una realidad*. [Publicación del perfil]. Facebook.

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100089335809985>

Palabrerías y Callejeras. (17 de marzo de 2023) *Colectiva de Investigación Artística y Social, Caminamos con las Artes entre la calle, la vereda y la academia*. [Página web]. Instagram.

<https://instagram.com/palabrerasycalejeras?igshid=MzRlODBiNWFlZA==>



El decir y comer como actos de reflexión y aprendizaje

DILSA TALERO LÓPEZ

Resumen

Pensar en los procesos educativos desde una perspectiva alterna a lo tradicional nos remite a los espacios cotidianos para comprender cómo estos generan aprendizajes significativos, de esta forma reconocer cómo nombrar los alimentos, comer e interactuar con estos permiten percibir la realidad desde una fuerte carga sociocultural e histórica; además, establecer la vigencia al adaptarse a los cambios del mundo moderno. Por efectos de esta investigación se tomó en cuenta aquellos alimentos que al nombrarse tienen la unidad lingüística /ch/ y que están ubicados en la región central del país; esto con el interés de observar cómo persisten algunas comidas tradicionales a los cambios alimentarios.

Metodología

El proceso investigativo es de corte cualitativo y enfoque interpretativo por lo cual el primer momento se realizó una revisión documental y se establecieron los criterios para la selección de informantes y el tipo de instrumento que se implementa, en este caso entrevistas sobre la experiencia sensorial y gustativa con los alimentos que contienen la unidad lingüística /ch/ en plazas de mercado, restaurantes criollos y algunos de alto prestigio. También se tuvo en cuenta su ubicación en el territorio cundiboyacense para establecer los criterios de referencia, etimológico-semántico, préstamo, geográfico, fonético, histórico y dialectal.

Pertinencia Social

Hablar de alimentación es una tarea transversal a todas las disciplinas porque logra abarcar lo económico, ambiental, político, social, cultural, biológico, climático, histórico y estético. Así mismo, los alimentos y platos que contienen el morfema /ch/ en su nombre nos remiten al sabor del mestizaje, transmiten historias, cambios y sabores al comensal, evidentemente es un factor identitario, además le permite a un grupo generar lazos de cohesión y pertenencia social, por esto, reconocer que las palabras dotan de sabor e interpretaciones muchos de los alimentos que existen dentro de nuestro país implica indagar las formas de consumo y los procesos de reconocimiento



de los platos tradicionales y su transferencia generacional que permite reforzar los vínculos de pertenencia a la comunidad y al territorio.

Introducción

Investigar cómo las palabras dotan de sabor e interpretación los alimentos cotidianos de nuestro país implica cuestionarnos por los hábitos, la relación con la comida, los factores culturales y el acceso a los comestibles que siempre están en constante cambio, más si tenemos en cuenta los procesos de globalización. Entender que todo conocimiento alimentario viene del seno del hogar es reconocer que cada ingrediente, forma de preparación y de consumo proporciona una carga semiótica porque, a su vez, genera puntos de encuentro con otros alimentos al reconocer en el hambre un estado de vulnerabilidad.

Entonces pensar el comer como un acto individual que está lleno de representaciones complejas, que crea lazos de pertenencia con la sociedad, nos envía a explorar no solo las ollas de nuestro país, sino los procesos históricos que surgen desde el mestizaje, lo cual genera procesos de acoplamiento, resistencia y tradición, como lo señala Manrique (2005) “primero, los conquistadores aceptan el consumo de los ingredientes indígenas y, después, los indios integran los nuevos productos a su dieta, unos por necesidad, los otros por imposición” (p. 26). Esto es importante porque nos permite entender que los saberes y alimentos que están a nuestro alrededor se fusionaron como parte de una red cultural e histórica de interacciones que sigue vigente en lo cotidiano.

Sin embargo, muchos de estos conocimientos son invisibilizados y están en riesgo por las lógicas del consumo y mercado global en donde se asigna valores positivos y negativos a los alimentos y se genera transformaciones sobre la comida y su importancia como eje social. Comer y hablar son dos actos que nutren al individuo no solo a nivel físico, sino social en tanto lo remiten a un territorio y unas costumbres. Se podría decir que el alimento contiene sabores y experiencias vitales que arraigan al comensal a una región cultural y espacial bien definida y, en muchos casos, refuerza los vínculos de pertenencia o acentúan la añoranza con lo que posiblemente sería su lugar de origen.

“Los rasgos que representan a una región pueden ser de naturalezas diversas: desde una forma particular de hablar, hasta una práctica cultural bien definida” (Restrepo, 2020, p. 6). Por lo tanto, podemos decir que el acto de comer implica sobrevivir, tener formas de nombrar y acceder a la comida, sobre todo si nos fijamos en las particularidades de cada región. De esta forma, para



la presente investigación, se tomó como punto de referencia la zona cundiboyacense, sus alimentos y platos gastronómicos que contengan el vocablo /ch/ en su pronunciación debido a que es un sustrato de la lengua muisca en el español. El interés de este artículo se sitúa en el campo de la etnolingüística, se trata de ver al lenguaje como “un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte del tejido social y de la representación individual” (Duranti, 2000, p. 22). Por lo cual, asumir que las palabras que nombran alimentos forman parte de una estrategia de representación tanto individual como colectiva que se transforma y se adapta.

El territorio, su habla y sabor

El altiplano cundiboyacense está ubicado en la cordillera oriental de los Andes, entre los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, este territorio coincide con el antiguo territorio muisca, civilización indígena de gran importancia que hacía parte de la familia lingüística chibchense y del subgrupo magdalénico (Botiva, 1989). La lengua muisca era de las más prestigiosas, por lo cual se crearon cátedras de lengua muisca por Fray Bernardo Lugo para así evangelizar a la población y reclamar tributos por parte de la corona española; sin embargo, con el pasar del tiempo se fue perdiendo la lengua muisca por el dominio de la lengua española en el territorio; para Roso Gauta (1992, p. 53) uno de los factores que condujo a la desaparición de esta lengua y a la adopción del español fue la acelerada desaparición del indio debido al aumento del mestizaje. A mediados del siglo XVIII se cerró la cátedra porque ya no era necesario aprender la lengua muisca, a pesar de ello, en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá hay una subzona dialectal denominada cundiboyacense en donde hay elementos lingüísticos de origen muisca.

Teniendo esto en cuenta, encontramos que hay préstamos lingüísticos muiscas al español, estos hacen referencia a la lengua local y su influencia sobre su propio territorio y se hace evidente en palabras como plantas, animales y objetos que les eran desconocidos a los españoles. Cabe señalar que “dos lenguas en contacto no tienen igual inventario de morfemas, es así como los préstamos léxicos se adaptan al sistema morfológico de la lengua receptora” (Sala, 1988, p. 75) y permite que esté perviva, esto se hace visible con la teoría de los sustratos, la cual indica que el influjo de una lengua extinta sobre la que la eliminó se mantiene en la dominante. En aras de lo anterior, se exploró un corpus de alimentos y preparaciones tradicionales de la región para reconocer cómo las palabras con origen y rasgos muiscas siguen vigentes en el español; de esta forma, se busca relacionar la lengua con la cultura y la capacidad de dar sentido a lo cotidiano y los saberes tal como lo señala Coseriu (1978):



El objeto del estudio es el lenguaje, si se trata de los hechos lingüísticos en cuanto determinados por los “saberes” acerca de las cosas, se hace etnolingüística propiamente dicha o lingüística etnográfica; si, en cambio, el objeto de estudio es la cultura, si se trata de los “saberes” acerca de las “cosas” en cuanto manifestados por el lenguaje (y del lenguaje mismo como una forma de la cultura entre otras y conjuntamente con otras), se hace etnografía lingüística (y, en sentido más limitado, tratándose solo del lenguaje como manifestación cultural, etnografía del lenguaje) (p. 13).

Esta delimitación de la etnolingüística como el estudio de los saberes, es importante porque permite analizar los vocablos muisca vigentes en los alimentos, para esto lo primero es identificar las palabras con origen muisca que aún se utilizan, para esto hay que tener en cuenta los distintos trabajos que desde el siglo XIX han estudiado la lengua y han demostrado que en el territorio cundiboyacense todavía hay uso del léxico de origen muisca.

En síntesis, hablar de la lengua y gastronomía nos remite a espacios históricos y de valor social que reúnen variedad de generaciones en torno al alimento y dotan de significado la realidad, por eso el reflexionar sobre las prácticas de producción, consumo, aprendizaje y convivencias que se encuentran en un plato de comida se hace necesario para los jóvenes, quienes actualmente son muy vulnerables al existir variedad de opciones de alimentos y formas de consumo que los alejan de las dinámicas de producción y preparación, esto es preocupante en tanto debilita los procesos de transmisión cultural y de seguridad alimentaria, teniendo en cuenta que la forma de hablar y nombrar lo que se come es proporcional a la realidad social y la transmisión cultural.

Con todo eso, llama la atención cómo algunos procesos socioculturales acercan a los jóvenes a conocer la gastronomía y alimentos del territorio en medio de movimientos sociales como lo son: las huertas urbanas, las pacas digestoras y las ollas comunitarias, espacios periféricos de la ciudad que buscan promover acercamientos a los procesos de producción de alimentos y a sus preparaciones como actos de resistencia al consumismo y el hambre.

Perspectivas sobre el decir y comer en un sancocho

Desde la etnolingüística podemos indicar, en un primer momento, que el estudio del lenguaje y la cultura está estrechamente ligado a las estrategias simbólicas del tejido social, teniendo en cuenta el contexto cultural; para esto se hace preciso examinar cómo el lenguaje es particular al limitar la complejidad del mundo en el habla y la experiencia individual, así, tenemos la palabra sancocho que en un primer acercamiento es una sopa de variedad de carnes, legumbres, tubérculos y verduras, pero esta sopa tiene orígenes europeos del puchero español que se adaptó



al nuevo continente con ingredientes autóctonos de origen indígena y guisos afro en cada región del país.

Una preparación con significados distintos en cada región que acompaña celebraciones, reuniones y lo cotidiano; de ahí que con el correr del tiempo sea un plato tradicional y goce gastronómico. En un segundo acercamiento, la palabra sancocho hace referencia a un desorden o revuelto de muchas cosas que en apariencia no tienen sentido y es de uso coloquial en algunas partes, también puede usarse de manera despectiva sobre sitios o lugares desordenados al decir “sancochería”.

Por consiguiente, podemos decir que sancocho es la complejidad de sabores, relaciones, perspectivas y encuentros que existen alrededor de un plato, que involucra factores sociales, económicos, culturales e históricos; como bien pudimos observar en las marchas de paro nacional del 2021 en donde se organizaron ollas comunitarias como forma de resistencia ante el hambre y el plato invitado y deseado era el sancocho, por representar la unión de muchos ingredientes y comensales que a su vez colaboraban en su preparación porque como se dice: “al que colabora se le colabora”, esta sopa triétnica hizo parte de las calles y manifestaciones de la ciudad generando diálogos y espacios de encuentros.

Por lo cual, pensar en el sancocho es conciliar realidades y abordarlas desde un compartir, el aportar a la preparación y generar espacios de conversación e interacción con la comida fue una respuesta comunitaria ante los escenarios de movilización, represión y búsqueda de escucha de los manifestantes, por eso pensar en las palabras y la comida nos remite a los espacios que compartimos bien sea con nuestra familia, amigos, vecinos y extraños en algunas situaciones.

Según Luhmann (1992) si las relaciones entre cultura, lenguaje y sociedad tienen como eje la comunicación y forman su sentido a medida que van de la mano con las experiencias de los individuos se generan un proceso de retroalimentación que se transforman en una herencia social. Así pues, hablar del sancocho en los espacios cotidianos y sociales nos permite pensar que el lenguaje actúa como tejido cognitivo e incluso emocional que remite a una carga histórica y de pervivencia en los vocablos y en la relación con la realidad.

Políticas de respuesta

Desde la pandemia y las marchas en el territorio nacional se hizo evidente la desigualdad en el acceso a suplir las necesidades básicas; también, permitió observar los ejercicios comunitarios y solidarios de la población como forma de subsanar esas crisis y evitar el hambre



recurriendo a las ollas comunitarias que luego pasaría a ser la resolución 1087 del 21 de noviembre del 2022 por la cual se incluye la asistencia alimentaria complementaria dentro de las ayudas humanitarias de emergencia y se adoptan otras disposiciones o mejor conocidas como “ollas comunitarias”, es la estrategia que realizó el gobierno para realizar asistencia humanitaria en el territorio, tomando como aliados a las distintas organizaciones sociales como madres comunitarias, juntas de acción comunal, consejos de las negritudes o resguardos indígenas y organizaciones de víctimas. Esto con el fin de formalizar las ollas comunitarias y generar redes de asistencia humanitaria no solo ante desastres naturales sino ante el hambre (Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres, 2022).

Conclusión

Remitirnos a los espacios cotidianos y su valor educativo en las acciones diarias es importante porque permite establecer que los aprendizajes significativos están al alcance de nuestra boca al comer y hablar. La forma como nos relacionamos con nuestro entorno social, cultural, económico y lingüístico nos permite percibir la realidad.

Las palabras de origen muisca pasan desapercibidas e ignoradas por la mayoría de la población, pero sus preparaciones y sabores están vigentes en el consumo cotidiano al hacer una changua, al beber una chicha o comprar uchucas en el mercado, estas formas de conocimiento se han alterado con la visibilidad de nuevas comidas del contexto global y su homogeneización en las dietas de los jóvenes, quienes subestiman los alimentos propios y estigmatizan algunas preparaciones considerándolas no agradables al no generar lazos de transmisión generacional y por ende cultural.

Referencias

- Botiva, Á. (1989). *La altiplanicie cundiboyacense*. En A. Groot., Herrera, L., Mora, S, y Á. Botiva. (Autores) *Colombia prehispánica: regiones arqueológicas*. (pp. 77-115). Instituto Colombiano de Antropología.
<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2781/>
- Coseriu, E. (1978). *El socio y la etnolingüística, sus fundamentos y sus tareas*. Anuario de Letras, 19, 5-30. <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/issue/view/30>
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge University. Press
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iio6GBfVPDQC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Duranti>



- Luhmann, N. (1992). *Sociología en riesgo*. Universidad Iberoamericana/Universidad de Guadalajara. <https:// analisisinstitucionaluba.files.wordpress.com/2013/08/sociologia-del-riesgo-niklas-luhmann.pdf>
- Restrepo, J. D. R. (2020). '*Una cosa es el indio y otra cosa es la antropología*': *Racial and Aural (Dis) Encounters in Cumbia's Current Circulation*. *Twentieth-Century Music*, 17(1), 87-112. <https://www.cambridge.org/core/journals/twentieth-century-music/article/una-cosa-es-el-indio-y-otra-cosa-es-la-antropologia-racial-and-aural-disencounters-in-cumbias-current-circulation/7A469C07122F7D5F99E18CBC38E9E35C>
- Rozo Gata, J. (1992). *Misquismos en las coplas cundiboyacenses*. En J. Morales, E. Villa (Ed.) *El folclor en la construcción de las américas*. VI Congreso de Antropología en Colombia (pp. 53-73). <https://patronatocolombiano.com/producto/el-folclor-en-la-construccion-de-las-americas-jorge-morales-y-eugenia-villa-editores/>
- Sala, M. (1988). *El problema de las lenguas en contacto*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres (Bogotá, 18/11/2022). *Inscripción de ollas comunitarias para la Asistencia Humanitaria*. <https://portal.gestiondelriesgo.gov.co/Paginas/Noticias/2022/Inscripcion-de-ollas-comunitarias-para-la-Asistencia-Humanitaria.aspx>



Resignificando espacios para la resistencia: Los jóvenes y la lucha popular en las periferias

DIEGO ALBERTO HENAO PLAZA

EMILIO JARAMILLO

Resumen

La protesta social es mostrada por los medios como actos vandálicos que destruyen las propiedades públicas y privadas, sin embargo, las manifestaciones están reguladas por diferentes instituciones y también se reconoce como un derecho fundamental. En el presente texto exponemos diferentes motivos por los cuales las protestas sociales se han referenciado como actos políticos y de reivindicación en los que se generan apropiaciones de espacios dentro de las ciudades, en este caso en Bogotá.

Motivos para manifestarse

Los medios de comunicación masiva se han encargado de crear en la opinión pública la idea de que las manifestaciones consisten en un grupo de personas cuya actividad principal es destruir bienes públicos. Sin embargo, cuando nos referimos a la palabra manifestación, se entiende cómo hacer que algo sea evidente. En ese sentido, las manifestaciones sociales pueden entenderse como acciones realizadas por un grupo de personas que buscan mostrar algún tipo de inconformidad, generalmente contra políticas estatales, a través de marchas, huelgas o algún otro tipo de reunión.

Las manifestaciones de tipo social son realizadas por una parte de la población y pueden ser de diversa índole, por ejemplo, una conmemoración, petición, exigencia, entre otras. A partir de lo anterior, es posible ver la estrecha relación de las manifestaciones con la libertad de expresión y la movilización social. Esto se respalda con el artículo 21 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), del cual Colombia es partícipe, en el que se estipula que “se reconoce el derecho de reunión pacífica. El ejercicio de tal derecho solo podrá estar sujeto a las restricciones previstas por la ley que sean necesarias en una sociedad democrática” (Naciones Unidas de Colombia, 2021). Es decir, que el derecho a la reunión, a la protesta pacífica y a poder expresar



ideas y pensamientos sin que se vea afectada la integridad física o emocional de las personas que lo hacen, son los aspectos que constituyen las manifestaciones.

Ahora bien, es importante mencionar algunos de los motivos de las manifestaciones que se llevaron a cabo en Colombia, enfocándonos en el primer semestre del 2021. En los puntos expuestos por los manifestantes se plantearon distintas discusiones en torno a las exigencias por las cuales se realizaban las manifestaciones. Estas peticiones se encuentran en los comunicados que surgieron de los espacios de discusión (plenarias, asambleas, tertulias, etc.).

Una de las exigencias que impulsó las protestas del 2021 fue la derogación de la reforma tributaria, que afectaba directamente a las personas de la clase media-baja. Las distintas reformas que fueron planteadas por el Gobierno Nacional hicieron que se sumaran diferentes sectores sociales a las manifestaciones que se dieron en todo el país. La reforma a la salud sumó a los trabajadores de este sector a las manifestaciones, a pesar de encontrarse en medio de una pandemia. La reforma laboral hizo que el sector obrero también se sumara, el cual es conocido por ser un sector que históricamente ha tenido logros significativos a través de manifestaciones. La reforma pensional fue un aliciente para que las personas de edades avanzadas se adhirieran a las protestas. Algunas otras exigencias, como el cese de la brutalidad policiaca, hicieron que se sumara la población en general, haciendo que el paro del 2021 demostrara el descontento generalizado de la población.

Las exigencias fueron cambiando a lo largo del paro, puesto que algunas de estas se fueron cumpliendo, como la derogación de la reforma tributaria y la reforma a la salud. Además, se añadieron propuestas más claras como la reforma a la policía junto con las denuncias dadas a raíz de la brutalidad policial. No obstante, las nuevas peticiones no fueron escuchadas, en parte debido al rezago del movimiento social, pero sobre todo a la indisposición del gobierno de turno.

Espacios recurrentes de las manifestaciones sociales

A inicios de la segunda década del siglo XXI, hubo en Colombia una gran manifestación en defensa de la educación superior pública. Las causas fueron múltiples, pero la bandera era una sola: exigir educación superior pública y de calidad impidiendo que las universidades se convirtieran en entidades con ánimo de lucro. Los estudiantes de las distintas universidades públicas del país salieron a manifestarse y se tomaron diversos espacios que en ocasiones anteriores ya eran un punto de encuentro para las luchas sociales.



Uno de los espacios históricos más representativos en la historia del país es la Plaza de Bolívar, por lo que siempre ha sido uno de los espacios recurrentes donde llegan las movilizaciones. La Plaza de Bolívar ha sido escenario de diversas luchas (no hay que olvidar que fue en la Plaza donde se dio el grito de independencia y la toma del Palacio de Justicia) y es uno de los puntos históricos y políticos centrales del país y de la ciudad (Cruz, 2012).

Aunque la Plaza de Bolívar ha sido el punto de encuentro más recurrente durante las protestas, manifestaciones y movilizaciones sociales (Pérgolis, 2000), ha habido otros puntos que han sido también recurrentes, especialmente las universidades públicas y las vías cercanas a las sedes donde estas se encuentran. Todas las vías que se ven afectadas por las manifestaciones son vías principales o arteriales de Bogotá.

No hay que perder de vista que Bogotá es una ciudad de manifestaciones constantes. En 2018 las manifestaciones se dieron en contra del proyecto de reforma tributaria y exigiendo más financiación para las universidades públicas, las cuales confluyeron en los espacios recurrentes, en su mayoría, la Plaza de Bolívar y universidades públicas.

De los puntos recurrentes a la resignificación de los espacios

Durante las manifestaciones que se dieron en el paro del gremio estudiantil del 2018, los puntos recurrentes comenzaron a cambiar. No hay que dejar de lado que, además de estos puntos, había unas rutas usadas para llegar a estos puntos que también eran recurrentes. Con la creación de la UNEES (Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior) durante las manifestaciones del 2018, estas rutas empezaron a cambiar.

A partir de este momento, fue necesario apropiarse otros espacios de la ciudad que estuvieran más allá de las universidades públicas y la Plaza de Bolívar. Esta dinámica de ir a otros lugares se dio de manera esporádica y paulatina, pero después se fue haciendo recurrente puesto que las manifestaciones llegaban a puntos de la ciudad que no eran reconocidos como escenarios de manifestación, como Centros Comerciales, portales de Transmilenio o sitios de residencia.

Este hecho tuvo impacto en la población desde diferentes perspectivas. Por un lado, la consecuencia más directa era la afectación a la movilidad a la cual no se estaba acostumbrado durante las manifestaciones. Si bien antes estas afectaciones se daban hacia la zona del centro de la ciudad y cerca de las universidades públicas, ahora se veían en las zonas del norte y del sur de la ciudad.



Así, uno de los puntos a los cuales las manifestaciones comenzaron a dirigirse fue el Portal Norte de Transmilenio, en donde no se tenía programada ninguna actividad en específico más allá de llegar al punto y estar a la expectativa de lo que pudiese suceder. En estas situaciones las respuestas institucionales eran de dispersar las manifestaciones y levantar los bloqueos de las vías, para lo cual se utilizaba el escuadrón móvil antidisturbios, cuyas prácticas violentas han sido reconocidas como excesivas por diferentes organizaciones de derechos humanos “...en el marco del estallido social desde abril hasta julio del 2021 desde la Campaña ‘Defender la libertad asunto de todas’, se registraron 87 homicidios de personas civiles, 1.905 personas heridas por el accionar desproporcionado de la Policía Nacional, el ESMAD y civiles armados no identificados” (Defender la Libertad un Asunto de Todas, 2021). Este fue otro punto donde la población se vio afectada, puesto que, al ser lugares de residencia, las personas que no hacían parte de las manifestaciones se veían afectadas por los gases lacrimógenos y las bombas aturdidoras. Por otro lado, en la misma dinámica de llegar al lugar y estar a la expectativa de lo que pudiera suceder, algunas manifestaciones se dirigían hacia el Portal de la 80 de Transmilenio, Portal Usme o la estación de Banderas.

Con ese antecedente, durante las manifestaciones del 2019, aunque se conservaron los puntos recurrentes, los espacios comenzaron a hacerse cada vez más diversos y las manifestaciones tenían puntos de encuentro y de llegada dentro de los barrios residenciales de las zonas periféricas de Bogotá. Esto fue un precedente relevante ya que hubo una apropiación de espacios más cercanos a las comunidades donde residían. En ese sentido, las personas de los barrios también se unieron a las manifestaciones, ya fuera desde las ventanas o haciendo parte de los encuentros y las marchas.

Durante el período del 2020, en el marco de la cuarentena dada por la emergencia sanitaria, una serie de inconformidades estallaron por un hecho de violencia policial, lo que hizo que los ciudadanos salieran a manifestarse en los Comandos de Atención Inmediata de la Policía Nacional (CAI) que se encuentran dispersos en cuadrantes. Muchos de estos estallidos sociales resultaron en la quema de varios CAI y en enfrentamientos entre la fuerza pública y los ciudadanos que dejaron varios manifestantes muertos por parte de la policía. Estos hechos hicieron que hubiese otras manifestaciones que se extendieron de manera esporádica durante las siguientes semanas.

Resignificación de espacios

Con los antecedentes del 2018, 2019 y 2020, y en un contexto de emergencia sanitaria, las manifestaciones del primer semestre del 2021 tuvieron una apropiación de espacios distinta a lo



que se había visto en los años anteriores. En este caso, el estallido social que generó la reforma tributaria y que tuvo a gran parte de la ciudadanía en constantes manifestaciones, tuvo como lugares de encuentro plazas principales, parques barriales y centros comerciales que se ubicaban en distintas localidades de la periferia, lo que generó una nueva apropiación de estos espacios que son próximos a los lugares de residencia de las personas (manifestantes o no) y no solo en los puntos recurrentes como la Plaza de Bolívar y las universidades públicas. De esta manera, en la zona suroccidental de Bogotá, se tomaron y resignificaron tres espacios: el Portal Américas de Transmilenio, la plazoleta del Recreo y la plazoleta del Porvenir.

Plazoleta del recreo y plazoleta del porvenir

Dentro de la localidad de Bosa se dieron dos puntos que tuvieron un auge dentro de las manifestaciones realizadas en el 2021. Por un lado, la plazoleta del Recreo, un barrio ubicado en la parte más alejada hacia el suroccidente de la localidad, en donde hubo actividades realizadas desde y con la comunidad aledaña a la plazoleta. Hay que tener presente que esta plazoleta tiene un Centro Comercial, donde funciona una biblioteca pública, al costado norte y un CAI al costado occidental.

A esta plazoleta se llegaba después de hacer manifestaciones por las calles de los diversos barrios de la localidad y se hacían encuentros culturales, donde los manifestantes expresaban su descontento frente a las políticas de gobierno por las cuales se había dado el estallido social. En este contexto, los manifestantes incendiaron por segunda vez el CAI del Recreo puesto que la primera vez fue durante las manifestaciones del 2020. Este hecho generó que la zona se viera militarizada durante varias semanas, lo que no impidió que se siguiera usando como escenario de protesta. Es significativo que en un barrio colindante con las afueras de Bogotá se presenten este tipo de acciones directas, violentas y no violentas, que antes del 2019 no se habían presentado, ni siquiera durante las marchas del 1ero de mayo en las que se acostumbra a marchar desde el sur.

De la misma manera, en la plazoleta del Porvenir también se evidenció una apropiación por parte de la comunidad como punto de concentración y de llegada de las manifestaciones. En este caso, influye que esta plazoleta está ubicada al lado sur de la sede de Bosa de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, aunque esto podría recaer en un cliché social de que las universidades públicas son un espacio de concentración para las manifestaciones, el caso de la sede de Bosa de la UDFJC es distinto, ya que es una sede que tiene poco tiempo de estar en la localidad. En ese orden de ideas, las personas resignificaron el espacio no solo por el hecho de



estar junto a una universidad pública, sino porque es un lugar significativo dentro del barrio, ya que era un proyecto esperado durante muchos años por parte de la comunidad.

Portal Américas

El Portal Américas de Transmilenio es un punto de movilidad importante para la zona suroccidente de la capital, puesto que es donde llegan las personas de las localidades de Bosa y Kennedy a transportarse hacia sus lugares de trabajo y donde llegan cuando retornan de la jornada laboral. Las plazoletas del Recreo y del Porvenir fueron también puntos de salida para dirigirse hacia el Portal Américas. Aquí se reunieron varios gremios y colectivos sociales.

Durante los primeros días de las manifestaciones este punto fue significativo debido al impacto que generaba en la movilidad bloquear un punto tan importante y concurrido. Según las cifras del Sistema Transmilenio, en abril de 2019 hubo 96,116 entradas en el Portal Américas, mientras que en abril de 2021 se registraron 55.380. Esta reducción es significativa, pero se puede atribuir a la emergencia sanitaria. No obstante, hubo una reducción del 27.08 % de abril a junio del mismo año, ya que las entradas registradas en junio fueron de 40.382, lo que sí es posible atribuir a las jornadas de manifestaciones (Transmilenio, 2019-2021). Así, los primeros ocho días la dinámica fue sobre todo de bloqueo de vías.

Pasada la primera semana de manifestaciones se generó un espacio humanitario de encuentro en la plazoleta del Portal que se denominó Al calor de la olla. Las actividades que se generaron a partir de este espacio contribuyeron a que las personas comenzaran un proceso de apropiación del lugar que ahora era visto no solo como el punto de movilidad central de las localidades, sino como un punto de resistencia dentro del cual giraban dinámicas sociales diferentes a las habituales, enfocadas a trabajar con la comunidad aledaña desde distintos frentes. Así, uno de los puntos principales fueron jornadas de sensibilización y discusión frente a las problemáticas sociales por las cuales se generaban las protestas. Además, se crearon ollas comunitarias que permitía que las personas tuvieran acceso a una comida que muchos no tenían la posibilidad de tener.

De esta manera, se comenzó un proceso de resignificación del espacio, llegando incluso a cambiarle el nombre de Portal Américas a Portal Resistencia, entendiendo que esto logra cambiar la percepción que se tiene del lugar que se habita. Aun cuando este no fue el único espacio que se renombró (es relevante el caso de la Calle del aguante, avenida cercana al Portal, en donde regularmente había enfrentamientos hasta altas horas de la noche entre manifestantes y fuerza



pública), sí fue uno de los que tuvo mayor respaldo por parte de la comunidad. Deja de ser en un mero punto de movilidad para convertirse en un lugar de encuentro y diálogo con el otro, de compartir saberes y entender las necesidades propias del sector.

Las actividades que se programaron en el Portal Resistencia tuvieron un eco en toda la ciudad, puesto que eran actividades que se generaban en los puntos recurrentes como la Plaza de Bolívar. Así, se crearon jornadas culturales en donde hubo conciertos de artistas locales reconocidos a nivel internacional y donde acudían personas de la farándula nacional, concejales del distrito y senadores de la república. Aunque después de las actividades culturales era común que las personas fueran dispersadas por la fuerza pública y se generaran enfrentamientos que dejaban muchos manifestantes heridos, sobre todo con lesiones oculares y genitales. Es importante señalar, además, que dentro de las instalaciones del Portal se presentaron denuncias de casos de tortura a manifestantes en donde hubo diversos implicados no solo por parte de la policía, sino por entes paraestatales.

Reivindicación del Sur y la ganancia de los espacios

Lo que siguió tras casi tres meses de apropiación del espacio, fue un proceso de rezago por parte de la comunidad, en donde el espacio fue perdiendo fuerza política, de discusión y de concertación con los entes estatales. Las personas, como es apenas evidente, estaban cansadas y debían retornar a sus vidas cotidianas. No obstante, es posible reconocer que hubo al menos dos grandes logros por parte del movimiento social: la ganancia de los espacios y la reivindicación del sur.

Si bien es cierto que hubo un rezago político y de fuerzas por parte de la comunidad es posible decir que el espacio no se ha perdido ya que las personas lo siguen considerando como un punto importante de reunión y de lucha. Ya resignificado el espacio, es posible ver al Portal Resistencia como un punto al que se retornará en futuras manifestaciones como un espacio similar a la Plaza de Bolívar, con todo lo que ello implica.

Además, la periferia de la ciudad ha demostrado tener un gran poder político y de acción social. Es claro que, aunque no fue solo en el sur de la ciudad donde se resignificaron espacios y se reivindicaron luchas, sí fue uno de los más sólidos y constantes durante los meses de manifestación. Las luchas dadas en el sur de la capital fueron escuchadas en todo el país debido a que el foco de las redes sociales y los medios de comunicación estaban en el Portal Resistencia, y esta reivindicación es quizá una de las ganancias más importantes que dejó el paro del 2021.



Referencias

- Cruz Rodríguez, E. (2012). *La MANE y el paro nacional universitario de 2011*. *Ciencia política* (14), 141-193. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41520/43134>
- Defender la Libertad* (18 de noviembre de 2021). *A dos años del 21N, víctimas de violencia policial exigen que Colombia y el mundo sepan quién dio la orden*. *Defender la libertad, asunto de todos*. <https://defenderlalibertad.com/a-dos-anos-del-21n-victimas-de-violencia-policial-exigen-que-colombia-y-el-mundo-sepan-quien-dio-la-orden/>
- Naciones Unidas de Colombia. (2021). *Alcance de las disposiciones de derecho internacional sobre el derecho a la reunión pacífica y su relación con otros derechos*. Colombia. <https://colombia.un.org/es/149157-alcance-de-las-disposiciones-de-derecho-internacional-sobre-el-derecho-la-reuni%C3%B3n-pac%C3%ADfica-y>
- Pérgolis, J.C. 2000. *Estación plaza de Bolívar*. Instituto distrital de Cultura y Turismo.
- TransMilenio*. (2019-2021). *TransMilenio*. <https://www.transmilenio.gov.co/es/search/node/estadisticas>



Sentipensando prácticas juveniles y pedagógicas desde la periferia. Una experiencia en puerto Colombia, Atlántico

TWIGGY MALENA ORTEGÓN MEDINA

Resumen

En esta ponencia se describe la experiencia desarrollada entre jóvenes estudiantes de secundaria, docentes de ciencias sociales, madres, padres de familia y cuidadores de los jóvenes estudiantes, en una Institución educativa pública del municipio de Puerto Colombia, en el departamento del Atlántico, Colombia. El resultado de esta experiencia en curso ha derivado en un espacio que se ha llamado: Laboratorio de ciencias sociales y que actualmente convoca de manera diaria a un diálogo de saberes, desde diferentes estrategias pedagógicas, de vinculación transversal de conocimientos; en la búsqueda de crear espacios para nuevas epistemologías; quizás desde la transgresión como concepto dinámico de no violencia (Hooks, 2021).

Objetivo

Impulsar espacios de creación para nuevas epistemologías y pedagogías que interpelen saberes impuestos o silenciados en contextos periféricos.

Resultados

Esta iniciativa surgió a partir de la construcción de interrogantes que hagan posible la reflexión con las y los estudiantes, sobre los propios contextos y de ese modo abrirse a nuevas formas de aprender y relacionar sus saberes en torno a la historia reciente del país, de la región caribe y de Puerto Colombia. Se puso en escena una “personaje” que se desdibujó de las mallas curriculares a partir de decisiones de política pública, como es la enseñanza de la historia. Y que, además, dejó sin piso la inclusión de temáticas que, en el marco de la justicia transicional en Colombia y de la relevancia del acuerdo de paz exigen incorporar en las competencias ciudadanas la construcción de memoria histórica acerca del conflicto armado interno que ha padecido el país y particularmente, los territorios periféricos.

Las cátedras de paz, de afrocolombianidad, entre otras, se convirtieron en no pocos casos en mera formalidad. Sin embargo, ese vacío y el deseo de crear nuevas formas de enseñanza –



aprendizaje que emocionaran a las y los estudiantes con estos temas, con la lectura y la investigación orientada a los propios territorios y utilizando herramientas de la cultura oral, ancestral y artística. Así, acudiendo al uso de la llamada tecnología que a modo de transversalidad ha significado un camino en el cual se integran intereses, pasiones y saberes distintos y amplios.

Es importante tener en cuenta que Colombia es uno de los países latinoamericanos con los más bajos índices de lectura promedio. (Ortegón et al., 2023). De hecho, en este país se lee la mitad de lo que en promedio leen países como Argentina o Chile y aunque se acude a la memoria oral y estrategias basadas en lo visual, este aspecto sigue teniendo implicancias en los procesos de enseñanza – aprendizaje; así como:

Es innegable que la violencia sistemática que ha afectado al país y particularmente a las zonas rurales y poblaciones intermedias; y tiene un efecto en los aprendizajes y en las miradas que se realizan de la historia, por ejemplo. En el caso de la subregión Montes de María, del caribe colombiano, donde se vivieron diferentes dinámicas ligadas al conflicto armado interno, los procesos organizativos y los liderazgos campesinos y comunitarios; lograron amortiguar y contener, cuidar y preservar y actualmente son los mismos que impulsan el fortalecimiento de espacios e instituciones como la educación (Ortegón et al., 2022, pp. 158-178).

Pero ¿qué tanto de esto conocen y cómo lo conocen las y los jóvenes en esta región? Cómo diría Levi (2002) hay una memoria dominante y a su vez, hay memorias subterráneas; y es algo que se percibía a la hora de abordar en las clases de ciencias sociales: acontecimientos referidos, por ejemplo, a la historia del conflicto armado; a la historia de los pueblos originarios en la región caribe y en Puerto Colombia y las epistemologías sistemáticamente violentadas en los bucles de la historia o las historias.

Estas dinámicas conllevaron a la búsqueda de estrategias que permitieran despertar emociones para el ejercicio del conocer y desde ahí se realizaron puestas en escena con cuadros vivos que es un patrimonio cultural caribe surgido en el municipio de Galeras, Sucre, se recurrió al cine y a la ficción, a la pintura y a la necesidad de salir del aula y apropiar nuevos espacios que permitieran plasmar dichas experiencias de aprendizaje.

Cuando se abordan los saberes ancestrales en un municipio en el cual estudiantes y sus familias tienen una identidad étnica como familias indígenas Mokaná, a la que pertenecen los y las jóvenes del municipio, varios de ellos y ellas participantes en la Casa de la cultura Mokaná, el cabildo indígena de Puerto Colombia y las dinámicas político-sociales que los integran sugiere una anotación de contexto:



La comunidad indígena mokana de Puerto Colombia, descendientes del cacicazgo de coparnapacua ha vivido por el despojo de su territorio y la creación de municipios dentro del mismo, un deterioro en sus prácticas culturales, espirituales y de gobernanza; prácticas que les permiten identificarse como pueblo indígena, diferenciándose del resto de la población del municipio, razón por la cual su plataforma de lucha inicial es recuperar, revitalizar y transmitir esas prácticas propias, que emanan desde la ancestralidad, si bien es cierto que la oralidad es la forma de transmitir conocimientos propios en el mundo indígena, también es real que no vivimos en la época de los ancestros, que la convivencia social externa y el mestizaje nos hacen apropiarnos de nuevas formas de transmitir, preservar, conservar nuestras prácticas y pensamientos, ya sea para nosotros mismos o para facilitar la interacción con la otra sociedad (Ministerio de Justicia, 2020).

En menor número habitan en Puerto Colombia familias de origen afrodescendiente, sirio libaneses, Palestinos y familias descendientes de inmigrantes europeos que llegaron en barcos a finales del siglo XIX. Y recientemente migrantes de países vecinos. Esta diversidad cultural representa en el ámbito educativo, un campo maravilloso de posibilidades dentro de un municipio de 54.983 habitantes. En una experiencia previa, viajando a Bogotá con algunos estudiantes y docentes se visitaron museos y surgieron los interrogantes acerca de cómo traer esos museos al laboratorio, principalmente aquellas piezas arqueológicas de culturas del Caribe. Sabiendo además que gran parte de la comunidad educativa no puede viajar a estos lugares. Así que se decidió hacerlos.

Desde el área de ciencias sociales se realizaron los registros de video y fotografía de algunas piezas arqueológicas presentes en museos como el Nacional en Bogotá y junto con el laboratorio de innovación; estudiantes y docentes de matemáticas y tecnología diseñaron el modelo para luego imprimirlo en 3D, nuevamente se incorporó la lógica del reciclaje y el 20 % del filamento utilizado fue producto de la recolección de botellas plásticas.

El laboratorio de Ciencias sociales tiene una característica desde sus orígenes: el reciclaje. El salón en el cual se construyó estaba sin uso, sin ventanas, y esto le dio una impronta increíble porque permitió que toda la comunidad educativa se vinculara: estudiantes, docentes, madres, padres, construyeron mesas y sillas con llantas que se recogieron en la calle, repisas, muebles que estaban en las casas de las familias se lijaron y pintaron, telas que estaban en alguna casa se convirtieron en cortinas para oscurecer el laboratorio cuando se iba a mirar un documental o una película.



En las paredes del laboratorio están líneas de tiempo sobre episodios de la violencia y de la paz en Colombia, la historia de Puerto Colombia, el aporte de las mujeres en la construcción de la paz y el conocimiento, y el espacio para las culturas ancestrales con predominancia de la cultura Mukaná. También en las paredes y las mesas se describen las dinámicas de la colonización de los territorios y la colonización del saber, se trata de cartografías que realizan las y los estudiantes para comprender que la manera en que pensamos, la ontología política de la dominación.

Imagen 1.

Televisor de cartón reciclado, con código QR que lleva a un video sobre el Bogotazo.



Fuente: Imagen de archivo personal. 2022. Autor: Jhon David Rodríguez.

Imagen 2.

Línea de tiempo de candidatos y líderes políticos asesinados.



Fuente: archivo personal: Joseph Barros. 2022.

Imagen 3. *Padres reciclando y creando muebles para el laboratorio.*





Fuente: archivo personal. Autor: Valery Espinosa, estudiante, hija.

Imagen 4.

Urna funeraria de la cultura Chimila, réplica de pieza arqueológica del museo Nacional, impresa en 3D



Fuente. Pintura Valentina Morales. Uso de filamento reciclado. Año 2023. Archivo personal.

Imagen 5.

El Sentipensante inspirador.





Fuente: archivo personal. Composición realizada por estudiantes de 10ª, 2022.

Impacto en la política

Esta experiencia logró convocar a la Institución, sus directivas y al ente territorial, a partir de que desde el año pasado el interés de las y los estudiantes por las ciencias sociales creció y esto suscitó curiosidad en las instituciones. Porque no solo se vio reflejado en resultados superiores en pruebas o similares, sino en que las y los estudiantes interpelan, indagan, exploran con pasión, emoción y sistematicidad. Sentipiensan su territorio, su cultura y su historia, sus saberes y los reconocen incluso de manera lúdica. Interpelar los saberes de lo negado, los inconclusos, los dominados; fortaleció la posibilidad de hacer vuelcos, transgresiones y giros en una dinámica de convivencias, de diálogo.

Este espacio además es usado como lugar de encuentro, no solamente para el desarrollo de clases, sino como lugar de deliberación de temas referidos a roles eminentemente políticos de las y los jóvenes, en torno a competencias ciudadanas y derechos relacionados. Así que aquellas jóvenes integrantes de movimientos feministas, por ejemplo, se apropian de manera robusta al laboratorio, jóvenes estudiantes que participan en agrupaciones políticas también son actores activos en el mismo. Este aspecto es motivo de indagación en esta experiencia en construcción. En el lenguaje educativo esta experiencia aporta a la construcción de ambientes de aprendizaje, como señala Pérez (2022)

Los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para favorecer la comprensión lectora vienen a ser la definición de los nuevos papeles que deben enfrentar los docentes para asumir el riesgo de innovar la práctica pedagógica y tecnológica en aras a que la comprensión lectora se fortalezca de

sobremanera y de allí se mejoren los aprendizajes de los estudiantes en las diferentes áreas del plan de estudio (p. 160).

Y por supuesto, esta experiencia participativa, creativa, apasionada y apasionante, tiene un impacto en la política y en la política pública; en la dinámica de las instituciones educativas que podrían replicar esta experiencia, en instituciones encargadas de la defensa de los derechos humanos, en agrupaciones étnicas, juveniles, feministas, diversas, que tienen en este espacio un campo para dialogar, visibilizar y ser visibilizados en sus discursos, saberes y memorias.

La creación de un laboratorio que desmitifique los lugares que tradicionalmente representan el conocimiento como son los museos, por ejemplo, o las ciudades occidentales “modernas” e interactúe dinámicamente con ellos desde un lugar no hegemónico sin añoranzas o nostalgias modernizantes posiciona políticamente a las y los jóvenes desde el poder de la alteridad, desde la zona del ser.

Metodología

Metodológicamente, se abordó la construcción de esta experiencia tomando como referencia la Investigación acción participativa, de allí que se logró vincular a toda la comunidad educativa y a Instituciones del territorio con recursos y sobre todo con la disponibilidad para gestionar la ampliación física del laboratorio y la posibilidad de compartir esta experiencia en escenarios como la Bienal. Parte de este enfoque metodológico involucra el ejercicio etnográfico que se ha desarrollado a partir de registros audio visuales, fotografías, notas y pinturas. La sistematización está en construcción y es una herramienta que también hace parte de la metodología en esta apuesta pedagógica con jóvenes. Existe un enfoque transversal en la propuesta que ha involucrado a diversos saberes: desde el sentido común, las ciencias sociales, ambientales, las matemáticas, el arte y la tecnología.

Conclusiones

Los movimientos de jóvenes y los movimientos pedagógicos que emergen desde las fronteras, los márgenes, las periferias constituyen una posibilidad de construcción de conocimiento y de manifestación de la vida, en tanto dialoguen con saberes, memorias, olvidos. La convivencia de formas culturales del conocer en las cuales se visualicen los saberes de lo negado, de lo ignorado, de lo silenciado, de lo inconcluso y lo tergiversado, puede ser, paradójicamente, una gran posibilidad de construir memoria de los propios orígenes, de la historia y de las historias - sí,



las incompletas, las alteradas, las silenciadas, las ignoradas-; en un contexto marcado por el conflicto armado, la corrupción política y el olvido del Estado.

En este sentido, impulsar espacios de diálogo de saberes y de sentipensar con el contexto, implica abrir dinámica y pedagógicamente espacios que co-construidos por las y los jóvenes y dinamizados por ellos, permitan interrogar y reconocer dinámicas de violencia que involucren también violencias epistémicas. Se trata de poner en interdependencia formas de conocimiento y sentipensamiento con el territorio en donde se piensa desde el corazón y desde la mente, se lea los propios territorios (Escobar, 2014). De tal modo que sentipensar el conocimiento sea también visualizar en perspectiva histórica sus realidades, comprender sus contextos y construir nuevas epistemes y memorias.

Referencias

- Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Hooks, B. (2021). *Transgredir para enseñar*. Ediciones Capitán Swing. <https://comvezcol.org/ensenar-a-transgredir-proxima-aparicionhooksbell/>
- Levi, P. (2002) Si esto es un hombre. Muchnik Editores S.A. <http://www.aiete.net/wp-content/uploads/2017/12/SI-ESTO-ES-UN-HOMBRE-TEXTO-INTEGRO.pdf>
- Ministerio de Justicia (2020). *Ley de origen y justicia propia. Comunidad indígena Mokane de Puerto Colombia*. https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/fortalecimiento-etnico/Documents/banco-2019/5.%20Ley_propia_version%202.2%20Mokan%C3%A1.pdf
- Ortegón, T. M., Vinaccia, S., Quiceno, J. M., Capira, A., Cerra, D. y Bernal S. (2022). *Apoyo social, resiliencia, estrés percibido, estrés postraumático, ansiedad, depresión y calidad de vida relacionada con la salud en líderes comunitarios víctimas del conflicto armado en los Montes de María, Sucre, Colombia*. *Revista Eleuthera*, 24(1), 158-178. <http://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.8>
- Ortegón, T., Martínez, y Ruiz, E. (2023). *Reflexión sobre el fortalecimiento de la ciencia, el conocimiento y la investigación en la región caribe de Colombia*. <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/veritas/article/view/1014/1062>



Pérez, W. (2022). *Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos con TIC para la Comprensión Lectora en Educación Básica Secundaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10716/TESIS%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



MESA 52

Experiencias de educación y comunicación popular con jóvenes en ciudades fronterizas



Escuela digital para las infancias y juventudes en movilidad

FILIBERTO MEJÍA QUINTERO

YENYERY CUIEL

ANDREA RINCÓN

Resumen

Desde 2019 Border Youth Collective A.C implementó el programa "Escuela digital para las infancias y juventudes en movilidad". El propósito de las clases virtuales es proporcionar una alternativa de educación popular con perspectiva inclusiva y horizontal a través de plataformas digitales. Dadas las circunstancias pandémicas, Border Youth crea un espacio de resiliencia, reconociendo la voz de las infancias como herramienta indispensable para la reconfiguración de perspectivas educativas y políticas públicas. Buscamos responder a las necesidades de las NNA en espacios de acogida considerando los retos asociados con la equidad, igualdad, racismo y xenofobia presentes en la diversidad de flujos que tiene la frontera noroeste.

BORDER YOUTH A.C., ubicada en Tijuana, B.C, México. Es una organización colectiva que trabaja por la protección de los derechos humanos de las juventudes e infancias en movilidad, a través del acompañamiento de casos e intervención socioeducativa y política con perspectiva de género e interseccionalidad.

La Escuela digital para la niñez y juventud migrante, es una diversidad de clases virtuales que se dan a través de las plataformas digitales de manera en vivo, se desarrolló una serie de educación online con voluntarios que buscan involucrarse con la niñez y juventud migrante-refugiada que vive en albergues en Tijuana, México, y ofreció clases que fomenten el estudio sobre Derechos Humanos, el conocimiento científico y la expresión artística. Tomando en cuenta la crisis global epidémica a causa del Coronavirus COVID-19, La escuela digital es una muestra de defensoría a los derechos humanos de esta comunidad joven vulnerada que pasa por circunstancias difíciles.

Fomentar las posibilidades de alternativas educativas es una labor que debe ser abordada desde el Estado y la comunidad. En Tijuana, ciudad de tránsito, de destino, caótica y con crecimiento acelerado. Se dice que Tijuana es “una ciudad santuario para migrantes”, pero para



hacer una distinción del término utilizaremos personas en movilidad, atiende a definir cuál es la comunidad a la que nos acercamos para colaborar en las alternativas educativas y populares. Los albergues mostraron interés por acoger a las personas y familias que se ven en la necesidad de dejar sus lugares de origen por causas diversas.

Los albergues de acogida para desplazados fungieron como soporte y refugio para aquellos que se ven obligados o en la necesidad de dejar su lugar de origen para resguardar sus vidas, un mejor porvenir o el intento de reunirse con sus familias en el país vecino, EE. UU. El panorama al cual llegaron las familias es incierto, entre la sociedad civil y las instituciones públicas se notaron saturadas para brindar apoyo o salvaguardar los derechos humanos. Por lo tanto, las necesidades son cuidar la integridad de la vida y buscar un lugar donde descansar y habitar (Acosta et al., 2015).

Para entender un proyecto como la escuela digital para la niñez y adolescencias es vital tomar en cuenta el contexto en el que se desarrolló. Por tanto, al dirigirse a albergues de la sociedad civil que brindan y velan por la seguridad de las personas en movilidad, desplazada y migrante. Su estancia por estos espacios de acogida fue variable, pero brindaron alojamiento, alimentación y asesorías jurídicas que fueron posibles por el trabajo en conjunto con otras sociedades civiles. Así mismo, la educación quedó desplazada a un segundo plano.

Dado el contexto de ser la frontera norte más transitada a nivel mundial, Tijuana es caracterizada por su multiculturalidad al ser destino de la población migrante. Con el paso de los años la “Ciudad Santuario”, denominada así por el discurso político del gobierno estatal, ha sido un foco de críticas. Las políticas migratorias implementadas fueron sobrevaloradas, injustas, irracionales y hasta cierto grado discriminatorias.

Es importante diferenciar el significado de los conceptos que utilizamos con normalidad al abordar el tema migratorio; cuando hablamos de “movilidad humana”, nos referimos a una terminología básica que engloba el movimiento de un lugar de residencia habitual a otro. Esto puede generalizarse con un viaje turístico, oportunidades laborales, cambios de clima extremos o catástrofes climáticas, etc. Por otro lado, cuando hablamos de “desplazamiento”, nos referimos al movimiento forzado de una o más personas, como resultado de los efectos de violencia, conflictos armados, violaciones de derechos humanos, etc. De este concepto existen diferentes derivaciones, como es mencionado en el glosario de la OIM (Organización Internacional para las Migraciones, 2019) sobre migración:



Desplazamiento forzoso: Cambio de residencia a causa de violencia, amenazas, violaciones de derechos, etc.

Desplazamiento interno: Cambio de residencia forzada dentro de un mismo Estado o País.

Desplazamiento prolongado: Situación en la que, refugiados, no han podido regresar a su residencia habitual en los últimos tres años y entran en procesos largos como la repatriación, integración en comunidades o asilo humanitario.

Desplazamiento transfronterizo: Cambio de residencia forzado a otro país. Cruce de fronteras internacionales.

Objetivos

“Sharing love” es una diversidad de clases virtuales para la niñez y juventud migrantes y refugiadas que actualmente viven en Tijuana. El propósito de las clases virtuales es desarrollar actividades artísticas y educativas a través de Internet y plataformas digitales que proporcionan herramientas de resiliencia y conocimiento, esto con el fin de que, dadas las circunstancias globales causadas por el Coronavirus COVID-19, creamos un mensaje de esperanza y amor para las infancias y adolescencias más vulnerables que viven en campamentos de refugiados que se encuentran esperando obtener asilo humanitario en Estados Unidos. Las clases se implementaron en vivo a través de plataformas digitales que permitieron la interacción profesor-alumno durante 6 horas distribuidas a lo largo del día, durante 5 días a la semana. Se instaló un salón de clases para menores de entre 6 y 11 años y una sala de cómputo para el grupo de 12 a 18 años.

Resultados

Al momento de implementar el programa de escuela digital, hubo una participación y constante por parte de la comunidad de voluntariado. Nos encontramos con la participación de múltiples zonas de Tijuana, Mexicali, Tecate y Ciudad de México. Haciendo del confinamiento una ventaja de llegar a lugares lejanos del Estado de Baja California y fortaleciendo el lema de Border Youth, demostrando que el amor, la dedicación y compromiso por los derechos humanos y atención de la niñez y adolescencia migrante, no tiene fronteras.

El interés de la comunidad joven dentro de los espacios de acogida incrementó visiblemente, por este mismo motivo nos vimos en la necesidad de implementar más clases (matutinas y vespertinas); abriendo la posibilidad de participar en el programa a quienes tenían deberes en horarios de clase.

Lo interesante para el equipo, fue la dedicación y compromiso que los padres de familia brindan a los participantes del programa, siendo puntuales y apoyando con tareas o actividades



que se les eran encomendados. Sin duda alguna, el aprendizaje era constante, cada día se presentaba un reto distinto acompañado de una solución efectiva. Fuimos testigos de la evolución del programa, cómplices y dirigentes de aplicar y adaptar las clases a las necesidades que se presentaban día con día; y, sobre todo, notamos el crecimiento personal de cada una de las niñas y niños que disfrutaban y se enriquecían de conocimiento de las clases virtuales, que en algún punto les hacía conocer más a detalle la situación migratoria en que se encuentran y razonaban que esa experiencia no los hacía menos como personas.

La situación de vulnerabilidad se convirtió en unas mañanas y tardes de risas, aprendizaje y cariño. Cabe destacar que el vínculo que forjaron las y los voluntarios a lo largo del programa fue evidente. Cada maestro y maestra eran recibidos con gusto, atención y respeto, situación que en su momento creímos complicado por la cuestión de virtualidad, pero nos encontramos con lo opuesto.

Metodología

Buscamos aprovechar las plataformas digitales como Google meet, conectando a las y los maestros voluntarios que se encontraban en su residencia (por motivos del confinamiento) con grupos de estudiantes que vivían en los refugios a través de un proyector, cámara web, micrófono e internet, el cual se instaló en el refugio, lo cual permitió proporcionar actividades en vivo a aproximadamente 30 niños, niñas y adolescentes por clase.

El proyecto se implementó en la ciudad de Tijuana donde llegan miles de personas migrantes (más de un tercio de ellos son niños y menores no acompañados) al año en busca de cruzar la frontera o solicitar asilo humanitario en Estados Unidos. Teniendo en cuenta que este proceso dura aproximadamente un año, las familias permanecen en albergues (no gubernamentales) donde habitan de 100 a 250 personas.

Las niñez y juventudes no puede asistir a la escuela por falta de documentos, de apoyo gubernamental y por temor a la discriminación. En 2019 la Guardia Nacional y el Instituto Nacional de Migración comenzaron a hacer “redadas” en Tijuana, lo que provocó que las personas migrantes no puedan transitar de manera libre la ciudad por el riesgo a ser detenidos e interrogados. Nuestro trabajo se centró en los niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados que llegaron a la frontera de Tijuana y vivieron en campamentos para refugiados.

Con la finalidad de unir a la comunidad binacional con la comunidad de jóvenes migrantes / refugiados, para compartir sus conocimientos y brindarles herramientas de resiliencia y



empoderamiento a través de la educación y las artes con un enfoque en el alivio del trauma, para que puedan adaptarse al entorno donde están y también compartir otras formas de ser y estar en el mundo, recordándoles su calidad como personas, no su estatus migratorio y que pueden realizar actividades extraordinarias en cualquier parte del mundo.

Plantear, crear y organizar un programa educativo que responda a las necesidades de las comunidades desplazadas que llegan a Tijuana. En los estudios realizados por Pérez y Garrido, y Valera (citado por Ramirez-Iñiguez, 2020): “analizan la reproducción de las condiciones precarias de vida en los lugares de llegada, destacando las dificultades de quienes migran para ejercer efectivamente sus derechos laborales, de vivienda y de salud, al igual que una educación que reconozca sus necesidades y sus características sociales” (p. 4).

El proyecto de la Escuela Digital hace esfuerzos por reconocer las necesidades y atenderlas con la coordinación de la comunidad desplazada y la residente. Ante el aumento de la población que llegó a la ciudad los sistemas educativos locales poco inclusivos y con una labor que se desbordó. El rezago escolar al cual las infancias y juventudes se enfrentan va creciendo, al no poder tener acceso al sistema educativo. ¿Qué alternativas hay para esta comunidad? La acción por parte de la comunidad local permitió tomar iniciativas para una educación popular ¿a qué nos referimos con esto? Una educación organizada por miembros de una comunidad que intenta responder y hacer valer su derecho a la educación. No es un intento de copiar el sistema educativo institucional, sino una educación en donde se sitúan las condiciones, necesidades, las culturas y costumbres. Una educación que se adaptó a la comunidad, no la comunidad a la educación. La enseñanza popular es una práctica que involucra escuchar, comprender y proponer espacios y contenidos que ayuden a integrarse a la ciudad.

El proyecto se llevó a cabo con los siguientes componentes que permitieron su funcionamiento. Por un lado, el programa de maestro/maestra voluntarios. Invitamos a cualquier ser humano que busque compartir sus conocimientos en áreas educativas y artísticas, como: matemáticas, lectura y escritura, ciencias naturales, ciencias sociales, bailarines, músicos, pintores, actores, creadores de artesanía y más. Se le solicitó una clase planificada con una duración aproximada de 1 hora y media donde se intentó crear un ambiente de respeto, empatía y comprensión en todo momento. ¡La idea es poder compartir un momento educativo divertido!

Para poder hacer la conexión entre los maestros voluntarios y alumnos es necesario de un facilitador. Las y los voluntarios entrenados o Facilitadores fueron residentes del albergue elegidos



en colaboración con los directivos para apoyar durante las clases dentro del salón. Recibieron una capacitación para liderar las clases, instalar el equipo y apoyar a los y las estudiantes durante las actividades.

“Sharing love” se implementó en *Embajadores de Jesus – Little Haiti shelter, Tijuana, B. C. México*. De lunes a viernes. Nuestro primer segmento de plan de estudios consistió en clases con duración de 4-6 semanas, de acuerdo con las recomendaciones de "quedarse en casa" o "Cuarentena" dadas por la OMS y los gobiernos locales con referencia a COVID-19.

Conclusiones

No hay forma de concluir una experiencia que sigue enriqueciéndose de conocimiento y calidad humana. El contexto en el que fue adaptado e implementado el proyecto llegó a varias partes de México y Estados Unidos, la iniciativa de Border Youth inspiró otras acciones por parte de la sociedad civil y lo más importante es que, toda esta población en situación de vulnerabilidad fue visibilizada. Medios de comunicación entrevistaron a Border Youth para dar a conocer que efectivamente, la educación y el compromiso no conoce fronteras.

A medida que avanzaba el proyecto, notamos que el impacto en la vida de las y los alumnos era sumamente positivo y fructuoso, desde la perspectiva en que veían su entorno, sus habilidades para aplicar conocimientos en materias básicas como redacción y matemáticas, hasta su desenvolvimiento introvertido en artes plásticas, derechos humanos, inglés y actividades físicas. El monitoreo constante de las clases, desde su planeación, ejecución y resultados presentados por parte de las y los voluntarios, nos permitió contemplar y analizar a profundidad las múltiples estrategias implementadas para desarrollar el programa virtual de manera amena y efectiva. Semanalmente nuestros participantes presentaban resultados y nos compartían los retos que experimentaban, esto con la finalidad, más que de “perfeccionar”, adaptar y mejorar las circunstancias presentes dentro del programa.

Sin duda alguna, afirmamos el compromiso que Border Youth tiene con la población migrante, desde la defensoría, acompañamiento, canalización pertinente y atención a sus respectivas necesidades; sin dejar de lado que su estatus migratorio no debería definirnos como personas, ya que, no olvidemos que el contexto que les motiva a migrar en la mayoría de los casos lo envuelve en situaciones de riesgo, violencia y discriminación. Por ello y mediante múltiples actividades, ya sean recreativas, informativas o de atención, llegamos a participar directamente



con las y los migrantes que, sin duda, aportan a la multiculturalidad que enriquece a Tijuana, Baja California.

Realizar una práctica educativa popular implica flexibilidad en las técnicas y actividades educativas, además que utilice como principal objetivo formar un vínculo con cada infante. La educación es un aspecto en el cual intervienen varios factores que apoyan al proceso formativo y de desarrollo de cada niño, niña y adolescente. Generar un sentido de comunidad que deviene de la relación que involucra tomar una clase en grupo. El infante entra en contacto con sus compañeros del albergue, conoce con quienes habita y comparte gran parte de las actividades que se realizan en el albergue.

Madres, padres, voluntarios, voluntarias, agentes de la sociedad civil, infancias y adolescencias colaboraron para que sea posible una educación, alternativa viable ante una situación incierta de los procesos migratorios que enfrentan. Por otro lado, juventudes que desean involucrarse en sumar esfuerzos para hacer posible una comunidad multicultural, inclusiva y resiliente. Se adentran a conocer, convivir, colaborar y compartir saberes. Acciones que permiten transformar la vulnerabilidad en espacios seguros y resilientes.

Referencias

- Acosta, Félix, Reyes, Alejandra, y Solís, Marlene. (2015). *Crisis económica, migración interna y cambios en la estructura ocupacional de Tijuana, México. Papeles de población*, 21(85), 9-46. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252015000300002&lng=es&tlng=es
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2019). *Derecho Internacional sobre Migración. Glosario de la OIM sobre Migración*. ONU MIGRACIÓN. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Ramírez-Iñiguez, A. A. (2022). *Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. <https://www.redalyc.org/journal/2810/281074767013/281074767013.pdf>



El arte como un acto de resistencia en el espacio cultural fronterizo

LIDIA ALEJANDRA SUÁREZ SÁNCHEZ

Resumen

Este trabajo propone una reflexión acerca de lo que se ha llamado sociedad sin relato, que parece agotar el discurso humanista acerca de la importancia del arte como una forma de desarrollo pleno del ser humano en todas las edades y de manera esencial, durante la juventud y la infancia dentro de los espacios culturales fronterizos.

La reflexión de este análisis se orienta hacia la posibilidad de interpretar los significados del arte como documentos visuales para comprender relatos que documentan una realidad social de cambios continuos que otras narrativas no alcanzan a comprender ni explicar. Se utilizó como estrategia metodológica, la observación participante en un período de dos meses de realización del mural “América para los americanos”, en Mexicali, una ciudad de la frontera norte de México.

Objetivos

- Indagar acerca de la función social del arte en la sociedad sin relato.
- Describir la experiencia de colaborar en un proyecto de arte y resistencia.
- Identificar elementos de resistencias a partir del arte que desarrollan jóvenes fronterizos.

Resultados

Los cambios socioculturales entre dos épocas se representan a través de las manifestaciones estéticas. En Mesoamérica cada etapa marcó la emergencia de una nueva cultura, cosmogonía y orden político-religioso. En Europa, la Edad Media y el arte gótico; el Renacimiento y el arte Flamenco de los siglos XV y XVI; la modernidad y las vanguardias. Cada época proponía una nueva percepción estética de la vida cotidiana, de las estructuras culturales y de pensamiento, distintos a los que aparecían los del periodo anterior.

En el siglo XVII, durante el periodo de la Ilustración, con el inicio de las sociedades industriales, primero en el continente europeo y años después en América Latina, cambia, igual



que en cada época, la forma de percibir, nombrar y comprender el mundo que se reflejan a través del lenguaje estético, relatos y narrativas visuales que describen la realidad política y sociocultural. Al avanzar la industrialización y el modo de producción capitalista, durante los siglos XIX y XX, se presentan de manera simultánea propuestas estéticas que cuestionan la aparición de las máquinas dentro de la vida moderna como un tema alarmante.

Berman (1982) afirma que cuando el aumento en el volumen de la maquinaria industrial coincide con el hecho de que se dejen de nombrar ciertas emociones humanas. Como una metáfora de que la vida moderna deshumaniza a los individuos, por condiciones materiales objetivas, que afectan los cuerpos de las personas en el régimen capitalista, como cumplir con horas continuas de trabajo extenuante, por la división social del trabajo, la seducción que ejerce en los seres humanos la aceleración y el progreso, son opuestos a la lentitud del desarrollo de la razón sensible que suponen los procesos de apreciación estética. Producir, observar y disfrutar el arte o la literatura, no es igual a favorecer la evasión que generan las distracciones efímeras.

La cultura digital de la sociedad contemporánea del siglo XXI no facilita las posibilidades de lectura y decodificación de las producciones estéticas, ni los medios de comunicación fueron un factor de liberación de las masas como esperaba Walter Benjamin (1989); por el contrario, aumentó el consumo de la cultura light. Esto es lo que caracteriza a la sociedad sin relato que describe García Canclini (2010), los espacios donde se desdibujan las fronteras entre la realidad, los sentidos y la ficción.

El proceso de deshumanización (Marx en Fischer, 1985 y Berman, 1982), se acentúa en las sociedades industrial y postindustrial. Contradice el derecho a la cultura en dos sentidos, primero, por la poca preparación y formación de nuevos públicos; segundo, por la indiferencia hacia las producciones estéticas que proponen una representación compleja del espíritu y la naturaleza humana a través del tiempo.

El arte en función de la pedagogía, la sensibilidad, transformación

Para Fisher (1985) es “indudable que la función social del arte para una clase destinada a cambiar el mundo no consiste en hacer magia sino en ilustrar y estimular la acción; pero también es que nunca podrá eliminarse del todo un cierto residuo de su naturaleza original, el arte deja de ser arte” (p.14). El autor afirma, junto con Marx, que en este momento de la humanidad el arte es necesario para que el hombre pueda conocer y transformar el mundo. Pero también por la magia inherente en él.



Por otra parte, Lowenfeld (1958) considera que provocar la experiencia estética del arte en las infancias, es una manera de propiciar una conexión estrecha entre los individuos y su entorno desde las infancias. La pregunta con la que inicia su análisis sobre el tema es la siguiente: ¿qué es lo que hace que un niño se sienta desdichado a pesar de todas las aparentes ventajas mientras que otro se sienta feliz aun careciendo de ellas? (p. 1).

La respuesta que el autor da a esta pregunta es compleja. Explica que

Aunque su crecimiento físico y su salud son muy importantes para la felicidad infantil y también existen otros componentes para su felicidad infantil y también su felicidad como futuro ciudadano. Cómo usa el niño su inteligencia, sus manos; si reacciona sensiblemente ante lo que ve, oye, toca o siente; si se desarrollan sus deseos de comunicarse con otros, todo esto constituye parte de su felicidad” (p. 3).

Se trata de establecer vínculos sensibles, no solo a partir de la racionalidad con el mundo. En una sociedad que privilegia la productividad y la razón, lo cual abre posibilidades de mayor comprensión de la vida social y natural a través de los sentidos, es decir, se trata de la posibilidad de extender las capacidades sensoriales para desarrollar un pensamiento complejo en las juventudes y las infancias.

En los programas del sistema educativo en México, existen las propuestas de educación para las artes, sin embargo, pocas veces los maestros tienen la posibilidad de decodificar los lenguajes, las estructuras de conocimiento y los discursos que propone el arte. Por lo tanto, la opción es centrar su atención en las planificaciones de las materias que considera más importantes, tales como matemáticas, español, ciencias sociales o naturales, sin considerar que el arte podría ser una materia transversal a todas las asignaturas.

Estas herramientas serían una manera de conducir a los estudiantes hacia rutas de aprendizaje menos rígidas, como explica Pescetti (2018). Se trata de que a través del arte y el juego se produzcan nuevos procesos de conocimiento humanista acerca de las ciencias, el arte y el mundo.

Con relación a la práctica de observación participante que se realizó en la Joyita, Escuela de artes y oficios de la colonia Santa Clara de Mexicali, Baja California. Se trató de la realización del mural “América para los americanos” con las imágenes de familias representativas de la migración fronteriza a partir de una iniciativa de la escuela de artes y oficios. Estas imágenes son grupos de personas que se encuentran en situación de migración, es decir, ilustran las escenas que vemos a diario a lo largo de la frontera norte de México con Estados Unidos.



¿Cómo un mural puede transformar la realidad social de la migración? La respuesta a esta pregunta tiene diversos elementos de análisis, entre los cuales están, una deconstrucción de los mitos y estigmas acerca de la migración, la sensibilización hacia la población que de manera cotidiana se encuentra en las calles de la ciudad, los albergues o los sitios donde se refugian para lograr sobrevivir a las condiciones de vida adversas del contexto fronterizo. Observar este mural consiste en una experiencia estética que ayuda a resignificar las condiciones de la migración fronteriza en estos términos.

Es difícil medir el impacto real que pudiera tener un mural con un tema social como la migración fronteriza. Una experiencia interesante durante este proceso de dos meses es que la mayoría de los carros que pasaban por la calle, mientras el equipo trabajaba, es que la mayoría de ellos saludaban mientras pasaban por el lugar.

Un acto de resistencia fue el hecho de pintar un trecho del muro fronterizo que instaló el régimen de Trump, durante su período presidencial, a través de más de 1000 kilómetros de frontera entre México y Estados Unidos. Por otra parte, el hecho de pintar un muro al aire libre, bajo el frío o el calor extremo que se viven en esta ciudad en medio del desierto, durante 6 horas por día en fines de semana, es un acto de resistencia a zona de confort que puede implicar pintar en otros espacios y condiciones.

Por lo anteriormente expuesto, fue una excelente experiencia de aprendizaje y colaboración.

Impacto en la política

Hasta el momento, es relativamente poco en la política pública, las condiciones económicas post Covid y el interés en el desarrollo del arte del actual gobierno del estado de Baja California, por lo pronto, no considera una prioridad la inversión en infraestructura para promover el desarrollo del arte y la cultura local, con excepción de mínimos esfuerzos.

Por esta causa, son tan importantes las iniciativas de los grupos de la sociedad civil que generan propuestas de arte como una manera de resistencia y transformación social. Este es el caso de la Joyita, Casa de artes y oficios, así como el de otras experiencias que surgen en distintos puntos de la ciudad de Mexicali o en otras zonas del estado.

Metodología

El trabajo se realizó a través de la observación participante, durante la realización de un mural para intervenir el muro fronterizo durante los dos meses, de enero a marzo de 2023. El título



del mural es “América para los americanos”, el tema es la migración fronteriza. Durante esta etapa se realizó por un equipo de 6 personas que asistían, durante las mañanas de los domingos, en un horario de 8 am a 1 pm. El propósito fue pintar un grupo de familias de migrantes. Lo cual significa un acto de resistencia social ante una política pública desinteresada en promover el arte y la cultura, así como en dar un mayor apoyo para favorecer a la población migrante que llega todos los días a esta frontera.

Conclusiones

Es importante reconocer a través del tiempo, como dentro de las sociedades contemporáneas el arte solo se puede observar y poner en práctica en espacios restringidos a pesar de su potencial de desarrollo como herramienta pedagógica en infancias y juventudes, según explican diversos autores como los mencionados en el desarrollo de este trabajo (Berman, 1982; Fischer 1985; Lowenfeld, 1958; Pescetti, 2018).

El arte en estos términos se relaciona al desarrollo de conocimiento sensible del mundo, así como establecer una conexión sensible a través de los órganos sensoriales con el mundo y por lo tanto, con la realidad social. En este sentido, en contextos capitalistas de sociedades industriales que promueven la racionalidad, esta forma de lógica, lenguajes, producciones estéticas que constituyen un acto de resistencia y transformación social.

Referencias

- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos*. Taurus. https://proletarios.org/books/Benjamin-Discursos_interrumpidos_I.pdf
- Berman, M. (1982). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Siglo XXI. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/berman-m-1982-todo-lo-solido-se-desvanece-en-el-aire-la-experiencia-de-la-modernidad.pdf>
- Fischer, E. (1985). *La necesidad del arte*. Planeta
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Kapelusz.
- García, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inmanencia*. Katz Editores.
- Pescetti, L. (2018). *Una que sepamos todos. Taller de juegos, música y lectura*. Siglo XXI



MESA 54

Participación política juvenil y construcción de paz en América Latina y el Caribe



Aportes al campo conceptual de la cultura de paz decolonial en contextos escolares urbanos del municipio de Piedecuesta, Santander

LEONARDO FABIO PINZÓN BARAJAS

JOSÉ PASCUAL MORA GARCÍA

Resumen

La investigación aborda prácticas pedagógicas para la construcción de paz territorial según la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP, 2016), desde las tendencias de las epistemologías del Sur. (De Sousa, 2010; Mignolo et al. 2015; Quijano, 2019; Mora 2019c) La metodología de estudio es cualitativa, con diseño estudio de caso interpretativo. Población 15 docentes de las 3 sedes de la Institución Educativa Centro de Comercio del municipio Piedecuesta, donde ejerzo como Directivo docente. Las técnicas empleadas fueron la observación participante, entrevistas, grupo focal. Instrumentos utilizados: formato de acompañamiento, notas del diario de campo, matriz de análisis documental. En conclusión, los resultados perfilan la significación de paz en clave decolonial para la cultura de paz.

Objetivo General

Develar prácticas pedagógicas para la construcción de paz en clave decolonial en contextos escolares urbanos del municipio de Piedecuesta, Santander.

Objetivos Específicos

- Integrar las formas de participación juvenil en diferentes espacios institucionales haciendo un desaprender de estructuras de poder coloniales en correspondencia a la decolonización de los saberes, para lo cual se siguen los lineamientos de la Paz Transmoderna (Mora, 2019b).
- Promover el diálogo intercultural para retomar los lineamientos de la pedagogía de la resiliencia (Mora et al. 2022), entre las que cabe fomentar una pedagogía de la diversidad



y tolerancia como elementos para la construcción de una cultura de paz como Eumeneis Elenchoi (Mora, 2019a).

- Analizar la realidad urbana basado en un enfoque crítico y reflexivo que aborde las problemáticas y desafíos específicos del contexto, promoviendo la justicia, la equidad y la transformación social según los lineamientos del Post acuerdo Mora (2020).

Resultados

El fomento del liderazgo estudiantil ha sido esencial porque permite empoderar a los estudiantes y estimular la participación en la construcción de una escuela más justa y pacífica. Esto incluye la promoción de grupos estudiantiles, representantes al gobierno escolar, clubes de justicia social, y grupos de debate.

El trabajo articulado y colaborativo entre docentes, estudiantes y comunidades escolar en general: es un recurso valioso para fomentar la paz en la escuela. La participación en los proyectos pedagógicos, la integración de padres y/o cuidadores en actividades escolares y la implementación de programas de mentoría entre estudiantes y miembros de la comunidad educativa.

La implementación de estrategias como la formación de comités de convivencia, la promoción de valores y habilidades sociales, y la implementación de programas de mediación escolar; favorecen prácticas para crear un ambiente seguro en la escuela.

Los estudiantes participan en actividades dentro del aula y actos culturales que destacan la diversidad cultural. La implementación del diálogo entre diferentes culturas y grupos étnicos encaminadas hacia el respeto y la valoración de las diferencias culturales. Intercambiar conocimiento sin perder lo propio y ganar lo del otro (Dussel, 2016). Recuperación de las pedagogías alternativas nos permiten desarrollar las pedagogías indígenas, afro, rom y las aplicadas a las poblaciones vulnerables (Mora, 2019c).

La interculturalidad entendida como una dimensión fundamental en la construcción de la paz propone un diálogo horizontal y respetuoso entre las diferentes culturas, en el que se reconocen las diferencias y se promueve la igualdad de oportunidades y derechos para todos. Implica la superación de las relaciones de poder y dominación que han caracterizado las dinámicas entre las culturas en el pasado colonial, y la recuperación y valoración de los saberes ancestrales, así como también alude a las prácticas culturales de las comunidades y pueblos originarios. Destacando la importancia de la interculturalidad como una herramienta para la construcción de una sociedad más justa y equitativa (De Sousa Santos, 2010).



En palabras de Walsh (2010) son importantes la interculturalidad y la descolonización en la construcción de la paz argumentando que la paz decolonial requiere de la construcción de nuevas formas de conocimiento que sean respetuosas de la diversidad cultural y lingüística. Incluir el trabajo con las manifestaciones culturales permiten reconocer, valorar la diversidad y etnia de las comunidades que promuevan la inclusión, el diálogo intercultural y el reconocimiento de la pluralidad de saberes y prácticas culturales y participación en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La promoción de las manifestaciones culturales en los contextos escolares constituye una forma de recuperar y revitalizar las tradiciones y prácticas ancestrales que han sido marginadas o excluidas por el proceso de colonización y que son importantes para la identidad y la cohesión social de las comunidades; las manifestaciones culturales son una forma de resistencia y de lucha contra la opresión y la exclusión, y de construcción de una sociedad inclusiva.

Otro hallazgo es el trabajo de campañas escolares de tipo social que llevan a cabo los docentes con los estudiantes donde se promociona la equidad y la justicia: se abordan prácticas donde implica trabajar en la eliminación de la discriminación y la exclusión social, promoviendo experiencias educativas que fomenten la inclusión y la igualdad de oportunidades, así como el fomento de valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto por los derechos humanos. Para hablar de la tolerancia para la paz nos remitimos a los aportes del principio de Tao de la Física inspirados en la obra de Capra (2017) [1].

Abordar estos dos elementos permite avanzar en la superación de las desigualdades y las injusticias históricas, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, que valore, respete la diversidad cultural, promueva la participación y democrática de todos los ciudadanos.

Se logra develar prácticas pedagógicas para la paz en el ambiente escolar inclusivo y seguro que confluyen en las aulas de clase de la Institución objeto de estudio donde se promueve la igualdad de género, enfoque a la diferencia, prevención del acoso escolar y la violencia a través de la aplicación de la Ruta Integral de Convivencia Escolar.

La Ruta Integral de Convivencia Escolar (Congreso de la república, 2013) es una estrategia en la construcción de la paz en la escuela en Colombia, direccionada al fomento de valores y habilidades sociales que son fundamentales en la convivencia pacífica y en la prevención de situaciones de violencia y exclusión. Se implementa en los establecimientos educativos y enfoca



en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la resolución pacífica de conflictos y la promoción de valores como la empatía, la tolerancia y el respeto; valores que ayudan a superar la mentalidad de la violencia.

Se busca prevenir y atender situaciones de violencia, acoso escolar, discriminación y cualquier forma de exclusión en la escuela con la participación de los actores del proceso educativo en la construcción de un ambiente escolar saludable y seguro. Esta estrategia contempla varias etapas, desde la prevención y detección temprana de situaciones problemáticas, hasta la atención y seguimiento de casos específicos. Se trata de un enfoque integral que involucra a todo el personal docente y directivo, a los estudiantes, padres y madres de familia, así como a los demás integrantes del entorno escolar.

Otro hallazgo son las prácticas para la paz entorno a la pedagogía dialógica para la comprensión y el pensamiento crítico para lo cual nos insertamos en la Red de Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes (Mora, Mansilla, Correa y Fregoso, 2022). Los docentes estamos ante la necesidad de promover estrategias que conecten las comunidades académicas con los entornos escolares y que avive a los niños, niñas y jóvenes a ser unos pensadores críticos, que puedan apreciar y analizar con carácter crítico lo que les ofrece su entorno, tomando decisiones autónomas que le aporte sin causar daño, ni a la naturaleza, la sociedad, la convivencia y la vida democrática. Fundamentos que quedan perfilados en el podcast sobre el análisis del postulado 7mo de la Declaración de Persona Transhumana (Mora, 2022).

Otras prácticas pedagógicas para la paz se hayan transversalizadas por actividades con enfoque ambiental que se proyecta en vivir en armonía personal, social y su relación con la naturaleza como sujeto de derecho. El "buen vivir" en términos de Escobar, antropólogo colombiano quien ha desarrollado la idea de "territorios de vida" como una alternativa al desarrollo basado en la explotación de los recursos naturales, muy pertinente a nuestro contexto por la participación de los estudiantes del Colegio objeto de estudio en las campañas a favor de la preservación de nuestro Páramo de Santurbán problemática ambiental cercana al entorno territorial en la cual los niños, niñas y jóvenes han participado haciendo escuchar sus voces de protesta en contra de la explotación minera que afecta la vida del humano, los animales y la naturaleza.

El buen vivir es una concepción de vida basada en la cosmovisión andina, que enfatiza la importancia del equilibrio y la armonía entre los seres humanos, la naturaleza y la comunidad. Esta idea se ha convertido en una propuesta de desarrollo alternativo para los países de América Latina,



especialmente en los países andinos, como Ecuador y Bolivia; se fundamenta en valores como la solidaridad, la reciprocidad, la complementariedad, la diversidad, la participación y el diálogo intercultural.

En el contexto educativo, el buen vivir, valor ancestral rescatado de las comunidades ancestrales, y que son fortalecidos por el reconocimiento que hace la Constitución de 1991 (Mora, et al 2022), que se ha convertido en un enfoque pedagógico que busca fomentar la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de sociedades más justas y sostenibles. Se enfoca en la educación en valores, la formación en ciudadanía, el respeto a los derechos humanos, el desarrollo de habilidades y competencias que permitan a los niños, niñas y jóvenes contribuir al desarrollo de sus comunidades y del país en general.

Los resultados obtenidos en este estudio permiten evidenciar prácticas pedagógicas para la paz en clave decolonial referenciando experiencias que fomentan la equidad, inclusión, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, promoción de la participación y el dialogo democrático, prácticas del buen vivir, la pedagogía dialógica para la comprensión y el pensamiento crítico, fomento de valores y habilidades sociales que son fundamentales en la convivencia pacífica y en la prevención de situaciones de violencia y exclusión y manifestaciones culturales que retoman saberes propios, campesinos y populares de su entorno con enfoque territorial de derechos, genero, diferencia y ambiental. Se trata de fundamentar epistemológicamente las prácticas pedagógicas para la paz en clave decolonial basada en la construcción de una cultura de paz que sea inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad cultural. Desde la mirada de Mignolo (2015), la paz decolonial es una transformación en las formas de conocer y entender el mundo. Es una paz que busca liberar a las personas de las categorías y estructuras coloniales que las someten, y permitirles construir sus propios conocimientos y formas de vida.

Impacto en la Política

Este estudio hace un abordaje desde las ciencias sociales, pertinentes al contexto Latinoamericano y caribeño, dando participación a las infancias y juventudes en contextos escolares, encaminados hacia la socialización política como vía para la transformación social y la reconstrucción de tejidos comunitarios; articulando la mirada desde los procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes en dichos escenarios escolares, a partir del reconocimiento de la importancia de los procesos relacionales en la construcción de sus subjetividades, identificando el



potencial transformador de las relaciones y de la participación de niños, niñas y jóvenes como agentes sociales activos en la construcción de país y de continente.

Esta investigación en curso hace parte a las nuevas lecturas del conocimiento, epistemologías latinoamericanas, que, en nuestro caso, hemos retomado de la línea de investigación Pedagogías, Paz y Resiliencia (Mora, 2019c) en el contexto colombiano, pero se pueden correlacionar con el contexto caribeño y que permean las ciencias sociales, la educación y la vida cotidiana. Un estudio que demuestra el tema lo contextualizamos en campo conceptual delineado por Mora (2019c).

De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2022 – 2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida” por Lemos y Rubiano (2023), tiene como objetivo sentar las bases para que el país se convierta en un líder de la protección de la vida a partir de la construcción de un nuevo contrato social que propicie la superación de injusticias y exclusiones históricas, la no repetición del conflicto, el cambio de nuestro relacionamiento con el ambiente y una transformación productiva sustentada en el conocimiento y en armonía con la naturaleza. Este proceso debe desembocar en la paz total, entendida como la búsqueda de una oportunidad para que todos podamos vivir una vida digna, basada en la justicia; es decir, en una cultura de la paz que reconoce el valor excelso de la vida en todas sus formas y que garantiza el cuidado de la casa común.

Metodología

La metodología aplicada permitió planificar el desarrollo de la investigación en tres momentos, direccionada por objetivos afines con los propósitos formulados para cada una de ellas. La elección, además de pertinente por las relaciones y el ambiente de colaboración y respeto que alcanzó, permitió al investigador hacer parte del proceso de aprendizaje en función de una acción educativa que se convirtió en una práctica efectiva.

En un primer momento, se realiza un acompañamiento en el aula a los maestros focalizados para registrar sus prácticas pedagógicas para la paz a través del empleo de las técnicas observación directa, entrevistas, grupo focal y revisión documental, y los instrumentos para la recolección de los datos fueron el formato de acompañamiento en el aula, el protocolo de grupo focal, las notas del diario de campo y la matriz de análisis documental. Se concibe como un espacio de trabajo participativo entre el investigador y los maestros informantes. A partir de la información recolectada, se realiza un análisis profundo y detallado, con el fin de identificar patrones,



relaciones, tendencias relevantes, y establecer conclusiones acerca de las prácticas pedagógicas para la paz.

Este espacio permite el diálogo y la reflexión crítica acerca de las ideas y comprensiones que los informantes encuentran desde su percepción y experiencia particular, a través del análisis y la interpretación de los datos, se pueden generar teorías o explicaciones de los fenómenos estudiados que permitan avanzar en el conocimiento y la comprensión de este.

Este ejercicio se enmarca en la perspectiva de la pedagogía crítica y dialogante expuesta por Freire et al. (2017), el conocimiento se construye a través de un diálogo crítico y reflexivo entre los diferentes actores involucrados en el proceso como garante en la transformación social. En este sentido, la investigación se concibe como un proceso dialógico en el que se establece un intercambio de saberes y perspectivas entre el investigador y los sujetos de informantes, en el que se reconoce la experiencia y la participación de ellos como una fuente de conocimiento valiosa.

En la acción de registro de las prácticas pedagógicas para la paz que asumen los maestros informantes se encontraron hallazgos interesantes como el trabajo de la mediación como alternativa de solución para promover la resolución pacífica de conflictos en aras de favorecer la convivencia escolar.

Pertinencia Social, Según el Caso

Este estudio es de corte social y pertinente para compartir en el V BIENAL por ser una investigación que proyecta incidir positivamente en el mejoramiento y comprensión de las realidades que vivencian los niños, niñas y jóvenes en Colombia y por ende en América Latina y el Caribe, con fundamentación epistemológica del Sur (De Sousa Santos, Mignolo, Quijano) y se articula en el eje MOVILIZACIÓN SOCIAL Y COLECTIVA porque permea transformaciones democráticas en la región contextos escolares encaminados a la construcción de paz visibilizando las voces de niños, niñas y jóvenes en relación con las experiencias de participación política y ciudadana articulando las políticas públicas y el PND Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 Colombia Potencia de Vida precisando el eje transversal Paz total. “Entendida como una apuesta participativa, amplia, incluyente e integral para el logro de la paz estable y duradera, con garantías de no repetición y de seguridad para todos los colombianos; con estándares que eviten la impunidad y garanticen en el mayor nivel posible los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación. Esto implica que el centro de todas las decisiones de política pública sea la vida digna, de tal manera que los humanos y los ecosistemas sean respetados y protegidos. Busca



transformar los territorios, superar el déficit de derechos económicos, sociales, culturales, ambientales, y acabar con las violencias armadas, tanto aquellas de origen sociopolítico como las que están marcadas por el lucro, la acumulación y el aseguramiento de riqueza. Este eje tendrá presente los enfoques de derechos de género, cultural y territorial” Tomado de PND de Colombia.

Conclusiones

Este trabajo de investigación aborda ejercicio preliminar de las prácticas pedagógicas para la paz en contexto urbano en la comprensión de una base epistemológica decolonial. Contextualizado con experiencias reales de 15 maestros del sector urbano del Municipio de Piedecuesta, lo concibo como un avance inicial en el que estoy macerando la bibliografía crítica acerca de la temática y sus categorías que continúa en proceso investigativo a mediano plazo. Como estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander y el acompañamiento del director de tesis ha sido fundamental para lograr esa gran responsabilidad como agentes de paz, promoviendo escenarios para la reflexión crítica, la problematización de la educación en el contexto de las epistemologías del sur, y el quehacer pedagógico en los giros decoloniales y transmoderno. En síntesis, podemos señalar tres ideas centrales finales:

1. La necesidad de comprender las prácticas pedagógicas para la paz decolonial transmoderna (Mora, 2019b).
2. La transformación educativa a favor de una cultura para la paz de los estudiantes se originó a partir de la identificación de las características de las prácticas pedagógicas para la paz que residen en la Escuela y las comunidades Resilientes.
3. El trabajar con la estrategia metodológica de estudio de casos fue pertinente porque permitió analizar las situaciones en contexto y con el fin de empoderar andamios mentales para la tolerancia; en ese sentido, se logró que los maestros informantes reflexionaran críticamente acerca de su propia práctica educativa.

Referencias

- Capra, F. (2017). *El Tao de la Física: una exploración de los paralelismos entre la física moderna y el misticismo oriental*. Editorial Sirio SA.
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.
https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Dussel, E. D. (2016). *Filosofías del sur: descolonización y transmoderindad*. Ediciones akal.



- Freire, P., Gadotti, M., Guimarães, S. y Hernández, I. (2017). *Pedagogía: diálogo y conflicto*.
<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/230>
- Jurisdicción Especial para la Paz (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. JEP.
<https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx>
- Congreso de la república de Colombia (2013). *Ley 1620 de 2013. por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. 15 de MARZO de 2013. D. O. AÑO CXLVIII. N. 48733.
<https://www.mineducacion.gov.co/porta1/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>
- Lemos, S. y Rubiano, M. (2023). *El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, Potencia Mundial de la Vida*. Revista Fasecolda (189), 64-69.
<https://revista.fasecolda.com/index.php/revfasecolda/article/view/881>
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad, 1999-2014*. Edicions Bellaterra. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3051676>
- Mora García, J., Soto Arango, D., Gómez Velasco, N. y Bernal Villate, S. (2022) “*Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la Reforma de Córdoba. Tendencias actuales de las pedagogías de la alteridad*.” En Soto Arango, D., Rátiva Velandia, M. y Mora García, J. (Comps.). *Culturas políticas y resiliencia en educación*.
<https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/185/224/4329>
- MORA GARCIA, J. P. (2019a). *La eumeneis elenchoi socrática como fundamento de la pedagogía de la paz en Colombia*. Revista Heurística, 22, 42–55.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7550019>
- MORA GARCIA, J. P. (2019b) *LA PAZ TRANSMODERNA. Una reflexión en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca*. Revista Heurística. (22), 437-448.
<https://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46988/articulo36.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Mora-García, J. P. (2019c). *Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo*. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 22(22), 39-66. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51>
- Mora García, J. P. (2020) *Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del postacuerdo*. [Trabajo final del Posdoctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
- Mora García, J. P. (2022) *Análisis del postulado 7mo de la Declaración de Persona Transhumana*. [Podcast]. SoundCloud. <https://soundcloud.com/user-954509225/jose-pascual-mora-garcia-docente-ciencias-de-la-educacion>
- Mora García, J. P., Mansilla Sepúlveda, J. G., Correa Alfonso, J. y Fregoso Bailón, R. O. (2022). *La red académica pedagogías, paz y poblaciones resilientes: su productividad y pertinencia social*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 37-54. <https://www.redalyc.org/journal/869/86975367003/html/>
- Quijano, A. (2019). *Colonialidad del poder, raza y capitalismo*. *Debates en Sociología* (49), 165-180. <file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/22782-Texto%20del%20art%C3%ADculo-89607-1-10-20200930.pdf>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_in_tercultural-libre.pdf?1459821096=&response-content-



MESA 55

Infancias y juventudes pacifistas: retos y tensiones para el agenciamiento de nuevas ciudadanías en el marco de los empoderamientos educativos



Reflexiones en torno a las emociones políticas y educación para la paz desde y con la primera infancia

ADA MARCELA GONZÁLEZ RIVEROS

FELISA MUJICA RONCERY

Resumen

La ponencia presenta reflexiones en el proceso de construcción de un Estado del arte del proyecto Emociones políticas y educación para la paz desde y con la primera infancia. En primer lugar, se presentan las motivaciones con las que se ha desarrollado este trabajo, se hace una breve descripción de los conceptos estructurales y las categorías de búsqueda que soportan esta investigación. Luego, se describe la metodología con la que se construyen los antecedentes y por último, se presentan algunos resultados preliminares basados en la revisión documental y trabajo de pasantía en campo del proyecto.

Introducción

Este texto recoge las reflexiones realizadas en el marco de la construcción del estado del arte, tiene como objetivo articular las producciones académicas e investigativas que surgen en torno al trabajo de la propuesta de Martha Nussbaum de emociones políticas y la educación para la paz desde y con la primera infancia, en específico niños de 4 a 6 años. La idea de investigación emerge del interés por visibilizar a los niños como agentes políticos que construyen conocimientos que deslocalizan la mirada del adulto y transforman la sociedad, ya que “lo nuevo en un niño disloca cada vez lo que somos y lo que creemos que estamos llamados a hacer y decir. Es que si hay nuevas infancias entonces hay también nuevos adultos” (Diker, 2008, p. 8). Asimismo, la propuesta desde las emociones se convierte en un llamado a la complementariedad que debe existir en las relaciones que se tejen en la sociedad de cara a las problemáticas actuales, puesto que desde la racionalidad imperante no se logra comprender la realidad que aqueja el mundo contemporáneo.

Por tanto, el entramado niños y sociedad, resulta fundamental al analizar con nuevos ojos las problemáticas y necesidades que emergen de los núcleos primarios y secundarios de socialización, puesto que las relaciones que se construyen en el cotidiano estructuran al ser humano



desde sus primeros años. Este aspecto cobra sentido al retomar los estudios producidos por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF a nivel mundial (2021), El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF a nivel de Colombia y autores como Alzate (2003), Muñoz y Pachón (1991, 2019) y Valencia-Suescún et al. (2015) que vinculan a los niños con temas como el conflicto armado, crisis ecológica y en sí las violencias (estructurales, físicas y culturales) que se derivan del sistema adultocéntrico y patriarcal que se naturalizó a lo largo de la historia de los niños.

En los textos, queda en evidencia que los problemas estructurales como inequidad, pobreza, malnutrición, insalubridad, falta de educación y la aceleración de los procesos de cambio climático inciden en las condiciones en las que viven los niños, en tanto, son partícipes y portadores de una historia personal que se teje en las relaciones que construyen a diario con aquellos que comparten en diferentes contextos. Según la UNICEF para el 2021 el panorama de los niños se recrudece en términos de vulneración de derechos y violencias, las transformaciones en materia socioeconómica y cultural que experimenta la sociedad a causa de la Pandemia COVID 19 deja a la luz la ausencia de mecanismos efectivos para asumir calamidades a gran escala y en la cadena de atenciones los niños son el último eslabón, dado que son tutelados por las decisiones de los adultos que los acompañan. En el informe se registra que el desplazamiento de poblaciones, la inseguridad y la ausencia de recursos a causa de las sequías o mala distribución, hace que los niños a más temprana edad tengan que asumir responsabilidades dentro de problemáticas que superan las capacidades de acción, no obstante, se identifica que ante la situación es el desarrollo solidario, cooperativo y humanitario lo que permite solventar las situaciones que se presentan, sin desconocer que las necesidades son mayores a las ayudas y redes que se conciertan.

En Instituto Colombiano de Bienestar Familiar identificó que entre 2012 y 2019, 143.662 niñas, niños y adolescentes ingresaron al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) por ser víctimas de algún tipo de violencia en el país y de ellos el 25 % pertenece a la primera infancia (0 a 5 años) y el 34 % (de 6 a 11 años), por lo que se ratifica que los niños son testigos de violencias que se generan en el país y esto incide en sus desarrollos. Asimismo, los datos del ICBF en ese período evidencian aumento gradual en los años posteriores, pasando de (11.825) casos atendidos en 2012 a (23.043) en el 2019. Referente a los tipos de vulneración se identifica que entre el 2012 y 2019, el 54 %, equivalente a 76.881 ingresaron por motivo de violencia sexual y que las tasas de afectación van en crecimiento. Siguen en orden las violencias



física, psicológica o negligencia que están representadas por 37 % en primera infancia y 33 % infancia intermedia (6 a 11 años). La incorporación de las poblaciones se realiza en su mayoría en el contexto urbano, dejando así un margen de trabajo en los entornos rurales (Observatorio del Bienestar de la niñez, 2020).

Una de las hipótesis planteadas en la reducción de casos en el entorno rural se asocia a la incorporación de niños al conflicto armado, puesto que la historia de vulneraciones y violencias que dejan más de 50 años de conflicto, han naturalizado las experiencias de los niños en escenarios hostiles en los que no hay reconocimiento del efecto físico, psicológico y emocional que acarrearán estas formas de relacionamiento entre niños y adultos. En este sentido, se despoja de la humanidad desde temprana edad mediante prácticas en las que el bienestar colectivo y reconocimiento de las singularidades es subestimado por la homogenización de pensamientos y emociones fragmentadas que conducen a comportamientos, acciones y discursos que privilegian la destrucción, el horror y la lucha por la manipulación del poder. Sin embargo, en medio del contexto descrito se revelan prácticas humanizadoras que emergen de construcción de paz y que hacen presencia desde las potencialidades y capacidades de los niños que experimentan los traumas del conflicto. Estas nuevas subjetividades e identidades es lo que permite la transformación de la sociedad. (Valencia-Suescún et al., 2015; Aristizábal, 2018).

Es en este contexto, donde se incorpora el manejo de las emociones como alternativa de esperanza continua en la que los niños en interacción con sus comunidades desarrollan prácticas distintas desde la imaginación de un mundo en el que prima el florecimiento de la vida. De ahí que un proyecto que vincule reflexiones en torno a la paz a las emociones adquiere pertinencia social, política e histórica, pues reivindica aquello que no está determinado por lo impuesto, sino aquello que teje en las relaciones que se trazan en el día a día. Ahora bien, la opción por las emociones tiene su lugar de enunciación en la propuesta de Martha Nussbaum (2008, 2014), quien expresa que estas son capacidades que van más allá de la perspectiva biológica e irracional que se les ha atribuido y se inscriben en marcos políticos que tienen una base cognitiva evaluadora que dota de capacidades para identificar a partir de nuestras creencias y valores aspectos que van en contra del proyecto de vida digno que establece cada ser humano y en colectivo.

Desde esta perspectiva, Nussbaum (2008) argumenta que las emociones políticas inciden en las decisiones y comportamientos que como sujetos políticos se asumen lo público en la sociedad, es allí donde surge la inquietud por los niños, ya que las emociones estructuran lo que



somos desde temprana edad en interacción con los contextos primarios y secundarios; reconocer este aspecto que coloca en tensión las concepciones históricas y sociales que se tienen sobre la infancia y los niños. La distinción entre niño e infancia deriva del estudio de los marcos psicobiológicos, históricos, sociológicos y filosóficos en torno a estas categorías. En este entramado se visualiza cómo se configuran estos elementos dentro del proyecto de investigación. De ahí que para comprender infancia, infancias y niño se retoman los postulados de Pavez (2012), Amador (2012), Gaitán (2006), quienes identifican a la infancia como una construcción social que surge del entramado de discursos, prácticas, saberes que devienen de las relaciones de poder que histórica y culturalmente se configuran en la sociedad.

Metodología

En la construcción del marco de antecedentes de la investigación base se retoman la interrelación en entre las categorías paz, infancia, niños y construcción de paz, emociones y emociones políticas, puesto que esto intensifica la comprensión del tema y visibiliza el estado de la cuestión de este. En esta lógica, se inicia en el 2023 la búsqueda y recolección del corpus documental en las bases de datos Redalyc, Scopus, Dialnet y Google académico, allí se encuentra un total de 40 documentos, de los cuales se seleccionan textos que tienen como objeto de estudio lo descrito.

En este corpus se priorizan investigaciones, libros y artículos de revistas educativas tanto nacionales e internacionales entre 2010 a 2022; posteriormente, se procede a leer y hacer la matriz de resúmenes analíticos especializados- RAE, desde una perspectiva descriptiva en relación con la investigación de origen y reflexiva al densificar el aporte del texto. En este orden de ideas, se desarrollan tres fases en la revisión para la organización, interpretación y análisis del corpus documental, dichos momentos no se dan desde una perspectiva lineal, sino que se alternan según las fluctuaciones del proyecto.

Resultados

En las investigaciones realizadas por la categoría emociones, paz e infancia, niños, se identificó que los niños viven en sus contextos de manera directa los efectos de la violencia física, estructural y cultural [3] derivada de las situaciones de guerra, conflicto y vulneración de derechos, por lo que desarrollan traumas emocionales y psicológicos que se agravan en la medida que la exposición a estos contextos se prolonga en el tiempo (Galtung, 1998). De ahí que la salud mental desde la infancia se convierte en un problema de atención prioritaria para los sujetos, comunidades



y la sociedad, las secuelas del desequilibrio y la falta de bienestar se manifiestan en el desarrollo de la autoestima, confianza y seguridad. Asimismo, las repercusiones de las experiencias de violencia se relacionan con los comportamientos y emociones que experimentan en la adolescencia, juventud y adultez en dos vías complementarias, primero, los trastornos a nivel psiquiátrico en los que se incluyen alteración en las emociones (miedo, fobias, abuso de sustancias, delirios de persecución, etc.) y segunda, la adopción de comportamientos, discursos y pensamientos que naturalizan la violencia como medio de socialización. Estos elementos se evidencian en las investigaciones de Ross & Bookchin (2020) y de Manrique et al. (2017) quienes analizaron las relaciones que existen entre una infancia traumática y los comportamientos futuros a partir de fenómenos como el abuso sexual y el conflicto armado.

De otra parte, la salud mental de los niños expuestos a las violencias y la vulneración de derechos se articulan con el vacío que se experimenta por la ausencia de seres queridos por fallecimiento, desplazamientos y en sí la fracturación de los núcleos primarios y secundarios de socialización. En este sentido, las secuelas no involucran solo el plano psicobiológico, sino que se trasladan a la forma en la que se construye un sujeto en la sociedad y asume su rol dentro de esta en un marco socio histórico. Al respecto, Nussbaum (2008) expresa que “los seres humanos experimentan las emociones de formas modeladas tanto por su historia individual como por las normas sociales” (p. 168) y por ello, las situaciones descritas también se asumen desde la individualidad del sujeto y su comunidad, ya que las cosmogonías que configuran las sociedades son las que determinan las relaciones emocionales que se gestan en lo público, es decir, que la compasión, ira, repugnancia e indignación ante las diferentes realidades tienen distintas reacciones en los individuos que componen el colectivo y en sí en el grupo total.

Es por ello por lo que las situaciones de vulneración en la infancia no se deben ver desde una perspectiva simple o unidireccional y las relaciones del entorno marcan un punto diferencial en las emociones que siente el sujeto y el colectivo, pero en las maneras en las que se autoorganizan para afrontar esas realidades. En este sentido, las investigaciones de Ospina y Luna (2015) a través del análisis de la construcción subjetiva de los niños en medio del conflicto armado resaltan las que las prácticas violentas dejan secuelas a nivel físico, psicológico y emocional, no obstante, identifican que las manifestaciones infantiles que devienen de los vínculos que surgen en el juego, fracturan las realidades en las que los niños transitan al reinterpretar lo que sucede en la esfera pública y dar lugar a otros mundos posibles que sirven de refugio en medio de las hostilidades, en



otras palabras, más allá de instrumentalizar el juego, la investigación nos sugiere que el tejido que se configuran emociones que aportan al desarrollo de otros valores que contrarrestan los discursos y acciones que apoyan las idea de naturalizar la violencia, aspecto que se puede interpretar como escenarios de educación (praxis social) para y desde la paz.

Al seguir en las indagaciones sobre las categorías elegidas en la construcción de los antecedentes se procede a la articulación de trabajos que tomen la categoría educación para la paz y emociones políticas, búsqueda que arroja que las investigaciones asociadas a la configuración política del sujeto en entornos escolares. Desde este contexto, se identifica que en el Meta (Colombia) se ha trabajado con los niños víctimas de conflicto en la pedagogía de las emociones desde una perspectiva de educación propia, aquí son las narrativas que enmarcan la tradición cultural de la comunidad son las que favorecen la constitución de paz como “estar juntos” en comunidad. La experiencia que es llevada a cabo en 10 municipios induce a reflexiones en torno a la fragilidad del ser humano en este contexto, las transformaciones de las emociones públicas de odio, venganza entre otras desde el potencial colectivo, las distancias entre las directivas gubernamentales y los territorios (Pineda y Orezco, 2021).

En complemento, Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017) señalan que las prácticas narrativas y dialógicas fortifican la capacidad de agencia, por lo que el uso de las manifestaciones lingüísticas y literarias empodera al niño al desarrollar sus potencialidades y estimula la imaginación de otros mundos posibles en los que se experimentan nuevas alternativas de vida. Se entiende por potenciales “las fortalezas, los aprendizajes y los modos preferidos de ser reconocidos con los que cuentan las niñas y los niños, sus agentes relacionales, al igual que aquellos presentes en sus relaciones, a pesar de vivir situaciones de vulnerabilidad” (p. 178). De ahí, que el entramado que conforma familia, escuela y comunidad es lo que soporta las transformaciones que se gestan en la sociedad.

En este orden de ideas, desde la revisión que se realiza se encuentra que las investigaciones en torno a la triada niño, paz y emociones políticas trabajan en dos ámbitos, primero, las concepciones que tienen los niños alrededor de las emociones (ira, compasión, repugnancia, amor, justicia, entre otras) y su complemento en propuestas de intervención que buscan aprovechar lo que piensan y sienten los niños en pro de la configuración de subjetividades políticas que trascienden la reducción con la que históricamente se sitúa a los niños en las relaciones de socialización con los adultos. Sumado, reivindican los entornos de familia, escuela y comunidad



al dar un lugar preponderante a otras capacidades que se gestan en la cotidianidad y que impulsan a reflexionar sobre el amar a los otros desde un pensar colectivo que valore el florecimiento de la vida desde los niños en primera infancia y los constructos sociales de infancia (Álvarez, Á. G., et al, 2019, Restrepo, 2022, Duarte, 2019).

Conclusión

La paz es un entramado relacional y dialógico que requiere del colectivo para transformar las situaciones de violencia que se presentan en los contextos que habitan las infancias. Asimismo, los niños tienen potenciales políticos, creativos y afectivos para construir escenarios de paz desde una mirada disruptiva que aprovecha las manifestaciones infantiles para dar alternativas a las violencias de los contextos. De ahí que la educación para la paz conjuga el fortalecimiento de los procesos de socialización política que comparten los niños en su contexto de desarrollo, por lo que es importante reflexionar en torno a las formas en la que niños y adultos construyen relaciones y se reconocen como parte de un mismo sistema. La categoría emoción política entra en diálogo con las experiencias que se forjan en los contextos con el fin de identificar las comprensiones que tienen los niños en torno a las nociones de justicia, amor, compasión en trabajos investigativos y experiencias que están creando rupturas en los modos de pensar la paz, la educación para la paz y en sí la comprensión del desarrollo emocional de los niños.

Referencias

- Álvarez, Á. G., Castañeda, C. D., Castaño, L. N. y Ortiz, P. A. (2019). *Emociones políticas en procesos de formación de niños y niñas del ciclo I de cuatro Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Medellín*. [Trabajo de grado Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4973/Emociones%20pol%20aditicas%20procesos%20formaci%c3%b3n....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alzate, P. M. V. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Editorial Papiro.
- Amador, J. (2012). *Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias*. *Pedagogía y saberes* (37), 73-87.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1882/1857>
- Aristizábal, E. (2018). *Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales*. *Revista Eleuthera*, 20, 75-95.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-45322019000100075&script=sci_arttext



- Dicker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Ediciones Los Polvorines.
<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/04/9789876300506-completo.pdf>
- Duarte, J. (comp.) (2019). *Emociones políticas en niños y niñas*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/33427/1/gaitan%20mu%C3%B1oz.PDF>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz.
<https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/>
- Observatorio del Bienestar de la niñez. (2020). *Instituto de Bienestar familiar-Observatorio del Bienestar de la niñez. Infografía Violencias Contra Los Niños, Niñas y Adolescentes En Colombia*. <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez/infografias>
- Ospina Mesa, C. y Luna Carmona, MT (2015). *Niños y niñas en tiempos de guerra: estrategias de resistencia. PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* (20), 91-114
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261384005>
- Ospina-Ramírez, D. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). *Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 175-192.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2017000100011&script=sci_arttext
- Pavez, I. (2012). “*Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales.*” *Revista de sociología* (27), 81-102.
<https://enfoceseducacionales.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479>
- Pineda, E. y Orozco, P. (2021). *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento. Revista trabajo Social*, 23(2), 101–125.
<https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.90244>
- Manrique-Palacio, K. P., Zinke, L. y Russo, A. R. (2017). *Pisotón: un programa de desarrollo psicoafectivo, como alternativa para construir la paz. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 131-148.
<https://www.redalyc.org/journal/773/77355376008/html/>

- Muñoz, C. y Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Planeta
- Muñoz, C. y Pachón, X. (2019). *Los niños de la miseria. Siglo XX*; Universidad Nacional de Colombia.
https://www.humanas.unal.edu.co/2017/investigacion/application/files/9115/5077/9268/Pre-Los_ninos_de_la_miseria._Bogota_siglo_XX.pdf
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Restrepo, L. M. (2022). *Emociones políticas y nociones de paz en la primera infancia: un acercamiento desde las narrativas de un niño de cinco años*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia].
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30485/1/RestrepoLuisa_2022_EmocionesPoliticasPaz.pdf
- Nussbaum, M. C. (2014). “*Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*” (“*Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*”). *Paidós desde las narrativas de un niño de cinco años*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30485/1/RestrepoLuisa_2022_EmocionesPoliticasPaz.pdf
- Ross, N. y Bookchin, S. (2020). *Perils of conversation: #MeToo and opportunities for peacebuilding*. *Gender in Management*, 35(4), 391-404.
<http://dx.doi.org.ezproxy.uniminuto.edu/10.1108/GM-12-2019-0237>
- Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2015). *De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1037-1050.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728034.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Acción Humanitaria para la Infancia 2021 Panorama general*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/media/89441/file/Accion-humanitaria-para-la-infancia-2021-panorama-general.pdf>

Las consecuencias de un mundo vuca para el logro de la paz y la felicidad

ADNEY SATTY RAMÍREZ RINCÓN

Resumen

Se vive en un mundo acelerado, que lleva a las personas a una carrera constante hacia la consecución de objetivos o metas que requieren dedicación y exigencia a toda costa, es fundamental que los seres humanos se puedan enfocar en otros aspectos que son importantes para su salud y bienestar. En ese sentido, se vuelve una prioridad prestar atención a la salud mental como un pilar que cobra significado en la gestión exitosa de las emociones. Es relevante no quedar atrapados o enganchados en alguna emoción negativa, las cuales no deben ser desconocidas porque hacen parte de la realidad de cada individuo, pero que se deben direccionar de manera eficaz para seguir adelante ante las adversidades que se presentan en el diario vivir y que pueden contribuir a consolidar el propósito de una vida plena.

Acosta y Clavero (2018) afirman que las emociones tienen un impacto importante en la vida de las personas y por tanto, deben ser afrontadas de manera exitosa. Con base en esto, es necesario resaltar que todos los seres humanos pasan por emociones constantes a lo largo de la vida que los hace tener momentos de alegría o tristeza. Goleman (2018) infiere que la palabra emoción se deriva del latín “mover”, además del prefijo “e”, conlleva a actuar dependiendo de la sensación que se suscite.

Estas sensaciones cambian dependiendo de las situaciones que se viven a diario: la tristeza, el miedo, la ira, el amor, la rabia, entre otras. Todas influyen de forma positiva o negativa en cada persona, por ello es importante y necesario sentirlas. El problema está en no saberlas gestionar porque puede traer consecuencias fatales que en muchas situaciones han promovido conflictos y guerras dejando pobreza, desolación y muerte. Muchos estudios se centran en la importancia de saber gestionar las emociones, tener autocontrol, empatía, compasión y así saber determinar a través de la inteligencia emocional las decisiones y, porque no decirlo, la felicidad.



Las nuevas condiciones contextuales significan situaciones de dedicación y exigencia que conllevan a la postergación de cuidado en áreas importantes de la experiencia vital como la salud mental, encontrando así cada vez más difícil desarrollar habilidades que permitan encontrar bienestar y estabilidad o estados emocionales positivos. A partir anterior, es vital que se trabaje en el reconocimiento y cuidado de sí mismos para poder contribuir a una sociedad más pacífica y porque no decirlo encontrar esa paz tan anhelada que para muchos es una utopía difícil de alcanzar. El propósito de la investigación fue analizar los niveles de felicidad en estudiantes de Licenciatura en una universidad privada en el departamento de Cundinamarca. El tipo de investigación del presente estudio fue no experimental, cuantitativa, con un diseño de corte transversal, ya que se recolectaron datos en un solo momento a diferentes grupos de estudiantes del programa. La población estuvo compuesta por 371 estudiantes y una muestra probabilística de 179 educandos. Los resultados obtenidos demostraron que las puntuaciones generales son bajas, las mujeres puntúan mayor felicidad que los hombres. Sin embargo, es relevante mencionar que ambos sexos infieren que una característica que no permite el logro del bienestar son las exigencias de un mundo cada vez más complejo y ambiguo.

Introducción

Desde tiempo antiguos, se ha escuchado hacer referencia a la felicidad en canciones, poemas, cuentos, libros, fábulas, historias, eslogan, incluso se ha trasladado hasta escenarios políticos donde hace parte de las misiones de tratados y organizaciones nacionales e internacionales, lo que demuestra la gran importancia de este término en diversos escenarios de la vida de los seres humanos. Sin embargo, indiscutiblemente hay un ámbito para el cual la felicidad no es un elemento valioso, sino que se constituye en el eje fundamental y es en el núcleo familiar; y es que no resulta raro escuchar a los padres decir por lo menos una vez que sus objetivos como padres más allá de los bienes materiales que puedan ofrecer a sus hijos, es que estos sean felices. De acuerdo con Rojas (2021) en la vida cotidiana de las personas la felicidad tiene un valor invaluable, demostrando de este modo que la felicidad no es otra cosa que el bienestar experimentado en el día a día de las personas y que se convierte en el objetivo final del ciclo de la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, la felicidad es un término muy amplio y familiar para la mayoría de las personas, puesto que, desde la infancia se vive una felicidad subjetiva compuesta por las percepciones y la satisfacción de las necesidades que los padres puedan proveerles a sus



hijos, generando en ellos un sentimiento de bienestar prolongado formando así niños seguros, que puedan jugar, compartir y explorar, lo que se puede llamar niños felices. Sin embargo, afirma Cyrulnik (2011) que la felicidad de los hijos depende en gran sentido de la mamá y esta depende de su propia historia. “La madre es una encrucijada. Si su marido la hace feliz, ella transmitirá lo mismo a su hijo. Si la sociedad los hace felices, ellos transmiten lo mismo a su hijo” (p. 136).

Lo que lleva a inferir que la felicidad es un estado que se construye con el tiempo y en el intercambio de experiencias propias y de los demás. Por tanto, el ser humano se encuentra en la capacidad de evaluar su vida a través de la experiencia y del sentimiento de bienestar la cual incidirá en sus éxitos o fracasos. En este sentido, Puig (2021) asegura que el mundo actual es Volátil, incierto, ambiguo y complejo (VUCA) lo cual conlleva a que los seres humanos sean menos felices por vivir hiperconectados y con una gran dependencia a las redes sociales. En un estudio realizado por el Instituto de Investigación de la felicidad en donde participaron 1.095 usuarios, se encontró que quienes abandonaron las diferentes plataformas electrónicas durante una semana se sintieron más felices y con menos preocupaciones (Ferrari, 2023). Estos resultados no distan de lo encontrado en otros estudios que develan el daño que causa al cerebro el dedicar tantas horas a los aparatos electrónicos y su relación con el aumento de los índices de violencia, ansiedad, depresión y suicidio.

Con base en estos postulados es apremiante afirmar que la paz es un elemento fundamental para el logro de la felicidad ya que, se encuentra relacionado con el bienestar personal y social, la resiliencia, la gestión emocional, las relaciones sociales, la empatía, la compasión, el altruismo, entre otros. Es por ello por lo que todos los seres humanos deben apostar a una sociedad más pacífica.

Metodología

El reciente estudio, presentó un tipo de investigación no experimental y cuantitativo, mediante el cual se midieron los niveles de felicidad en estudiantes de Licenciatura en una universidad privada en el departamento de Cundinamarca. Su diseño fue transaccional; ya que se recolectaron datos en un solo momento a diferentes grupos de estudiantes del programa. La población estuvo compuesta por 371 estudiantes y una muestra probabilística de 179 educandos.

Resultados

Los niveles encontrados en la presente investigación son congruentes con el informe sobre felicidad organizado por Naciones Unidas el cual mide los índices de felicidad de los ciudadanos



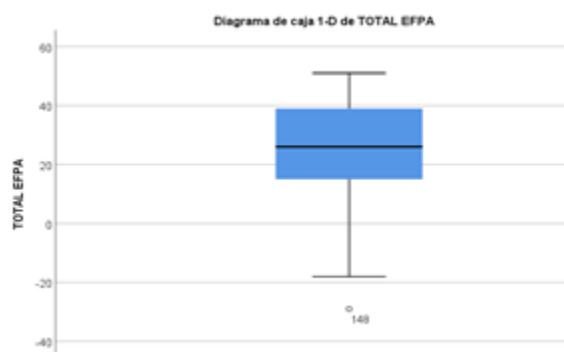
en 156 países y en Colombia para el 2023 ocupó el puesto 72 en el ranking mundial de la felicidad (REDS, 2023). La ONU reconoce la importancia del papel que desempeña la vida de las personas en todo el mundo e indica que esta se encuentra amenazada, ya que se requieren de valores como la amabilidad y la compasión (s.f.) en tiempos en donde la incertidumbre y el miedo cobran tanta importancia. Es relevante buscar estrategias que vinculen el bienestar en los niños, niñas, jóvenes y adultos; que permitan mejorar los niveles de ansiedad, estrés y depresión.

La muestra se compuso por 179 participantes, de los cuales, el 97,2 % reportó pertenecer al género femenino y el 2,8 % restante al género masculino. Respecto a la edad 59,2 % de la muestra reportó encontrarse entre los 21 a los 30 años, mientras el 40,8 % restante se encuentra distribuido en las diferentes categorías. Así, el 83,2 % reportó ser soltero, mientras que el 16,2 % mencionó ser casado y solo una persona reportó ser separado. Se evidencia que el estrato sociodemográfico se encuentra un poco más disperso, sin embargo, el 61,5 % reportó pertenecer al estrato 2.

En términos generales, los resultados de la escala de la felicidad EFPA (Moyano et al., 2018) muestran puntuaciones bajas teniendo en cuenta que la media de los puntajes fue 26,21 aun cuando el máximo estadístico demostrado es 51; sin embargo, al evidenciar que la desviación de los puntajes obtenidos en la EFPA con respecto a la media es de 16,2 en promedio, se entiende que los datos se encuentran dispersos y en adición, encontrar una asimetría negativa, lo que permite asegurar que los puntajes obtenidos en la EFPA se dispersan hacia debajo de la media como se puede observar en el gráfico No. 1.

Gráfico 1.

Diagrama de cajas representando el puntaje obtenido por los participantes en la EFPA



La concentración de los datos entre las cuales se establece que las mujeres participantes en este estudio obtuvieron puntajes más altos en la Escala de Felicidad que los hombres. Así mismo, los participantes que reportaron ser solteros tienen tendencia a tener puntajes inferiores en la EFPA que los participantes que reportaron ser casados. Además, los participantes que reportaron pertenecer al estrato sociodemográfico 4, reportaron puntajes más altos en la Escala de Felicidad para Adultos, contrario a los participantes que reportaron pertenecer a estrato sociodemográfico 1, quienes obtuvieron menores puntajes en la EFPA y respecto a la edad, los participantes mayores de 40 años obtuvieron puntajes más altos en la Escala de Felicidad para Adultos, mientras que los participantes menores de 20 tendieron a conseguir puntajes más bajos.

Conclusiones

En referencia al nivel de felicidad se demuestra que las mujeres sienten un nivel mayor en comparación con los varones, con una diferencia ligera de 8,45 puntos en la media de la puntuación, esta cifra se relaciona con el resultado de Santoya et al. (2018) en donde, las mujeres presentaron promedios superiores a los hombres, circunstancia que determina que las mujeres poseen mayor resistencia a situaciones que puedan provocar sensaciones de tristeza o estrés. Además, el índice de felicidad encontrado es bajo, hecho que ratifica que las evocaciones que vivimos diariamente responden en su mayoría a sensaciones de tristeza e intranquilidad que son un común denominador en diversas investigaciones a nivel internacional.

Los resultados concuerdan con el índice de felicidad organizado por la ONU a nivel mundial. Estos reflejan la complejidad del mundo, un mundo en donde los cambios se producen vertiginosamente y la incertidumbre por el futuro genera infinidad de problemas a nivel mental. Se hace necesario tomar conciencia de la importancia de vivir el presente, dedicar tiempo a actividades como la lectura, el arte, el deporte y especialmente a mantener unas buenas relaciones sociales. La paz y la felicidad se encuentran directamente relacionadas, está en las manos de cada persona el poder lograr una sociedad en donde reine el bienestar individual y colectivo.

Referencias

- Acosta, F. P. y Clavero, F. H. (2018). *Relaciones entre felicidad, inteligencia emocional y factores sociodemográficos en secundaria. Anuario de Psicología*, 48(1), 34-42. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0066512618300102>
- Cyrulnik, B. (2011). *Las llaves de la felicidad / entrevista con boris cyrulnik. Revista Praxis Filosófica*, 121-138. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i15.3041>



- Ferrari, M. (27 de enero de 2023). *Cuando la felicidad se alcanza al desconectarse de los móviles*. La hora digital. <https://www.lahoradigital.com/noticia/24785/conviencia-social-sanidad-y-consumo/cuando-la-felicidad-se-alcanza-al-desconectarse-de-los-moviles.aspx>
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Le libros. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Moyano Díaz, E., Dinamarca, D., Mendoza-Llanos, R., y Palomo-Vélez, G. (2018). *Escala de Felicidad para Adultos (EFPA)*. *Terapia psicológica*, 36(1), 37-49. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-48082017000300033>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (s.f.). *Día Internacional de la Felicidad 20 de marzo*. ONU. <https://www.un.org/es/observances/happiness-day>
- Puig, A. (2021). *Resetea tu mente. Descubre de lo que eres capaz*. Espasa.
- Red Española para el Desarrollo Sostenible [REDS]. (2023). *World Happiness Report 2023*. SDSN <https://reds-sdsn.es/world-happiness-report-2023/#:~:text=El%20Informe%20Mundial%20de%20la,a%C3%B1os%20anteriores%20a%20la%20pandemia>
- Rojas, M. (2014). *El estudio científico de la felicidad*. Fondo de Cultura Económica. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xLJTEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Rojas,+M.+\(2021\).+El+estudio+cient%C3%ADfico+de+la+felicidad.+Fondo+de+Cultura+Econ%C3%B3mica&ots=3O_vBC7xqC&sig=ej-jmPLtsIDVIYh1Lt0l8Hom7Os#v=onepage&q=Rojas%2C%20M.%20\(2021\).%20El%20estudio%20cient%C3%ADfico%20de%20la%20felicidad.%20Fondo%20de%20Cultura%20Econ%C3%B3mica&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xLJTEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Rojas,+M.+(2021).+El+estudio+cient%C3%ADfico+de+la+felicidad.+Fondo+de+Cultura+Econ%C3%B3mica&ots=3O_vBC7xqC&sig=ej-jmPLtsIDVIYh1Lt0l8Hom7Os#v=onepage&q=Rojas%2C%20M.%20(2021).%20El%20estudio%20cient%C3%ADfico%20de%20la%20felicidad.%20Fondo%20de%20Cultura%20Econ%C3%B3mica&f=false)
- Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M., y Tezón Boutureira, M. (2018). *Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento y autorregulación emocionales en adolescentes y jóvenes universitarios*. *Psicogente*, 21(40), 422-439. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-01372018000200422&script=sci_arttext



Filosofar desde y para las infancias

MARIA DEL PILAR OCHOA NÚÑEZ

ADRIANA TABARES SALAZAR

Resumen

Cuando se piensa en la construcción de ciudadanía desde las infancias nos lleva a vincularnos a conceptos como deberes, derechos, participación y democracia, así como el ejercicio comprensivo de lo que es ser niño o niña en el contexto actual. Un primer paso, que aproxima estos conceptos dan lugar en la forma de comprender el significado de ciudadanía y la conexión de las potencialidades de las infancias, es por esto por lo que el ejercicio investigativo desarrollado centra su accionar en el desarrollo de comunidades de diálogo en torno a las alternativas de construcción de paz con niños de 3 a 5 años pertenecientes a la biblioteca Nido del Gufo ubicada en Bogotá, esto en el marco de un proyecto denominado “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”, que centra su interés en profundizar en el análisis de las habilidades de traducción manifestadas por los niños, con relación a la posibilidad de ejercer como ciudadanos creativos desde un micro proyecto denominado “Recorridos limpios y seguros”.

Esta propuesta investigativa se enmarca desde la situación particular de Colombia en donde la inequidad social, la invisibilización, la indiferencia y la violencia permean constantemente los contextos infantiles. Realidad que impulsa a configurar y sostener propuestas que respondan a las necesidades de las infancias, así como al requerimiento de transitar por un proceso de construcción de paz, que ayude a superar las heridas y a configurar una nación en la que prevalezca el diálogo por encima de la violencia. De esta manera, se genera 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. Este proyecto 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 educativo 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, este último del cual se deriva esta ponencia.

Objetivo General

Potenciar las capacidades de pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia para la construcción de una ciudadanía creativa, en la cual las infancias sean visibilizadas como actores sociales y constructores de paz con la participación de la comunidad educativa y líderes sociales de la Fundación Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein ubicada en el municipio de Soacha; la Asociación Cristiana de Jóvenes de Bogotá y Cundinamarca ACJ-YMCA con tres sedes ubicadas en Ciudad Bolívar, Tunjuelito y San Cristóbal Sur y por último la Biblioteca, Ludoteca y centro cultural Il Nido del Gufo ubicada en Suba.

Objetivos específicos

- Identificar las capacidades iniciales de pensamiento crítico, ético y creativo en los niños y las niñas de primera infancia.
- Orientar un plan de formación filosófico-pedagógico basado en la ciudadanía creativa con la comunidad educativa y líderes sociales para empoderarlos como agentes dinamizadores en el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, ético y creativo de los niños y las niñas.
- Acompañar a los niños y niñas participantes en el diseño y desarrollo de micro proyectos de ciudadanía creativa en cada una de las cinco unidades de servicio de primera infancia fomentando sus capacidades de pensamiento crítico, ético y creativo.
- Evaluar cómo los niños y las niñas son visibilizados como actores sociales y constructores de paz en la implementación de cinco micro proyectos de ciudadanía creativa que contribuyan al desarrollo de las capacidades del pensamiento.

Resultados

Los resultados alcanzados a partir de este ejercicio investigativo están no solo centrados en lo que se logró en el contexto donde se llevó a cabo este ejercicio investigativo, sino que permeo todos los territorios en los cuales se hizo intervención a través del proyecto, entre estos encontramos:

La participación ciudadana que se realizó a través de espacios de diálogo y construcción colectiva de micro proyectos Como “RECORRIDOS LIMPIOS Y SEGUROS” generaron



transformación social y aseguraron el empoderamiento, la autosostenibilidad, garantizando la continuidad del proyecto dada la capacidad instalada que se da a partir de la participación de los maestros en el Diplomado en Ciudadanía Creativa y la construcción de micro-proyectos en el marco de FpN.

La generación de nuevo conocimiento: centrada en la creación de la producción artística de la comunidad, la publicación de dos (2) libros y de un (1) artículo en revistas indexada, productos que surgen de la interacción con la comunidad y el reconocimiento de los niños como constructores de paz. La apropiación social del conocimiento: se promueve gracias a la creación de un semillero de investigación relacionado con la ciudadanía creativa y el fortalecimiento de un segundo semillero enmarcado en las infancias; así mismo, la producción se evidencia por medio de las experiencias de las prácticas profesionales y las ponencias en eventos nacionales e internacionales.

La formación del Recurso Humano: desarrollado a través de la orientación de trabajos de grado y de un Diplomado en Ciudadanía Creativa, en el cual se capacita a la comunidad educativa y a los líderes sociales como facilitadores para potenciar las capacidades de pensamiento de los niños. De esta manera, el proyecto, desde los resultados enunciados, configura escenarios educativos innovadores para la formación de las infancias en el marco de la ciudadanía creativa, propiciando el acceso a escenarios de discusión académica y aportando a la calidad de la educación inicial.

Impacto en la política

El proyecto, desde su apuesta formativa para la calidad de la educación preescolar e inicial, responde a la política de atención integral a la primera infancia y clasifica sus resultados desde tres categorías de productos: Generación de Nuevo Conocimiento, Apropiación Social del Conocimiento y Formación de Recurso Humano para la Ciencia,

Este proyecto genera un escenario de formación que aporte la calidad de la educación preescolar e inicial y potencia el pensamiento crítico, ético y creativo en niños para construir una ciudadanía creativa, en la que las infancias se visibilicen como actores sociales y constructores de paz.

El diseño e implementación de la propuesta de comunidades de diálogo permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento multidimensional en la perspectiva de la ciudadanía creativa, desde donde se deja capacidad instalada con el diseño y construcción de micro proyectos



en el marco de comunidades de diálogo desde las iniciativas, intereses y necesidades de los niños, de cada institución.

Metodología

En este ejercicio se optó por trabajar desde la metodología de la investigación-acción desde un enfoque cualitativo tomando como método las comunidades de diálogo desde la propuesta de Filosofía para Niños. Así pues, se definen cuatro fases con el propósito de garantizar la sostenibilidad de la propuesta y la capacidad instalada en las unidades de servicio. En la primera se diagnostican las capacidades iniciales en la población; en la segunda se implementa un plan de formación de formadores con la comunidad educativa, para el empoderamiento de los participantes vinculados a las unidades de servicio y a los grupos de investigación; en la tercera se acompaña a los niños y las niñas participantes en el diseño y desarrollo de micro proyectos de ciudadanía creativa, vinculados a su contexto social, a través de las comunidades de diálogo; por último, en la cuarta, se evalúa cómo la propuesta ha permitido la visibilización de los niños y las niñas como actores sociales y constructores de paz.

Esta investigación encuadrada desde el enfoque cualitativo pretende indagar acerca del sentido y significado de las relaciones, particularmente de niños, niñas y agentes sociales que se vinculan a procesos de formación, en este sentido, se busca explorar, describir, generar perspectivas teóricas al mismo tiempo impulsar transformaciones sociales desde las mismas comunidades a través del empoderamiento del pensamiento multidimensional.

Por esta razón, el ejercicio investigativo explora, describe, genera perspectivas teóricas al mismo tiempo que impulsa transformaciones sociales desde las mismas comunidades a través del empoderamiento del pensamiento multidimensional; proceso que a su vez contará con momentos evaluativos en los cuales se revisan. Este proyecto permite que las personas, educadores y líderes comunitarios, se conozcan de su papel educativo y generen espacios de diálogo para que niños desarrollen el pensamiento crítico, ético y creativo como ciudadanos creativos y se proyecten en la comunidad para que sean actores sociales y constructores de paz.

En este sentido, el proyecto aporta a la transformación de la sociedad desde la construcción de ciudadanía alternas que en el marco del empoderamiento de la infancia logren incidir en las dinámicas relacionales de sus comunidades, si bien es cierto, las problemáticas de la sociedad se caracterizan por la complejidad de las relaciones que se entretajan entre lo social, cultural, educativo, económico y político, los niños son parte de estas problemáticas y de las soluciones que



se gestan como colectivo. De ahí que el aporte que genera el proyecto a nivel micro es la visibilización de alternativas de cambio en el marco de los microproyectos que construyen maestros, investigadores (incluidos maestros y estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil y niños como una posibilidad de transformación de las prácticas que en el campo de la disciplina desarrollan cada una de las unidades educativas participantes.

Adicionalmente, esta propuesta investigativa se enmarca desde la situación particular de Colombia en donde la inequidad social, la invisibilización, la indiferencia y la violencia permean constantemente los contextos infantiles. Realidad que impulsa a configurar y sostener propuestas educativas que respondan a las necesidades de las infancias, así como al requerimiento de transitar por un proceso de construcción de paz, que ayude a superar las heridas y a configurar una nación en la que prevalezca el diálogo por encima de la violencia.

Conclusiones

El recorrido trazado en este ejercicio investigativo nos ha permitido entender que el desarrollo e implementación de las comunidades de dialogo que fomentan la ciudadanía creativa y a través de acciones políticas y sociales permite mejorar la calidad de vida de las infancias, ya que estas son capaces de reconocer problemáticas en sus contextos y ofrecer soluciones creativas, en tanto se reconocen y son reconocidos por su contexto como ciudadanos proactivos, participativos y creativos.

Estas transformaciones dan cuenta de unas transiciones del pensamiento multidimensional de las infancias a partir del fomento de las diferentes habilidades (razonamiento, investigación, conceptualización, traducción, sociales y percepción) en el marco de las comunidades de diálogo y de los microproyectos políticos, que se configuran de manera relevante como espacios de aprendizaje, donde la educación filosófica y lo lúdico se entrelazan para propiciar mediaciones didácticas, en las cuales el facilitador desempeña un rol estratégico como provocador del pensamiento para que el niño sea capaz, a partir de un texto o recurso, de buscar e indagar filosóficamente y encontrar sentido a la experiencia.

Lo anterior, permite dar cuenta como estas situaciones se colocan en evidencia y fortalecen las habilidades de pensamiento, sus movimientos y características, ya que se reconoce las realidades y se propone ante ellas de manera crítica. De ahí que el “pensar mejor” es la base de una propuesta de ciudadanía creativa y por ello, se enfatiza en el desarrollo del potencial de las infancias a partir del trabajo en las habilidades de pensamiento comprendidas desde la perspectiva



de Sátiro (2019), estas tienen que ver con la destreza mental, “pensar con ingenio, consistencia y gracia” (p. 83). Pensar mejor se relaciona con el entramado de capacidades críticas, éticas y creativas que en su conjunto promueven el ejercicio de un pensar corresponsable que aporta a las realidades de los contextos.

Desde una perspectiva histórica, Lipman (2004), quien inicialmente categorizó cuatro grupos de habilidades: investigación, razonamiento, conceptualización y traducción. Aunque investigaciones posteriores incluyeron la percepción (Sátiro, 2018) y las sociales (Sátiro 2019) por lo que actualmente hay seis categorías de habilidades, en donde cada habilidad contiene ciertas capacidades para fortalecerlas.

De igual manera, la participación ciudadana permite que las personas tengan la posibilidad de relacionar o sea partir de sus propias experiencias todo aquello que acontece en su contexto y lo lleva a los espacios de diálogo y construcción colectiva generando así transformación social y empoderamiento de los contextos en donde inciden nuestros niños y niñas.

Un ejercicio de ciudadanía creativa conlleva a que los niños se les permita desde la creatividad mostrar sus capacidades interpretativas a través del uso de lenguajes diversos de tal manera que esto le permita acercarse y comprender la realidad lo que no implica la imposición de ideas o formas de actuar dentro de un contexto.

Es así como, la construcción de ciudadanía desde y con las infancias que hicieron parte del microproyecto *Recorridos limpios y seguros*, sugiere pensar en la capacidad que tienen los niños y las niñas para dialogar, participar e involucrarse en aquellas acciones que transforman la sociedad a partir de ideas originales acordes al desarrollo de cada ser en un entorno común.

Por otra parte, esto permite generar movilidad en torno a cómo se comprenden los valores que llevan a la construcción de ciudadanos y que conllevan a un ejercicio creativo que le permite hacer intervenciones en el contexto a través de diversidad de lenguajes.

Finalmente, todas las experiencias construidas en el marco del proyecto y en el contexto de la biblioteca Il Nido del Guffo, permiten comprender todas aquellas relaciones que surgen desde lo local y global, y que sin duda alguna promueven ese ser creativo que lleva cada uno dentro y que le permite la transformación no solo del contexto sino de sus propias vidas y es que el pensar creativamente puede generar otras maneras de ser, estar y habitar en el mundo a partir de la construcción de relaciones no solo consigo mismo sino con todo lo que el entorno trae dentro de sí.



Referencias

- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Editorial Gedisa.
<https://es.scribd.com/doc/257599900/Lipman-Matthew-Natasha-Aprender-a-pensar-con-Vygotsky-pdf>
- 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*. Editorial Octaedro.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=X9TbDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=S%C3%A1tiro,+A.+\(2018\)](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=X9TbDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=S%C3%A1tiro,+A.+(2018))
- Sátiro, A. (2019). *Personas Creativas, ciudadanos creativos*. Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://docplayer.es/206526798-Personas-creativas-ciudadanos-creativos-ciudadanos-personas-creativas-personas-creativas-ciudadanos-creativos-ciudadanos.html>



El buen trato como práctica vital en las infancias

NICOLE SOFIA RAMÍREZ VIATELA

LAURA CATHERINE VARGAS ORTIZ

DANIELA ESLAVA GÓMEZ

Resumen

Las prácticas del buen trato, fundamentadas en las categorías emergentes: Infancias, emociones, nacimiento, lenguaje, tiempo presente, pregunta y viajero errante. Son prácticas que le apuestan a la vida y al cuidado, que, al ser habitadas, permiten al maestro entretener aprendizajes junto a la niñez desde el disfrute y la vivencia, dando un sentido a la práctica pedagógica. Lo cual es fundamental, dado que el tiempo escolar se ha convertido en una rutina, invadiendo a la niñez con multitareas y llevándolos a una cultura individualista y competitiva, dejando atrás el encuentro con el otro y el tiempo de infancias.

Objetivo

Trascender las prácticas del buen trato como apuesta vital en el quehacer pedagógico involucrando la relación maestra-estudiante.

Metodología

El reconocimiento de las prácticas que se dan en las instituciones educativas se fundamenta en el enfoque y diseño fenomenológico al ser la multitarea una realidad latente y actual en la sociedad, identificada a partir de la observación y la comprensión del fenómeno, por lo que esta a su vez, se encuentra inmersa en el paradigma cualitativo al analizar y desarrollar una reflexión pedagógica frente a la relación maestra/estudiante. como lo menciona Ramírez y Arbesú (2019):

El paradigma cualitativo asume que las cosas materiales y las prácticas humanas tienen un significado, por ello, indaga con suma atención en los espacios donde interactúan dos o más sujetos, con el propósito de describir e interpretar las experiencias de las personas, sus perspectivas e historias, en otras palabras, estudia su cultura (pp. 10-11).

Para la recolección de información del proyecto se hace uso de dos instrumentos: Inicialmente, se encuentra una serie de narrativas autobiográficas que se desarrollan a partir de la observación participante en distintas instituciones educativas, las cuales dan cuenta de la



problemática que está tomando estos espacios. Por otra parte, se realizó un Focus group como herramienta de evaluación, la cual muestra el proceso y resultado obtenido en la interacción con el artefacto creado.

Pertinencia social

Desde la observación participante de las realidades que viven las infancias en los ambientes educativos, prima un tiempo del correr, de acelerar los procesos y de tener resultados de forma palpable para determinar si el estudiante sabe o no, si sus habilidades, conocimientos y desarrollo van acorde a los lineamientos y al currículo que lo rigen; lo cual se encuentra enlazado directamente al pensamiento de Han (2017) donde define estas acciones como parte de una “sociedad del rendimiento donde se suscita una amplia pero superficial atención parecida al estado de la vigilancia de un animal salvaje” (p. 34). El maestro en medio de su preocupación por el proceso que llevan sus estudiantes empieza a centrar sus clases solo en contenidos para que el estudiante cumpla con las competencias que debe tener en cada nivel; sin embargo, esto lleva al niño a una sobreexplotación, ya que no se le permite focalizar la atención, estar presente ni apostarle a la vida.

En este sentido, trascender las prácticas del buen trato en la vida escolar, dan cuenta de una pertinencia social, al abrir espacios de conexión y encuentro con el otro, entretrejiendo aprendizajes vitales, dando un sentido al conocimiento y valor a las infancias como seres que sienten, expresan y aportan desde sus vivencias y comprensiones. Resaltando, además, la relación sana que se construye entre el docente y el estudiante al coordinar acciones que fluyan en las emociones genuinas, creando así un ambiente armónico y seguro.

Impacto en la política

Este artículo impacta en la política porque va acorde con las leyes que rigen la educación en la actualidad, para ello contamos con la Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994), en la cual se afirma que: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (p. 1). También, se trae a colación la ley 1620 de 2013 mostrando que “se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”.



Se debe tener en cuenta que los niños es sus diferencias necesitan un apoyo y estrategias diversificadas que respondan a estas como lo impulsa la ley 2216 del 2022 en su objetivo “por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje” (Congreso de la República de Colombia, 2022) tener en cuenta sus necesidades, las cuales pueden ser encontradas en el Conpes 109 (Consejo Nacional de Política Económica Social, 2007) publicado por el ministerio de educación nacional, donde se menciona que el niño:

Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. Asumir esta perspectiva conceptual de niño, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo. Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que, en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas (p. 21).

Es por esto por lo que se deben utilizar estrategias o apoyarse de alguna entidad que permita ir en pro del cumplimiento de estos entes legales, pues así como lo afirman en el artículo 67 de la Constitución Política donde se busca “velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (CONST, 1991, p. 12).

Debido a lo anterior se vuelve importante saber atender a la conducta, actitud y cognición de los estudiantes, logrando fortalecer sus habilidades y destrezas sin necesidad de fatigarlos, por el contrario, aportando a su aprendizaje a través de la puesta en práctica de los documentos dispuestos para el cuidado y acompañamiento de la educación integral.

Resultados

Para trascender las prácticas del buen trato como apuesta vital es necesaria la comprensión y apropiación de siete categorías emergentes (Infancias, emociones, nacimiento, lenguajear, tiempo presente, pregunta y viajero errante) que surgen del proceso investigativo y guían al maestro en su quehacer pedagógico a conectar con la niñez. Se hace mención además lo evidenciado en los diarios autobiográficos, donde se le da sentido al conocimiento y al interés



genuino de los estudiantes por entretejer aprendizajes con el otro. A continuación, se describen las categorías que al ser habitadas por maestras y estudiantes dan paso a la contemplación y el disfrute:

Infancias

Vivir en las infancias según Fernández (2016) nacen de un devenir entre el niño y el adulto, donde se ponen en juego el lenguaje, las emociones, el error, el cuestionamiento, y todo aquello que permite vivir en un tiempo presente, pero también de aprendizaje, en el que se van sumando creencias, culturas y contextos que permiten la aprehensión de estas.

Por lo anterior, cuando el adulto y la niñez resignifican las infancias como una sinergia, viven en la presencia, donde el encuentro se convierte en parte fundamental para el reconocimiento del otro y de forma simultánea, se va construyendo una relación de buen trato donde se entretejen aprendizajes desde la experiencia. Es decir, que, en la interacción, no se desglosa la acción de la maestra con la del estudiante, sino que van de la mano para llegar a una autocreación o como lo menciona Maturana (citado por Rodríguez y Torres, 2003) la “Autopoiesis”.

Emociones

Hablar de emociones en el ámbito educativo se ha transformado en un estigma. A las infancias hoy en día, no les está permitido expresar o sentir; sus emociones están siendo invalidadas por el adulto quien también ignora esto de sí mismo. Es importante trabajar desde esta categoría y desde la perspectiva de Maturana (2002) expresando las emociones como un acto de vivir y fluir dejando de centrarse puramente en lo racional.

Emily dejándose llevar por el juego le pegó en la nariz a un compañero de otro curso. Pero yo no me enteré viendo la escena, solo tuvo que pasar un segundo para que una oleada de voces un poco nerviosas me dijera que ella le había hecho daño a alguien... Emily, ella estaba aislada de todos los demás, no hablaba ni miraba a nadie...ella no paraba de llorar, se veía asustada (Narrativa de docente en formación).

En esta narrativa se puede ver cómo Emily está viviendo un momento de tristeza debido a aquella actuación previa, donde Maturana (2002) asegura que: “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto, si ustedes en la noche, en su casa, al encender la luz ven en medio de la pieza una cucaracha que camina lentamente y gritan “Cucaracha”, la cucaracha empieza a correr de lado a lado” (p. 6). Ligado con las prácticas del buen trato, nos sitúa a que las infancias necesitan de las emociones para construirse a sí mismas; transformando el aula en un espacio donde se permite la expresión y el sentir a través de las



acciones, teniendo como instrumento el cuerpo, contribuyendo no solo al aprendizaje sino a su vida misma.

Nacimiento

El nacimiento contemplado como el hecho de emerger, surgir o nacer se vuelve imprescindible en las prácticas del buen trato. Este nacimiento da paso a lo inesperado donde no hay expectativas de lo que ocurra, sino que se vive. Desde la mirada de Arendt (2009) la natalidad es la aparición de la novedad radical donde el porvenir es virgen, incierto y desconocido, por ejemplo; cuando ocurre el nacimiento de un bebé se interrumpe toda cronología para encontrarse con ese “otro” y ponerlo a él en continuidad con el mundo y quienes le rodean. Esto solo surge como producto del movimiento y la acción.

A pesar de tener una planeación y sentir que tenía la experiencia necesaria para estar con ellos, al entrar al salón siento que se me descompone el chip porque todo es tan diferente que lo planeado queda en archivos eliminados y la mente trabaja casi de manera instantánea sin saber que va a pasar (Narrativa de docente en formación).

Esta narrativa refleja como en un aula, se nace como maestra en la interacción con la niñez; y como el nacimiento llega a ser un asunto permanente, al estar abierto a la novedad, la aparición y la sorpresa, se deja a un lado la cultura que constantemente pide tener todo planeado y controlado. Es decir, que es en la acción donde lo nuevo llega a renacer.

Lenguajear

Esta reflexión plantea que el lenguajear está obligatoriamente conectado con las emociones, expresado a partir de acciones que son coordinadas con el otro, es decir, en el momento en que se conecta y se construye una interacción espontánea y fluida se le da espacio al lenguaje, como lo menciona Maturana (2002):

Uno dice que dos personas están conversando cuando ve que el curso de sus interacciones se constituye en un fluir de coordinaciones de acciones. Si ustedes no ven coordinaciones de acción, o según la jerga moderna, si ustedes no ven comunicación, nunca hablarán de lenguaje (p. 8).

Para la maestra es imprescindible construir vínculos afectivos con los niños, donde prevalece un ambiente de libertad y confianza; así mismo, desde la mutualidad logran compartir sentires, saberes y experiencias, que permiten un mayor acercamiento y una voluntad de entendimiento por la perspectiva del otro, y desde este reconocimiento aportan significativamente al cuidado y a la intencionalidad del quehacer pedagógico desde las prácticas de buen trato.



Tiempo presente

En la escuela conducen a los niños constantemente a cuestionarse frente aspectos de su futuro y sobre pensar su pasado, llevando sus acciones netamente a la cabeza, es decir al pensamiento y dejándolos en un estado de conciencia ajena a la realidad. Al vivir en el tiempo presente se deja de lado toda cronología y se abre camino a la contemplación.

El tiempo de la presencia es concebido como el tiempo de la vida, según lo mencionado por Heráclito (citado por Kohan, 2009), es llamado “Aión” es decir, un tiempo no cronológico donde no se da una secuencia de algo numérico, sino que se refiere a un reino infantil, tomándolo como semejanza frente a lo que verdaderamente es, pues este, se designa como la intensidad del tiempo de la vida humana, como la temporalidad del niño en los momentos de juego o descubrimiento, en donde no se tiene en cuenta el reloj, sino que se vive el momento.

Contemplé lo que estaba frente a mí, niños y maestras en un tiempo de encuentro, de diversión y de lenguajear, entre risas y consejos (Dani: “mira, si coges el tubo así es más fácil”), apoyo (Todos al unísono: “Vamos Ashley, tú puedes”), trabajo en equipo y por supuesto buen trato (Luis: “no importa que no lo hayas logrado, puedes volverlo a intentar”) (Narrativa de docente en formación).

La niñez vive en un tiempo de disfrute y de presencia al compartir con el otro y al tener un gusto en común como lo es el juego; donde viven en las emociones, si se equivocan vuelven a intentarlo sin sentir frustración y en un entorno educativo se cumple con el propósito de que los niños y niñas aprendan y adquieran conocimiento de forma autónoma, respetando los ritmos de aprendizaje, las habilidades y dando el espacio para conectar y relacionarse con el otro.

La pregunta

La pregunta es la representación de la niñez, que siempre se cuestiona, construye preguntas y de ellas surgen nuevas preguntas, siendo este un ciclo constante que se deriva de la inquietud y la novedad, ya que para el niño todo lo que ve es nuevo, enigmático y le genera ese deseo por querer descubrir y ser el explorador de su realidad. Desde Freire (2013):

El inicio del conocimiento, repito, es preguntar. Solo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir (p. 70).

Sin embargo, la infancia y todo lo que conlleva ha sido capturada por las instituciones, explicada por los saberes teóricos, sometida por las prácticas adultas y “razonables” que limitan el



pensamiento, y al mismo tiempo se les niega la oportunidad de ser y vivir en las prácticas vitales que los hace moverse, emocionarse, imaginar y atreverse. En contraste Freire (2013) explica que

Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecer ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta (p. 72).

En la esencia de la pregunta se reconoce también el rol del maestro donde junto al niño construye comprensiones sobre la realidad, sin ofrecer respuestas estructuradas ni rígidas. Es decir, que la pregunta también permite el encuentro y el descubrimiento, siendo la curiosidad la fuente protagonista que dirige la interacción alrededor de un mismo interés.

El viajero errante

Esta reflexión pretende mostrar el error como una oportunidad para construir y no como un fracaso, donde el maestro y el niño le pierdan el miedo a equivocarse, a comenzar de nuevo y como un viajero ensayar en la vida, contemplando su entorno y atreviéndose a expresar sus pensamientos, a innovar, a ser diferente y no solo a ir con la corriente y las ideas tradicionales.

“Errante es el que no se conforma con un estado de cosas o alguien para quien las cosas no tienen estado fijo, sino que busca interrumpir y tornar imposible la continuidad de lo que está siendo; la errancia impide la fijación de un centro o núcleo al cual todas las cosas se remitirían” (p. 68).

Al emprender un viaje se está dispuesto a abrir el panorama de visión que se tiene, a conocer nuevos lugares y formas, se convierte en una experiencia llena de situaciones impredecibles que se solo se viven y gozan en el momento del recorrido, por esto ver la infancia como un viajero demuestra las prácticas del buen trato al sensibilizar también el error como parte del trayecto, valorando las equivocaciones como procesos inherentes; así, los niños aprenden de forma significativa, sin miedo y arriesgándose. Tal y como se muestra en la siguiente narrativa.

Ricardo hizo un dibujo, pero al pintarlo no era lo que esperaba y con ojos apagados y mirada triste me dice “Profe me quedó feo, ¿No hay otra tabla?” Seguro él no veía lo mismo que yo; una tabla completamente pintada con colores explosivos y profundos “¿Qué le podemos agregar a ese universo para que brille?” “Yo quiero un diamante profe”. En una hoja hicimos varios tipos de diamantes para escoger el que quedaría perfecto, lo dibujó, pintó, y es increíble



cómo las emociones se transmiten con gestos tan pequeños, porque mientras le daba color al diamante también le daba color a su rostro mostrando una dulce sonrisa que me contagió al instante (Narrativa de docente en formación).

Conclusiones

Las prácticas del buen trato permiten el accionar desde el reconocimiento mutuo, especialmente porque le permite al maestro un acercamiento a las realidades que vive la niñez y crear desde la pedagogía del buen trato una conexión entre el conocimiento y la creación de sentido, entretejiendo aprendizajes vitales. El que vive en estas prácticas, comprende las categorías emergentes y busca alternativas para contrarrestar la multitarea con experiencias de encuentro y presencia.

El maestro construye vínculos afectivos que dan paso al sentir de sus emociones, entendiendo que todos los sucesos del diario vivir suscitan del devenir, busca vivir en las infancias donde se disfruta y coordina acciones con el niño, alejando la preocupación y ansiedad, que obliga el tiempo acelerado. También, vive de las equivocaciones, convirtiéndolas en posibilidades sorprendentes de su quehacer pedagógico; El maestro se encuentra en constante movimiento situándose siempre en algo nuevo y respondiendo de forma espontánea y fluida; le da valía a la curiosidad y la imaginación.

Cuando las prácticas del buen trato trascienden el aula, se evidencia la transformación de las realidades de los niños, en la forma que se comunican y se relacionan con el otro, en el valor que se dan a sí mismos, dándole un sentido a los aprendizajes y creando sus propias comprensiones del mundo que les rodea. Soltándose así, de la rutina esclavizante que rige la sociedad y disfrutando de su ahora.

Referencias

Rodríguez M, D., & Torres N, J. (2003). Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. Sociologías, Porto Alegre, 5(9), 106-140.
<https://www.scielo.br/j/soc/a/FGbCQNG5DBVHjSR78fTjpVP/?format=pdf&lang=es>

Referencias

Arendt, H (2009) La condición Humana, Paidós.
<https://ezequielssingman.files.wordpress.com/2020/09/la-condicion-humana-hannah-arendt.pdf>



- Constitución política de Colombia [const]. Art 67 de Julio de 1991 (Colombia).
<https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>
- Fernández H. (2016). Infancias emergentes.
- Freire P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo Veintiuno Editores.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/145/241>
- Kohan W. O. (2009). Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación. Del estante editorial. https://viejo.unter.org.ar/imagenes/WALTER_KOHAN.compressed.pdf
- Consejo Nacional de Política Económica Social (2007). Ley Conpes 109 de 2007. Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”. 03 de diciembre del 2007.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177828_recurso_3.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 08 de febrero de 1994. D.O. No. 41480.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (2022). Ley 2216 de 2022. Por la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. 23 de junio del 2022. D.O. No. 52.074.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>
- Maturana H. (2002) Emociones y lenguaje en educación política. Dolmen. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Ramírez, A. y Arbesú, M. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. Enfermería Universitaria, 16(4). 424-435.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v16n4/2395-8421-eu-16-04-424.pdf>



El pensamiento crítico y creativo desde las cotidianidades de las infancias y adolescencias en espacios de restablecimiento de derechos

DANIELA OSORIO ANGARITA

Resumen

Esta ponencia expone la relación de las cotidianidades de las niñas, niños y adolescentes en contextos de la ciudad de Bogotá; desde la pregunta orientadora ¿De qué manera se fomenta y se desarrolla el pensamiento creativo y crítico en las infancias y adolescencias en espacios de restablecimiento de derechos? De esta manera, se busca aportar a partir de reflexiones sobre la importancia del pensamiento creativo y crítico en las infancias y las adolescencias, en escenarios no convencionales y analizar el papel de los agentes educativos en dichos espacios en pro de una sana convivencia y ciudadanía.

Introducción

La actual ponencia surge de los resultados del proyecto de investigación ¿Hijas e hijos del Estado?: Imaginarios sociales sobre el restablecimiento de derechos en niñas, niños y jóvenes habitantes de internados de vulneración de la ciudad de Bogotá D.C. Este interés investigativo nace desde el desarrollo de mi práctica en Responsabilidad Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, proceso que ha tenido continuidad desde el lugar de mis prácticas pedagógicas en espacios no convencionales. Es así, como desde mi praxis surge la pregunta ¿De qué manera se fomenta y se desarrolla el pensamiento creativo y crítico en las infancias y adolescencias en espacios de restablecimiento de derechos?

Para dar respuesta a la pregunta orientadora, es importante en un primer momento la contextualización de los tres espacios de restablecimiento de derechos en los cuales se intervino en la investigación; en un segundo momento revisar las dinámicas y estrategias pedagógicas que se implementan en estos contextos; en un tercer momento, inferir los imaginarios sociales sobre restablecimiento de derechos y su incidencia en las rutinas de niñas, niños y adolescentes que



permitan analizar el desarrollo del pensamiento creativo y crítico que se promueve en su diario vivir, dando a conocer a través de sus voces el valor de su pensamiento crítico y creativo, y en un cuarto momento proponer y brindar diferentes acciones que permitan potenciar el quehacer docente en espacios no convencionales desde la reflexión a través de la praxis pedagógica de los escenarios alternativos en pro de una sana convivencia y ciudadanía.

Metodología

Esta investigación se realizó desde el carácter cualitativo y bajo un enfoque interpretativo dando una mayor relevancia a las cotidianidades de los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) a partir de sus sentires, por medio de sus participaciones y voces. Por consiguiente, el método que se implementó fue el etnometodológico, para Garfinkel (2006) “se refiere a un método que la gente posee. Es un conocimiento de los asuntos cotidianos que puede ser revelado en forma de razonamientos prácticos” (p.10). Es decir, se reconoce las actividades cotidianas de los infantes y adolescentes, como sus interacciones y representaciones en el entorno según sus realidades.

Así mismo, este método permitió la aplicación de técnicas como la observación participante, talleres experienciales con grupos focales a los niños, niñas y adolescentes, como entrevistas a los profesionales que los acompañan, comprendiendo así sus diversas realidades por medio de sus participaciones.

De ahí que, la investigación se desarrolló en tres hogares de restablecimiento de derechos en las localidades de Fontibón, Engativá y Santa Fe, que atienden un promedio de 350 NNA ampliando así la reflexión sobre los contextos sociales de las infancias y las adolescencias; y a su vez, llevó a profundizar en los procesos pedagógicos desde las rutinas diarias a partir del pensamiento crítico y creativo.

Resultados

¿Espacios de restablecimiento de derechos?

Con relación a los contextos, es importante conocer que significa restablecimiento de derecho, por lo que para el Código de Infancia y Adolescencia (ICBF, 2006), Artículo 50. (...) Se entiende por restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, la restauración de su dignidad e integridad como sujetos y de la capacidad para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que le han sido vulnerados (p. 32).

Por lo que los espacios de restablecimiento de derechos se pueden comprender como los escenarios donde se restaura la dignidad e integridad de los menores de edad y a su vez la garantía



de sus derechos sobre todo los que han sido vulnerados. Son espacios, donde según su edad y su género viven en casas en que conviven con sus pares y diferentes profesionales que llevan el seguimiento de sus diferentes procesos. Son contextos en que habitan miles de pensamientos, de sentires, de emociones, de sueños y deseos de las infancias y adolescencias que trascienden en las rutinas y el diario vivir de los hogares de protección.

Conviene subrayar, que esta investigación se inició en un hogar de restablecimiento de derecho de género masculino, por lo que luego se amplió el campo investigativo a otro hogar que atiende tanto al género femenino como masculino para llegar al tercer hogar donde habita solo el género femenino. Estos tres campos permitieron reconocer las diferentes dinámicas y estrategias que se implementan en estos contextos, como el uso de los puntos positivos y negativos, prácticas como el castigo y el grito desde el conductismo, pero también se incluyen las pautas de autorregulación, modelos pedagógicos alternativos los cuales permiten comprender otras infancias y adolescencias desde unas reflexiones significativas, individuales y colectivas.

Imaginarios sociales sobre restablecimiento de derechos y su incidencia en las rutinas de niñas, niños y adolescentes

Así pues, un eje fundamental en la investigación para comprender las cotidianidades de estos espacios fueron los imaginarios sociales que para Castoriadis (como se citó en Yago, 2003), “son los que dan un sentido a la vida en común, que producen representaciones, afectos y actos” (p. 108). Es decir, son las cotidianidades que tiene cada ser de manera individual como colectiva según los valores, las creencias, los pensamientos y las acciones que configuran las múltiples maneras de ser y hacer.

Desde esta perspectiva, se identificó que los imaginarios sociales de restablecimiento de derechos que los mismos niños, niñas, adolescentes y profesionales evidencian en estos espacios, como algunos imaginarios desde las voces de niños, niñas y adolescentes son:

“El Estado como los padres, tienen el deber de cuidarnos mientras que la familia y los jóvenes cambian,” “Se rompe con la familia y se pasa a adoptabilidad.” Es estar de fundación en fundación “No han tenido círculo afectivo estable, son protegidos por el ICBF, llevan mucho tiempo” “Que llevan mucho tiempo en el ICBF y están en adoptabilidad” (Narrativas de los niños, niñas y participantes en talleres pedagógicos, 2022).

Así mismo, algunos profesionales entrevistados comparten algunos imaginarios que tiene la sociedad frente a estos espacios y a estas infancias y adolescencias:



“Son niños y jóvenes difíciles, problemáticos”, “la etiqueta a nuestros niños, hacen que ellos actúen como etiqueta, cuando exponen al niño institucionalizado, el niño de la fundación, pues ellos empiezan a sentirse diferentes a los niños que viven con sus papas allá y si yo me siento diferente actuó diferente”, “son como cárceles, que son niños encerrados, que están en malas condiciones que no le brindan acompañamiento que están descuidados” (Entrevistas a diferentes profesionales de las fundaciones, 2022).

En efecto, de cada una de las narrativas de los NNA y los profesionales se puede realizar diversos análisis de cómo estos imaginarios inciden en las rutinas de estos mismos sujetos, como sus sentires, su pensar y su actuar se modifican pues es una cotidianidad diferente a la que vivían en sus casas con sus familias. No obstante, aún se refleja el deseo de “volver con mi familia, “volver con mi mamá” “salir” “no quiero estar acá”, entre otros afectos que a su vez todos estos conjuntos de representaciones y acciones construyen y desarrollan sus propios criterios, juicios y así un pensamiento más crítico y creativo. Es por esto por lo que también cabe aclarar la comprensión de cotidianidad basada en Kosik (1967):

La cotidianidad es, ante todo, la organización, día tras día, de la vida individual de hombres; la reiteración de sus acciones vitales se fija en la repetición de cada día, en la distribución diaria del tiempo. La cotidianidad es la división del tiempo y del ritmo en que se desenvuelve la historia individual de cada cual. La vida cotidiana tiene su propia experiencia, su propia sabiduría, su horizonte propio, sus previsiones, sus repeticiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos (pp. 70 y 71).

Es así como la cotidianidad, es el día a día de cada NNA con sus diversas situaciones, momentos, circunstancias, sentires, emociones, pensamientos y percepciones que a lo largo de la vida se va modificando y pasa así a ser un factor clave para la construcción y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

¿Por qué el Pensamiento Crítico y Pensamiento Creativo?

Ahora bien, es importante preguntarnos qué comprendemos por pensamiento crítico, para Skiliar (2017) “todo pensamiento es crítico, crítico quiere decir incomodo, perturbado, inquieto, claroscuro” (p. 39). Esto es, que nos lleva a cuestionar, la duda, al movimiento, la acción y a la no conformidad. Y es así, como el pensamiento crítico es una de las mayores características de estas infancias y adolescencias debido a que siempre está la pregunta y los argumentos como se evidencia en esta entrevista:



Nuestros niños se empoderan mucho en sus derechos y en sus restablecimientos de derechos, entonces a veces pasan en el colegio por niños pelietas cuando son realmente niños críticos, que a veces la parte educativa no logra entender que si yo doy mi punto de vista, té digo profe no me parece, no me parece que esto sea así por x, por y o por z, es porque soy de un no adecuado comportamiento y no, es porque soy crítico y hay algo que nosotros en la fundación molestamos y desarrollamos y cansamos con esto de los hilos conductores es el pensamiento crítico, entonces si yo voy a pelear por algo, que lo haga con fundamentos y eso a veces no es bien recibido en el contexto educativo porque los chicos plantean sus puntos críticos frente a una situación, una tarea o algo. (Entrevista Coordinadora hogar 2022).

En efecto, esa postura crítica que desarrollan muchos de los NNA es debido a sus diferentes realidades, experiencias y situaciones a lo largo de la vida, pero sobre todo al momento de vivir una situación de vulnerabilidad o el hecho de estar alejados de sus contextos familiares y esto genera en cada sujeto afrontar día a día esa nueva realidad con sus propios medios, es ahí el porqué del pensamiento crítico, es esa herramienta que tienen en particular estas infancias y adolescencias para comprender al otro, el espacio que habitan, en el que van a desarrollar ciertos comportamientos.

Los cuales muchas veces en los colegios y en las mismas fundaciones, son percibidos por el adulto como desafiantes y no son tenidos en cuenta, pero a su vez, el hecho de que desde la infancia y adolescencia reconozcan sus derechos, el papel que debe tener la familia, el Estado y la sociedad les ha permitido fortalecer su pensamiento crítico y una mayor sensibilidad a ser un buen ciudadano para una sana convivencia.

En relación con el pensamiento crítico Lipman (2016) argumenta:

El pensamiento crítico es pensamiento aplicado. Por tanto, no es solo proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica. (p. 21)

Hecho que, se evidencia en estas infancias y adolescencias al decir, crear o hacer frente a ciertas situaciones incluso comentarios, dando a conocer su postura desde múltiples maneras de expresión como lo es el arte y a su vez, la autogestión de comportamientos, el reconocimiento de conductas y acciones de mejora.



De modo que, el pensamiento crítico viene acompañado del creativo al momento de buscar posibles soluciones, crear nuevas ideas, el proponer y transformar momentos específicos y actividades, Para Sático (2018) “pensar creativamente es una actividad mental que, manejando distintos lenguajes y desde distintos ámbitos del conocimiento, permite trascender a través de las ideas generadas” (p. 53). Es así como en algunos espacios de restablecimiento de derechos se fomentan pedagogías constructivistas, pedagogías de la cotidianidad, del cuidado y sobre todo desde el amor y la sensibilidad para acompañar y guiar integralmente los procesos de los NNA pero a su vez contribuyendo a que sean ciudadanos críticos y creativos.

A su vez, el pensamiento creativo trasciende desde el sentir individual y colectivo, como lo menciona Sático (2012) “crear es generar más y mejores ideas con valor desde su interacción sistémica” (p. 100). Es decir, y aún más en estos espacios de restablecimiento de derechos donde muchas veces está el deseo constante de “salir de aquí”, “volver a casa”, “no quiero hacer nada”, “no me gusta nada”, el hecho de generar una idea y aplicarla conlleva un conjunto de sentires y así un valor, tanto personal como colectivo que transforma y aporta al entorno desde su participación.

De igual modo, el pensamiento crítico y creativo es fundamental en el que hacer docente y en todos los agentes educativos que se encuentren en espacios comunitarios, permite que la praxis sea acorde a los intereses, necesidades y contextos de los NNA que a su vez son los encargados de fomentar estos tipos de pensamientos, de brindar las herramientas y de desarrollar y acompañar los diferentes procesos de aprendizaje.

Por consiguiente, se propuso y se diseñó una cartilla titulada: “Prácticas pedagógicas para la vida” la cual surge como una propuesta pedagógica para docentes, formadores, cuidadores y practicantes en contextos comunitarios que buscan fortalecer las habilidades para la vida, el pensamiento creativo y crítico por medio de talleres pedagógicos, que nacen asimismo, como resultado desde mi experiencia en las prácticas pedagógicas en espacios comunitarios, el proyecto de investigación ya mencionado y en conjunto con mi participación en el semillero de Infancias, Cotidianidad y pensamiento Creativo.

Impacto en la Política y Pertinencia Social

A lo que se refiere a una mirada desde lo político la mayoría de los participantes en esta investigación, tanto los NNA como los profesionales que los acompañan, conocen e interiorizan el marco normativo y legal que abarca el restablecimiento de derechos, dando a conocer sus posturas frente a cambios, modificaciones en sus espacios de habitabilidad; a la vez, son



conscientes de que son agentes políticos y de transformación social, hecho que también nos compete a todos como ciudadanos con deberes políticos.

La pertinencia social de esta investigación está enmarcada en el reconocimiento de otras infancias y adolescencias como son las de espacios de restablecimiento de derechos, el repensarse otras estrategias y metodologías más pertinentes y adecuadas según las realidades de esta población. De igual modo, permitió identificar el papel fundamental que tiene la sociedad, la familia y el Estado, se trata de una corresponsabilidad de estos para garantizar cada uno de los derechos de los NNA.

Conclusiones

El pensamiento crítico y creativo permite desarrollar habilidades para la vida (sociales, emocionales y cognitivas) propuestas por la OMS en 1993, de acuerdo con Mantilla (citado en Parra, 2021) “son destrezas psicosociales que les facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (p. 87). Es decir, son habilidades que desarrollan diversas capacidades para asumir los problemas de las realidades de las infancias y adolescencias. De modo que, el pensamiento crítico y el creativo aporta de manera significativa al desarrollo de una sana convivencia y ciudadanía que trasciende en la cotidianidad de la sociedad, por lo que es importante hablar de cultura de paz que de acuerdo con la Asamblea General de Naciones Unidas (citada en Caballero, 2010, p. 14) “es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, basados en una serie de derechos fundamentales para el desarrollo de una vida plena y pacífica, marcándonos unas metas a conseguir y unos valores a transmitir”.

Hecho que, como docentes o agentes educativos estamos llamados a acompañar y guiar, puesto que, si desde la infancia se brindan herramientas cognitivas, sociales y emocionales para afrontar el diario vivir, existe la gran posibilidad de infancias, adolescencias más críticas y creativas y así mismos adultos comprometidos por una sana convivencia y ciudadanía.

Por consiguiente, se proponen diferentes herramientas que permitan potenciar el quehacer docente y de todos los agentes educativos en estos escenarios, y a su vez, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en NNA, en espacios no convencionales adaptando estrategias como lo son: la cartilla pedagógica “Prácticas pedagógicas para la vida”, filosofía para niños propuesto por Mathew Lipman, los cuentos y talleres de Angelica Sátiro, los talleres experienciales, las



comunidades de dialogo, generación de espacios de preguntas, de expresión, de arte, solución de problemas y estudios de casos.

Referencias

- Caballero, M. (2010). *Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas*. *Revista de Paz y Conflictos* (3), 154-169. https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf
- Yago, F. (2003). *Magma: Cornelius Castoriadis: Psicoanálisis, filosofía, política*. Ed. Biblos.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Anthropos. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/garfinkel-estudios-de-etnometodologia.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ISBF]. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. ICBF. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Kosík, K. (1967). *Dialéctica de los concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. Editorial Grijalbo, S. A. https://proletarios.org/books/Karel_Kosik_Dialectica_de_lo_concreto.pdf
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Editorial Octaedro. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/01/El-lugar-del-pensamiento-en-la-educaci%C3%B3n-Textos-de-Matthew-Lipman-Manuela-G%C3%B3mez-P%C3%A9rez.pdf>
- Parra, L., Cardona, A., Toro, S., Torres, G., Martínez, R., Morales, D. y De Salvador, G. (2021). *Habilidades para la vida. Aproximaciones conceptuales*. Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/702_Habilidades_para_la_vida_Aproximaciones_conceptuales.pdf
- Lucas Sático, M. A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43121/4/01.MALS_TESIS.pdf
- Sático, A. (2018). *Personas creativas ciudadanos creativos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7364/3/Libro_Personas%20creativas_2018.pdf



Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Noveduc



El territorio como promotor de la voz infantil en el cerro sur de Suba

DANNA VALENTINA PRIETO FORERO

HENRY FERNÁNDEZ ZIPA

Resumen

Este artículo de tipo reflexivo parte de reconocer los procesos de desarrollo social y comunitario de la mesa de organizaciones del Cerro Sur de Suba, proceso que se concreta en la casa de la cultura en talleres con niños de 4 a 7 años, al respecto, se pudo observar la falta de presencia de la niñez en la apropiación de los espacios públicos, la niñez se encuentra encerrada en las instituciones (casa, colegio, otros) lo que los lleva a vivir en el egocentrismo. Se describen tres reflexiones que suscita este proceso investigativo, el silenciamiento en el territorio, la infancia encerrada, ensimismada y la común- unidad infantil.

Objetivo

Analizar el territorio como promotor de la voz infantil en el cerro sur de Suba.

Resultados

Para entender el territorio como un espacio que fortalezca y conecte la infancia con su entorno, es fundamental reconocer la realidad de estos niños y niñas. Por lo tanto, a partir de los registros obtenidos mediante los diarios narrativos, se ha podido observar la importancia de analizar tres aspectos, el silenciamiento de la voz infantil en el territorio, la situación de una infancia encerrada y ensimismada, y la importancia de fomentar una común-unidad infantil.

El silenciamiento de la voz infantil en el territorio

A lo largo del proceso, se pudo observar la ausencia de los niños y niñas en la apropiación de los espacios públicos del cerro sur de Suba (fotos). Las actividades que se realizan con niños están dirigidas por instituciones que plantean un deber ser, que llevan a la infancia a que se encuentre encerrados en la casa, el colegio e incluso lugares públicos como los parques, estos se convierten en burbujas que sobreprotegen la niñez, pero que, de manera implícita, silencian su voz y desconocen su presencia.



“hablando de cerrarles la posibilidad de las experiencias vitales, sus experiencias se han actualizado, actualización de cabezas y de experiencias vitales en los niños, entonces la experiencia vital ahora es: parque Simón Bolívar y ahí hay una infraestructura de parque, pero para nosotros no... era colgarnos en los árboles, yo tengo cicatrices de guerra” (líder de la comunidad).

Al respecto, se está privando a los niños de experiencias, de habitar y transformar el territorio, las cosas están construidas para que la niñez reproduzca un tipo de práctica preestablecida por el adulto y además relacionadas con factores de riesgo.

“porque no nos dejan salir, porque violan a las niñas... y es verdad profe, es la pura verdad profe...” (niña de la comunidad), “...esos manes que echan vicio a lo mal hecho en el mirador... ese es un ñerito echando vicio a lo mal hecho...” (niño de la comunidad).

De acuerdo con las afirmaciones que realizan los niños, se puede percibir que, para ellos, el territorio es un lugar inseguro, las experiencias que han vivenciado con el territorio no son amenas para ellos, mayoritariamente para las niñas, ya que, en varias ocasiones se logró identificar que ellas se sienten más vulnerables al momento de salir de sus hogares, la calle, los parques y otros espacios públicos representar riesgos potenciales.

En este sentido, la no presencia de la niñez, es representada como el silenciamiento de la voz de los niños en el territorio, esta imposibilidad de habitar el territorio evita participar, experimentar, tomar decisiones, hacer suyo los espacios públicos, que necesariamente implica la relación con otros, los acuerdos, desacuerdos, para entender lo que suscita el territorio como lugar de encuentro. Esta no presencia de la niñez en el territorio y por tanto, el silenciamiento de la voz infantil en el mismo lleva a la infancia al encerramiento del cuerpo y al aislamiento de los otros, conlleva a que no se construye alteridad, el otro se distancia cada vez más de la construcción de la realidad, se cierne un profundo individualismo, en donde no hay nacimiento.

De la infancia encerrada a la infancia ensimismada

En las últimas décadas muchos colombianos enfrentan una difícil situación económica, el país ha experimentado desafíos constantes en términos de desigualdad, pobreza y falta de oportunidades, factores como el alto desempleo, la informalidad laboral, la falta de acceso a servicios básicos y la inflación han agravado aún más la situación económica, muchas familias deciden migrar a grandes ciudades para tener mejores oportunidades, hechos evidentes en la zona del cerro sur de suba. El trabajo diario por parte de los padres, el rebusque y otras actividades



obligan a estos a dejar solos a los menores en sus casas, advirtiéndoles que la calle no es segura, por eso no pueden salir. Al indagar por ¿qué hacen los niños en su casa o en otras instituciones? y ¿qué utilizan los niños para divertirse? Se encuentran las siguientes narrativas

“¿Con qué se divierten ustedes? -pregunté, los niños contestaron-con el televisor, con el celular, con la Tablet, con un balón; En ese momento me sentí desilusionada al saber que de 40 niños solo uno contestó con un objeto que no era tecnológico...” (narrativa docente en formación) La infancia en la actualidad se encuentra aislada de los espacios públicos y de todos los beneficios que traen estos lugares, los niños prefieren pasar tiempo utilizando herramientas tecnológicas como los celulares, los televisores, haciendo más evidente el distanciamiento con los otros, no hay encuentro, relaciones con el otro, con lo otro. Han (2017) afirma que:

La interconexión digital total y la comunicación total no facilitan el encuentro con otros. Más bien sirven para encontrar personas iguales y que piensan igual, haciéndonos pasar de largo ante los desconocidos y quienes son distintos... Nos enredan en un inacabable bucle del yo y, en último término, nos llevan a una «auto propaganda que nos adoctrina con nuestras propias nociones (p. 12).

Cuando los infantes pasan tanto tiempo inmersos en un entorno digital, se están adentrando en un mundo donde la igualdad de opiniones y características prevalece, al tiempo que se excluye constantemente lo que es considerado diferente. Además, es importante destacar que, en la actualidad, gran parte de la información que consumen los niños proviene de fuentes que no son nativas del país o incluso de su continente, causando que de esta manera adopten comportamientos de una cultura ajena a su realidad.

Este fenómeno tiene implicaciones significativas en la forma en que los niños perciben y entienden el mundo que les rodea. Al estar expuestos a un entorno digital globalizado, donde las perspectivas y culturas pueden estar descontextualizadas o simplificadas, los niños pueden desarrollar una visión sesgada o limitada de la diversidad y la realidad de su propio entorno local, adicionalmente, esta visión se puede vincular a una constante autopropaganda. De acuerdo con Han (2017) convirtiendo a las infancias en narcisos donde solo prevalece la “proyección del yo” cerrando a la posibilidad de fomentar la alteridad entre pares, causando que de esta manera la infancia solo piense en sí misma y no observe a su alrededor.

“profe yo quiero ponerle un piercing, es que me gusta...el maquillaje para mí es para que yo me vea más bonita” (niña de la comunidad)



Los niños están enamorados de una proyección de sí mismos, mediante los dispositivos pueden transformar la imagen de sus cuerpos, de lo que es posible que se espera socialmente, el yo del niño, es un yo ficticio posibilitado por la tecnología, es decir, el encerramiento lleva al aislamiento, y este al ensimismamiento, mediante los medios tecnológicos.

La común- unidad infantil

¿En dónde está la infancia en el territorio? ¿Cómo se construye la participación, la apropiación de lo público cuando se vive en la individualidad? ¿Cómo afecta el egocentrismo los procesos de formación? ¿Qué desventajas trae para un territorio que la infancia se aísla? y ¿cómo evitar el encerramiento y el ensimismamiento? Como opciones de respuesta, es importante entender el territorio como un espacio de construcción, de encuentro, de relacionamiento, en donde la comunidad sea el actor principal, en donde el espacio público tenga alcances del orden de “el espacio público es el espacio de la pedagogía de la alteridad por posibilitar el encuentro de las manifestaciones heterogéneas, de potenciar el contacto social y de generar identidad, por tanto, es un espacio histórico, un espacio que tiene historia” (Carrión, 2007, p. 09)

“estoy diciendo que dejen salir a mi hermana, que por ser niña no la dejen salir, porque se la roban y estoy diciendo que puede salir conmigo o con mi hermana mayor” (reporte del niño sobre su hermana).

Hacerse responsable del otro, del cuidado, de la protección, de la ayuda, genera espacios de solidaridad, de colectivo, y comunidad.

“Después de escuchar las historias de los niños, no dejaba de pensar en cómo yo vivía, cuando tenía su edad, anhelando que llegara el viernes para poder salir con mis amigos y jugar en la cuadra, ir a tomar agua en la puerta de la casa de mi vecino, porque si entraba a la mía, tenía esa sensación de angustia de que mi abuelita dijera ya no más calle, y yo le rogaba para que me dejara 15 minutos más, o esas veces en las que el territorio me cuidaba, mi vecina o una amiga de mi abuelita “me echaban un ojito” mientras yo jugaba” (narrativa de docente en formación).

Volver a la cuadra y reconectar con la voz infantil es un anhelo en la sociedad actual, en medio de un mundo cada vez más tecnológico, se propone recuperar la experiencia de la infancia, ese sentido de comunidad y juego que se solía experimentar en las calles y vecindarios. Pero ¿quién asume el papel de la abuela en estos tiempos? ¿Quién cuida, protege y está pendiente?

La figura de la abuela, en este contexto, ha de ser asumida por la comunidad, apoyados en las instituciones que acompañen ese rol protector, y promotor de la voz infantil. La comunidad



comprometida que vela por el bienestar de los niños, o incluso una organización o gobierno que establece normas y reglas para garantizar su seguridad.

Sin embargo, es importante reflexionar sobre qué tipo de abuela representa esta institución. ¿Es una abuela autoritaria que impone normas rígidas y/o restrictivas? ¿O es una abuela amorosa y comprensiva que establece reglas claras pero flexibles, permitiendo el desarrollo y la autonomía de los niños? ¿o una abuela que habita la infancia y de esta manera reconoce la voz infantil?

Impacto de la política

Es fundamental que los niños formen parte activa del territorio y tengan acceso a los espacios públicos, ya que es a través de esta participación que pueden ejercer su voz y tomar decisiones que afectan su entorno, es en estos lugares donde los niños interactúan con su comunidad, aprenden a relacionarse con otros y desarrollan habilidades sociales. Es por esto por lo que la participación debe ir acompañada por la presencia y el apoyo de los adultos, puesto que, ellos desempeñan un papel crucial al brindar orientación, protección y oportunidades para que los niños puedan explorar y experimentar de manera segura, es a través de esta interacción y acompañamiento que se fomenta un sentido de pertenencia y se promueve el desarrollo integral de la infancia en el contexto del territorio.

Metodología

Para poder analizar de manera detallada las afirmaciones sobre el territorio como promotor de la voz infantil se requiere utilizar una investigación cualitativa, la que permite identificar diferentes características contextuales, Herrera (2017), afirma que:

Los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (p. 7).

El método de la investigación que se utilizó en la investigación fue el método fenomenológico-hermenéutico, Permite explorar en profundidad temas complejos, capturar la riqueza de la experiencia humana y entender la complejidad de los fenómenos estudiados, brindando una perspectiva enriquecedora para la investigación, es importante comprender que:

Este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. Este método compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas,



relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación (Fuster, 2019, párr. 42).

Con respecto a la metodología para fundamentar este artículo, ha sido elegido, el autobiográfico narrativo (mediante talleres con niños de 7 a 12 años liderados por la maestra en formación, entrevistas, observación de la zona y reflexión de la praxis pedagógica en el territorio) en virtud de esto se propone narrar y reflexionar frente a múltiples vivencias que la maestra en formación recorre en su proceso. “la narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y -sobre todo- se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa ... La narrativa es un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida, es expresada en un relato” (Bolívar et al., 2001, p. 19).

Conclusiones

Se logró analizar el territorio como promotor de la voz infantil en el cerro sur de Suba, al entender otras formas de voz, en tanto, entender a la niñez como el territorio que apropie espacios públicos en compañía del adulto, como valor comunitario, fuente de participación, trabajo solidario, colaboración como principal herramienta para lograr que la infancia pueda ser parte del territorio. De la misma manera, la enseñanza de la comunidad al habitar el territorio como lugar de protección e integrador de la infancia.

A lo largo del escrito, se logra identificar las causas, por las que, la infancia no es partícipe activa del territorio, factores como la inseguridad, el escaso tiempo de los adultos para acompañar, el cual es invertido para cumplir con responsabilidades, impidiendo un acompañamiento constante en la apropiación para el desarrollo social de los niños, causando que la infancia se encuentre encerrada en espacios privados que promueven la sobreprotección, aislamiento y privación de espacios sociales. Ocultando la voz de la infancia, convirtiéndose en un susurro casi inaudible. La niñez ha encontrado herramientas tecnológicas que ensimisma a las personas, trayendo consecuencias que han perjudicado el desarrollo social, el encuentro, la alteridad que permita una comunidad infantil, es importante reconocer que se necesita volver a la cuadra, volver a décadas anteriores en donde la infancia se apropiaba de un territorio porque actualmente:

“Se está privilegiando el tema de la racionalidad, la manera como se explica, cómo se aprende, cómo se construye conocimiento, como se piensa, todo esto se adjudica a un asunto de racionalidad y lo que se observa es que se antepone la razón por encima de la experiencia vital,



para la construcción de un trabajo comunitario hay que volver al territorio al que salirse de sí mismo” (Marfil, 2023).

En el territorio se deben construir vivencias importantes para su proceso de reconstrucción de una comunidad, las personas deben vivir en la infancia, entendida, como un proceso continuo de adquisición de conocimiento a través de las experiencias vitales.

Referencias

- Bolívar. A, Domingo. J y Fernández. M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Carrión, F. (2007). *Espacio público: punto de partida para la alteridad. Espacios públicos y construcción social. Hacia un ejercicio de ciudadanía*, 79-97.
<https://www.flacso.edu.ec/portal/files/docs/artfcalteridad.pdf>
- Han, B. (2017). *La Expulsión de Lo Distinto*. Herder & Herder.
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1167/1/La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
- Fuster.D (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones*, 7(1).
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- Marfil: *Educación Filosófica y Creatividad Social*. (10 de junio de 2023). #ElPuenteAlAire ¿Qué procesos de reconocimiento comunitario se gestan en el Cerro Sur de Suba? [Archivo de Video]. <https://www.youtube.co+m/watch?v=baZcaGTo3Kg>



Diversidad, inclusión y formación ciudadana en escolares

DAVID FERNANDO MARTÍNEZ RESTREPO⁶⁹

Resumen

Este estudio es una revisión sistemática de las categorías formación ciudadana e inclusión en el ámbito escolar. Después de hacer diferentes filtros y criterios de inclusión, se seleccionaron 15 publicaciones. Se concluye que se deben mejorar las políticas educativas, garantizando una verdadera inclusión en donde no exista ningún tipo de discriminación; para ello, la formación ciudadana se convierte en una excelente estrategia pedagógica para favorecer competencias como la empatía, el diálogo, la resolución de problemas el respeto por la diversidad, entre otros, para garantizar procesos efectivos de conciencia ciudadana al servicio y beneficio de la sociedad.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es comprender los fenómenos de inclusión escolar y la formación ciudadana en la escolaridad. Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes objetivos específicos:

- 1) rastrear información actualizada (desde 2017 a la fecha) en bases de datos sobre formación ciudadana e inclusión escolar.
- 2) identificar las principales características de la inclusión escolar y la formación ciudadana en el ámbito escolar.
- 3) describir las situaciones escolares que han sido permeadas por la formación ciudadana e inclusión escolar en los años de búsqueda.

Resultados

Transitar por la vida escolar es una actividad inherente a la práctica social humana, en donde la educación se convierte en un medio para experimentar procesos de interacción, comunicación, socialización, aprendizaje, entre otros, con unos seres desconocidos y con múltiples vivencias propias, pero con el mismo deseo de obtener diversas herramientas de diferente índole que les permita estar de manera productiva en la sociedad. Sin embargo, dicho trasegar por la escolaridad está marcado por un sinnúmero de fenómenos o situaciones sociales que se convierten

⁶⁹ Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Luis Amigó, Medellín - Colombia.



en mecanismos de obstáculo o potencialidades para dicho desarrollo de la personalidad, por tanto, aspectos como la formación ciudadana, la inclusión escolar, el trabajo docente y la relación familia escuela por citar algunos, son algunas de las relaciones que se vivencian en la escolaridad. Este trabajo es un producto emergente del proyecto de investigación doctoral titulado parcialmente “Significados de formación ciudadana: estudio sobre las concepciones de las familias, estudiantes y docentes; relacionado con los procesos de participación en cargos de elección democrática escolar en las instituciones educativas del núcleo 917 – Barrio Campo Valdés – de la ciudad de Medellín” adscrito al doctorado en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó en Medellín, Colombia, para efectos del presente estudio, se hará mayor énfasis en los procesos de inclusión escolar.

En la búsqueda realizada arrojó los siguientes resultados con respecto a la categoría de inclusión escolar. Para Godoy y Franzante (2022) la inclusión escolar es un proceso dinámico, cambiante, progresivo y que se debe asumir como un medio y no como un fin, en donde la escuela cumple un papel socializador y se convierte en un espacio para que los sujetos puedan explorar diferentes formas de interacción a partir de la diversidad que poseen. Adicionalmente, Rincón (2021) sugiere que esta diversidad debe ir encaminada al desarrollo integral de los sujetos a partir de la adquisición de habilidades como el respeto, la tolerancia, autorregulación y relaciones interpersonales que le favorecen potencializar diferentes dimensiones de bienestar y calidad de vida. En consecuencia, de esto, Karrera et al. (2019) y Gámez y Fragozo (2020) denotan que la inclusión escolar donde los garantes de la función educativa deben prestar especial atención al alumnado expuesto a proceso de exclusión y marginación de cualquier índole, es menester de la escuela eliminar todo tipo de barreras.

Por otra parte, Sáenz y Chocarro (2019) y Badillo et al. (2022) formulan los aspectos inherentes que deben tener en cuenta los docentes en los procesos de inclusión en el ámbito de la escuela; ya que son estos los encargados de tomar las decisiones pertinentes en beneficio de sus estudiantes, además de estar haciendo constantes adaptaciones curriculares que sean funcionales para las necesidades de los estudiantes, aspecto que se relaciona con lo expuesto por Martínez (2018) en donde son los maestros los que han de hacer constantes reflexiones pedagógicas que inciten a cambios en las formas de enseñanza en aras de lograr aumentar los niveles de motivación de los estudiantes al igual que un incremento en la calidad del aprendizaje a adquirir. Sin embargo, en ocasiones los profesores manifiestan no tener las competencias suficientes para atender las



necesidades de estudiantes tan diversos, diferentes o con condiciones particulares, sumado con otros factores sociales como la falta de tiempo, sobre carga de trabajo e insatisfacción económica que dificultan los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula (Escobar et al., 2020).

Ante este panorama de la inclusión escolar, la formación ciudadana desde una perspectiva social, aparece como alternativa para poder favorecer los espacios de inclusión, reflexión y divergencia en el aula; dado los constantes cambios en la dinámica de la sociedad donde procesos de emigración, desplazamientos, discriminación por creencias, raza, etnia o territorialidad se han vuelto un común denominador del diario vivir (Ponce et al., 2020). De esa manera autores como Pegalajar y Ruiz (2017), Sánchez et al. (2020) y Muñoz (2022) incitan a que en el currículo escolar, la formación ciudadana debe abordarse desde una conciencia social en donde se desarrollen competencia como la empatía, la reflexión crítica, la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo y la discusión de problemáticas ambientales y sociales a partir de estrategias de diálogo y participación conjunta en donde los diferentes actores del acto educativo se sientan parte de la solución a las problemáticas detectadas y donde los alumnos sean los verdaderos protagonistas del proceso educativo.

Sin embargo, es un trabajo arduo, ya que muchas veces los profesores no tienen una visión social de la formación ciudadana (Gonzáles, 2022) y conciben que es un contenido de las ciencias sociales y políticas y no un eje transversal a todas las áreas del saber que se desarrollan en la escuela. A pesar de esto, los dirigentes y maestros son los principales responsables de que los alumnos se adapten a los espacios y situaciones de interacción y respeto con otros sujetos que también hacen parte del contexto escolar (Fragozo et al., 2021). De esta manera, el diálogo como elemento de la formación ciudadana, hace posible la educación como evento liberador, en donde se busca crear sinergias y acuerdos a partir de las divergencias, y donde todos los actores sean escuchados, evitando posturas hegemónicas que normalmente desfavorecen a los más vulnerables (Rincón, 2021). Adicionalmente, autores como Fragozo et al. (2021) y Rincón (2021) asumen el diálogo como una herramienta que permite restaurar procesos de discordia, intolerancia y decisiones equivocadas en pro de restablecer la sana convivencia entre las personas que comparten un lugar común como lo es la escuela.

Por otro lado, hay autores como Pino et al. (2019), Gámez y Fragozo (2020) y Godoy y Franzante (2022) que destacan el papel socializador y educador de la familia como garantes de construir buenas conductas y competencias sociales y ciudadanas en los niños, jóvenes y



adolescentes. Sin embargo, estudios como el de Ilker et al. (2017) y Vargas-Rojas (2021) mencionan que la familia muchas veces cumple un rol pasivo en el proceso formativo de sus hijos en la etapa escolar, dedicándose exclusivamente a asistir a las reuniones cuando son entrega de calificaciones o cuando son llamados a atender alguna novedad de comportamiento de sus representados; pero pocas veces trabajan de manera conjunta con los docentes en pro de establecer pautas, acciones o estrategias que permitan generar mayores y mejores aprendizajes en los sujetos que se están formando. Asimismo, Godoy y Franzante (2022) aseguran que la inclusión escolar tiene mayores réditos cuando las familias están en permanente comunicación con la escuela para estar evaluando los procesos, avances y situaciones relevantes de los sujetos que poseen algún tipo de condición especial dentro de la dinámica regular de la escuela, lo que deja entrever la importancia de suministrarle a las familias y estudiantes un papel más protagónico en el proceso de la escolaridad.

Impacto en la política

El tema de educación es sin duda, una de las grandes preocupaciones de los diferentes gobiernos, sin importar la territorialidad, la educación está presente en el desarrollo de las comunidades a lo largo del proceso histórico social. En cuanto al tema del presente estudio, Godoy y Franzante (2022) indican que en América Latina aún hay esfuerzos por realizar en torno a políticas públicas que efectivamente favorezcan la inclusión de personas con discapacidad al sistema educativo regular. Adicionalmente, Barrientos et al. (2021) mencionan que en América Latina no se cuenta con políticas públicas educativas donde se reconozca la diversidad sexual, por lo que hay procesos discriminatorios y excluyentes del sistema escolar a causa de esta condición humana. Lo anterior, sigue denotando que la sociedad está en constantes transformaciones y que muchas veces los gobiernos no tienen planes de contingencia ni políticas sostenibles en materia de educación para atender a las diversas necesidades de sus ciudadanos, dado que es menester del estado proteger y reconocer la diversidad de posibilidades de desarrollo integral de la condición humana.

Asimismo Fragozo et al. (2021) sustentan que el estado debe promover y divulgar una cultura por el reconocimiento de la diferencia y diversidad, garantizar políticas de igualdad por los derechos de todos los ciudadanos que integran una nación pluriétnica y multicultural y en este sentido, no se trata de crear instituciones especializadas en determinada condición humana, sino verdaderos procesos de formación ciudadana que permitan que dentro de un mismo espacio puedan



converger de manera sana diferentes personalidades de raza, religión, tendencia sexual, pensamiento ideológico y político sin discriminación alguna.

Ahora bien, para que estas acciones se puedan dar en la manera adecuada, en el sistema educativo se deben tener presentes otras áreas de conocimiento como la psicología, psicopedagogía, sociología, entre otras, que sean garantes de una educación inclusiva y de calidad y que estén disponibles para atención personalizada cuando las circunstancias del contexto así lo ameriten (Rincón, 2021). Aunque para lograr esta sinergia entre diferentes disciplinas del saber, la política pública y administrativa en materia de educación debe propender por aumentar la capacitación y cualificación docente para las diferentes situaciones y particularidades que se puedan presentar, ya que como lo manifiesta el estudio de Escobar et al. (2020) los maestros argumentan no contar con las competencias suficientes para atender a la diversidad de sus estudiantes, sin mencionar las condiciones de tiempo que amerita tener un currículo flexible o estrategias de enseñanza más universales como el PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) que favorecen procesos cognitivos al servicio de todo el alumnado desde diferentes perspectivas. Otro asunto a tener en cuenta allí, es la cantidad de alumnos que están en el aula de clases, lo que dificulta poder individualizar ciertos procesos de enseñanza conforme a las necesidades educativas que se presenten en el entorno de clases.

Metodología

El presente estudio es una revisión documental, con un enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, que de acuerdo con Page et al. (2021, p. 791) la revisión sistemática permite conocer a profundidad un tema en específico, desglosando todas las posibilidades y limitaciones con que se ha investigado en un periodo de tiempo definido por el autor. Asimismo, Guevara (2016) sugiere que en una revisión documental primero se debe contextualizar el objeto de estudio con la recopilación y organización inventariada de las fuentes de información consultadas, para luego, de manera heurística, hacer una interpretación de las limitantes y posibilidades desde las que se podría abordar el tema en cuestión.

Para este caso, la revisión tuvo dos fases. En una primera instancia se hizo el rastreo de información en base de datos (Dialnet, Scielo, Redalyc, EBSCO, Scopus y Google Académico); para analizar tesis y artículos científicos que contuvieran las categorías de formación ciudadana e inclusión escolar. En un segundo momento, se hizo una etapa interpretativa en la que se establecen tendencias, similitudes, divergencias, limitaciones y discusiones entre los hallazgos. Para la



búsqueda se tuvo en cuenta que las publicaciones fueran arbitradas y estuvieran entre los años 2017 y 2022. Se realizó el rastreo de la información con el uso de las palabras sugeridas por el tesoro de la Unesco, tanto en inglés como en español, dándole prioridad a los hallazgos publicados en habla hispana por acercarse más a la realidad del contexto que se desea dilucidar en el proyecto investigativo.

Luego se hizo una revisión de títulos y resúmenes, en la que se limitó a incluir 15 publicaciones para el presente estudio, por ser las que efectivamente cumplieran con los criterios de inclusión como ser proceso investigativo con las categorías de formación ciudadana desde una perspectiva social e inclusión escolar en el contexto de la escuela; por tal motivo, fueron excluidos estudios donde el contexto era la educación superior o donde el concepto de formación ciudadana tuviese una acepción netamente política.

Pertinencia social

La educación inclusiva y la formación ciudadana son temas de alta pertinencia social, ya que son aspectos inherentes a la condición humana. En este sentido y como lo expresan Godoy y Franzante (2022) agentes sociales como la escuela y la familia deben estar adscritos a la política gubernamental para favorecer los procesos educativos de los sujetos en formación. De acuerdo con Rincón (2021) citando a la UNESCO (2015) la educación es un proceso continuo que debe garantizarse a lo largo del ciclo de vida de las personas y no solamente en las edades tempranas; igualmente, ha de ser una educación de calidad donde el sujeto se pueda preparar de la mejor manera posible para en edades posteriores ser un ciudadano activo y productivo en la sociedad. Es por esto que el estado y los encargados de administrar la política pública y educativa, ha de incrementar los esfuerzos por diseñar, construir, sostener y mantener centros educativos de alta calidad no solo en infraestructura, sino también en la cualificación del personal docente para poder mediar con mayor solvencia las diversas necesidades educativas que presenta el alumnado hoy en día, en donde los efectos de la globalización y uso desmesurado de tecnologías de manera inapropiada al servicio de la educación parecieran convertirse en obstáculos más que en posibilidades y fortalezas de la adquisición de conocimientos, valores, competencias ciudadanas y habilidades sociales que permitan mayor productividad y calidad de vida en la sociedad (Sáenz y Chocarro, 2019).

Finalmente como lo manifiesta Escobar et al. (2020) se hace difícil favorecer políticas de educación inclusiva por falta de recursos económicos destinados a la educación desde el estado,



baja calidad de infraestructura acorde a las necesidades del estudiantado, especialmente cuando se sufre de una discapacidad motriz; poca motivación de los docentes por aumentar sus niveles de conocimiento y estrategias para alumnos con condiciones diversas, sumadas a factores de poca satisfacción laboral por la retribución económica que reciben de sus servicios como maestros y falta de procesos culturales que perduren en el tiempo, lo que conlleva a procesos pedagógicos donde no se respeta la diferencia por el otro y lo otro, altos índices de discriminación racial, sexual, religiosa y cognitiva, y un bajo nivel de calidad de vida.

Conclusiones

A partir de esta descripción sistemática se concluye que la educación es un proceso altamente significativo y poderoso al cual se le debe prestar atención en los diferentes ciclos de vida del sujeto, y en ese sentido la escuela se convierte en un espacio no solo de adquisición de conocimientos básicos, sino también, en un lugar donde se favorece la interacción y transformación social a partir de correctas prácticas de formación ciudadana que permitan respetar la diversidad, resolver las situaciones conflictivas de manera pacífica, garantizar la participación activa de los diferentes actores del proceso educativo en igualdad de condiciones y siendo escuchados más allá de poder tener posturas diversas frente a algún tema de debate.

La inclusión escolar como proceso continuo, en donde aún se requiere mayores esfuerzos por parte del estado, a partir de políticas públicas que garanticen el acceso a la educación de todas las personas sin importar sus condiciones particulares. Para que esta educación inclusiva sea efectiva y de calidad, también se deben hacer esfuerzos por aumentar la cualificación docente, donde aspectos como el tiempo de planeación, adquisición de competencias para alumnado diverso, buena retribución salarial, cargas de trabajo equitativas y un adecuado número de estudiantes por salón, entre otros factores, deben ser revisados de manera clara y con proyecciones de solución verdaderamente efectivas en beneficio de la calidad académica y consolidación de mejores ciudadanos al servicio de la sociedad en la edad productiva.

Por otra parte, también se concluye la importancia de crear sinergias entre agentes sociales como la familia, la escuela, el estado y la sociedad; pues en última instancia cada sujeto cumple ciertos roles en estos círculos sociales, por tanto, se puede decir que el estado debe crear condiciones adecuadas para que las familias puedan acceder a servicios educativos. A su vez, la familia se constituye en el primer espacio de interacción social y primer ámbito educativo, en donde a partir de unas pautas de crianza y desarrollo de valores, los niños ingresan a la escuela

para poner en práctica todo lo que han aprendido en casa interactuando con otros seres semejantes desde lo biológico pero diversos y diferentes desde las costumbres y prácticas sociales adquiridas en su contexto particular. Y finalmente, que el sujeto luego de haber pasado por una experiencia educativa desde la escolaridad, adquiere conocimientos, habilidades y competencias sociales y humanas para estar al servicio de la sociedad desde actuaciones legales y provechosas para el desarrollo productivo de la cotidianidad.

Referencias

- Badillo Jiménez, Vanessa Tatiana; Mieles Barrera, María Dilia; Peña Sarmiento, A. P. (2022). Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con Trastorno del espectro autista. *Duazary: Revista internacional de ciencias de la salud*, 19(4), 294-305. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9141910>
- Barrientos Delgado, J., Rojas, M. y Tabilo Prieto, I. (2021). Derecho a la Educación e inclusión Escolar de Jóvenes LGTB+ en América Latina y el Caribe. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(140), 1-19. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7256/2721>
- Escobar, M. P., Muñoz, D. C., Piñones, C. D., & Cuadra, D. J. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Informacion Tecnologica*, 21(5), 139–151. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>
- Cárdenas, N., Díaz, I., y Ramírez, D. (2021). Intercultural education: Differential integration as a pedagogical strategy. *Revista de Filosofía*, 38, 169–182. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4963685>
- Gámez, H., y Fragozo, G. (2020). Integración escuela, familia y sociedad: Un mecanismo para atender los flagelos sociales. *Orbis: Revista de ciencias humanas*, 16(46), 45-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434471>
- Godoy, F. P. y Franzante, B. A. (2022). Vivencias y percepciones en las familias respecto de la inclusión escolar de los niños con discapacidad psicomotora. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 19(19), 1–21. <https://doi.org/10.19137/els-2021-191911>
- Gonzáles Rivero, B. M. (2022). Formación de profesores universitarios para formar los ciudadanos que demanda la actualidad. *Atenas: Revista científico pedagógica*, 2(58), 64-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8761423>



- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 1(44), 165–179. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios165.179>
- Ilker, Derek; Kizilay, Nurguil & Alkaya, S. (2017). Percepciones y puntos de vista de padres de familia sobre el buen ciudadano. *Knee*, 24(6), 1261. <https://doi.org/10.1016/j.knee.2017.11.005>
- Karrera, I., Garmendia, M. y Arguiñano, A. (2019). Inclusion, competences and school performance. The case of Antzuola primary education public school. *Profesorado*, 23(1), 83–102. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9145>
- Martínez Restrepo, D. F. (2018). *Transversalización de las áreas de matemáticas y educación física para la enseñanza de las operaciones matemáticas básicas a través del juego*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/68745/1128393054.2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz Quezada, M. T. (2022). Educación, inclusión, migración y análisis crítico en escenarios de postpandemia. *Revista académica UCMAULE*, 63, 5–9. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/600/6003858001/6003858001.pdf>
- Page, M., McKenzie, J., Boutron, I., Bossuyt, P., Mulrow, C., Shamsee, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Granville, J., Grishaw, J., Moher, D. (2021). *Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas*. *Revista Española de cardiología*, 74(9), 790–799. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0300893221002748>
- Pegalajar, M. y Ruiz, M. de J. C. (2017). Attitudes and teacher training with regard to inclusion in compulsory secondary education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84–97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pino Montoya, J. W., Gallego Henao, A. M., & López Correa, J. F. (2019). Dinámica interna familiar como espacio educativo para la construcción de ciudadanía. *Educación y Educadores*, 22(3), 377–394. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.3>
- Ponce, R. S., Sarmiento, Á. S., & Bertolín, A. G. (2020). La Educación Para La Ciudadanía: Una Urgencia Educativa Para El Siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 41, 1–15. <https://doi.org/10.1590/es.225347>



- Rincón Ospina, F. H. (2021). Educación: medio reparador de víctimas y victimarios del conflicto armado colombiano. *Educación y Educadores*, 24(1), 91–109. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.5>
- Sáenz De Jubera Ocon, M. M. y Chocarro, E. (2019). La Atención a La Diversidad Desde La Perspectiva Del Profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789–809. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-6662019000300789&script=sci_arttext
- Sánchez González, E., Gatica Coya, M., y Aguirre Munizaga, C. (2020). Educating on democratic values and civic skills. Case study: Vulnerable high school students on the northern border of Chile. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 91–99. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292712>
- Unesco (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Vargas-Rojas, S. M. (2021). Citizen formation and the competence- based education model in colombian educational policy 2004-2017. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(81), 61–82. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM81-9906>



El impacto de las dinámicas culturales y las diversidades educativas en las acciones de violencia en la escuela. convivencia escolar como tema central en El SEAB

FELISA MUJICA RONCERY⁷⁰

ADNEY SATTY RAMÍREZ

JORGE ARMANDO MARÍN ARIZA

ADA MARCELA GONZÁLEZ RIVEROS

Resumen

La investigación busca hacer una reflexión que tenga impactos prácticos frente a las estrategias y metodologías que como docentes e instituciones pueden desarrollar para mejorar la convivencia en los contextos educativos, no únicamente entre estudiantes, sino en la totalidad de la comunidad educativa. Por ello, la pregunta de investigación está focalizada en ¿Cómo impactan las dinámicas culturales y las diversidades educativas en las acciones de violencia en la escuela para la generación de estrategias de prevención de la violencia mediante la praxis pedagógica en las comunidades educativas del Colegio Parroquial Confraternidad de la Doctrina Cristiana y el Liceo Parroquial San José?

Objetivo general

Analizar los impactos que generan las dinámicas culturales y las diversidades educativas en las acciones de violencia en la escuela para la generación de estrategias de prevención de la violencia mediante la praxis pedagógica en las comunidades educativas del Liceo Parroquial San Gregorio Magno, Colegio Parroquial Confraternidad de la Doctrina Cristiana y Liceo Parroquial San José.

Objetivos Específicos

⁷⁰ Fundación Universitaria Monserrate



- Identificar los tipos de violencia en la escuela resaltados por docentes, estudiantes, administrativos y psicólogas de las instituciones Liceo Parroquial San Gregorio Magno, Colegio Parroquial Confraternidad de la Doctrina Cristiana y Liceo Parroquial San José.
- Caracterizar las relaciones entre las acciones de violencia en la escuela, las dinámicas culturales y las diversidades educativas identificadas en la comunidad de docentes, estudiantes, administrativos y psicólogas de las instituciones Liceo Parroquial San Gregorio Magno, Colegio Parroquial Confraternidad de la Doctrina Cristiana y Liceo Parroquial San José
- Comprender las relaciones entre las acciones de violencia en la escuela, las dinámicas culturales y las diversidades educativas identificadas en la comunidad de docentes, estudiantes, administrativos y psicólogas de las instituciones Liceo Parroquial San Gregorio Magno, Colegio Parroquial Confraternidad de la Doctrina Cristiana y Liceo Parroquial San José
- A partir de los resultados y hallazgos de investigación: Plantear estrategias de prevención de la violencia en la escuela para docentes, estudiantes y administrativos en el Liceo Parroquial San Gregorio Magno, Colegio Parroquial Confraternidad de la Doctrina Cristiana y Liceo Parroquial San José.

Resultados

Los resultados aquí presentados surgen de la encuesta aplicada a estudiantes de ambas instituciones, la cual contaba con preguntas de orden sociodemográfico, de identificación de culturas y elementos respectivos a la diversidad de los sujetos, así que como de las primeras indagaciones sobre la violencia en su entorno escolar. Estos hallazgos no presentarán datos particulares de cada institución, sino los patrones de información identificados en ambas instituciones. Para ello, se presentan algunos datos relevantes frente la información sociodemográfica de la población, con el fin de contextualizar los hallazgos y su relevancia.

Para el estudio se contó con la participación de una muestra de aproximadamente 240 estudiantes de los grados 7°, 8°, 9° y 10° de bachillerato. La mayoría de la población es masculina, siendo más de la mitad de los encuestados. Los rangos de edad van de los 13 a los 18 años y de la totalidad de la muestra un 99 % es colombiana y solo un 1 % es de origen venezolano.

Gran parte de los encuestados es oriundo de la ciudad de Bogotá y en menor proporción del Magdalena, Valledupar, Soacha Norte de Santander y Santander. Igualmente, se identifica que



habitan en mayor proporción en la localidad de Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe y los Mártires, respectivamente. En gran medida viven en estrato 3, 4 y 2, correspondiente.

La madre es el acudiente responsable identificado con mayor frecuencia, seguida en segundo y tercer lugar por ambos padres, el padre y, por último, la abuela. La mayoría de estudiantes expresa que ambos padres se hacen cargo del sostenimiento de la familia y a esta opción le sigue la madre como cabeza de familia y en tercer y cuarto lugar el padre y los abuelos.

El ingreso económico identificado por los estudiantes en Salarios Mínimos Mensuales Legales Vigentes (1'000.000 al momento de contestar la encuesta) es de entre 1 y 2, siendo la opción más común, seguida por 1 SMMLV y en tercer lugar entre 2 y 3 SMMLV. Otro dato relevante es que, en mayor proporción los padres o acudientes cuentan con la Educación Básica secundaria completa, seguida por técnico o tecnólogo y en tercer lugar por el pregrado completo.

El 70 % de estudiantes dice no pertenecer a ningún grupo étnico, sin embargo, se identifica que hay un 4.8 % que pertenecen a comunidades urbanas, un 4.4 % que son afrocolombianos, un 2.2 % que son de comunidades campesinas y un 1.7 % que son de comunidades indígenas. De esta población un 64 % se identifica con el credo católico, seguido en proporción por el credo cristiano (15.3 %) y en tercer lugar por la opción de “ninguno” (11.8 %).

Un 84 % de los estudiantes se identifica como heterosexual, un 7.4 % como bisexual, un 3.9 % prefirió la opción “no responde” y un 1.3 % se identifica como homosexual y otro 1.3 % como pansexual. Ahora, al respecto del consumo de sustancias en esta población el 90 % dice no haber consumido sustancias psicoactivas y entre la población que sí consume, se identifica la marihuana como la opción más popular, seguida por el vape, el tusi y la nicotina.

La frecuencia de consumo de dichas sustancias varía, siendo que la mayoría describe solo haberla probado y en un 2 %, la consumen esporádicamente. Al respecto del consumo de alcohol un 48 % de la población manifiesta consumirlo, mencionando en mayor proporción solo haberlo probado, y en menor proporción (20 %) lo consume esporádicamente y un 5 % dice consumirlo una vez al mes. Frente al cigarrillo, un 7 % de los estudiantes lo consume, donde la mayoría manifiesta solo haberlo probado y un 0,9 % dice consumirlo esporádicamente.

Teniendo esta información presente, se muestran los resultados de la tipificación preliminar de los tipos de violencia según cuatro categorías centrales: La primera de ellas es la Violencia en el entorno escolar - entre pares (estudiantes), seguida de la Violencia en el entorno escolar entre profesores y estudiantes. En tercer lugar, se tiene la Violencia en el entorno escolar entre otros



miembros de la comunidad educativa (personal de apoyo, administrativos, directivos) y estudiantes y, por último, la Violencia en el entorno escolar entre directivos y profesores. A su vez, estas grandes categorías de análisis se trabajan con subcategorías de caracterización, es decir, si este tipo de violencia es de orden verbal (palabras), física y/o sexual.

En el caso de la Violencia en el entorno escolar - entre pares (estudiantes), los casos de agresión verbales identificados son:

1. El ser groseros en actividades de juego usando vocabulario agresivo e hiriente.
2. Uso de palabras ofensivas y/o despectivas, groserías, insultos, gritos.
3. Uso de malas palabras y amenazas
4. Burlas por equivocaciones en el aula de clase.
5. Exclusión, acciones para invisibilizar a otros, ignorar.
6. Comentarios despectivos burlas sobre el físico de otros.
7. Maltrato verbal permanente
8. Hacer sentir de lo peor, hablar mal de la familia de otros.

Para el caso de los tipos de violencia física, las identificadas son:

1. No controlarse cuando están molestos y son impulsivos.
2. Patear, escupir los útiles escolares
3. Agresiones físicas como empujones
4. Daño a útiles escolares, golpes, empujones, calvazos, juegos bruscos

En el caso de los tipos de violencia sexuales, las identificadas son:

1. Morbosidades, tratar de tocar y sobrepasarse
2. Nalgadas, irrespeto

Ahora, estas acciones de violencia, según lo que arrojan los datos, se concentran en los cambios de clase, en el patio de recreo, en la salida del colegio y muy pocas veces en los pasillos o en la calle. En gran parte de los casos, los estudiantes identifican clases específicas donde ocurre la violencia siendo estas matemáticas y castellano, con mayor frecuencia. Algunas veces se da en las clases de biología, sin embargo, gran parte de la población infiere que es en el cambio de clases donde suceden estas situaciones de violencia.

Igualmente, gran parte de los estudiantes manifiestan que el no ser populares con los demás compañeros, los hace sentir que no son aceptados. Dentro de las razones que identifica la población es que se debe (según las palabras de los estudiantes) a que no son inteligentes o por ser feos no

son aceptados, por el físico, por pensar diferente y dar una opinión. Hay una gran exclusión de los grupos, en los que ignoran y no hacen partícipes a sus compañeros. En estos grupos cerrados, no los dejan participar, les dicen que son raros, los hacen sentir menos por su situación de salud, se sienten despreciados y no aceptados. En estos casos, los estudiantes mencionan que dichas acciones se dan durante el descanso y las clases, con menor frecuencia a la salida del colegio.

En el caso de la Violencia en el entorno escolar entre profesores-estudiantes, las acciones violentas entre la población se identifican como:

1. Se sienten despreciados e ignorados por los profesores.
2. En algunas ocasiones unos pocos profesores no prestan atención cuando necesitan algo o tienen una duda.
3. Los profesores tienen preferencias o favoritismos hacia ciertos estudiantes.
4. Los docentes les dicen que son preguntas bobas y los ignoran.
5. Trato despectivo. De forma sarcástica les hacen sentir feos.

La mayoría de las veces suceden dentro de las clases y algunas veces en el descanso. Manifiestan que se da con el profesor de matemáticas e informática y en menor medida en clase de educación física y danzas.

Finalmente, para el caso de la Violencia en el entorno escolar otros miembros de la comunidad educativa y los estudiantes, la única acción de violencia mencionada es que El guarda de seguridad les cierra la puerta en la cara. Y para el caso de la violencia en el entorno escolar entre directivos y profesores, identifican haber visto directivos que amenazan a profesores, sin embargo, no caracterizan o ejemplifican el caso.

Impacto en la política

Si bien varias de las leyes a mencionar se refieren a las políticas dirigidas a la educación superior, estas son un reflejo y parte las guías de lo que se espera y promueve para la educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, en términos de la educación inclusiva y lo que esta epistemológicamente y en la práctica trae a las comunidades educativas, al respecto de la convivencia escolar y la búsqueda por bajar los índices de violencia en la escuela. Para comprender este interés y enfoque por la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, es necesario revisar los objetivos por los cuales se inició este camino.

Empezando por la Constitución de Colombia (1991), se decretaron múltiples lineamientos con el objetivo de “reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la nación” (Cepeda G.,



M.F., s.f, p. 155). Con ello se elevó la posición del país a nivel de megadiverso, contando con la diversidad biológica y cultural de la nación, lo que además pone como objetivo frontal un atractivo para las relaciones internacionales del país, a través del afianzamiento y diversificación de las relaciones con otras naciones por medio del diálogo intercultural, el derrocamiento de imaginarios negativos hacia la nación, incentivando la confianza, el prestigio, la valoración simbólica y los puentes de comunicación (Misión de Política Exterior de Colombia, 2010, 97 citado por Cepeda G., M.F., s.f, p. 158-159).

En la Ley 30 de 1992 se estipula que la educación superior es un servicio público cultural, propio de la finalidad social del estado. Así mismo, plantea despertar en los educandos un espíritu reflexivo y la autonomía, enmarcados en el pluralismo ideológico y la libertad de pensamiento, teniendo presente la universalidad de los saberes y las particularidades de las formas culturales que habitan el país. Hay un énfasis en la formación integral, el desarrollo científico, cultural, económico, político y ético, así como la conservación y fomento del patrimonio cultural del país (Congreso de la República, 1992, p. 1).

También, busca facilitar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, el arte y demás bienes de la cultura, así como los mecanismos que lo hagan posible (p.6). Por su parte el Decreto 1421 de 2017, reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Cuando se menciona la educación inclusiva, se dice que debe darse a todos los niños y las niñas, más allá de sus necesidades educativas, con el fin de aprender todos juntos. Justamente, resalta un punto fundamental frente a la educación inclusiva y es que ahora se busca que “la enseñanza se adapte a los estudiantes y no estos a la enseñanza” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.2).

Un elemento destacado de este decreto y que lo liga igualmente a lo propuesto en la Ley 1618 de 2013 (Política de Educación Superior Inclusiva) son los principios bajo los que se enmarca, compartidos por ambas políticas, siendo estos la calidad, la diversidad, la pertinencia, la participación, la equidad y la interculturalidad (Ministerio de Salud, 2013). El Decreto 1421 de 2017, también menciona la necesidad del servicio de apoyo pedagógico que deben ofertar los entes territoriales certificados en educación para la atención de los estudiantes (preescolar, básica y media), ya sea con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales (MEN, 2017).

Es importante destacar que en el decreto se menciona no solo la definición de educación inclusiva, sino los planes de mejoramiento institucional, la no discriminación, el programa



intersectorial, las obligaciones de las familias, así como la formación de docentes y los tipos de cargos de estos (MEN, 2017, p.4, 5, 14, 17). Aunque el fuerte del decreto es la atención a la población de estudiantes, hay unos atisbos de lo que se espera en término de preparación para el personal docente y la institución.

En cuanto al Decreto 1330 de 2019 de la educación superior, hay un énfasis en la existencia, implementación, aplicación e innovación de procesos de atención, desarrollo y promoción de la investigación, la creación artística y cultural en el marco de la educación. Igualmente, se enfatiza la apreciación cultural y el desarrollo personal a lo largo de la vida (MEN, 2019, p.18). Así mismo, se fomentan ambientes de aprendizaje que promuevan la formación integral y los encuentros de la comunidad para el desarrollo de la cultura y la ciudadanía.

Finalmente, la Ley 1618 de 2013, también conocida como Lineamiento Política de Educación Superior Inclusiva (MEN, 2013), trae a colación varios puntos fundamentales para abordar el tema de la atención a la diversidad en contextos educativos, de la mano de la educación inclusiva. Vital de esta política es que no se reduce a los procesos de integración ligados las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en condición de marginalidad o pobreza, sino que se establece desde el principio de una educación para todos.

En ella se explica que la educación inclusiva implica la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades) y promover el respeto a ser diferente, lo cual implica aprender a vivir con los demás y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos (Ministerio de Salud, 2013, p. 17-18). Con ello se muestra a la interculturalidad como una característica de la educación inclusiva, no reducida a ella, en el sentido en que representa de forma “más amplia un modelo educativo y de sociedad en la cual interactúan y se construyen nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje con la participación activa de la sociedad en su conjunto” (Ministerio de Salud, 2013, p. 29). Para ello se propone examinar las barreras para el aprendizaje y participación dentro del sistema, buscando que este se transforme con el fin de atender a la diversidad estudiantil (p.18).

Esta política tiene además un giro frente a la comprensión del currículo y sus contenidos, al preguntarse si estos sufren una desconexión con los temas y contextos significativos para la formación relevante y sustentable. Asimismo, cuestiona la práctica docente basada en metodologías frontales de enseñanza, que proveen de información y saberes, distantes de las necesidades y expectativas de las culturas y los jóvenes (p.15).



Con esto se propone comprender la diversidad en los perfiles de los estudiantes, con la finalidad de otorgarles a estos su propio espacio de aprendizaje y desarrollo, mediante estrategias pedagógicas potenciadoras de sus objetivos y proyectos particulares. Teniendo esto presente, se propone unos logros que incluyen el fortalecimiento del perfil docente que deba congeniar la apertura intelectual, la capacidad de comprensión crítica de la sociedad y la pluralidad de ideas, teniendo el docente un manejo sólido de los campos del conocimiento y disciplinas.

Finalmente, se diferencia la educación inclusiva de la inclusión social, al decir que la exclusión social (el acto de excluir al otro), se convierte en un problema relacionado con la educación (Ministerio de Salud, 2013, p.22). A su vez, distingue la inclusión educativa de la educación inclusiva, señalando que la primera es una visión más limitada, que sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al contrario, mientras que la segunda tiene como meta identificar las barreras para el aprendizaje y la participación del sistema, erigiéndose, no como una herramienta, objeto o proceso, sino como una tarea interminable en el tiempo, que busca formas más adecuadas de responder a la diversidad y que se transforma junto con la sociedad y la cultura (Ministerio de Salud, 2013, p.24-25).

Metodología

La presente investigación se sitúa dentro de un paradigma cualitativo encaminado hacia un enfoque fenomenológico-Hermenéutico (Flores Macías, G., 2018), al observar los fenómenos tal y como están dados en el medio natural, para luego ser analizados. Es cualitativa al explorar las relaciones sociales de las comunidades institucionales (docentes, estudiantes, administrativos, personal de apoyo y psicólogas u orientadores), describiendo las realidades tal y como suceden.

Se presenta como no experimental, en el sentido en el que no se implementará o probará algo nuevo, sino que se estudia la existencia de violencia educativa y acoso escolar en dos instituciones del SEAB, sin manipular las variables que en estos contextos se presenten. Es transversal, especificando las características, propiedades y perfiles de la población de la cual se va a aprender y los hallazgos resultantes del proceso de análisis de esta descripción (Hernández et al., 2006; p. 102).

Se usa además el análisis de contenido, el cual permite profundizar en la comprensión e interpretación de elementos y relaciones existentes entre las acciones de violencia educativa, las dinámicas culturales y las diversidades educativas, con el fin de generar estrategias de prevención de la violencia mediante la praxis pedagógica, teniendo como base las realidades contextuales de



las comunidades institucionales del Colegio Parroquial Confraternidad de la Doctrina Cristiana y el Liceo Parroquial San José.

Así mismo se ve pertinente crear una estrategia particular de recolección de datos, la cual se articula iniciando con una encuesta sociodemográfica de la muestra poblacional participante de estudiantes en cada institución con la cual se va a trabajar (alrededor de 240 estudiantes como muestra de las dos instituciones) y posteriormente la implementación del instrumento INSEBULL (Áviles y Elices, 2010), junto con encuestas y entrevistas semiestructuradas a docentes, coordinadores de convivencia y disciplinares, personal de apoyo, psicólogas u orientadoras de las instituciones.

Pertinencia social

El para qué de esta investigación tiene varios puntos que se desarrollan pensando en las dimensiones y profundizaciones de la problemática, anteriormente expuesta. La primera consideración es la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, que insta de manera urgente a avanzar en una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación. Para ello es necesario enfocarse en la voz y la experiencia a la comunidad, frente a lo que se comprende por los procesos interculturales, la violencia educativa, el bullying y las múltiples diversidades.

Si bien estos conceptos y procesos se han popularizado como parte de las apuestas educativas, estos son altamente complejos de trabajar, dadas sus características cambiantes y también porque sus aplicaciones y desarrollos teóricos y epistemológicos dependen de los contextos. Esto quiere decir que, lo que se puede observar y concluir en un grupo cultural o territorio específico, no será igual en el otro.

Tener una base o marco conceptual, epistemológico y práctico claro, evita la idealización de conceptos como el de diversidad, diferencia e interculturalidad y las consecuencias que dicha idealización trae a las propuestas, proyectos y procesos que se desarrollan en su nombre y los resultados que se esperan de los mismos, al imponerse objetivos irrealizables o que por completo desconocen la realidad y necesidades de los contextos, especialmente en la búsqueda por encontrar soluciones y prevención a las acciones en el marco de la violencia educativa a los que se enfrentan. Este estudio, además, se propone construir con las comunidades académicas del Colegio Parroquial Confraternidad de la Doctrina Cristiana y el Liceo Parroquial San José, herramientas y estrategias que les permitan ser conscientes de lo nocivo puede llegar a ser perpetuar prácticas o



actitudes que fomenten la violencia educativa, ya sea por participación, como por ignorar las situaciones o no darles la debida importancia.

Finalmente, pensando en el contexto específico de la educación superior y la formación de docentes, se presenta un interrogante sobre ¿cómo y en qué espacios curriculares se pueden integrar las comprensiones, desarrollos y procesos que devengan del análisis y reflexión en torno a la violencia educativa, la diversidad educativa y la interculturalidad, logrados por la investigación? La respuesta a esta interrogante abarca un espacio central dentro de la praxis pedagógica y la educación emocional de estudiantes, docentes, padres de familia y la comunidad académica en su totalidad.

Conclusiones

Dentro de los hallazgos se pueden observar patrones de información y relaciones importantes frente a las preguntas realizadas en la encuesta. Es importante destacar que en el proceso de diligenciamiento varios estudiantes expresan su miedo a dar respuesta a varias de las preguntas por miedo a algún tipo de retaliación o de que alguien más conozca qué contestaron.

También hay un fenómeno en las respuestas y es que si bien en las preguntas de consumo, pareciese que “no consumen” en las respuestas siguientes, “se desmiente” la respuesta del “no consumo” al contestar detalles de la frecuencia del consumo. Por lo cual podría pensarse que el consumo de sustancias es más alto de lo que los resultados de la encuesta parecen indicar.

Gran parte de las situaciones de violencia ocurren dentro de las clases y los actores más frecuentes son estudiantes y docentes. Varios estudiantes mencionan sentirse ignorados o rechazados por los docentes y el mayor porcentaje de las veces que esto ocurre, es en las aulas de clase. Igualmente, mencionan un tipo de violencia muy específico de parte de los estudiantes hacia los docentes, donde hacen burlas y sabotean la clase, para luego quejarse del docente con sus directores de grupo, lo que puede, además de directamente afectar la clase del docente, también afectar la percepción e idea que tienen sobre ese docente otros profesores e incluso directivas de la institución.

Igualmente, el consenso frente a lo que se entiende por violento o grosero varía mucho entre estudiante y estudiante, así como los niveles de violencia. Según las respuestas parece haber un grado de naturalización de la violencia, ya que los ejemplos que dan de “grosería” o “violencia” ya son notoriamente graves.



A pesar de las medidas de seguridad, las constantes visitas a las instituciones y la seguridad de protección a la información que la comunidad educativa ofrece, es evidente el miedo, la inseguridad y desconfianza que hay para responder a investigaciones que aborden el tema de la violencia educativa. Es un tema tabú, que incluso las instituciones que desean abordar estudios como el presente, temen responder con total sinceridad, ya que no son estudios únicamente dirigidos a los estudiantes, sino a la comunidad entera.

Pareciera haber miedo al reconocimiento de un problema, por las consecuencias que el evidenciarlo puedan traer en el total de la comunidad educativa (pérdida del trabajo, retaliación de parte de colegas o compañeros, señalamiento, etc.), esta situación definitivamente afecta las estrategias de recolección de información y la confiabilidad de los datos. A pesar de este hecho, la información que se logra recoger da herramientas suficientes para ir abordando y enfrentando la violencia educativa, por medio del desarrollo de estrategias específicas en las instituciones en donde se está llevando a cabo la investigación.

Referencias

- Áviles, J. M. y Elices, J. A. (2010). INSEBULL. Instrumentos para la evaluación del bullying. CEPE. https://www.todostuslibros.com/libros/insebull-instrumentos-para-la-evaluacion-del-bullying_978-84-7869-645-1
- Revista* OASIS (17), 155-162.
<https://revistas.uexnado.edu.co/index.php/oasis/article/view/3669>
- Constitución Política de Colombia [Const]. 1991 (Colombia).
<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2019). Decreto 1330 de 2019. "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación". 25 de julio de 2019.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>



- Flores Macías, G. (2018) Metodología para la Investigación Cualitativa Fenomenológica y/o Hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL SER* (17), 17-23.
https://www.researchgate.net/publication/329130473_Metodologia_para_la_Investigacion_Cualitativa_Fenomenologica_yo_Hermeneutica_Palabras_claves_Metodologia_para_la_Investigacion_Cualitativa_Fenomenologica_yo_Hermeneutica
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista. P. (2006). Metodología de la investigación (4.ed.): Editorial McGraw-Hill.
<http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPLERI.pdf>
- Ministerio de Salud (2013). Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Ministerio de Salud. (junio de 2017).
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (1992). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 27 de diciembre de 2023, Diario Oficial No. 52.621.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). Lineamientos, política de educación superior inclusiva. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf



La bio-infancia como práctica de paz en el aula

KAREN JULIETH AMARILES TAFUR⁷¹

HENRY FERNÁNDEZ ZIPA⁷²

Resumen

Se propone la Bioinfancia en docentes como práctica de paz en el aula con niños de 3 a 5 años de edad en un jardín infantil de carácter privado. Mediante la metodología autobiográfica narrativa; este método permite narrar y reflexionar sobre el relato de quien vive la experiencia. Ante esto la reflexión se articula desde los siguientes aspectos: El reencuentro en y con la infancia, la infancia como sentido vital, y el bioaprendizaje como práctica vital.

Objetivo

La Bioinfancia en docentes como práctica de paz en el aula con niños de 3 a 5 años de edad en un jardín infantil de Bogotá.

Reflexiones y resultados

La reflexión se articula desde los siguientes aspectos: el reencuentro en y con la infancia en donde se presenta el concepto de niñez e infancia y lo que implica esta concepción en el rol del maestro y el adulto, la infancia como sentido vital resalta la importancia de reconocer al otro desde la vitalidad y la auto transformación, y el bioaprendizaje como práctica vital muestra que el aprendizaje se da a través de la vida misma en la constante interacción con el otro y con el medio, planteando la relación que existe entre vivir y aprender.

El reencuentro en y con la infancia

El ciclo vital del ser humano ha sido dividido entre otros, por algunas teorías, autores o modelos en etapas del desarrollo, y dependiendo del contexto o de la cultura se pueden clasificar de diversas maneras, por ejemplo, Craig y Baucum (2009) plantean la siguiente clasificación: Periodo prenatal - de la concepción al nacimiento, Infancia - del nacimiento a los 2 años de edad,

⁷¹ Corporación universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO-, Karen Julieth Amariles Tafur estudiante de licenciatura en educación infantil

⁷² Corporación universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO-, Henry Fernández Zipa docente de la facultad de educación.



Periodo preescolar - de 2-3 a 6 años de edad, Niñez - de 6 a 12 años de edad aproximadamente, Adolescencia - de 12 años a 18-21 años de edad, Juventud o adultez temprana - de 18-21 a 40 años de edad, Madurez- de 40 a 65 años de edad, Vejez - de 60 a 65 años de edad hasta la muerte.

La convención sobre los derechos del niño reconoce la importancia de las concepciones que se plantean frente a la etapa de la niñez, según la Declaración de los derechos del niño, como se citó en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF. 2006) “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (p. 9), es decir, que según este concepto esto es lo que se denomina niñez; los niños son sujetos que necesitan un cuidado especial debido a su minoría de edad, son vulnerables, susceptibles a cualquier daño, y el marco de fundamentación son los procesos de desarrollo.

Respecto a la infancia, Aldeas Infantiles SOS (2022) menciona que “es un período de tiempo que comprende diferentes etapas de la vida de niños y niñas, se refiere, no solo a sus condiciones biológicas o físicas, sino a esos momentos y condiciones sociales, culturales y de la calidad de vida” (párr. 2).

Comprendiendo los conceptos planteados anteriormente, se identifica que, de una u otra manera, que el ciclo de la vida se separa en etapas, de acuerdo con el desarrollo, por edades y por números; al realizar dicha separación o segregación se pueden establecer fácilmente diferentes enfoques, principios, estrategias y metas para organizar el progreso social, dependiendo del periodo que se quiera tratar, se produce unas prácticas de vida y en este sentido de Paz. Es decir, que estas etapas llevan a identificar vulnerabilidades y riesgo y de acuerdo con esto se priorizan necesidades y riesgos acordes con la etapa de vida.

En contraste, Kohan (2004), afirma que se puede vivir la infancia desde otras perspectivas, aun siendo biológicamente jóvenes, adultos o adultos mayores se puede habitar en la infancia o en la adultez, dado que no depende de una edad, sino de formas de habitar el tiempo, de manera principal, el tiempo de experiencia. En este sentido, la infancia es una categoría humana, se puede habitar en la adultez aun siendo niños o, por el contrario, se puede vivir en la infancia aun siendo adultos. A continuación, aparece el siguiente relato de una maestra que vive en la etapa de la adultez:

-Voy a mi salón y saludo, mientras voy abrazando. -Hola mi Marti, estás muy linda hoy. - Holaaa, Sofi. Hoy trajiste un hermoso vestido. -Hola, Emi, me encanta tu peinado. - Me



encontraba admirando el peinado de Emi, pero en eso alguien me saca de mi abstracción. -Hola, miss, me dice la coordinadora. Hazme el favor y me cambias a Mati, pero rápido, no te demores tanto, necesito otro favor. - En eso, salgo rápido con Mati un poco triste porque no alcancé a saludar a todos los niños con un abrazo como yo quería. Voy al cambiador, cambio a Mati y vuelvo rápidamente al salón. En eso, siento que Martin me hala mi uniforme, un poco desesperado y triste, me dice: - Oye, Miss Karen. A mí no me saludaste... (Relato #5 Maestra auxiliar).

Se evidencia que la maestra al tratar de cumplir sus funciones rápidamente no alcanza a saludar a todos los niños, obvia la importancia de dedicar un tiempo de encuentro; un tiempo de calidad, de escucha, de experiencia, de preguntas, de novedad, de sorpresa, de conversación...

“Hasta que se encuentra con Martin y él le hace saber su disgusto, se da un tiempo de reflexión”.

Se evidencia una práctica pedagógica desde el afán, desde la vivencia de la etapa adulta, impuesta por las cargas laborales, afán que la niñez no entiende y que sin duda puede afectar la manera en que perciben a los adultos y maestros. A partir de esta experiencia y a partir de ese encuentro con el niño se propone la siguiente pregunta ¿cómo la maestra habita la infancia?

Habitar la infancia, entendida esta, como vivir la infancia, y ¿qué es vivir la infancia? Se propone entenderla como, permitir y permitirse espacios de preguntas, estar en presencia con el otro, escuchar (nos), observar (nos), sentir (nos), oler (nos), es sorpresa, es vivir en la oportunidad, en la posibilidad de aparición, del otro y de lo otro. Así mismo, es vivir en las emociones, todo esto, en la relación niñez-adulthood, a través de procesos de interacción se presenta la autoproducción y auto creación, proceso primero biológico y segundo social para este último la comunicación como base de lo social, de acuerdo con Maturana y Varela (2003).

Alrededor de una experiencia didáctica en clase, florece otro re-encuentro con las infancias que muestra cómo es habitar en y con la infancia

-Ay, no, la sílaba Ma, se perdió. ¿Quién me ayuda a encontrarla? - Yo, Miss, yo la voy a encontrar, me dicen todos a la vez. - A mi lado, pasan corriendo Lu y Mari. - Oigan, niñas, cuidado, casi me tumban- Les digo entre risas. Allí los niños y las niñas se encontraban haciendo la búsqueda del tesoro de las sílabas. Emocionados y sorprendidos me dicen. - ¡Wuuuuu, Esta es, ¡esta es! - Pero llega instantáneamente la decepción al leer la sílaba. Ayyyy no. No, Miss, esta no es, es “La”, tampoco es. - Lanzan la sílaba y siguen buscando. - Miren niños, ¿qué es lo que veo? creo que



esa es la sílaba - Aprovecho la oportunidad y decido incorporarme al juego- Pasa un rato y observo el reloj y me asusto. Ay no, noto que ya solo quedan 5 minutos para la hora del almuerzo, el tiempo se pasó tan rápido. Los veo tan alegres jugando que decido aplazarlo un poco más, y simplemente dejo que disfruten otro rato. - ¡Ay, Miss, ¡creo que ya la encontré- Me dice Eli emocionada! (Relato #9 Maestra auxiliar).

Según el relato anterior, se percibe la experiencia y la emoción de la niñez al participar en la estrategia didáctica de la búsqueda del tesoro, están tan alegres que disfrutaban de ese tiempo y no se preocupan por lo que vendrá después, viven en el presente, jugando con los otros y con su entorno, permitiendo la sorpresa y la novedad, igualmente, también está el caso de la docente, al tomar la decisión de jugar, también como los niños, permitiéndose un tiempo para el goce y el disfrute y habitando la infancia.

Conforme a esto Kohan (2004) señala que la infancia está vinculada a la temporalidad y es por eso explica que para los antiguos griegos existían tres maneras de ver el tiempo: El tiempo cronos, que es medible, secuencial y cronológico. El Kairos se refiere al momento oportuno, en donde sucede la vida y, por último, el aión, el tiempo del reino de los niños aquel tiempo no medible que se puede extender tanto como se quiera dependiendo las experiencias.

Es gracias a este encuentro con la niñez - estudiantes “reencuentro de sí, de la infancia propia y con la niñez” surge el vivir, el habitar en la infancia, disfrutando el momento presente, de la presencia, de lo otro. Permitiendo la experiencia desde la sorpresa, la oportunidad, la emoción, el goce y el disfrute. Elementos que fundamentan los procesos de paz.

La infancia como sentido vital

En este apartado se busca relacionar el sentido y la infancia, al respecto, si se busca la etimología de sentido se encuentra según el Diccionario etimológico de Chile 2023) que viene del latín y que surge de la palabra sentire: (oír y otras percepciones táctiles y gustativas) e (ido: cualidades perceptibles por los sentidos). Es decir, el sentido implica sentir(se) con el otro, conmover(se), expresar(se) emocionar(se), aceptar(se), amar(se), querer(se), es dejar afectar(se) y estremecer(se). Igualmente, el significado de la palabra sentido como adjetivo de acuerdo con la Real Academia Española (2014) es “Dicho de una cosa: Que incluye o expresa un sentimiento” (párr. 1). Para explicar estas ideas aparece el siguiente relato:

... Siento que mis pies ya no dan. La pasta del dolor de cabeza parece que no ha hecho efecto. Estoy tan cansada y lo único que puedo pensar es que... por fin mañana es jueves. Esta semana



ha sido realmente larga, pero lo bueno es que...-Miss-. En eso escucho una voz que me llama. Estaba tan absorta en mis pensamientos que no me di cuenta que Majo, me estaba llamando. - Miss, Karen. - Vuelve y me llama María José al ver que yo no acudo a su llamado. - Dime, amor, disculpa que no te escuché. -Sí, Miss. Te llamé. Dime, ¿en qué estás pensando que pusiste cara triste? ¿Estás bien? - Sigo pensando... ¿Cómo es que Majo se dio cuenta de mis pensamientos? En medio de mi conmoción lo único que logro decir es - Majito, estoy un poquito cansada. - Tranquila, Miss, yo también estoy cansada, me voy a sentar aquí contigo... (Relato #12 Maestra auxiliar)

Aquí se puede observar cómo la maestra que se siente agotada y agobiada debido a sus múltiples tareas y actividades está expresando corporalmente su mal estar, allí es donde aparece una niña que observa la situación y sin miedo expresa su sentir desde una situación muy empática. La niña entiende a la maestra, se conmueve con ella y también comparte su aflicción. Maestra y niña convergen entre sí, allí interactúan, en esta vivencia compartida (convivencia) aparece la infancia como sentido. Conforme a lo anterior, Maturana (1991) señala que:

Es en el espacio cotidiano que las palabras amar, querer y enamorarse tienen sentido. Hablamos de amor cada vez que tenemos una conducta en la que tratamos al otro como un legítimo otro en convivencia con nosotros. Al aceptar la legitimidad del otro nos hacemos responsables de nuestra relación con él o ella (p. 35-36)

Es decir, a partir de este encuentro la infancia aparece como sentido vital, sentido desde el concepto que enmarca percibir y detallar el entorno, dejarse conmover como ser humano permitiendo expresar sentires y emociones desde la vitalidad, la transformación y la interacción, generando así una conexión con aquel otro que aparece, conforme a esto, Escobar (2014) menciona que “Estos mundos constituyen un pluriverso, es decir, un conjunto de mundos en conexión parcial los unos con los otros, y todos enactuándose y desenvolviéndose (unfolding) sin cesar” (p. 108). Para que exista un verdadero encuentro desde la vitalidad, se debe resaltar que somos seres humanos que estamos en constante construcción y transformación tanto individual como colectiva, es decir, estamos auto-transformándonos a medida que interactuamos con el otro. Para explicar mejor esta idea, Maturana explica su teoría sobre la autopoiesis.

Todo lo que les pasa a los seres vivos tiene que ver con ellos y no con otra cosa. Son sistemas autónomos, en los que su autonomía se da en su autorreferencia. Una de las palabras que



inventa Maturana para denominar esta teoría es la autopoiesis. Son dos raíces griegas: autos, que quiere decir sí mismos, y poiein, que significa producir (Maturana, 1991, p. 29)

Retomando el relato, se puede interpretar que tanto la niña y la maestra como un sistema de seres vivos están autocreándose en la interacción con la otra, primero biológicamente, y segundo en la comunicación, están aprendiendo y transformándose mutuamente generando nuevas maneras de relacionarse desde la emoción, el encuentro y la expresión, en palabras del autor, es un nicho ecológico, salón de clase o en mejores palabras un lugar de encuentro y paz.

El bio- aprendizaje como práctica vital

El aprendizaje y el conocimiento es un proceso integral de todos los organismos que tienen vida. Según Assmann (2002) “Los seres vivos son seres que consiguen mantener, de forma flexible, y adaptativa, la dinámica de seguir aprendiendo. Se afirma incluso que los procesos vitales y los procesos de cognición, son en el fondo, la misma cosa” (p. 23). Se entiende a partir de la anterior premisa que aprender y vivir son lo mismo, ya que se aprende viviendo y se vive a través del aprendizaje, es decir, como el aprendizaje y la vida son conceptos que van ligados, que no se pueden ni se deben separar, por tal razón, la apuesta para toda institución educativa es generar un aprendizaje desde la vitalidad, es aplicar el bioaprendizaje como una práctica vital.

El bioaprendizaje se constituye en el marco experiencial y vivencial en el que media saberes, conocimientos, prácticas -; praxis-; modos y medios de comprensión, interpretación, explicación y reflexión a través del lenguaje, las lenguas, los sistemas de registro y simbolización en una fusión constante entre la acción humana, la acción social y la interacción biopsicoantroposociocultural orientada hacia la participación, socialización y construcción de conocimiento (Medina, 2017, p. 51)

El bioaprendizaje reconoce la importancia de construir el conocimiento a partir de la interacción constante con el medio y con los otros, resalta que el aprendizaje en su naturalidad debe ser vivencial, siempre desde la experiencia y la práctica. Igualmente, el rol del maestro, su práctica y su qué hacer juegan un papel muy importante para así poder generar un bioaprendizaje. Es por lo anterior, que se trae a colación a Julia (2014) quien explica que la praxeología se trata de: Un proceso interactivo de socialización/autonomización, a partir de un trabajo reflexivo sobre las prácticas (que llamamos “praxeología pedagógica”: ver - juzgar – actuar - devolver creativo), que se adapta a las características individuales de cada aprendiz y a los contextos socio-culturales, y que busca actualizar el potencial de cada uno en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal, y



social, al tiempo que contribuye al desarrollo autogestionario de las comunidades en las que ellos interactúan. Esta pedagogía comprende varios elementos interdependientes y complementarios que, reunidos, constituyen una concepción de vida (p. 86-87)

Es decir, dicho autor propone que la práctica de un docente desde la praxeología debe ser una reflexión permanente sobre la práctica, sobre su propio quehacer. Todos estos sentires, vivencias y experiencias mientras se viven se deben teorizar, investigar y fundamentar a través de diferentes fases. Aquí es muy importante detenerse a observar las individualidades y particularidades de cada estudiante y cada contexto dando prioridad a la interacción y reflexión de los mismos. De acuerdo con esto, surge el siguiente relato:

... - Gooooool, Miss, metí la “Ma”. - Muy bien, Alejito. Lograste meter la pelota “Ma”. Ahora vamos a escribirla en el tablero. - Alejo escribe la sílaba Ma en el tablero, mientras Jero se va alistando. -Miss, ahora sigue Jero. Quiero ver qué sílaba mete en el arco - Me dice Alejito, emocionado- Sigues tú, Jero. Tienes que poner la pelota en el centro. - Jero, pateo la pelota, pero falla. Le comento que no pasa nada, que lo podemos volver a intentar hasta que lo consigamos. En eso, Alejito entre gritos dice: - Vamos, Jero, tú puedes. Veo cómo Jero dispone su cuerpo, se acomoda, centra la pelota, respira lento, exhala por la boca, entrecierra sus ojitos y lo vuelve a intentar. Patea fuertemente la pelota y hace gol. -Wauuuu. Miss, metí la “Pa”. Qué divertido. Jero escribe su sílaba en el tablero. -Ahora quiero seguir yo, Miss. Quiero intentarlo- Escucho varias voces en el salón que me dicen lo mismo. -Todos vamos a pasar, tranquilos, hay que ser pacientes. (Relato #12 maestra auxiliar).

Aquí se observa cómo la docente en su qué hacer pedagógico vincula la teoría con la práctica, lleva a la niñez a una experiencia a través de juegos, interacción con el medio y con el otro, esto genera el reconocimiento de las diferentes sílabas y el reconocimiento del medio y del otro, transformando un escenario tradicional en una actividad novedosa para los estudiantes. Esta estrategia y esta pedagogía fomenta el interés de los niños brindando aprendizajes vitales.

Con base a esto, Assmann (2002) explica que “la vida es, esencialmente, aprender, y que eso se aplica a los más distintos niveles que se puedan distinguir en el fenómeno complejo de la vida” (p. 35). Aquello se refiere a que la vida se trata de aprender, pero para aprender es necesario vivir, vivir desde la experiencia, la observación, el asombro y la interacción con el medio y con aquel otro.



Igualmente, Plata (2019) explica que las biopedagogías permiten “aprendizajes en la vida y para la vida, ligados a dinámicas propias de los entornos, en que la emoción, el placer, el deseo y la convivencia solidaria, son condiciones de posibilidad para la construcción de formas de vida singulares” (p. 1). El aprendizaje en su naturalidad brinda vitalidad, si estamos aprendiendo estamos viviendo, este proceso de enseñanza-aprendizaje está ligado a la emoción y a la novedad. El deber del docente es generar y propiciar en el aula de clases un ambiente armonioso en donde se reconozcan la importancia de las necesidades y de los intereses particulares de las infancias, es dejar aparecer el nicho vital.

... -Wauuu. Miss. Está quedando muy bonita la silueta de mi cuerpo. - Me decía Juan sorprendido. - (Para el cierre de mis prácticas realicé una galería interactiva y cada uno de los niños realizó una maqueta de su propio cuerpo). - En eso, pasa corriendo Gabi rápidamente se tropieza con la maqueta de Juan. -Ay, Gabi. Ten cuidado con mi cuerpo casi lo dañás. -responde Juan con enojo. En eso intervengo rápidamente porque la situación se puede complejizar, pero noto un gesto bastante cuidadoso. -Discúlpame Juan, fue sin querer, tu cuerpo está muy lindo-... (Relato # 11 de la maestra auxiliar).

Conforme a esto, se puede evidenciar una práctica pedagógica que incentiva el reencuentro con el otro y a través de ese encuentro surge la convivencia en donde se entienden las emociones posibilitando un ambiente y una cultura armoniosa y de paz en el aula escolar.

Según Hernández et al. (2017) la cultura de paz “se entiende como compromiso y tarea permanente. Construir sobre la base de una cultura de paz es sembrar un futuro cierto con posibilidades de cobijo y regazo seguro contra toda forma de violencia” (párr. 27). La construcción de una cultura de paz en el aula promueve un ambiente de diálogo y el entendimiento y a su vez reconocimiento de aquellas diversas realidades de las infancias, sus derechos, valores, emociones y actitudes.

Metodología

Metodológicamente este artículo se basa en el tipo de investigación cualitativa, al respecto, Mesias (2010) plantea que “La investigación de tipo cualitativo en su enfoque rechaza la pretensión racional de solo cuantificar la realidad humana, en cambio da importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, valora la realidad como es vivida” (p. 1). Se aprecia este tipo de investigación debido a que se centra en la importancia de las diversas realidades humanas,



no solo a través de la cuantificación, abarcando también el reconocimiento de las motivaciones, opiniones, contextos, particularidades e individualidades.

Así mismo, el enfoque de investigación es fenomenológico dado que “Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá” (Fuster, 2019, párr. 3). A partir de este enfoque se resaltan diversos aspectos de las experiencias vividas del ser humano, el sujeto aparece y cobra importancia su sentir.

Finalmente, el tipo de metodología es autobiográfica narrativa, puesto que, permite narrar y reflexionar sobre el relato de quien vive la experiencia. Conforme a esto, Aguilar y Chávez (2013) explican que “la investigación biográfico-narrativa permite entender los modos de cómo los docentes le dan sentido a su trabajo y cómo actúan en contextos profesionales. También, la investigación narrativa permite dar cuenta de aspectos que son relevantes, como los sentimientos” (párr. 63). Es decir, mediante este ejercicio de investigación se dignifica el sentir de la maestra en sus experiencias educativas resaltando sus proyecciones, emociones, sentimientos e ideas. Es por eso por lo que, se recolecta a partir de estas experiencias pedagógicas, diarios autobiográficos que permiten reflexión, análisis y se ubica en una matriz de sentido que posteriormente es ubicado en fragmentos de relato en este artículo a modo de explicación de la propuesta de la bioinfancia en docentes.

El análisis de la información se realiza mediante diarios autobiográficos que se profundizan en relatos; documentados en una matriz de análisis para registrar los relatos que aportan a la construcción del artículo.

Conclusiones

A partir de lo anterior se concluye que generar prácticas en el aula con la niñez mediante el reencuentro, el sentido vital y el bioaprendizaje posibilita otras formas de relacionamiento que contribuyen a una cultura de la paz.

El reencuentro en y con la infancia, permite redescubrir la manera en que entendemos a la niñez y por ende la manera en que nos relacionamos con ella, igualmente, se entiende que la infancia es una categoría humana y se puede vivir en la infancia, ya que esta no se trata solo de una etapa cronológica.



La infancia como sentido vital desarrolla la idea de que estamos construyéndonos constantemente, posible a través de la interacción con el otro. Una interacción con sentido (con el sentir) a través de la emoción, la aceptación, y el afecto.

El bioaprendizaje como práctica vital genera nuevas maneras de comprender la vida y el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del principio de “aprender viviendo y vivir aprendiendo”. Reconociendo la importancia de una práctica docente desde la praxeología.

Finalmente, es por esto que se propone generar prácticas desde la Bio-infancia en docentes como un asunto vital en el aula con la niñez, estas prácticas vitales le apuestan a generar un re-encuentro con el otro y consigo mismo, que se desarrollen en el marco de la novedad, la emoción, el afecto, el sentido y el asombro.

Referencias

- Aguilar, D. y Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000300017&script=sci_arttext
- Aldeas Infantiles SOS. (2022, mayo, 11). ¿Qué es la infancia y la primera infancia? ¿Cómo acompañar estas etapas de la vida? Aldeas Infantiles SOS Colombia.
<https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/2022/que-es-la-infancia-y-la-primera-infancia>
- Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Narcea.
- Craig Grace, J. y Baucum, D. (2009). Desarrollo Psicológico. Prentice Hall. (9ª Ed.).
<https://psiqueunah.files.wordpress.com/2014/09/desarrollo-psicologico-9-ed-craig-baucum.pdf>

- De Chile. (2023). Radicación de la palabra SENTIDO. De Chile. <https://etimologias.dechile.net/?sentido#:~:text=Radicaci%C3%B3n%20de%20la%20palabra%20SENTIDO&text=Sus%20componentes%20%C3%A9xicos%20son%3A%20sentre,latin%2C%20sentir%20y%20tambi%C3%A9n%20seso>.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio, y diferencia. Ediciones Unaula. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: *Método fenomenológico hermenéutico*. Revista de psicología educativa, propósitos y representaciones, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Hernández, I., Hernández, J., y Cadena, M. (2017). *Cultura de paz: una construcción desde la educación*. Revista Historia de la educación latinoamericana, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Juliao, C. (2014). Una pedagogía praxeológica. Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/3030/1/UnaPedagogiaPraxeologica_.pdf
- Kohan, W, O. (2004). *Infancia: Entre educación y filosofía*. LAERTES. <https://laertes.es/libro/infancia-entre-educacion-y-filosofia/>
- Maturana Romesín, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones. <http://escuelainternacionaldecoaching.com/downloads/BibliotecaEIC/Humberto%20Maturana%20-%20El%20Sentido%20de%20lo%20Humano.pdf>
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano*. Lumen. https://pildorasocial.files.wordpress.com/2013/10/autores_humberto-maturana-francisco-varela-el-arbol-del-conocimiento.pdf
- Medina, R. (2017). *Bioaprendizaje y educación intercultural*. Sofía, 13 (1), 47-54. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.686>
- Mesias, O. (2010). *La investigación cualitativa*. Universidad Central de Venezuela. <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2017/03/La-Investigaci%C3%B3n-Cualitativa.pdf>



Plata, E. (2019). *PRÁCTICAS VITALES Y SABERES BIO: CLAVES PARA PENSAR RESISTENCIAS EN LO EDUCATIVO*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 446-466. <https://doi.org/10.21501/22161201.2836>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE]. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23.^a ed.) [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/sentido#otras>

Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>



La relación materno infantil en el rol del educador como promotor de paz

MARÍA FERNANDA BERMÚDEZ NIÑO
JESSICA ALEJANDRA CUELLAR SIERRA

Resumen

Cuando la niñez es concebida como adultos competitivos, individualistas, egocéntricos puede llevar a un distanciamiento social con los adultos cuidadores. Por lo anterior, se propone la relación materno infantil en el rol docente como fuente de aprendizaje para la paz en la niñez. Por esto la educación infantil requiere maestras que en su praxis estén conectadas desde la afectividad y emociones, como práctica pedagógica que vincule en los escenarios institucionales a la niñez. Es así que el amor como alternativa a la negación de la infancia, el abrazo como un acto didáctico de reconocimiento recíproco y el espacio de aula como un contenedor de relaciones materno-infantiles son fuente de aprendizaje para la paz en la niñez.

Objetivos

Proponer la relación materno infantil en el rol docente como fuente de aprendizaje para la paz en la niñez.

Resultados

Desde el rol docente se puede fortalecer los entornos educativos infantiles, por medio de acciones de reconocimiento mutuo adulto-niñez mediante el fortalecimiento de relaciones materno infantiles, el encuentro, el vínculo, la conexión entre el maestro y los estudiantes sea prácticas en el aula de clase que transforman el aprendizaje y los procesos educativos, este reconocimiento del otro y del yo como seres emocionales y afectivos, como alternativa desde el amor, el abrazo y el aula de clase como un lugar de enseñanza-aprendizaje, que propicia relaciones y seres afectivos en una sociedad que cada día más impulsa la negación del otro.

El Amor como alternativa a la negación de la infancia, todo ser humano vive en la emoción del amor de diferente manera, a lo largo de este gran viaje se experimenta conexiones con los seres



con quien se comparte en sus contextos cercanos. Como lo dice Moraes, M. C. (2001), que menciona a Maturana (1999).

El amor es la terapia del universo, la primera medicina delante de cualquier enfermedad o desesperanza, independiente de la edad, región o país. Una vida sin amor no tiene brillo, belleza y mucho menos entusiasmo y alegría de vivir. Una vida sin amor no tiene significado ni sentido y la vida pierde su encanto, su colorido y belleza cuando no nos sentimos acogidos con ternura y aceptación por aquellos a quienes amamos. (Pag 4).

Al respecto, el amor es la emoción principal, es el fundamento del humano, esta se vive desde el vientre, y permite reconocer e identificar de manera personal y en un segundo momento, esta emoción se constituye desde el otro, dando sentido al encuentro social; en este sentido, se da la aceptación propia y la del otro, y que se expresa mediante la comunicación como elemento que construye lo social, tal como lo dice Maturana (1989).

“el amor, que es la emoción que constituye el espacio de acciones en el que aceptamos al otro en la cercanía de la convivencia. El que el amor sea la emoción que funda en el origen de lo humano el goce del conversar que nos caracteriza, hace que tanto nuestro bienestar como nuestro sufrimiento dependan de nuestro conversar, y se originen y terminen en él.” (Pag 4)

En lo que respecta a este artículo, la infancia como fenómeno de estudio, y está en el contexto de la escuela, y de manera más específica en el aula de clase, vive transformaciones que se dan en la mutua aceptación del otro, compañeros, profesores, adultos y el mismo salón de clase, como lugar que posibilita aprendizajes vitales mediante la comunicación con el otro:

Estaba dando mi clase era matemáticas, todos participaban muy activos en la actividad menos Sahara, la notaba desanimada, triste, así que decidí acercarme, me puse de rodillas y le pregunté:

¿Qué tienes Sahara?

Ella me dice “profe es que no entiendo, trato de hacerlo y pido ayuda, pero cada vez que lo hago la miss Paula me dice que soy una boba y que ya está cansada de explicarme”.

En ese momento le dije “si quieres yo te ayudo, no te desanimes” ella me dijo “si profe”, mientras los demás niños realizaban ejercicios, yo con mucha paciencia y varias técnicas me senté con ella, resolvimos tres ejercicios y me dijo: “profe creo que ya entendí y quiero hacerlo sola” le dije “está bien recuerda que puedes llamarme sin miedo”, se había terminado el tiempo de la clase, era el momento de recoger la actividad, Sahara se



acerca a mí y me pregunta “profe, si lo hice bien” mire la hoja, luego la mire a ella y le dije “muy bien Sahara”, en a la hora del almuerzo ella se me acerco y me abrazo, para mí fue extraño que lo hiciera, y me dijo “gracias profe”... (narrativa de docente en formación)...

Estos vínculos e interacciones afectivas promueven el aprendizaje, al ser docentes capacitadas, y que viven en la relación con las infancias, se llega a tener consciencia que por un lado se trabaja con una gran diversidad de personas, que necesitan y solicitan ser escuchadas y reconocidas y por el otro lado, la docente surge desde su misma emocionalidad. El cómo comunica las emociones en este caso el amor, cobra relevancia en un salón de clase. Como reto se presenta la necesidad de crear losos, vínculos, interacciones que ayuden a fortalecer los ambientes de enseñanza-aprendizaje entre maestra estudiantes, tal como lo dice De la Fuente, J. (1997) quien habla sobre la biología del amor desde la perspectiva de Maturana: “La biología del amor es reconocernos como seres amorosos aceptando la totalidad del otro (cuerpo y alma). Solo la aceptación del ser le devuelve el sentido a la vida y al hacer. Es aceptar al otro como un legítimo otro en la diferencia bajo la premisa del respeto mutuo. En otros términos, la Biología del Amor es el respeto mutuo que amplía la inteligencia” (p. 7).

Como docentes de educación infantil desde el párrafo anterior, la misión que se tiene es vivir en el conocimiento al apropiarse y habitar la biología del amor como reconocimiento mutuo, el respeto hacia el otro y hacia sí mismos, reconociendo como maestros que se es en los vínculos, relacionales, conexiones y que con cada acción se vive en el amor como alternativa a la negación de la infancia.

Un día normal de práctica estábamos haciendo una actividad en el libro de matemáticas, era el número dos, tenían que trazar la silueta del número y luego la profesora titular le colocaba colbón para que ellos lo decoraran con pedacitos de foami, Alba necesitaba ayuda así que me acerque a ayudarla con la silueta, le dije “amor mira, le agarre la mano, empiezas por un puntico, luego hacemos una curva, bajas con una línea y le sacas una cola” ella me hizo cara de que había entendido así que fui a ayudar a Adrián, cuando de la nada escuche un llanto muy fuerte y desesperado, era de Alba, rápidamente de devolví a su puesto y le pregunte” ¿Qué pasa mi amor?, ¿Qué tienes?” ella me abrazó y me dijo “profe es que extraño a mi mama, quiero irme a la casa, extraño mucho a mi mama, mi abuelita, me hace mucha falta” yo le dije “mi amor no te preocupes que nos quedan más o menos 20 minutos de clase y ya nos vamos cada quien a las casitas”. (narrativa de docente en formación)...



El abrazo como un acto didáctico de reconocimiento recíproco, El abrazo es una acción de autorreconocimiento del ser humano y de la aceptación del otro, el abrazo parte de la aceptación propia en el reconocimiento de la dimensión corporal, además de ser un acto terapéutico basado en el amor, la seguridad y el apoyo, brindando así más felicidad; como lo menciona Carmona de manera más amplia:

“El autorreconocimiento es lo fundamental en la convivencia, puesto que un ser humano solo es capaz de reconocer a otro como legítimo otro en la medida que se ha reconocido a sí mismo. Este es uno de los aspectos fundamentales que hace la diferencia en la interpretación de los fenómenos físicos, biológicos, sociales, afectivo vos, emocionales y del lenguaje en la convivencia”. (2016, p.50)

El abrazo como reconocimiento mutuo en la convivencia se expresa en la niñez, como un asunto solidario, social, comunitario, que permite un encuentro en la convivencia, ya sea con la docente, los otros niños, padres de familia y otros. Ruiz, A. (2015) señala que según Maturana:

“son los humanos los primeros y únicos animales que tienen la peculiaridad de vivir, en un fluir constante e ininterrumpido, una doble dimensión simultánea de experiencia. La primera es la "experiencia inmediata" (las emociones), que nos ocurre a todos los animales y según la cual "algo simplemente nos pasa"; la segunda, que nos ocurre solo al primate humano, es la "explicación", que tiene lugar en el lenguaje; solo en el lenguaje, por ejemplo, se admiten categorías como lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, que permiten a la vez comprender "ese algo que pasa". (p. 8)

Por esto mismo, es que el abrazo como acto vital, permite la sanación conjunta, permite el reconocimiento propio y de los pares, siendo este un acto en primera instancia de contacto físico, en un segundo momento comunicacional, en el sentido que expresa un modo de habitar las emociones, y que en la tonalidad del cuerpo es compartida al otorgar bienestar emocional y responder a la necesidad y a los sentimientos de afecto, es en este sentido que se propone el abrazo como un acto didáctico de reconocimiento recíproco.

Nos encontramos como de costumbre un martes, la sesión del semillero va dirigido a la importancia del abrazo en nuestra vida cotidiana, y como con este es posible reconocer a los demás como acto de amor. En la actividad de los tipos de abrazo, se vivió diferentes emociones, por ejemplo, una compañera que se encontraba bajita de ánimo, al intentar comunicarse, lloró de



manera que no se pudo contener... me armó de valor y le digo “no sé por qué cosas estas pasando, pero ten por seguro que estaremos para ti... y le di un abrazo,” su reacción, fue la menos esperada, me devolvió el abrazo duro y continuó su llanto, sin que nadie la interrumpiera. (narrativa de docente en formación)...

El espacio de aula como un contenedor de relaciones materno-infantiles, se propone en este artículo ver y presenciar el aula como un lugar acogedor, para que niños y niñas creen vivencias, y den origen a relaciones entre pares, esta comprensión hacia el otro y un crecimiento personal y grupal en el salón de clase, es de los primeros escenarios ficticios que permiten poner en juego los procesos de convivencia bases para interactuar y construir grupos sociales, tal como lo dice Dávila y Maturana (2020):

“Al surgir un ser vivo surge con el nicho ecológico que lo hace posible y que se transforma con él en la realización de su modo de vivir como su ámbito de existencia, en la localidad del dominio de lo molecular en que se realiza su autopoiesis molecular. Y cuando distinguimos grupos de seres vivos entrelazando sus nichos ecológicos en la realización de su vivir” (Pag10)

En la actualidad lastimosamente, algunas maestras por la cultura de la competencia y el egocentrismo generan prácticas donde se resalta el yo y la competencia, el yo como prioridad, la envidia y el egoísmo genera distancia y ruptura con el grupo social de referencia (casa, colegio, amigos, vecinos entre otros)

¡Lía, siéntate!, es lo que normalmente se escucha en el salón, varios intentos de este sonido se logran escuchar ¿Por qué la razón?, lía estaba colaborándome con un proyecto del colegio; se acercaba mí y me decía “profe, déjame pintar contigo, que la clase está muy aburrida, siempre es lo mismo y los mismos temas, nunca nos enseñan de manera diferente, profe ayúdame a no aburrirme por favor” me decía Lía “yo me aburro y quiero irme para mi casa ya” yo no sabía cómo responderle o reaccionar por los regaños de la docente hacia lía. (narrativa de docente en formación) ...

Lastimosamente se deja a un lado el sentido humano, o lo que se ha llamado el reconocimiento del otro (la escucha, la mirada, el sentir al otro), que en últimas se convierten en las excusas del porqué enseñar, de cómo interactuar en el aula para dar a conocer un aprendizaje, para poder hacer un cambio en la relación materno infantil o maestra-estudiante. Por esto, las razones que motiven al docente en el aprendizaje vital, es la de buscar seres humanos que sean



curiosos, que experimenten, que pregunten, que sean sensibles y en este sentir, encuentren el sentir del otro mediante las acciones pedagógicas en el aula.

En este marco, el aprendizaje matristico, encaminado hacia la experiencia, el amor y la comprensión, llegando a las experiencias vivenciales con ayuda de un diálogo pedagógico reflexivo, en el cual un rol protagónico lo tiene el docente, de este modo para Medina y Rozzi (2021):

“El término biopedagogía nace el bioaprendizaje, con la diferencia que la palabra aprendiza-je está formada por raíces latinas y significa “instruirse”. Entonces el término “bioaprendizaje” significa instruirse para la vida, priorizando procesos de aprendizaje autónomo, reflexivos y autorregulados” (p. 173)

En relación con lo anterior, se propone el aprendizaje integral en el cual, se puedan desarrollar las habilidades sociales y personales que aportan al crecimiento como persona en el diario vivir, como solución a problemas que se presentan en la vida, el autocuidado, la expresión de las emociones, el control de las mismas, fomentando el cuidado de los demás. De este modo, se genera un cambio en el aprendizaje, abriendo un escenario amplio al modelo matristico, para el caso en la relación materno infantil docente-estudiante.

Otro aspecto a considerar es la Otredad, la cual habla de un reconocimiento mutuo basado en valores y respeto por los pares, aporta en la construcción social permitiendo así el crecimiento personal y conjunto.

Lunes como cualquier otro en práctica, bueno para mí, entre al salón vi a la profe Paula como hacía un repaso rápido de lectura con todos los niños, yo aún no entendía por qué, hasta que la profe me dijo “profe sigue tú con el repaso porque viene la coordinadora” en ese momento observé los gestos de los niños y todos me daban respuesta a que le tenían miedo, estaban aterrorizados, la coordinadora entró al salón como si nada, empezó a llamar por lista a cada uno de los niños, les hacía leer una cantidad de palabras, yo estaba ahí sintiendo el temor de ellos, cuando ella se desesperaba y los empezaba a gritar porque ellos se encontraban bloqueados y no decían nada. Después de que pasaron todos y la coordinadora se fue, se me acercó María Paula y me dijo “profe, tengo mucho miedo” empezó a llorar y en medio de esto me dice “profe, tú sabes que yo sé leer, pero ella me da mucho miedo”, yo en Respuesta de eso la abracé y le dije “no le tienes que temer porque eres muy inteligente” en ese instante me vi ahí reflejada por ella cuando tenía 4 años.



(narrativa de docente en formación) ...

Impactos en la política

Se encuentran algunas leyes y decretos a los que se puede hacer referencia para la implementación de la relación materno infantil en el rol docente como promotor de paz, encontrando el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, estableciendo la educación inicial como un derecho impostergradable de la primera infancia que hace parte del derecho al desarrollo integral; haciendo referencia la primera infancia como el momento del ciclo vital que comprende la población que va de los cero a los seis años de edad, en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, y desde la cual los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales y en la Constitución Política. Entendiendo este apartado con que todos los niños y niñas deben recibir una atención en diferentes aspectos para iniciar el desarrollo de su vida como un ser que hace parte de la sociedad.

Metodología

Comprender lo que conlleva la formación de vínculos afectivos en el aula, precisa hacer uso de una metodología cualitativa, donde no se da prioridad en medir, sino que se da importancia a la observación, la valoración e interpretación de las cualidades de niños y niñas, adultos (maestros) desde varios contextos, de este modo Urbina (2020) dice que:

“La investigación cualitativa por definición se orienta a la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable” (Pag1)

En igual medida, se tiene en cuenta la participación y la opinión de las personas que se encuentran en el contexto a investigar. Partiendo de una metodología basada en la reflexión. Tomando en cuenta el enfoque cualitativo en el contexto de la educación, por esto mismo, se opta por hacer uso de lo autobiográfico narrativo como método de investigación, dado que permite narrar y reflexionar sobre el relato de quien vive la experiencia e implica el tema de la paz, ya que este método permite narrar y reflexionar frente a las diversas experiencias vividas por las maestras en formación que han sido fuente de información y vivencia resultado de las prácticas en contextos de infancias. Para Munita (2016)

“el análisis narrativo este aspecto es fundamental, puesto que este se enfoca en la comprensión de cómo los sujetos experimentan y dan sentido a su mundo, además de priorizar las



historias y narrativas personales, las diferencias epistemológicas entre ambos influyen en el rol que asume el investigador, en la importancia que se les da a los datos y en las conclusiones a las que se llega.” (p. 3)

Por esto, la investigación narrativa da posibilidad a que el investigador de su punto de vista a partir de sus propósitos, sentimientos, percepciones; de tal modo que hace que el investigador saque sus propias reflexiones; para llegar a esto se organizan las narrativas a través de diarios de campo narrativos de las investigadoras.

Pertenencia Social

Con el desarrollo de ambientes matriticos en el aula, se puede llegar a generar conciencia en los niños y maestros de lo importante que es un entorno de respeto, y solidaridad en la vida cotidiana de cada persona para así poder obtener la paz consigo mismo y con sus pares.

Partiendo de que un ambiente matritico que implica el reconocimiento mutuo y la realización de lazos con quienes rodean al niño, es imperativo enfocar acciones y procesos didácticos que permitan una sociedad más solidaria, empática y respetuosa, en donde se tome en cuenta la relación y la construcción de conocimientos conjuntos, siempre basándose en el amor, donde se vea el abrazo no solo como acto físico, sino como una muestra de reconocer al otro como un ser que siente y que valora en todo su esplendor. Ocaña A. citando a Maturana, dice que: “surgimos de manera espontánea ante el otro que conversa con nosotros y nos trae a dicha conversación, de manera espontánea. Es a través del lenguaje que existimos y emergemos como humanos colaboradores, solidarios y respetuosos hacia los demás y hacia nosotros mismos, sin temor a quedar ignorados en la interacción afectiva y emocional. No es el cerebro ni los genes, los que determinan nuestra conducta, es el proceso de conversar, mediante la interacción entre el lenguaje y las emociones” (Ortiz, 2015, p. 8)

En donde se entiende el lenguaje como una forma de conectar con el otro sin temor a la discriminación de nuestro yo, con otra persona. A manera de ejemplo, el baile, este requiere de dos personas o más que coordinan acciones sin que exista alguien que tenga superioridad sobre el otro, en este sentido, y relacionado el símil, la conversación como baile, permite coordinar acciones que permiten la constitución de lo social. Es así que el amor, el abrazo y el aula de clase se constituyen en lugares de encuentro social, ambientando escenarios seguros, de paz, convivencia y armonía solidaria.



Conclusiones

Es imperativo trabajar en los procesos de formación en infancias desde la relación materno infantil, el rol docente como fuente de aprendizaje para la paz, en la infancia como actor de transformación de la misma., todo en el marco de ambientes matristicos, o de nichos ecológicos que posibiliten la vida, y el aprendizaje vital, en la relación maestro-estudiante, en donde se enseñe desde el aprender mutuo, el amor por el entorno y la creación de lazos emocionales sólidos adulto-niñez.

Siendo de importancia ambientar el salón de clase desde el amor y el abrazo enriquecido por los niños, en cuya base el respeto, el amor, la confianza por sí mismos y por el otro se deben convertir en acciones del salón de clase, con la implicación de la maestra como aprendiz y actora de este proceso. Esto se logra si, entre otros, se permite el error y se ve el abrazo como un acto de lenguaje, es decir, una forma de comunicar, una forma de otredad, que estimula acciones de empatía y solidaridad como fuente de una sociedad en paz.

Trabajar el tema del amor, el compartir, el vivir en la emoción, como acto en la relación materno infantil como maestra en infancias, hace que la docente sea más comprensiva, amorosa, cuidadosa y atenta, y trabaje por el bienestar integral de cada uno de sus estudiantes y de manera paradójica en ella misma.

Referencias

- Ortiz Ocaña, A. (2015). *La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano*. *CES Psicología*, 8(2), 182-199. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v8n2/v8n2a11.pdf>
- Munita, R. G. H. (2016). *La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa*. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (34), 155-177. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846006.pdf>
- Urbina, E. C. (2020). *Investigación cualitativa*. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3). <file:///C:/Users/mafe1/Downloads/2574-Texto%20del%20art%C3%ADculo-9360-1-10-20201226.pdf>
- Medina, L., & Rozzi, R. (2021). *Maturana y la educación como experiencia cotidiana multivocal y transformadora*. *Estudios Públicos* (163), 173-183. <https://estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/2013>



- Dávila, X., & Maturana, H. (2020). *Historia de nuestro vivir cotidiano*. Paidós.
https://static0planetadelibroscommx.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/43/42849_1_Historia_de_nuestro_vivir_cotidiano_extracto_web.pdf
- Ruiz, A. (2015). *Aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia*. Instituto de Terapia Cognitiva INTECO. Santiago de Chile. https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Ruiz-6/publication/281716476_Los_aportes_de_Humberto_Maturana_a_la_psicoterapia/links/55f5e8d608ae1d9803974e0b/Los-aportes-de-Humberto-Maturana-a-la-psicoterapia.pdf
- De la Fuente, J. (1997). *El lenguaje desde la biología del amor*. *Literatura y lingüística* (10), 0.
<https://www.redalyc.org/pdf/352/35201009.pdf>
- Maturana, H. (1989). *Lenguaje y realidad: el origen de lo humano*. *Archivos de Biología y Medicina Experimentales*, 22, 77-81.
http://biologiachile.cl/biological_research/VOL22_1989/N2/Humberto_Maturana.pdf
- Moraes, M. C. (2001). *Educación y aprender en la biología del amor*.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36875286/educar_y_aprender-libre.pdf?1425616207=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEDUCAR_Y_APRENDER_EN_LA_BIOLOGIA_DEL_AMO.pdf&Expires=1705691197&Signature=Aw62AqdDtgrI4YnsaVzvMk0gyMkejoO~2uT4AsGg7IIaeIUjRT3bIJHMjQtlmoFUnRHPVL2FNp~2hgRIE2LQfYQbJp2odLEtnh3l1SWarv3nspIYrsYjX5P~Nil4Kghnw-qxZFyvvcy3OP7pwC4bwravfjT-ko5gEitdZmjsHe4JO7vc-O~T6I4KVu9t-d2SbS9jnbvr9VwkpylUsKX1GRwZTZ90uV-iT2xUtr4htmlpf-cBaI1kChF5Mf9ZRLfUGSzJXnysGecyrh7JLxZQTYXsdbN6PJn9y3uGIVykyKPTdH61jCMm7yJJySTcC~yT8G1L9FEKkHngcy9wudk9w__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA



Una invitación a la construcción de paz desde la escritura creativa

MARY LUZ ACERO⁷³

Resumen

La presente ponencia tiene como propósito reconocer las percepciones y construcciones de paz de un grupo de estudiantes de educación superior de la Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria Monserrate-Unimonsserrate desde su contexto y realidad a través de la escritura creativa.

La lectura y escritura son habilidades importantes en la educación superior, pues permiten la comprensión de información que encuentran en redes sociales, medios de comunicación y en las relaciones interpersonales. Es por esto que fortalecer en las y los futuros docentes estas habilidades mejorará el desempeño de su vida laboral y su desarrollo personal.

Asimismo, incentivar a los docentes en formación a que reconozcan sus contextos en torno a problemáticas socioculturales, y desde ahí, emprender procesos de participación como sujetos políticos para la transformación de sus percepciones y construcciones de paz en sus vidas y comunidades.

La metodología que se aplica corresponde a una investigación desde el paradigma interpretativo, de enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción que permite evidenciar la relevancia de la lectura y escritura en las percepciones y la construcción de paz de las y los futuros docentes en Educación Infantil. Se utilizarán como instrumentos para la recolección de datos la encuesta, la entrevista y los trabajos de producción escrita de los estudiantes participantes. La población con la cual se trabajará serán dos grupos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Infantil.

La propuesta educativa para la presente investigación consistirá en diseñar e implementar una serie de experiencias pedagógicas que tienen como fundamento conceptual la escritura creativa (desde la literatura) para fortalecer las percepciones y construcciones de paz de un grupo

⁷³ Fundación Universitaria Monserrate-Unimonsserrate



de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil. En la primera fase, se realizará la caracterización a través del diagnóstico y su correspondiente análisis para reconocer las percepciones en torno a la paz de los estudiantes participantes.

En la segunda fase, se procederá a la implementación de la propuesta educativa que utilizará como estrategia la escritura creativa (desde la literatura) para mejorar las percepciones y construcciones de paz en sus contextos y realidades. En la tercera, se implementará el uso de la escritura creativa mediante las experiencias pedagógicas diseñadas dentro de la propuesta educativa. Para finalizar, se elaborará el análisis que evidencia la mediación de la escritura creativa en el proceso de percepción y construcción de paz en las y los participantes al finalizar la propuesta educativa y, además, se evaluarán los textos creativos elaborados por ellos.

El resultado que se espera alcanzar es evidenciar que la utilización de la escritura creativa fortalece las percepciones y construcciones de paz de los estudiantes participantes, lo que supone mejorar la convivencia no violenta en sus comunidades. De esta manera, se busca favorecer en los futuros docentes las competencias para reflexionar de manera crítica sobre las problemáticas socioculturales de sus contextos, resignificar el sentido de la paz y reconocer la escritura creativa como un elemento emotivo que permite sensibilizar al estudiante y reconocer al otro.

La paz es una construcción colectiva de las comunidades que se cimienta en la convivencia y el respeto por la diferencia del otro. La sana convivencia favorece el desarrollo humano, garantiza los derechos humanos y la participación democrática en la sociedad fundamentadas en la educación, que se focaliza en “permitir espacios de expresión abiertas al diálogo... sujeto también a derechos y obligaciones que ambos habrán de respetar, dando paso a la tolerancia y a la convivencia pacífica (Ceballos, 2013).

Asimismo, la paz se convierte en un camino para minimizar y subsanar los conflictos locales, nacionales y mundiales, garantizando el bienestar de las poblaciones. La educación se debe construir en un proceso permanente, con estrategias pedagógicas para contribuir a formar ciudadanos para su realización personal con valores, comportamientos, conocimientos y apropiación de la cultura que les permita vivir de manera adecuada en sus comunidades (Castillo y Gamboa, 2017).

La lectura y escritura son habilidades que favorecen la comprensión y la producción de textos escritos necesarios para una comunicación asertiva. A través del desarrollo de competencias en lectura y escritura se tiene una visión crítica de la sociedad, se potencia la participación en las



discusiones y toma de decisiones dentro de sus comunidades, mediante su expresión oral o escrita. Factores como la experiencia de los estudiantes, la falta de tiempo porque trabajan, falta de recursos para la lectura y escritura, la motivación, influyen en las dificultades que se observan en el manejo de las habilidades de lectura y escritura de las y los estudiantes en los últimos semestres del programa académico, necesarias para la construcción de ensayos argumentativos, trabajos de grado, artículos científicos o reflexivos y materiales pedagógicos propios de su disciplina.

Flores (2016) muestra la relevancia e impacto de la lectura como una de las habilidades indispensables en el presente, pues posibilita el desarrollo del pensamiento crítico en la formación académica profesional, lo que facilitará enfrentar la vida laboral futura con éxito y, al mismo tiempo, participar de las problemáticas de su comunidad.

A su vez, González (2018) muestra el uso de formato digital en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, reconociendo el poder del Internet para implementar habilidades en las aulas, aprovechando que tanto adolescentes como adultos jóvenes utilizan las redes sociales a diario y se enfrentan a un sinnúmero de textos, de los cuales apropian sus contenidos. El autor propone averiguar si mediante el manejo de este formato digital las y los estudiantes están comprendiendo y construyendo conocimiento útil para su vida personal y laboral.

Igualmente, Carlino (2017) aborda la manera en que la lectura y la escritura se afrontan en diversas materias (historia y geografía), a partir de la exploración y opinión de docentes y estudiantes universitarios de ciencias sociales. En sus resultados comprueba que en las asignaturas disciplinares poco se ejercita el intercambio; la discusión sobre lo leído o escrito, los ejercicios de lectura y escritura más frecuentes se dan en actividades extracurriculares como talleres, cursos de ingreso, tutorías, seguidas de intervenciones de extensión de sus materias y, en menor proporción, en las clases.

Por otro lado, Giraldo y Amado (2019) presentan cómo en el desarrollo de habilidades comunicativas en lectura y escritura son importantes los conocimientos previos, por lo que se debe facilitar que los estudiantes los tengan y, al mismo tiempo, fomentar su adquisición en el tema trabajado, para que el texto sea significativo. Esto se da cuando ellos pueden responder preguntas, relacionando lo que ya saben con lo nuevo para darle sentido. Para la construcción de textos escritos se debe enfatizar en “seleccionar información relevante, organizarla de manera coherente, integrarla con otros conocimientos y comunicarla de manera eficiente” (p. 338) y de esta manera



producir un texto final. En este proceso de acompañamiento se debe tener en cuenta el contexto sociocultural de las niñas y los niños para que escriban de manera situada y real.

En cuanto al uso de literatura para potenciar procesos de construcción de paz, convivencia asertiva y respetos en las diferentes comunidades, se evidencia a la literatura como una estrategia de vital importancia, tal como lo plantea Alfonso Ángel Macedo Rodríguez (2012) cuando afirma que la literatura y otras disciplinas humanísticas, como la historia del arte, la historia universal, la filosofía, etc. pueden relacionarse para construir la escritura y expresar lo que se desee. De igual manera, expone que se debe trabajar desde las mediaciones tecnológicas, estableciendo redes intertextuales entre las diferentes obras del conocimiento humano, lo que permite mejorar el lenguaje y la cultura.

Romero (2010) plantea en su investigación la interpretación de la literatura en la escuela, a la luz de la intertextualidad, como camino para abordar los procesos de lectura. Invita a reconocer el aula de clase como un espacio de diálogo y al estudiante como lector que vive su lectura teniendo en cuenta un contexto determinado que configura su experiencia particular con la obra de arte literaria.

En el mismo sentido, Acero (2013) muestra el uso de la literatura desde la experiencia estética, el encuentro del estudiante con el texto literario en un momento mágico, asombroso, privado, que provoca emociones en el lector y genera múltiples significados, desde donde comienza la construcción de textos, estos pueden ser a través de la pintura, dibujo, narración oral, declamación, escrito, etc.

Resalta la importancia de ofrecer a las niñas y niños la oportunidad de disfrutar como divertirse con la obra literaria, comunicar deseos y necesidades.

A través de varias investigaciones (Romero, 2010; Jurado, 2008; Pennac, 1993), se ha demostrado que la literatura causa un efecto positivo en los educandos; les gusta, se divierten, provoca emociones, despierta la creatividad y facilita la comprensión en todas las etapas del ser humano. Es por esto que en la presente investigación se plantea desarrollar la lectura de literatura y la intertextualidad de obras literarias universales y nacionales (novelas, relatos, cuentos, poemas, obras de teatro) con estudiantes de licenciatura (sexto y séptimo semestre), para mejorar la lectura crítica y la escritura de textos argumentativos.

La lectura y la escritura son habilidades comunicativas que inciden en el proceso de aprendizaje en todas las etapas de formación. Al respecto, Jurado y Bustamante (1996) plantean



que cuanto más se trabajan, mejora la comprensión y producción de significados, lo que redundará en el desarrollo del pensamiento, la argumentación, el pensamiento crítico y la producción de conocimiento, competencias necesarias para incorporarse como sujetos críticos dentro de su sociedad y cultura.

Jauss (1986) centra la atención en el proceso del lector, reconociendo la importancia del texto, pero otorgando relevancia al receptor de la obra literaria, quien la comprende y le da nuevos significados; de ahí la importancia de exponer a las y los estudiantes en educación superior a experiencias de lectura, ya sea de textos propios de las asignaturas, como de conocimientos generales o literatura.

Escribir puede ser un proceso complejo, ya sea porque no se tiene la apropiación del lenguaje escrito que se necesita para hacerlo en los diferentes grados de escolaridad, no se ha desarrollado la cognición necesaria, no se ha trabajado en el hábito de escribir o se ha hecho creer que es un proceso muy difícil. Es por esto que corresponde a las y los docentes planificar estrategias que faciliten ese proceso, como, por ejemplo, la escritura creativa. En relación con lo anterior, la escritura creativa comprende tres aspectos: en primer lugar, ejercitar la escritura (la forma, sus reglas), construir textos con coherencia y cohesión, adaptar el estilo según el destinatario (tema, tipo de texto).

La escritura creativa favorece la producción escrita y la construcción de paz, al elaborar textos desde la necesidad y el gusto por dar a conocer ideas, necesidades o problemáticas personales o de las comunidades donde se encuentra inmerso el estudiante, no con el ánimo de convertirlos en escritores. Es aquí donde la educación debe brindar las herramientas del lenguaje que permitan cumplir ese propósito, tal como lo afirma Bibliowicz, “hay que aprender cómo escribir, cuáles son las normas, para luego poder interiorizarlas y empezar a improvisar” (como se citó en Orrantia, 2012, p.13).

En conclusión, la lectura de literatura despierta la creatividad, la habilidad de escribir, ya sean cuentos, novelas, poesías, ensayos; expresa la importancia de una convivencia que permita ser respetados como seres humanos valiosos dentro de una comunidad y disfrutar la literatura.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se tomará en consideración el paradigma interpretativo, ya que permite reconocer las acciones de las personas, sus creencias, sus hábitos, modos de vivir y sentir. Este facilita la recolección de datos cualitativos pertinentes para este



trabajo a través de instrumentos como la entrevista, diarios de campo y trabajos de los estudiantes. El método de trabajo de este paradigma se enfoca en lo subjetivo, ya que el conocimiento se construye con las y los investigados y aborda la realidad sin preconcepciones. Al paradigma de investigación interpretativo le interesa el proceso de los fenómenos, cómo las personas viven y perciben la realidad que enfrentan (Pasten, 1998).

El enfoque de investigación que se abordará será cualitativo, pues facilita comprender e interpretar el fenómeno a través de las percepciones y significados de los participantes, desde sus emociones y experiencias. (Hernández et al., 2014, p. 8). Los instrumentos que se utilizarán para recoger información serán la observación participante, la entrevista y los trabajos de los y las estudiantes.

El diseño metodológico es investigación-acción. Este posibilita comprender y resolver problemáticas, proponer acciones de mejora en una comunidad (Hernández et al., 2014).

Conclusiones

Teniendo en cuenta que es un proyecto de investigación que está en su primera fase de desarrollo, se pueden evidenciar hasta ahora aspectos relevantes como:

La lectura y escritura se convierte en una posibilidad de construir sociedades más justas y equitativas, con estudiantes críticos, propositivos y participaciones democráticas en las decisiones de sus comunidades, que sin duda se verá reflejado en la paz de esos entornos.

La educación juega un papel fundamental en este proceso, pues debe garantizar a los estudiantes estrategias pertinentes y adecuadas para que se lea y escriba con sentido y significado, desde los intereses y necesidades.

La literatura se convierte en una estrategia para facilitar la adquisición de competencias lectoras y escritoras, donde a través del placer, el gusto y el deseo de expresar nace la escritura y la facilidad de expresar los sentimientos y reconocer al otro como individuo único, con valor e intereses particulares.

Referencias

- Ceballos, P. (2013). Educación para la paz y para la democracia. *Revista Ra-Ximhai*, 9(1), 35-48.
<https://uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-26articulosPDF/02-PedroCeballosRendon.pdf>
- Castillo, S. M., y Gamboa, A. R. (2017). La educación para la paz: una respuesta a las demandas sociales. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(23), 117-133.
<http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1064>



- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y pensamiento*, 71, 18-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v36n71/0120-4823-signo-36-71-00018.pdf>
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima* (24), 128-135. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442016000100010&script=sci_arttext
- Giraldo, M. y Amado, I. (2019). La precedencia de la lectura como alternativa para construir textos escritos. *Revista Universidad y Sociedad*, 11 (5), 336-341. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202019000500336&script=sci_arttext
- González, E. (23-27 de julio de 2018). Enseñanzas y aprendizajes de los adolescentes con la práctica de la lectura y de la escritura en formato digital desde el aula. [Sesión de Conferencia]. Conferencia en el IX Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y en la escritura. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª edición). McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Jauss, H. (1986). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética. Ediciones Tauros.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación* (46), 89-105. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23443/00520083000295.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jurado, F. y Bustamante, G. (1996). Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos. Editorial Mesa Redonda Magisterio. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/entre-la-lectura-y-la-escritura-hacia-la-produccion-interactiva-de-los-sentidos>



- Orrantia, M. (2012). La escritura creativa en Colombia. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 14 (1), 287-301. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59312012000100014&script=sci_arttext
- Pastén, F. (1998). *Metodología de la Investigación Social*. Editorial EDEVAL.
- Pennac, D. (1993). *Como una Novela*. Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/como-una-novela/9788433913678/A_137
- Macedo Rodríguez, A. Á. (2012). La Intertextualidad: Cruce De Disciplinas Humanísticas. *Xihmai*, 3(5). <https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/xihmai/article/view/113>
- Romero Gómez, Y. J. (2010). *Estética e intertextualidad de la literatura. Una invitación a reconocer la voz del lector en el aula*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/11390/04868046.2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.



Inicio a la reconfiguración de la convivencia escolar

NATALIA ANDREA RODRÍGUEZ SALAMANCA⁷⁴

Resumen

Esta propuesta invita a reflexionar frente a la comprensión que se ha construido sobre la convivencia escolar, como dinamizador fundamental de los procesos formativos, susceptible a ser ámbito de estudio por la necesidad de transformar la realidad de los contextos educativos afectados por situaciones y manifestaciones de violencia. Para ello, se busca identificar la influencia de la visión mecanicista en la consolidación del concepto de convivencia escolar y el reconocimiento de algunas tendencias recientes frente al estudio de este concepto, de manera que se llegue a reflexionar frente a las distintas comprensiones que giran alrededor de la convivencia escolar.

Introducción

Aprender a vivir resulta ser uno de los grandes retos del ser humano. Aprendemos a hablar, aprendemos a caminar, a escribir, a comer; aprendemos a reconocer algo que nos identifica, a reconocer lo que nos diferencia de los demás, y sobre estas y otras cuestiones es que crecemos. Resulta sencillo creer que solo con estas facetas seremos capaces de construir un mundo en el cual seamos plenos, seres que están dispuestos a construir desde su propia perspectiva una vida que les permita hacer parte de un mundo tan cambiante, diverso y amplio. Este camino a la construcción de la identidad del ser humano solo es posible a partir de la dinámica relación que los sujetos construyen y experimentan con su entorno, con lo otro y los otros, y es allí cuando se hace presente el término convivencia, el con-vivir.

Abordar el concepto de convivencia implica comprender que se trata de una dinámica compleja, que involucra la promoción de valores, el reconocimiento de la diversidad, la diferencia, y el ejercicio de derechos y deberes; de ahí que resulta ser un tema pertinente y necesario de abordar desde la acción y la reflexión que se genera en los ámbitos educativos, pues es claro que todos estos conceptos son vivenciados en la cotidianidad en la escuela, indistintamente del nivel de formación.

⁷⁴ Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Rectoría UNIMINUTO Bogotá



Conforme a ello, esta ponencia se ocupará de abordar dos caminos, que parten con la identificación de la influencia de la visión mecanicista en la consolidación del concepto de convivencia escolar, seguido de esto, el reconocimiento de algunas tendencias frente al estudio sobre la convivencia; lo anterior a partir de una recopilación documental que permite abordar una reflexión más amplia frente a las comprensiones que giran alrededor de la convivencia escolar, para construir y contribuir al ejercicio real y vivido de la misma.

Punto de partida

Para empezar a pensar y construir un camino hacia la convivencia, especialmente en la escuela, es absolutamente necesario entender la riqueza de la diversidad, la existencia de otros mundos posibles, de otras realidades, otras formas de entender el mundo. Es así que ser conscientes de que la realidad que tenemos frente a nuestros ojos es solo un reflejo, posiblemente de lo que queremos ver, nos abre un sinfín de posibilidades y ciertamente de realidades, que nos complementan y eventualmente alimenten nuestra esencia, tal como afirma Maturana en *El cáliz y la Espada* (2003); [...] “se hace cada vez más evidente que el reconocer que no tenemos acceso cognoscitivo a una verdad trascendente y absoluta no trae consigo ni el desorden ni el relativismo caótico, sino que un nuevo modo de relación en la cooperación y el respeto” (Eisler, 2003, p. 6).

El hombre ha construido una visión del mundo que le permita entenderlo y conocer cómo funciona y, en esa construcción, se han creado caminos donde ha imperado la racionalidad como el único y más factible medio para aprender y posiblemente comprender. Tanto así que “el progreso de nuestra civilización ha sido en gran parte un mero desarrollo de lo racional e intelectual y esta evolución unilateral ha llegado hoy a una etapa muy alarmante, una situación tan paradójica que raya en la locura” (Capra, 1992, p. 22). En esa locura es que el ser humano ha olvidado que su existencia, por más desarrollista que parezca va en contravía con lo que se pudiese entender por progreso.

Desde este punto, Capra (1992) afirma, que en esta desmedida travesía el hombre no ha entendido que su propia vida está en un hilo, que puede ser cortado en cualquier momento; “La posibilidad de destrucción del mundo aumenta de forma paralela a la creciente proliferación de las armas nucleares. Incluso dejando a un lado el peligro de una catástrofe nuclear, el ecosistema global y la posterior evolución de la vida en el planeta se hallan seriamente comprometidos y abocados posiblemente a un desastre ecológico en gran escala. El exceso de población y la tecnología industrial han contribuido en algunos aspectos a la gran degradación del entorno



natural, del que dependemos totalmente para vivir. Como resultado de ello, nuestra salud y nuestro bienestar se hallan seriamente amenazados.” (Capra, 1992, p. 12).

Este panorama desalentador debe llevarnos a cuestionar sobre el camino por el cual el ser humano ha construido sus conocimientos y cuáles han sido las motivaciones o modelos que nos han guiado en la comprensión de un mundo en el que cada día es más difícil existir. Esa visión que ha mutilado al mundo, al hombre y su relación con el hombre, al hombre y su relación con la naturaleza, al hombre y su relación con el todo.

Morin (1990), en intento por llamar la atención sobre este aspecto, expone un concepto clave en la comprensión de esta realidad y es el de la inteligencia ciega, un camino reduccionista y simplista que no ha permitido que se reconozcan aquellos elementos que permiten ciertamente la coexistencia y que nos ha llevado al borde del colapso en el que nos encontramos; una mirada unidimensional que afecta todos los ámbitos de los fenómenos humanos, al dar prioridad a la separación entre la dimensión individual y el conjunto planetario de humanidad, llevándonos a una tragedia suprema. Esta tragedia claramente se presenta en todas las manifestaciones de nuestra vida, a nivel personal como social, en las formas cómo nos relacionamos, cómo compartimos, nos aceptamos, nos apoyamos, en concreto, la forma como convivimos.

La palabra convivencia, desde su raíz, nos proporciona luces claras que deben rescatarse para reconstruir el vínculo que nos hace ser humanos. “Con” desde su origen latín “cun”, indica la variedad de relaciones que se da entre los individuos y las situaciones, por lo que no se puede solo pensar desde una visión fragmentada. Es decir, desde la sola singularidad, pues para que sea real y tenga sentido debe estar mediada por la relación con la pluralidad y el conjunto. Es así que se complementa con la raíz vivencia, del latín, “vivere”, que significa tener vida y así mismo existir, o mejor aún coexistir.

Desde la perspectiva del docente, se tiene la oportunidad de entrar en la comprensión de este fenómeno, que en términos de la institucionalidad se denomina convivencia escolar. Se reconoce como una dinámica en la cual se intenta, en palabras de (Romo Martínez & Aguilar Bobadilla, 2016) proteger y fortalecer la integridad de los estudiantes, bajo el desarrollo de habilidades sociales, que desde una estructura y reglamentos permite la sana convivencia. Este concepto es ampliamente conocido en el entorno educativo, sin embargo, las dinámicas que hoy en día se presentan en nuestras aulas, en las cuales se involucran nuestros niños, niñas y adolescentes, dan cuenta de que no se tiene una real comprensión del mismo. Cada día vemos más



fenómenos de violencia que de alguna manera afectan no solo a nuestros estudiantes sino a todos aquellos que nos vemos involucrados en su proceso formativo.

Creemos que los fenómenos que alteran la convivencia en la escuela solo están vinculados a manifestaciones exclusivamente de nuestros estudiantes, como si los demás no tuviéramos ninguna relación. Analizamos el incumplimiento de la norma, la falta de disciplina vista desde la óptica de comportamiento, rechazamos fuertemente cualquier manifestación que vaya en contra de las dinámicas que creemos son las apropiadas en el ámbito escolar y así catapultamos la segmentación en todos los procesos escolares.

A lo largo de las últimas décadas, se han hecho presentes diversos estudios, que se han enfocado en fenómenos que alteran la convivencia, razón por la cual han orientado la mirada al concepto de la violencia escolar, donde se resalta la presencia de comportamientos agresivos entre estudiantes y la influencia de agentes externos como son los medios de comunicación, las dinámicas alrededor de las redes sociales e incluso programas televisivos que resultan ser detonantes de estos comportamientos. Alrededor de estos estudios se han dado propuestas de prevención e intervención que están orientadas en su mayoría a modificar la forma como los estudiantes se relacionan, tocando aspectos como la resolución de problemas, la formación en valores y el desarrollo de habilidades sociales en busca de una cultura de paz en nuestras aulas.

Sin embargo, llama la atención que estos estudios y propuestas en su mayoría dejan al docente en una posición extraída del problema y se convierten en una serie de tips, herramientas o una guía que promete a los maestros y a las escuelas la solución a los conflictos desde una perspectiva invasiva y externa. Muchos estudios se han encargado de dejar claro cuáles son las acciones que provocan rupturas dentro de la convivencia social, incluyendo dentro de estas las prácticas que violentan la integridad de las personas, pero resulta necesario para el restablecimiento de estas relaciones, plantear soluciones desde la raíz del problema a la luz de las consideraciones éticas que posee cada uno de los sujetos protagonistas.

Llegados a este punto, resulta imprescindible involucrar ese aspecto que dinamiza la construcción colectiva y es el Diálogo, desde la perspectiva de Bohm (1997), que desde esa dinámica de intercambio de información, constituye el camino para la reconfiguración de las interacciones y del sentido colectivo, donde sobresale la capacidad de conciencia para construir con el otro, confiriendo una fuerza poderosa a lo comunal, capaz de transformar y resignificar la



experiencia con el otro para Con-vivir, como lo indica Bohm; “ el poder de un grupo es superior al de las personas que lo componen” (Bohm, Sobre el diálogo, 1997, p. 39).

Enfoques de reflexión sobre la convivencia escolar

Desde la revisión de estudios a nivel nacional e internacional (Colombia, Chile, México, España 2016-2020), se da cuenta de que la categoría Convivencia Escolar CE está asociada a los estudios sobre la Violencia Escolar VE, especialmente enfocados a contextos de formación en básica primaria y básica secundaria. La CE es considerada como el camino para disminuir la Violencia Escolar VE, abordando aspectos como acoso escolar, comportamientos agresivos, situaciones de violencia en el contexto escolar. Los resultados de los estudios presentan aspectos relacionados con la identificación y caracterización de los elementos que afectan la CE, poblaciones afectadas y consecuencias. Así mismo, se plantean acciones preventivas, de tratamiento e intervención, que reposan en manuales para maestros, guías para docentes y administrativos desde la acción pedagógica y de gestión, donde se fortalezca la vinculación de la escuela y la familia en el mejoramiento de situaciones contextualizadas. Estos estudios dan cuenta de que, si bien es cierto que el abordaje se da frente a los distintos actores en el contexto escolar, la visión hacia el estudiante predomina.

Frente al abordaje de la convivencia pacífica en el contexto escolar, los estudios revelan que se ha profundizado en la comprensión de las percepciones, significación e imaginarios de profesores y estudiantes, especialmente de básica primaria y básica secundaria, frente a la VE, el manejo del conflicto y caminos para la convivencia pacífica. Dentro de los hallazgos se encuentra que la percepción de parte de los docentes está muy asociada a aspectos como las normas, manuales de convivencia, mecanismos y escenarios de participación como el gobierno escolar, talleres de padres, escenarios de reflexión, intervención de instancias internas y externas, estrategias para la resolución de conflictos, y la importancia de instancias de vigilancia y acompañamiento, enmarcando al estudiante responsable principal dentro de la dinámica de la CE y la VE.

En contraste, en la percepción de los estudiantes resalta la importancia de aspectos como el autocontrol, la comunicación asertiva, empatía, intervención de mediadores adultos, la imposición de acciones sancionatorias y la necesidad de vigilancia y acompañamiento por parte de docentes y directivos de los planteles educativos. Estos últimos aspectos, se reconocen como un punto de encuentro entre los dos grupos de interés abordados por las investigaciones.



Dentro del análisis del contexto de la escuela, se encuentra que el camino para la convivencia pacífica está asociado a las competencias ciudadanas CC como parte de la formación integral, a partir de temáticas, estrategias y escenarios donde se vinculan los agentes educativos, pero que resultan ser reducidos y poco integrados frente a la variedad de escenarios de formación que provee la escuela accionados por los distintos sujetos que se relacionan, dejando en evidencia la necesidad de cambiar la perspectiva de los escenarios educativos para el fortalecimiento de la CE. En particular, en el caso de Colombia, el MEN ha incluido las CC dentro de los estándares de calidad como parte de la formación integral, donde hacen presencia elementos como la formación ciudadana, los valores éticos, el respeto a lo público, el abordaje de los Derechos Humanos y los deberes sociales, como mecanismos para convivir en paz, desde planes y proyectos para la formación en y desde las competencias ciudadanas en el contexto escolar.

A partir de este panorama, se reconoce que existe un abordaje importante frente al concepto de convivencia en el contexto educativo, haciendo énfasis en la convivencia pacífica y en la necesidad de una transformación frente a la comprensión que se tiene sobre la convivencia escolar, desde el rol que desempeñan no solamente las instituciones educativas, sino los profesionales de la educación. De acuerdo con lo anterior, se reconocen estudios que vinculan al personal docente frente al tema de convivencia escolar, encontrando un avance en el análisis realizado especialmente en Chile y Colombia, donde nuevamente sobresale, entre otros, la necesidad de un cambio de perspectiva frente a la CE, el fortalecimiento de políticas y programas de formación docente que contribuyan al fortalecimiento profesional docente, desde la consideración de la CE como dimensión relevante dentro de su formación a partir de escenarios de enseñanza-aprendizaje donde se hagan presentes conocimientos, habilidades y valores que contribuyan a la convivencia pacífica.

En este sentido, es interés de esta ponencia llevar a los agentes vinculados a los procesos formativos de nuestros niños, niñas y jóvenes a ampliar la mirada con la que percibimos la convivencia escolar, hasta comprender en primera instancia que la violencia no solo es opuesta a la convivencia escolar y que esta no solo es vivenciada por los estudiantes sino por todos aquellos que están a su alrededor; es por esto que ese camino inicial de indagación se transforma en un foco de investigación que coadyuve a los maestros en la transformación de su praxis hacia la configuración de escenarios y experiencias solidarias, que restablecen el vínculo de lo humano y que nos lleven a vivir de manera vinculante con todo aquello que nos rodea.



Inicio a la reconfiguración

Es importante hacer un alto y reconsiderar no solo el concepto en su definición sino propiamente en su acción. Es preciso dar una nueva mirada y entender que “una apropiada visión del mundo, adecuada a nuestro tiempo, es uno de los factores básicos necesarios para conseguir la armonía del individuo y también la de la sociedad como un todo” (Bohm, 2008, p. 3). Retomar todos aquellos imaginarios de lo que implica vivir con el otro, comprendiendo el efecto de nuestras acciones e incluso de nuestras omisiones, y esto refiere a todos lo que están relacionados en el contexto de la escolaridad, en busca de alejarnos de esa postura reduccionista, que les ha apuntado a algunos síntomas de la violencia en la escuela como la enfermedad que hay que atender y no como una realidad compleja, que debe ser observada desde múltiples perspectivas que se entrelazan en la dinámica misma de una sociedad.

Reconocer entonces que la presencia del maestro en las dinámicas que se dan en torno a la formación de nuestros estudiantes debe ser más contundente al generar momentos donde se reconozca que la educación no solo es un proceso de transmisión, sino que es la oportunidad para humanizarnos, replantear relaciones y conocimiento, construir vínculos, como lo propone Morin (1990), “se trata, ciertamente, de reintegrar al hombre entre los otros seres naturales para distinguirlo, pero no para reducirlo” (p. 21) y así construir de manera armoniosa un concepto complejo de comunidad.

“Esta comprensión de la complejidad requiere un cambio muy profundo de nuestras estructuras mentales... No está el individuo, por una parte, la Sociedad, por otra, la especie de un lado, los individuos del otro, de un lado la empresa con su organigrama, su programa de producción, sus estudios de mercado, del otro lado sus problemas de relaciones humanas, de personal, de relaciones públicas. Los dos procesos son inseparables e interdependientes.” (Morin, 1990, p. 79)

Una nueva visión desde la acción del docente tendría que estar impregnada de una conciencia ecológica, tomada desde el aporte de (Capra, 1992) que permita comprender que los saberes, conocimientos, intuiciones, sensaciones y relaciones son dinámicas claramente no lineales, que están presentes en entorno del maestro mismo y de los estudiantes, y hacer de la práctica docente un proceso vital que resignifique la esencia del proceso formativo de la educación donde los seres humanos recordemos que “hay que nacer para humano, pero solo llegamos



plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad (Savater, 1997, p. 12).

Es el maestro quien tiene la posibilidad de generar procesos dinámicos, de reconocimiento del otro, de reafirmar que solo con el otro es posible construir conocimiento, vida y convivencia, pues es claro que el maestro tiene la posibilidad y la oportunidad de acompañar el camino de los seres humanos en la construcción de su propia existencia, desde acciones armónicas que rescaten y resignifiquen los aspectos más básicos y esenciales de la existencia y regenerar la comprensión de la convivencia para hacer real y viva, no solo en la relación que se genera entre maestros y estudiantes sino en la acción en cadena que esta pueda darse en la realidad. “La única manera de luchar contra la degeneración está en la regeneración permanente, dicho de otro modo, en la aptitud del conjunto de la organización de regenerarse y reorganizarse haciendo frente a todos los procesos de desintegración” (Morin, 1990, p. 81).

Regenerar esta visión implica restaurar el foco con el que los maestros percibimos nuestras experiencias sociales y personales, las cuales fundamentan nuestros ámbitos de existencia y por supuesto de conocimiento, y que se convierten en los pilares para la manifestación de nuestra propia vida. En palabras de Najmanovich:

[...] como todos los sujetos encarnados, nuestras categorías se desarrollan en la trama evolutiva de nuestra vida, están inextricablemente ligadas a nuestra experiencia social y personal, a las tecnologías cognitivas, sociales, fisicoquímicas, biológicas y comunicacionales con las que convivimos. El desafío de la contemporaneidad se relaciona con la riqueza de perspectivas y, por lo tanto, de mundos posibles en los que convivir, pero también nos exige el hacernos responsables del lugar desde el cual elegimos hacerlo. (Najmanovich, 2005, p. 29).

Es aquí, desde el mismo entorno escolar, como escenario de reconstrucción, donde se ve la necesidad de proponer alternativas para contrarrestar esas prácticas, experiencias y acciones que deterioran la interacción dinámica entre las personas y su entorno. Como parte de este proceso de reconstrucción resulta imperativo reconocer algunos factores que están relacionado con esa crisis global por la cual estamos atravesando, un aspecto que está presente en esta cotidianidad moldeada por las dinámicas de la modernidad y que agudiza una debilidad evidente dentro de las nuevas prácticas sociales, como es el caso de aquellas interacciones de tipo virtual practicadas hoy en día, que gracias al avance de la tecnología y en particular de las tecnologías de la comunicación ha incursionado en cada uno de los ámbitos de la existencia del ser humano y por supuesto en los



procesos de convivencia de la escuela, donde las nuevas formas de comunicación mediadas por diversas aplicaciones tecnológicas, nuevos escenarios y distintos espectros que se relacionan con las posturas éticas, estéticas y políticas, caracterizan este momento de nuestra historia y que claramente se visibilizan en los distintos entornos sociales presentes en las comunidades.

Es así, que para esta propuesta transformación y reconfiguración de la convivencia escolar, resulta pertinente retomar a Morin (Morin, 1990), quien hace un intento por llamar la atención sobre este aspecto al exponer un concepto clave en la comprensión de esta realidad y es el de la inteligencia ciega; una camino reduccionista y simplista que no ha permitido que se reconozcan aquellos elementos que permiten ciertamente la co-existencia, pues surge como una mirada unidimensional que afecta todos los ámbitos de los fenómenos humanos, al dar prioridad a la separación entre la dimensión individual y el conjunto planetario de humanidad, llevándonos a una tragedia suprema, presente en todas las manifestaciones de nuestra vida, a nivel personal como social, en la formas como nos relacionamos, como compartimos, nos aceptamos, nos apoyamos, en concreto la forma como con-vivimos.

Otra estética desde la praxis del docente podría estar impregnada de una conciencia ecológica, tomada desde el aporte de Capra (1992), que permita comprender que los saberes, conocimientos, intuiciones, sensaciones y relaciones son dinámicas claramente no lineales, que están presentes en cada espacio del contexto escolar, lo que permitirá hacer de este proceso vital un escenario de resignificación de la esencia del proceso formativo de la educación donde los seres humanos recordemos que “hay que nacer para humano, pero solo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad” (Savater, 1997, p. 12).

Referencias

Bohm, D. (1997). Sobre el diálogo. Kairos.

Bohm, D. (2008). La totalidad y el Orden Implicado. Kairós.

<https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/la-totalidad-y-el-orden-implicado>

Capra, F. (1992). El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente. Troquel S.A.

Eisler, R. (2003). El cáliz y la espada: Nuestra historia, nuestro futuro. Cuatro Vientos.

<https://www.casadellibro.com.co/libro-el-caliz-y-la-espada-nuestra-historia-nuestro-futuro/9788489333260/982456>

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.



https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Najmanovich, D. (2005). El juego de los vínculos. subjetividad y redes: figuras en mutación. Biblos.

https://books.google.co.ve/books?id=lvSD8CN0_bAC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false

Romo Martínez, A., & Aguilar Bobadilla, M. d. (2016). Lineamientos generales para la convivencia escolar. Ra Ximhai, 12(3), 17-31.

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811001.pdf>

Savater, F. (1997). El valor de educar. Ariel.

<https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>



Análisis documental: Formación de ciudadanías alternas en las prácticas pedagógicas en el grado transición

SARA GABRIELA SANTAMARÍA CASTIBLANCO

CARLOS EDUARDO MARTÍNEZ ALBARRACÍN

Resumen

Dentro del marco del conflicto colombiano, se han dado diversas alternativas que buscan la paz, desde enfoques políticos, sociales, económicos y en particular pedagógicos, haciendo énfasis en la formación ciudadana. El grado de transición no es la excepción; esta investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se forman las ciudadanías alternas en las prácticas pedagógicas en el grado transición y en las relaciones entre algunos agentes educativos? Llevándonos a Identificar qué prácticas pedagógicas desempeñan los educadores en el grado transición en la formación de ciudadanías alternas y las relaciones entre agentes educativos, asimismo, dentro de sus objetivos específicos hallamos: Reconocer prácticas pedagógicas de los educadores de grado transición en Colombia, analizar los temas de formación en pedagogías ciudadanías alternas y describir la relación entre agentes educativos en el proceso de formación grado transición en la formación de ciudadanías alternas, siendo una investigación de tipo exploratoria con enfoque descriptivo y metodología de revisión documental de literatura en diferentes bases de datos académicas, nos permitirá evidenciar la reconfiguración de las prácticas pedagógicas de grado transición en zonas de conflicto, a su vez deja entrever tendencias, comportamientos y actitudes ciudadanas en los establecimientos educativos, concientizando a los educadores acerca de las buenas prácticas pedagógicas dentro de este marco.

Introducción

La primera etapa en el desarrollo humano más conocida como la primera infancia, es la más significativa porque en esta se adhieren y aprenden comportamientos, costumbres, valores y conocimientos que serán la base de la construcción y formación continua que se dará por el resto de la vida del ser humano. Es así que la formación ciudadana es pertinente trabajarla en esta etapa, en este caso, desde la educación preescolar, más específicamente en el grado transición (niños y



niñas de 5 años de edad), donde la formación desde el contexto escolar se ve influenciada por los diferentes agentes educativos (familia, docentes y estudiantes) y en la forma en que estos se vinculan, dando paso a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se forman las ciudadanías alternas en las prácticas pedagógicas en el grado transición y en las relaciones entre algunos agentes educativos?

Es de recordar que la violencia en Colombia (la cual lleva más de 50 años según la JEP, 2018) ha afectado diversas áreas y zonas del país, generando conflictos económicos, sociales, políticos y demás, dando paso a la indagación de alternativas que tienen como objetivo mitigar este problema, entre esto, soluciones pedagógicas. Es así que diversos investigadores y educadores han elaborado documentos con base en sus proyectos, brindando diversas opciones para desarrollar la ciudadanía desde la infancia. Entre esto, hallamos a los agentes educativos que influyen en su desarrollo, la forma en que se relacionan, la definición de ciudadanías alternas y finalmente nos brindan estrategias para desarrollar esta.

En este orden de ideas, el objetivo general de este análisis documental es identificar qué prácticas pedagógicas desempeñan los educadores en el grado transición en la formación de ciudadanías alternas y las relaciones entre agentes educativos, asimismo, sus objetivos específicos son: Reconocer prácticas pedagógicas de los educadores de grado transición en Colombia, analizar los temas de formación en pedagogías ciudadanías alternas y describir la relación entre agentes educativos en el proceso de formación grado transición en la formación de ciudadanías alternas.

Agentes educativos en la primera infancia

Al hablar de agentes educativos dentro del contexto escolar y pedagógico, nos podemos enfocar en 3 roles, como lo son la familia, los profesores y los estudiantes, siendo que estos influyen en el desarrollo de los niños y niñas, no solo hacia al aprendizaje a fin de conocimientos, sino también en aspectos sociales y emocionales, y cuando estos agentes se interrelacionan, como menciona Fernández-Rouco et al. (2020), se logra promover el bienestar de la comunidad educativa y asimismo mejorar la resolución de problemas.

Respecto al docente como agente educativo para Carvalho M. et al. (2020) mencionan al educador como agente relevante para el desarrollo infantil, conduciendo a evaluar y concientizar acerca del papel de los profesores en la vida de los infantes desde su desarrollo y sus derechos, llevándonos a ver al docente más allá de un instructor de conocimiento, llegando a ser formador de vida.



Por lo anterior, se tienen en cuenta las dimensiones humanas que este agente educativo ayuda a construir considerando el currículo escolar del grado transición, dentro del cual, según el Ministerio de Educación (MEN, 2014), se desarrollan 6 dimensiones: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética y ética. Las cuales se interrelacionan con el fin de fomentar el desarrollo integral infantil, donde se destacan aspectos como la construcción de la autoimagen, el desarrollo emocional, las relaciones sociales que el infante establece con diferentes agentes, como sus pares, docentes y familiares, el establecimiento de valores, normas y demás competencias favorables para una formación ciudadana desde la práctica pedagógica.

El documento Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición (2010) propuesto por el Ministerio de Educación establece 6 competencias para el grado transición, estas son: Comunicativa, corporal, estética, las ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales. Dentro de la última competencia se destacan criterios como la autonomía, la identidad y diversidad cultural y la convivencia, componentes con potencial para la formación ciudadana, esto desde el trabajo individual hasta la vida en sociedad, en este caso, desde un colectivo escolar entre estudiantes, docentes y familia.

Adicionalmente, el trabajo cooperativo entre docentes es vital, de acuerdo con los argumentos de Carvalho Melo et al. (2020) se generen redes de aproximación, trayendo por consiguiente prácticas pedagógicas sólidas y coherentes entre educadores, construyendo así proyectos, contenidos, temarios, didácticas y herramientas interrelacionadas en pro de la formación ciudadana.

Por su parte, Henríquez y Arámburo (2019) proponen establecer formas de enseñanza y aprendizaje activas hacia la formación de futuros agentes educativos, donde los docentes escogen deliberadamente diferentes métodos para su práctica educativa con el fin de educar conscientemente ciudadanos desde la infancia.

De igual importancia respecto a la familia, Romero-Acosta, K. et al. (2019) mencionan el impacto de esta dentro del desarrollo socioafectivo de los infantes, siendo que el hogar es donde pasa mayor tiempo, influyendo así a la formación cultural y social, la cual se puede trabajar de la mano con escuela, como plantea Mesa y Rendón (2020), denominando esto como “híbrido” es decir, la estrecha relación que debe haber entre el hogar y la institución educativa, de modo que haya una construcción ciudadana más asertiva.



Como último agente se tiene en cuenta a los estudiantes, los cuales no serán sujetos pasivos dentro de su proceso de formación ciudadana, por el contrario, tendrán un papel dinámico, el cual, a palabras de Fatyass, R., PhD. (2022) y Saiz-Linares (2019), va más allá de acciones académicas, pues estos también son constructores de su propio proceso de desarrollo, donde se debe tener en cuenta su voz, pensamiento, perspectivas y el contexto en que estos se desenvuelven con el objetivo de construir dialógicamente en conjunto de los demás agentes una cultura educativa más democrática.

Ciudadanías Alternas

Quintero et al. (2021) propone que estas se plantean desde una perspectiva participativa y responsable, donde la ciudadanía no solo responde a sus derechos y deberes, sino que son agentes activos, generadores de espacios de gestión comunitaria y territorial para dar paso a escenarios de acción y cambio. En otras palabras, la ciudadanía alterna no se debe limitar a su definición convencional, teniendo en cuenta al ciudadano como un gestor de cambio, lo que implica que este participa activamente en sus espacios territoriales, siendo parte de los argumentadores para tomar decisiones que generen impactos en su comunidad.

Es así que la formación de esta, según Molina et al. (2022) en el ámbito educativo, no parte únicamente desde lo formal (donde los institutos deben no solo informar, también se debe enseñar a reflexionar y a ser críticos), también parte de contextos externos, por ejemplo, organizaciones, talleres, redes sociales, actividades y demás. Estos, dieron paso a la libertad de expresión, al sentir y al opinar frente a condiciones sociales.

Adicionalmente, Hernández y Mariano (2020), mencionan que las ciudadanías alternas se pueden construir con base a la “pedagogía de la sensibilización”, la cual busca liberar a los sujetos de una sociedad dominante mediante una subjetividad y concientización, dando paso a aspectos comunicativos entre pares como lo es la dialéctica, aspecto crucial para la resolución de conflictos. Al igual que Verdeja (2020), propone al modelo de Freire “Pedagogía problematizadora” para la construcción dialógica intercultural en un contexto escolar donde está presente la diversidad, en la cual se busca un bien común, esto dando paso a una formación ciudadana crítica entre los diferentes actores educativos.

Refiere Ospina M (2017), una construcción ciudadana a partir de la infancia, esto desde la formación y evaluación centrada en las competencias, y no desde una perspectiva objetiva, sino más bien subjetiva, pues según menciona, las instituciones tienden a ignorar el currículo oculto.



Plantea Franco (2020) una construcción ciudadana desde los infantes y jóvenes, viéndolos como actores de cambio y sujetos políticos, los cuales deben ser reconocidos desde sus capacidades y apoyados en acompañamiento socioeducativo, adicionalmente, a estos se les debe brindar espacios de participación territorial desde concejos.

Argumenta Amador, E (2019) la participación política como elemento relevante para una ciudadanía alterna, asimismo, menciona diferentes puntos de vista respecto a esta. En uno de estos, se menciona a la “identidad nacional” como base de una construcción social.

Formación Ciudadana en el grado Transición

Señalan Espinoza Morales et al (2020) que la formación ciudadana desde la infancia es relevante para el bien común y la construcción colectiva, en donde las condiciones sociales se pueden trabajar y mejorar mediante procesos de aprendizaje, esto con el fin de progresar a largo plazo, por lo tanto, con base en su investigación empírica. Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de ciudadanía, se observa que a través del aprendizaje del contexto, los y las infantes pueden desarrollar tres componentes para la formación ciudadana, estos son: Derechos y Responsabilidades (Establecer normas y pautas, donde los infantes se reconocen como sujetos de derechos y respetan a los demás), Interacción (Formas de relacionarse y conocer las dinámicas sociales, estableciendo vínculos pacíficos) y Organización de la sociedad (Reconocer los roles y las funciones de ellos como individuos en una sociedad, así como los de los demás).

Sugiere Lara-Salcedo y Suárez-Rivero (2021) desde el documento denominado Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica, reconstruir el concepto de ciudadanía dentro del contexto escolar, concientizando acerca del dinamismo social en que vivimos, cómo este debe ser relevante dentro de la práctica pedagógica de las y los maestros teniendo un enfoque crítico y axiológico, de tal manera que a la hora de plantear esta formación ciudadana desde la infancia, se elabore no solo desde espacios curriculares intencionados, sino que también desde la vida cotidiana para la construcción de sujetos políticos y el reconocimiento ciudadano de las infancias.

Analiza Díaz Perdomo y Rojas Suárez (2019) dentro de su investigación Educación para la ciudadanía en pos acuerdo, que la violencia no solo se vive en contextos de conflicto armado, sino que también en otros entornos, estos son familiares, de barrio y escolares, es así que para trabajar la formación ciudadana se proponen 3 criterios. Primeramente, la cohesión social, la cual



encamina a la construcción del sentido de pertenencia, la inclusión y la paz en sociedad. Como segundo, la participación, que nos lleva a la formación del diálogo, la autonomía, la capacidad crítica y la reflexión a través de una perspectiva histórica. Finalmente, la memoria histórica, basada en dos principios, el primero “para que no vuelva a repetirse” y el segundo “Que en la historia se escuchen otras voces”.

Declaran Cifuentes García y Barbosa García (2016) en su investigación: Estudio cualitativo sobre la convivencia escolar en el grado transición: abordajes y aprendizajes, puntos relevantes a cerca de la formación en el grado transición, donde se destaca la educación ciudadana como una forma de reflexionar con orientación de la maestra respecto a la empatía, la solidaridad y responsabilidad, asimismo, se destacan las habilidades sociales y afectivas que poseen los y las estudiantes, demostrando las capacidades que estos y estas tienen frente a la libertad de expresión, la autonomía y la toma de decisiones, evidenciando a los infantes como seres activos y visibles, donde estos se pueden interrelacionar con su entorno, más específicamente hacia su familia, sus pares y docentes.

Como afirma Manrique et al. (2018), el desarrollo de la dimensión emocional en niños y niñas de 3 a 7 años de edad mejora con apoyo del programa Pistón, el cual busca desarrollar normas sociales y estimular el autoconcepto con acompañamiento integral de los agentes educativos (profesores), los cuales deben ser capacitados en pro del desarrollo de los infantes.

Finalmente, en opinión de Pinzón Delgado (2018), la infancia debe tener una real participación, la cual no se debe limitar al seguimiento de instrucciones conducidas por adultos, sino que se deben generar espacios de construcción social desde sus intereses y necesidades reales, trabajando con ellos y no sobre ellos, llevando a fomentar una verdadera formación ciudadana, teniendo en cuenta sus voces y perspectivas, partiendo desde sus contextos y problemáticas cotidianas, dando espacio a verdaderas prácticas y vivencias.

Conclusiones

La formación ciudadana alterna desde edades tempranas es posible en el contexto pedagógico desde la participación y construcción colectiva entre agentes educativos, este debe ser un tema de interés general, pues así es factible la construcción de una sociedad pacifista, pues según Espinoza, C. y Arredondo, C. (2019) la comunidad en general ha ido disminuyendo su interés hacia el ámbito educativo escolar, siendo este visto como algo meramente formativo en aspectos conceptuales y teóricos, dejando de lado la relevancia que tiene la comunidad y la



sociedad en general como agentes educativos, donde en el contexto escolar, se debe evitar el autoritarismo y la represión, siendo la comunidad un agente activo, que trabaja de la mano de la infancia.

En consecuencia, la familia cumple un rol activo, participando y construyendo espacios de diálogo, propuestas y proyectos entre estos y la institución educativa. Lo anterior dará una contextualización de la institución hacia las realidades de la comunidad educativa, asimismo mejorará los lazos sociales entre estos.

Adicionalmente, los docentes deben ir más allá del enseñar temas teóricos, estos deben responder a los aprendizajes socioafectivos de sus estudiantes, partiendo desde sus contextos, intereses y opiniones, esto para dar paso a espacios de verdadera participación, enseñando aspectos como la diversidad, resolución de conflictos, sana convivencia, el diálogo y la ciudadanía, los cuales son pertinentes para la construcción de la paz.

Finalmente, los trabajos abordados han evidenciado una pertinencia social para la formación ciudadana desde la pedagogía en la infancia, demostrando las capacidades que los estudiantes tienen para su formación, donde su autonomía, voz y participación permiten crear proyectos en pro de su formación, mitigando así el conflicto.

Referencias

- Romero-Acosta, K., García-Manjarrés, J., Doria-Dávila, D. y Ruíz, F. (2019). *Desarrollo de la Escala de Síntomas Internalizados en la Primera Infancia (ESIPi)*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 19(1), 1-14. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/4384>
- Amador Márquez, E. (2019). *Nuevas formas de ciudadanía en contextos democráticos extraterritoriales*. *RevISSE*, 15(14), 111-124. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/425/408>
- Carvalho, M., Ataíde, L. y Leite, C. (2020). *Práticas curriculares coletivas de professores do 1º ciclo da educação básica de Portugal*. *Revista Ibero-americana De Estudos Em Educação*, 15(4), 2006-2022. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12714>
- Díaz Perdomo, y Rojas Suárez. (2019). *Educación para la ciudadanía en el posacuerdo*. *Revista Eleuthera*, 20(2), 13-34. http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera20_2.pdf
- Espinoza Morales, A., Vergara-Lope, S. y Anaya Rodríguez (2020). Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de ciudadanía. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores., 2(2).



- <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1990>
- Espinoza, C. y Arredondo, C. (2019). *El rol de la comunidad de indagación en el espacio público escolar. Praxis & Saber*, 10(23), 77-96. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9693>
- Fatyass, R., PhD. (2022). *Agencias infantiles en la escuela. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17204>
- Franco, M. (2020). De adultos en construcción a agentes de cambio hacia una participación activa de la infancia y adolescencia. *Tendencias pedagógicas* (35), 164-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186647>
- Henríquez, P. y Arámburo, V. (2019). Análisis cualitativo en torno al uso de estrategias de enseñanza por docentes Universitarios en contextos de formación de agentes educativos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27(85). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3644>
- Hernández, L. y Mariano-Voloria, M. (2020). Pedagogía, sensibilidad y ciudadanías emergentes, las alternativas descolonizadoras en una sociedad hiperrealista. *UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA*, 25(91), 101-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8106619>
- Jurisdicción Especial para la Paz [JEP]. (2018). Conozca la JEP. Jurisdicción Especial para la Paz. <https://www.jep.gov.co/DocumentosJEPWP/1conozcalajep.pdf>
- Lara-Salcedo, L. M. y Suárez-Rivero, N. D. (2021). *Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir>
- Lara-Salcedo, L. M. y Suárez-Rivero, N. D. (2021). *Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir>
- Saiz-Linares, A., Ceballos-López, N. y Susinos-Rada, T. (2019). *Voz del alumnado y mejora docente. una investigación en centros educativos en cantabria. Revista Complutense De Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Manrique-Palacio, K., Zinke, L. y Russo, A. (2018). *Pisotón: un programa de desarrollo psicoafectivo, como alternativa para construir la paz. Revista Latinoamericana de*



- Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 131-148.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.16107>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media, subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Docente de preescolar, documento guía. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media, subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_19.pdf
- Mesa P, y Rendón, M. (2020). Crianza, educación socioemocional y práctica educativa en la perspectiva de agentes educativos de un jardín infantil del Programa Buen Comienzo. *Uni-Pluriversidad*, 20(2). <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.015>
- Molina, A., Ponce, C. y Rubalcaba, C. (2022). Ciudadanía y educación: una aproximación como campo de conocimiento. *Nueva época*, 53(1), 201-228.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.542>
- Ospina Antury, N. (2017). *Constitución de ciudadanía y configuración de subjetividad en la infancia invisibilizada: Un estudio de la niñez en prisión – Colombia*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/119331>
- Pinzón Delgado, M. B. (2018). *Infancias contemporáneas y ciudadanía: relaciones desde los discursos que las configuran para orientar la formación ciudadana en el grado de Transición*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19805>
- Quintero Ferrer, C. Cardona Alarcón, L. Negrete Doria, R. (2021). El papel de los jóvenes en las ciudadanías alternas: un ejercicio de participación ambiental en contextos socioculturales diversos colombianos. *PAIDEIA* (26), 156-175.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211117>
- Fernández-Rouco, N., Fallas-Vargas, M. y García-Martínez, J. (2020). *Voces protagónicas para el bienestar en la escuela: Análisis cualitativo de la perspectiva de los agentes implicados*. *Voces y Silencios*, 11(2), 49–66. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.3>



Verdeja Muñiz, M. (2020). Diversidad cultural en la escuela: un espacio idóneo para la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva. En Díez Gutiérrez, E. y Rodríguez Fernández, J. (Directores). Educación para el Bien Común Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente. (pp.544-556). Octaedro.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7699218>

Cifuentes García, Y. y Barbosa García, S. (2016). *Estudio cualitativo sobre la convivencia escolar en el grado transición: abordajes y aprendizajes*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/791/TO-19139.PDF?sequence=1&isAllowed=y>



Exploraciones sobre cultura de paz y no violencia: Una propuesta desde las artes escénicas

TANYA DURÁN POBLETE⁷⁵

Resumen

Con el propósito de compartir experiencias sobre los retos de integralidad que requiere hoy la práctica docente, así como el potencial pedagógico que tienen las artes escénicas para la transformación de narrativas y el agenciamiento de nuevos liderazgos, se presentan los principales hallazgos metodológicos de la investigación para optar al grado de maestra en artes por la Universidad de Guadalajara.

Desarrollo

¿Qué es la cultura de paz, además de ser un concepto ampliamente utilizado por las principales agendas, estados e instituciones? ¿Cómo asir de manera concreta este sistema de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia, previenen los conflictos mediante el diálogo y la negociación, respetando ampliamente los derechos fundamentales de su entorno (Asamblea General de las Naciones Unidas [ONU], 1999, Resolución 53/243).

Debido a los grandes índices de desigualdad y pobreza multidimensional, al grave aumento constante de vulneración de sus derechos, sumado a las violencias cotidianas a las que se exponen, las infancias y juventudes son consideradas poblaciones vulnerables y de atención prioritaria por la mayoría de los estados de Latinoamérica. Sin embargo, las planificaciones y programas educativos están contruidos por población adulta, muchas veces con una mirada adultocentrista y teórica, que no promueve la acción ni la interrelación de contenidos. En medio de una profunda crisis ante el estado actual de las violencias en las que nos encontramos viviendo como sociedad, donde la crueldad (Segato, 2021) abunda y se replica en los espacios formativos tanto formales como informales, se propone la reivindicación de una práctica docente afectiva, lúdica, crítica y

⁷⁵ Actriz P. Universidad Católica de Chile. Egresada de la Maestría en Educación y Expresión para las Artes de la Facultad de Arte y Arquitectura de la Universidad de Guadalajara (2021-2023). Gestora y mediadora de procesos formativos, interesada en temas de paz, violencias, derechos humanos y justicia social.

generativa, donde a través de la experiencia sensible que permiten las artes escénicas, se puedan trabajar temas y conceptos relacionados con la práctica de la cultura de paz, buen vivir, etc.

Considerando la necesidad de generar nuevos modelos educativos donde el conocimiento se construya de manera colectiva y participativamente, que invite a observar el contexto y sea contingente a estas poblaciones; se propone una alternativa de exploración del concepto de cultura de paz y no violencia a través de las artes escénicas, tomando como referencia taxonómica y axiológica la Matriz de Necesidades Fundamentales construida por Manfred Max Neef y su equipo multidisciplinar en 1996 en Desarrollo a Escala Humana, donde plantearon las necesidades humanas como finitas y acotadas, cambiando la mirada que se tenía hasta entonces de las necesidades como permanentes, infinitas y probablemente inalcanzables. Esta matriz plantea 9 conceptos que están directamente relacionados con los derechos fundamentales de todos los seres humanos: Afecto, Libertad, Participación, Creación, Subsistencia, Protección, Entendimiento, Ocio e Identidad, que pueden ser sometidas a reflexión y diálogo sobre el nivel de satisfacción que alcanzan. Esta cartografía o ruta de conceptos se complementan y cruzan con postulados, pensamientos y metodologías de artistas, personas investigadoras y docentes, especialmente del Cono sur americano, que con sus diversos aportes alimentaron esta estructura. Las pedagogías críticas de Freire, la reivindicación de la ternura y los afectos en Segato, el teatro comunitario experimentado a través del teatro del oprimido de Boal (2001), las experiencias en educación para la paz de comunidades y organizaciones civiles - culturales en Chile, Colombia y México, el teatro espontáneo como experiencia transformadora de Garavelli (2003) y la pedagogía teatral de García Huidobro componen el soporte ético filosófico de la propuesta a la vez que ofrecen herramientas concretas para el trabajo creativo y colaborativo. Se suma a esta caja de herramientas elementos de la dramaturgia personal y colectiva, uso de la máscara en su gran diversidad de posibilidades, el reconocimiento de emociones a través del uso del cuerpo, así como la escritura de nuevas narrativas para la vida.

El dispositivo propuesto para trabajar fue el de un laboratorio creativo, concepto que en una de sus acepciones refiere al procedimiento científico donde los objetos se analizan y diseccionan para comprenderlos, generando nuevos conocimientos. En esta propuesta, participantes y mediador/a tienen la misma categoría de investigadores de los conceptos en cuestión, lo que les invita a tomar un rol activo y protagónico. A través de la experiencia artística y el aprendizaje por experiencia, sus participantes fueron diseccionando temas, palabras y



conceptos, generando creaciones escénicas, dramatúrgicas y lúdicas, tanto a nivel personal como colectivo.

Se trabajó con base en la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), al permitir desarrollar y formular actividades que rompen con los modelos tradicionales de enseñanza, dando a los sujetos de investigación un rol activo dentro del proceso a investigar. Se propuso un espacio de socialización del plan propuesto con las participantes del taller, sus familiares, así como con la organización, para adecuar actividades y tratamientos. La IAP es un camino vertebral para el crecimiento de todos nosotros, en nuestras capacidades de un pensar reflexivo y crítico, conducente a participar y producir conocimiento colectivo (Sirvent y Rigal, 2012, p. 96). Esta definición de María Teresa Sirvent y Luis Rigal, investigadores, docentes y educadores populares argentinos, con trabajo de campo de más de veinte años en comunidades latinoamericanas, refieren en su libro *Investigación Acción Participativa*, un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática, concibe la metodología como una herramienta que pueda articular el conocimiento cotidiano con la investigación científica. En este sentido, se procura siempre una participación real de la población involucrada con el fin de (1) generar conocimientos colectivos y críticos sobre dicha realidad (2) fortalecer la organización y participación de la población (3) promover la modificación de condiciones que afectan su vida cotidiana (Sirvent y Rigal, 2012) (Haraway, 1995). La IAP contiene una intencionalidad política que, muy lejos de ser partidista, busca contribuir a la emancipación y a la práctica de libertad de los sujetos a partir de ejercicios críticos de reflexión del mundo. Aprender a leer el mundo, como observó Freire en sus pedagogías comunitarias.

En lo educativo, la IAP promueve el aprendizaje colectivo y co-planificado junto a sus participantes, con producción, reelaboración y valoración crítica. Este ciclo puede repetirse las veces que quien investigue lo estime necesario. En el caso de la aplicación del presente proyecto de investigación, se utilizó la Matriz de Necesidades Fundamentales (Max-Neef et al., 1994), realizando una selección de los conceptos considerados relevantes según los objetivos del proyecto: Afecto, Creación, Participación y Libertad; que fueron las principales variables a observar durante el proceso, recordando que, si bien la investigadora mediaba las sesiones, las propuestas generativas se generaban en las experimentaciones.

El proceso investigativo se convierte en un acto de reflexión crítica sobre el sentido de las prácticas realizadas y su proyección futura, en un espacio de aprendizaje sobre las propias prácticas



y sus efectos transformadores (Sirvent y Rigal, 2012, p. 6); es decir, esta forma de pensamiento será de apoyo para el profesorado en la toma de conciencia sobre sus prácticas docentes, sobre todo para quienes se sientan llamados/as a trabajar estas temáticas.

Diseño Metodológico

A partir de la metodología AIP como instrumento para dar forma al proyecto, se procedió a definir y organizar cuatro ciclos de observación y valoración de los datos:

- Primer ciclo → Diseño preliminar. Contempla todas las acciones previas al inicio del laboratorio. Se estudia el contexto y se preparan las temáticas con la persona a cargo del espacio de implementación, obedeciendo a las necesidades relatadas. Se acota la selección de etapas del juego dramático al grupo referido. Es ideal socializar la selección Necesidades Fundamentales con el fin de esbozar una mirada inicial sobre las necesidades del territorio.
- Segundo ciclo → inicio del laboratorio → diagnóstico participativo: tesoros y amenazas → ajuste de planeación con datos obtenidos y el cronograma de actividades según duración del laboratorio.
- Tercer ciclo → hacia la mitad del taller → entrevista de hallazgos de creación colectiva → selección de materiales para narrar una historia.
- Cuarto ciclo → fin del taller → montaje del proceso, presentación de clase abierta + conversatorio → focus group.

Primer ciclo, diseño preliminar

Es de vital importancia observar las condiciones y el contexto donde se desarrollará la acción (Haraway, 1995), cuál es el público objetivo y cómo se comporta el entorno. Contemplar tiempo extra en la preproducción, así como en la misma planificación, es bastante sensato si se acepta que no solo depende de una persona, sino más bien de un sistema complejo, por lo que la flexibilidad debe asumirse como un componente más. Una planeación inicial debería contemplar la lectura del contexto y aspectos externos: perfil de la institución, perfil de los estudiantes, formato de clases, necesidades expresadas por la contraparte.

Contemplar las etapas del desarrollo del grupo

En este momento se tomará en cuenta especialmente la etapa del desarrollo cognitivo y la etapa del desarrollo del juego dramático. El cuadro presentado a continuación establece las principales características de las etapas del desarrollo del juego dramático planteadas por Verónica García Huidobro en el Manual de Pedagogía Teatral (García Huidobro y La Balanza, 2006), que propone una metodología activa en el aula.



Selección de conceptos de la Matriz de Necesidades Fundamentales

De las nueve necesidades fundamentales descritas, se seleccionaron cuatro que sirvieron como una hoja de ruta para la planeación de contenidos y actividades según las necesidades referidas por las principales agendas de desarrollo para la infancia y adolescencia (Stranger, 2011). Los componentes de cada necesidad fueron seleccionados según los objetivos del proyecto: explorar la cultura de paz y la no violencia. En resumen: una infancia y adolescencia sin afectos irremediablemente repercutirá en el desarrollo de la autoestima, en la capacidad de expresar emociones y socializar de una persona adulta. La posibilidad de creación desde la participación efectiva y permanente podrá conducir a formar seres humanos con pensamiento crítico, donde la imaginación y la curiosidad aporten a la construcción de nuevas realidades que puedan llevar a la libertad y autonomía del mismo.

Cuadro de necesidades seleccionadas

Necesidades	Ser	Tener	Hacer	Estar
axiológicas	existenciales			
Afecto	Autoestima Respeto Voluntad Humor	Amistades Parejas Familia	Expresar emociones Compartir	Espacios de encuentro íntimos, colectivos
Creación	Imaginación Curiosidad	Habilidades Destrezas Método	Inventar Construir Diseñar	Espacios de expresión, de libertad temporal
Participación	Receptividad Disposición Respeto Humor	Derechos Responsabilidad es	Discrepar Proponer Dialogar Opinar	Ámbitos de interacción participativa



Libertad	Autoestima Audacia Determinación Rebeldía	Igualdad de derechos	Diferenciarse Conocerse Meditar	Plasticidad espacio- temporal

Tabla 1 - Elaboración propia a partir de Matriz de Necesidades Fundamentales (1996)

Como se puede observar, el cruce de necesidades axiológicas, fundamentales para el desarrollo integral de las personas, con las dimensiones existenciales arroja conceptos y verbos para trabajar en una sesión; una taxonomía que contempla diversas habilidades y aprendizajes cognitivos, sociales y emocionales para su uso como objetivos y como acciones concretas de las sesiones generativas. Por supuesto, estas herramientas son una aproximación inicial a la conceptualización y valoración de procesos creativos con una herramienta concreta de uso, por lo que puede y debe ajustarse según las necesidades de cada entorno (Del canto et al., 2021).

Operacionalización de variables

Necesidades Existenciales. SER Y HACER: Verbos activos para guiar la exploración y experimentación artística durante las sesiones. El verbo SER apuntó a la toma de conciencia personal sobre los conceptos y su percepción sobre la cercanía o distancia de estos. El verbo SER también fue aplicado para visitar experiencias personales y autoobservación, para luego mediar un diálogo. La labor docente consistió en favorecer la experimentación personal (sensorial, emotiva, de opinión, creativa, crítica, reflexiva, etc.), observando las características particulares de las participantes. Para esto, se construyó un protocolo de observación para el análisis de datos. Se diseñaron actividades especiales para trabajar ciertos conceptos, por ejemplo: el “humor” es compartido por las necesidades de Afecto y Participación. En este caso, se propuso un juego escénico muy simple: una persona se ubica de espaldas y lo más lejos posible del resto de las personas que estén participando, que estarán dispuestas en una línea atrás una al lado de la otra, observando la espalda de la que está adelante. El objetivo es que las personas de atrás traten de avanzar lo más rápido y sigilosamente posible hasta que la persona de adelante gire la cabeza hacia atrás con el objetivo de “pillar” a quien se esté moviendo y enviarlo nuevamente al inicio. Quien llegue y le toque la espalda a quien está adelante, gana y el juego comienza de nuevo, con esa persona tratando de captar el menor movimiento de los otros participantes. Este juego genera mucho humor, nerviosismo y un ambiente relajado, pero también fomenta otros conceptos contenidos en otras necesidades: promueve la voluntad, pues hay que moverse sabiendo cómo y



cuándo (afecto); la receptividad y la disposición, al tratarse de un ejercicio de concentración mental y corporal (participación) y la audacia y determinación, al tener que actuar rápido y en el momento exacto para no ser detectado (libertad).

HACER se utilizó para la activación de verbos en relación con otras personas, es decir, para inducir a la práctica colectiva y generativa. Hacer se operacionaliza desde la inmediatez del verbo y se traduce en la propuesta de entrenamiento del cuerpo y voz, así como en la acción dramática propiamente tal, como lo es improvisar, interpretar, escribir. HACER y su relación con el proceso creativo, que exige experimentación: aprender haciendo, lo cognitivo. Hacer comunidad, lo social. Explorar el interior y las relaciones con los demás, lo humano. En este caso, por ejemplo, el verbo HACER fue constructor de las propuestas de sesiones, integrando en ellas un espacio para compartir (afecto) donde se pudiera proponer, dialogar, dialogar, opinar (participación), y así conocerse y diferenciarse (libertad) desde sus diversidades; se contempló un espacio para expresar emociones (afecto), un espacio a lo largo de todo el laboratorio para inventar, construir y diseñar (creación) y un espacio dedicado a la meditación (libertad).

TENER Y ESTAR: verbos que refieren tanto a un estado transitorio, como a la localización y pertenencia o propiedad. TENER expresa propiedad y la mirada es desde el sujeto. Lo que se tiene o no, va configurando la experiencia del entorno. TENER se puede colectivizar y pasar a TENEMOS si la actividad lo requiere.

Es importante no dar una valoración binaria de bien o mal al verbo TENER. Lo importante es la observación para la eventual transformación del evento. Es necesario tener conciencia de las narrativas focalizadas en la identificación para observarlos y trabajar sobre ellos. Este verbo será el que articule el instrumento de tesoros y amenazas en el segundo ciclo de diagnóstico.

ESTAR se enfocó en la práctica docente y en el diseño del laboratorio, es decir, se enfocó en los elementos que componen una sesión de laboratorio y los objetivos que persigue. El verbo ESTAR, de acuerdo con la taxonomía propuesta por Max Neef, y según la selección de necesidades, se conformó como: Espacios de encuentros íntimos, colectivos (afecto); espacios de expresión, libertad temporal (creación), ámbitos de interacción participativa (participación) y plasticidad espacio- temporal (libertad). El teatro da esta posibilidad, el acto del “sí mágico” para seguir creando, porque el nuevo mundo requiere de la necesidad de soñar (Butler, 2021, p. 63).

Con relación a las herramientas y dispositivos escénicos a utilizar para operacionalizar estos componentes, se debe tener en cuenta la edad del grupo a abordar, con el fin de diseñar



actividades específicas según su etapa de desarrollo. En este proyecto se proponen tres elementos clave como soporte para diseñar actividades: la máscara, por la capacidad lúdica que presenta, la posibilidad de expresar con el cuerpo y la amplia capacidad de exploración que puede haber en este elemento. Es importante mencionar que la máscara se ha utilizado ampliamente y según las capacidades y recursos que se tengan. Desde la elaboración de máscaras de yeso (conciencia de otro, empatía, afecto, cuidado), la elaboración de antifaces de papel, etc. Otro elemento seleccionado es un objeto. La posibilidad que da el espacio del teatro es justamente la representación. Un objeto como un sombrero puede tener infinitos usos. Esto promueve la capacidad creativa y narrativa. Por último, la dramaturgia como elemento crítico y creativo sirve para trabajar nuevas narrativas con respecto a los temas tratados.

Por último, pero no menos importante, son las metodologías seleccionadas desde las artes escénicas para facilitar el proceso de exploración; elementos del Teatro del Oprimido, como el teatro debate y el arcoíris del deseo; el Teatro Aplicado en la Educación como un marco ético y estético para quienes median procesos; el Teatro Espontáneo en su categoría de afectos y que en suma refieren que todos somos actores, solo nos falta ser conscientes de ello.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas [ONU] (1999) Resolución 53/243. Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. ONU.
<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n99/774/46/pdf/n9977446.pdf?token=s01ngoXTWtjg0x97oW&fe=true>
- Boal, A. (2001). Juego para actores y no actores. Alba. <https://www.albaeditorial.es/cine-y-teatro/artes-escenicas/juegos-para-actores-y-no-actores/>
- Butler, J. (2021). *La Fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Del Canto Fariña, L., García- Huidobro Valdés, V., Sedano Solís, A., & Compañía de Teatro y Educación La Balanza. (2021). *Teatro aplicado en educación*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García Huidobro, V. y La Balanza, C. (2006). *Manual de Pedagogía Teatral*. Ediciones UC.
- Garavelli, M. E. (2003). *Odisea en la Escena, Teatro Espontáneo*. Brujas.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Cátedra.
- Max Neff, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana, una alternativa para el futuro*. Editorial Nordan-Comunidad.



[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SwBl5d90f1AC&oi=fnd&pg=PA13&dq=.+Max+Neff,+M.,+Elizalde,+A.,+%26+Hopenhayn,+M.+\(1994\)+Desarrollo+a+Escala+Humana,+una+alternativa+para+el+futuro.+Montevideo:+Editorial+Nordan-Comunidad.+&ots=MNNPS4xCID&sig=TnPi83FLLg7z2WMjISCz5XuHrTU#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SwBl5d90f1AC&oi=fnd&pg=PA13&dq=.+Max+Neff,+M.,+Elizalde,+A.,+%26+Hopenhayn,+M.+(1994)+Desarrollo+a+Escala+Humana,+una+alternativa+para+el+futuro.+Montevideo:+Editorial+Nordan-Comunidad.+&ots=MNNPS4xCID&sig=TnPi83FLLg7z2WMjISCz5XuHrTU#v=onepage&q&f=false)

Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/5310364>

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa, un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Paramo Andino.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/187628>

Stranger, I. (2011). *Cuaderno de dramaturgia, teoría, técnica y ejercicios*. Ediciones UC.
<https://repositorio.cultura.gob.cl/handle/123456789/4496>



El niño presente

TATIANA MONROY MORENO

IDALY JANICE VALERO CAICEDO

HENRY FERNÁNDEZ ZIPA

Resumen

Las prácticas escolares están desbordando a la niñez con multitareas, sumergiéndolos en el rendimiento y la producción, lo que lleva a un tiempo sin sentido, sin experiencia, sin reflexión y menos de disfrute. Es por esto que transformar esta comprensión de tiempo es factible si el adulto-maestro vive un tiempo de experiencia, disfrute y reflexión, es decir, vivir en el niño presente, de presencia, de estar, del aquí y ahora. Posible al habitar el tiempo de infancia como tiempo humano, el tiempo de la infancia como práctica vital y el tiempo de infancia como práctica pedagógica.

Objetivo

Proponer la imagen de la niñez presente como práctica del cuidado docente.

Metodología

Comprender la niñez presente requiere fundamentos epistemológicos que ubiquen la investigación desde coordenadas cualitativas, donde la prioridad no se centra en medir y se da un lugar a la observación, a valorar e interpretar las cualidades, en este caso de los niños y niñas/ adultos/maestros, desde diferentes contextos, por lo que Hernández et al. (2014) señalan que:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (p.9)

Con respecto a la metodología para fundamentar este artículo, ha sido elegido el autobiográfico narrativo, puesto que este método permite narrar y reflexionar frente a las diversas experiencias vividas por las maestras en formación que han sido fuente de información y vivencia



resultado de las prácticas en contextos de infancias. (Conelly y Clandinin, como se citó en Hernández et al., 2011) señalan que:

... encontrar formas narrativas que permitan que él (el sujeto de investigación) encuentre su lugar, de manera que no quede excluido de su capacidad de decisión sobre el sentido de la narrativa y desde donde se reclama que el investigador también se muestre (p. 22)

Por tanto, la investigación narrativa, posibilita que el investigador aparezca en todas sus manifestaciones, sentimientos, propósitos, deseos, inquietudes, que para este caso se evidencian en el tiempo presente. A partir de estos elementos, se organizan las narrativas (diarios narrativos) de la investigadora mediante una matriz de análisis que se ubica en los resultados.

Resultados y reflexiones

Proponer la imagen de la niñez presente como práctica del cuidado docente requiere el desarrollo de tres categorías que, en coherencia con el análisis de los diarios narrativos, permite ubicar la imagen de la niñez, desde otros tipos de temporalidad, que necesariamente implican la vivencia. Por esto, explicar el tiempo de infancia como tiempo humano, el tiempo de la infancia como práctica vital y el tiempo de la infancia como reflexión pedagógica, posibilita otros marcos de comprensión de la infancia presente.

Tiempo de infancia como tiempo humano

Esta reflexión plantea el tiempo de infancia como tiempo humano, tiempo de encuentro entre dos actores protagónicos a nivel de educación en las infancias, niñez/adultos – estudiantes/docentes. Al respecto, se plantea la siguiente fórmula $1+1=3$, construcción entre la niñez (1) + adulto-maestra/o (1) = infancias (3), es el reconocimiento mutuo en la vivencia, surgida entre el estudiante-niño y el adulto-maestro, en un tiempo de infancia que atraviesa lo humano, un tiempo de encuentro humano. (Fernández, 2016), afirma que:

Se requiere un cambio de lógica, incomodar las comprensiones tradicionales, la ciencia dogmática, el no tener respuestas finales, sin jerarquías, no se hacen ejercicios de imposición de conocimiento, por el contrario, $1+1=3$ se construye en las heterarquías, en la relación horizontal, en el reconocimiento mutuo. No por tener mayor información se tiene un lugar de autoridad, es así que, adulto y niñez, se hacen continuamente en la vivencia. (p. 13)

Dicho de otra manera, este sistema ($1+1=3$) invita a salir de las prácticas convencionales, en las cuales la niñez es vista como ser inferior, sin voz y sin conocimiento, a manera de ejemplo:



He tenido una semana bastante difícil, llena de quehaceres en la universidad, el hogar, entre otras cosas, llegué al punto de sentirme colapsada, pero en ese momento, en el que cruzo la puerta del jardín, ver a mis niños, mi esfuerzo y el de ellos, es en ese momento, donde conecto con ellos, cambio de lógica y me dispongo a vivir con ellos y conmigo en la presencia, donde mis tareas y obligaciones recobran sentido cuando pasan por la experiencia vivida y disfrutada... (narrativa docente en formación).

Entonces, ¿qué otra característica tiene la imagen del niño presente? Este es un niño que vive en el asombro, en la emoción y en la pregunta, entre otros. El adulto que apueste a vivir en el niño presente requiere habitar de manera concomitante, en el asombro, la emoción, la pregunta; por extensión, el docente que vive en el niño presente, reviste sus prácticas como un asunto del cuidado de sus estudiantes y de sí mismo.

Puntualizando en las emociones, Maturana (2002) señala que son: “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción.” (pg.5) la imagen del niño presente en relación con las emociones propone que éstas últimas se viven, y se expresan mediante el cuerpo, la emoción es coherente con la acción en la que nos encontramos, si se está triste, el cuerpo lo demuestra, llanto, indisposición, silencio, entre otros, es un asunto vivido, no pensando, la niñez muestra cómo habita las emociones, los adultos las ocultan.

Un martes mientras terminábamos de entregar el material para iniciar con la actividad que preparamos para esa sesión, noté que Damián de 9 años estaba callado, coloreaba sin ganas, su rostro sin expresión alguna, por eso decidí acercarme para averiguar qué sucedía, aunque su cuerpo ya me decía que se encontraba triste, fue allí donde me miro... y se dispuso a llorar entre mis brazos... (Narrativa docente en formación)

De no ser que las emociones se pueden evidenciar mediante el cuerpo, sería difícil para los demás percatarse de lo que sucede en los otros. Descifrar si la persona está enojada, o algo le desagrada sería casi imposible, sin esa relación de acción y expresión. Sin embargo, los adultos pueden camuflar las emociones hasta tal punto que llevan máscaras que impiden saber cómo están, negando la presencia de su niño, en este caso emocional.

Así mismo, la pregunta lanza el encuentro vital entre el adulto y el niño. Kohan (2020) sugiere, la pregunta como esa posibilidad de “encontrar una infancia, un inicio, un nacimiento, un camino para pensar y estamos para pensar juntos, entonces le damos la bienvenida a las infancias



y también esas preguntas nos pueden desacomodar y ayudar a buscar y encontrar otros caminos” (p. 10)

Recuerdo, cómo Alicia, de 5 años, llegó al salón muy apresurada con algo de angustia y esperanza en su rostro. Al verme, me pregunta: profe, ¿tú sabes configurar la hora en mi reloj? A lo que respondí que no, pero, que, si me daba un segundo, juntas podríamos aprender cómo configurarlo. Le pregunté que si recordaba ¿cómo habían configurado el reloj en casa? Respondió que, presionando el botón, mostrándome con el dedo. Así que presionamos los botones hasta que juntas logramos ajustar la hora. (Narrativa docente en formación)

De lo anterior, es importante rescatar que la pregunta es un posibilitador de encuentro que se traduce en el sistema $1+1=3$ para construir, de manera conjunta, caminos, comprensiones y aprendizajes.

Tiempo de la infancia como práctica vital

Proponer el tiempo de infancia como práctica vital, empieza por conocer el concepto de autopoiesis que presenta (Maturana como se citó en Rodríguez y Torres, 2003) como el proceso “...que se levanta por sus propios cordones y se constituye como distinto del medio circundante a través de su propia dinámica, de tal manera que ambas cosas son inseparables” (p.28)

...Al llegar de la ludoteca me encuentro con Alicia, quien se acerca a mí llorando y me dice: profe, es que quiero contarte por qué estoy llorando, es que mi gatito el mayor se murió ayer y estoy muy triste. - En ese momento es en el que uno se pregunta qué puedo hacer o decir: -Alicia, ¿quieres un abrazo?... (Narrativa docente en formación)

La acción de Alicia en la narrativa anterior. es un claro ejemplo de esa capacidad de autocreación, dada la dinámica interna biológica en la niña que permite desde su lugar accionar frente a las dificultades gatilladas por el medio externo, en este caso una pérdida.

Este proceso de autocreación llevado a la pedagogía implica una relación constante entre la acción y la teoría, como propuesta pedagógica, la praxeología desarrollada por Juliaio (2014) refiere que “se trata de un proceso interactivo socialización /autonomización a partir de un trabajo reflexivo sobre la práctica” (P.86)

Es decir, que las infancias, docentes/niñez requieren permanentemente realizar proceso de autocreación, mediante el interjuego teoría-acción, lo que, lleva a la reflexión sobre lo hecho para comprender en los contextos sociales cómo el “infante” se crea a sí mismo, en relación con los otros, mediado por la acción en un contexto o nicho vital.



En términos educativos, la autocreación, la autorealización, requiere del encuentro, de la relación con otros, es por esto que, todo organismo que tenga la propiedad de la vida, la autopoiesis, se sostiene y es motivada por las emociones (Maturana 2002) específicamente, por el amor, tono emocional que privilegia a los seres humanos, este entendido como el reconocimiento legítimo en la convivencia de acuerdo con el mismo autor.

La vivencia con el otro, el encuentro con el otro, adulto/niñez, hace posible este reconocimiento mutuo, la posibilidad de autoconstrucción se da en el encuentro amoroso de este reconocimiento legítimo del otro. La infancia como práctica vital requiere de ese encuentro, por eso separar lo humano entre niñez/adultos o maestro/estudiantes fragmenta la ecuación de la vida.

Tiempo de infancia como práctica pedagógica

Habitar un tiempo de infancia, es decir, de presencia, de presente, requiere relacionar lo pedagógico, tal como se ha descrito, de manera directa con la acción. Está ligada a un momento de experiencia vital, en donde el infante, está en la presencia de la acción realizada, es decir, la praxis que es la reflexión permanente sobre el acto educativo, para este caso en contextos de infancia, siempre mediado por la teoría (Juliao, 2011) y en la relación directa entre maestro-estudiante.

Entre estos, $1+1=3$, se presenta un tiempo de reflexión, que necesariamente es un tiempo pedagógico, por eso él niño presente, aparece como un fenómeno vital, de autocreación en la presencia y la reflexión entre la acción y la teoría sobre lo que se hace de manera constante, lo que aquí se llama una práctica de vida... una práctica pedagógica.

Hace algunos días diseñé una actividad para que mis niños evaluaran en una escala de tres colores (verde- si les gustó o fue de su agrado; naranja- si se les dificultó y rojo si les pareció mala o inapropiada). Creí que sería una buena estrategia de evaluación, pero al momento de llevarla a cabo, me topé con la sorpresa de que muchos niños sienten gran afinidad por el color rojo, haciendo que sin importar que les gustara la actividad, ellos eligieran el color rojo. Esta situación me llevó a repensar mi práctica pedagógica. (Narrativa docente en formación)

Con respecto al tiempo, inicialmente se habla del tiempo Cronos, que Assmann (2002) define como el “tiempo “contado” (tiempo cronológico) (...) se ha convertido en un aspecto fundamental de la racionalidad científica y de la organización social en la Modernidad”. (p.197) En otras palabras, el tiempo cronos es el tiempo que cuenta con un valor económico otorgado por la sociedad, ese tiempo que es medido y cargado de producción.



me dejaron demasiados trabajos, siento que no voy a poder con tantas cosas, tanta producción me está agotando, no sé por dónde empezar, si por práctica, inglés, perspectivas, invasión, inclusión o los cursos extras... (Narrativa docente en formación)

En contraste con lo anterior, examinaremos brevemente el tiempo Aion, que Kohan (2009) define como “la intensidad del tiempo de la vida humana, un destino, una duración, una temporalidad no numerable ni sucesiva, sino intensiva.” (p. 18) esto quiere decir que el tiempo Aión es el tiempo de la experiencia en el que desaparece el reloj y nos dedicamos a vivir.

Al llegar al aula del polimotor y ver a Laura, de 5 años, sola sin poder participar, ya que no tenía pareja, decido ir con ella para que pueda realizar su actividad y disfrutar de su clase. Es en ese momento en que ella y yo seguimos cada una de las instrucciones del Profe Oscar, nos olvidamos del reloj, hicimos carretillas, saltamos como ranitas, corrimos y evitamos muchos obstáculos juntas, estábamos tan inmersas en la actividad que cuando nos dijeron que se había acabado la clase ninguna de las dos quería salir... (Narrativa docente en formación).

En el ejemplo anterior, se evidencia la relación maestra-estudiante en un tiempo Aión, se vive en la experiencia, el tiempo se contrae, pasa de prisa, no hay jerarquías, es un tiempo de disfrute, de aprendizaje vital, en definitiva, es un tiempo pedagógico.

Impacto en la política

La Política Nacional de Primera Infancia "De Cero a Siempre" en Colombia piensa en el niño como una voz, es el adulto que vive en la infancia, que vive una realidad. Se enmarca en una política de presencia, del ahora, de que el adulto-maestro se apropie de esa infancia y así mismo vivirla para entenderla y poder llegar a una transformación. Ambos enfatizan la importancia de reconocer y valorar la infancia como un tiempo humano significativo.

La política de "De Cero a Siempre" también busca transformar la educación inicial en Colombia, fomentando enfoques pedagógicos centrados en la participación activa de los niños y en la relación entre ellos y los adultos para llegar al reconocimiento y el derecho de los niños a tener una voz, conocimiento y emociones únicas, lo cual se alinea con el artículo.

Además, tanto el artículo como la política enfatizan la importancia de la reflexión constante sobre la propia práctica. El artículo menciona la necesidad de reflexionar sobre la relación entre la acción y la teoría en la práctica pedagógica, mientras que la política de "De Cero a Siempre"



promueve la formación y capacitación continua de los docentes y cuidadores de la primera infancia, fomentando la reflexión y mejora de sus prácticas.

Ambos reconocen la importancia de vivir el presente de manera intensa y sin jerarquías. El artículo menciona la vivencia intensa del presente a través del tiempo de experiencia (Aion), y la política de "De Cero a Siempre" busca garantizar el pleno desarrollo de los niños en todas sus dimensiones durante la primera infancia, sin discriminación y sin status.

Pertinencia social

Esta propuesta educativa busca transformar la concepción del tiempo, los espacios y las experiencias, promoviendo la convivencia en y con la comunidad educativa. A través de la construcción de vínculos entre maestros y estudiantes, o adultos y estudiantes, se busca crear conjuntamente conocimientos y experiencias vitales. Su pertinencia se basa en comprender y valorar las experiencias vividas de los niños desde una perspectiva cualitativa y autobiográfica, superando las prácticas educativas convencionales y considerando sus realidades sociales, culturales y emocionales.

La pertinencia social se manifiesta en la relación de cuidado y reciprocidad entre adultos y niños, reconociendo la importancia de construir conjuntamente y establecer un ambiente de asombro, emoción y preguntas. Asimismo, implica reflexionar sobre las prácticas educativas en relación con los contextos sociales, culturales y económicos que afectan la infancia, repensando constantemente el tiempo y adaptando las prácticas pedagógicas en función de los contextos cambiantes. En resumen, la pertinencia social se fundamenta en el cuidado y el reconocimiento mutuo, así como en la adaptación constante de las prácticas educativas a los contextos sociales y culturales.

Conclusiones

Al proponer la imagen de la niñez presente, basa en la práctica del cuidado docente, mediante tres categorías fundamentales resultado de las reflexiones encontradas, a saber: el tiempo de infancia como tiempo humano, el tiempo de infancia como práctica vital y el tiempo de infancia como reflexión pedagógica. El tiempo de infancia como tiempo humano implica un reconocimiento mutuo entre los niños y los adultos, estableciendo una construcción conjunta que va más allá de las prácticas convencionales. El adulto que vive en la niñez presente debe habitar el asombro, la emoción y la pregunta, revistiendo sus prácticas con un cuidado hacia los estudiantes y hacia sí mismo.



Se destaca también la importancia de las emociones, las cuales se viven y se expresan mediante el cuerpo. La niñez muestra de manera evidente cómo habita las emociones, mientras que los adultos suelen ocultarlas. Además, se resalta el papel de la pregunta como una posibilidad de encuentro y como un camino para pensar juntos. A través de las narrativas docentes en formación, se evidencia cómo el encuentro con los niños y sus preguntas puede generar aprendizajes compartidos y construcción conjunta, así se enfatiza la importancia de comprender la niñez presente desde una perspectiva cualitativa, valorando las experiencias vividas y promoviendo la relación de cuidado entre los niños y los adultos. Es fundamental que los docentes, especialmente los licenciados en educación infantil, vivan en la imagen del niño presente, desarrollando prácticas acordes con la presencia, la experiencia, el asombro, la calidez y el amor hacia sí mismos y hacia los demás en un tiempo de presencia.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Narcea, S. A. de ediciones. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-WUIheq31DMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Assmann,+H.+\(2002\)+Placer+y+ternura+en+la+educaci%C3%B3n:+hacia+una+sociedad+aprendiente.+Narcea,+S.+A.+de+ediciones,+Madrid+&ots=Qn9-BRCQYc&sig=OT7oCptTt0_FtUCogG51gFGobFI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-WUIheq31DMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Assmann,+H.+(2002)+Placer+y+ternura+en+la+educaci%C3%B3n:+hacia+una+sociedad+aprendiente.+Narcea,+S.+A.+de+ediciones,+Madrid+&ots=Qn9-BRCQYc&sig=OT7oCptTt0_FtUCogG51gFGobFI#v=onepage&q&f=false)
- Fernández, H. (2016). *Aprendizaje matristico, tesis de grado, sin publicar, Nicaragua*
- Hernández, F y Rifá, M. (2011). *Investigación autobiográfica*. Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. (6ª ed.). <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. (10ª ed.). Dolmen Ensayo. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Juliao, C (2011). *El enfoque praxeológico*. UNIMINUTO. http://uniminuto-dspace.scimago.es:8080/bitstream/10656/1446/3/Libro_El%20Enfoque%20Praxeologico.pdf



- Juliao, C. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. UNIMINUTO.
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/3030/1/UnaPedagogiaPraxeologica_.pdf
- Kohan, W (2020). *Diálogos de vida con “Walter Kohan y LEIN UNIMINUTO”*.
- Kohan, W (2009). *Infancia y filosofía*. Editorial Progreso.
<https://es.scribd.com/document/396881029/Kohan-Walter-Infancia-y-filosofia-pdf>
- Rodríguez M, D., & Torres N, J. (2003). *Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana*. *Sociologías* (9).
<https://www.scielo.br/j/soc/a/FGbCQNG5DBVHjSR78fTjpVP>



La evaluación figuroanalógica y su aporte a la actitud creativa en la transformación de ciudadanía

WILLIAM PERDOMO RODRÍGUEZ⁷⁶

MARÍA CAMILA BUITRAGO⁷⁷

LINDA TATIANA PARRA⁷⁸

Resumen

Se destaca la importancia de implementar estrategias en el ámbito escolar para fomentar la actitud creativa y contribuir a la transformación ciudadana a través de la evaluación figuroanalógica como una herramienta pedagógica que promueve diálogo, reflexión y pensamiento crítico. Esta evaluación va más allá de la calificación, buscando estimular la construcción de conocimiento a través del intercambio de ideas. Se reconoce que el pensamiento es un proceso constructivo, socialmente situado, multidimensional, reflexivo y para la acción. Esta evaluación, al estimular la participación, promueve habilidades socioemocionales y éticas, contribuyendo a formar ciudadanos comprometidos con la transformación social.

Introducción

El presente artículo es un constructo basado en las mediaciones pedagógicas desarrolladas bajo el marco metodológico de la comunidad de diálogo, el cual se está llevando a cabo con estudiantes de preescolar y básica primaria, específicamente, hasta el grado tercero del colegio Nuestra Señora de las Misericordias, ubicado en el municipio de Soacha Cundinamarca. El objetivo de esta investigación es destacar la importancia de implementar estrategias innovadoras en el ámbito escolar para fomentar la actitud creativa y contribuir a la transformación ciudadana. Para lograr esto, se llevará a cabo una revisión bibliográfica sobre temas relacionados, tomando en consideración investigaciones previas. Además, se tomará en cuenta un estudio en curso sobre la evaluación figuroanalógica y su impacto en la lectura y oralidad de estudiantes en el primer

⁷⁶ Docente Licenciatura en Educación Infantil UNIMINUTO. Licenciado en Humanidades, Especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje, Magister en Tecnología Educativa.

⁷⁷ Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil UNIMINUTO.

⁷⁸ Estudiante en formación de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana UNIMINUTO.



ciclo. Esta investigación proporcionará evidencia acerca de las habilidades desarrolladas a través de la evaluación figuroanalógica y su contribución a la ciudadanía creativa.

La evaluación figuroanalógica, como herramienta pedagógica, va más allá de simplemente calificar y medir el conocimiento de los estudiantes. Su enfoque principal radica en promover el diálogo y la reflexión, creando un espacio propicio para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo no solo dentro del ámbito educativo, sino también en su vida cotidiana (Lozano et al., 2022; Sático, 2003).

En lugar de limitarse a respuestas cerradas y memorización de conceptos, la evaluación figuroanalógica invita a los estudiantes a participar activamente en la construcción de conocimiento a través de la interacción y el intercambio de ideas. Al utilizar imágenes, metáforas y analogías, se les desafía a establecer conexiones y explorar diferentes perspectivas sobre un tema determinado (Blanco y Arias, 2008).

Para la realización de estos procesos, la creación de comunidades de diálogo es esencial en este proceso. Estas comunidades proporcionan un espacio seguro y respetuoso donde los estudiantes pueden expresarse libremente, compartir sus opiniones y escuchar las de sus compañeros. A través de la comunicación abierta y el intercambio de puntos de vista, se fomenta el desarrollo de habilidades como el respeto y la tolerancia, ya que los estudiantes aprenden a escuchar activamente y considerar diferentes perspectivas. (Elboj y Oliver 2003; López, 2009; Santiago, 2006).

Desde esta perspectiva, Santiago (2006) señala que pensar en sí misma es una actividad creadora, cuestiona la idea de que solo pensamos con la mente, es decir, pensamos con todo nuestro ser, cuerpo y sensaciones. Siempre pensamos desde la situación, desde la premisa del entorno y enfatizado en la importancia del otro en nuestro pensamiento y, por último, en todo pensamiento opera una postura ética.

El autor plantea estas premisas como cinco supuestos sobre el pensamiento: a) Argumenta que pensar es una actividad creadora en la cual se construyen un objeto de pensamiento, una subjetividad y una perspectiva. A través de ejemplos, se muestra cómo al pensar sobre un tema desconocido, se va construyendo gradualmente el objeto de pensamiento y se amplía el número de entidades significativas en nuestro mundo. b) Se cuestiona la idea de que solo pensamos con la mente o el cerebro, argumentando que pensamos con todo nuestro ser, incluyendo nuestro cuerpo y las sensaciones que nos afectan. c) Se destaca también que siempre pensamos desde una



situación, es decir, estamos relacionados con un entorno que incluye el contexto social, económico y político que nos rodea. Estos factores tienen un impacto en la construcción de nuestra subjetividad. d) Enfatiza la importancia de los otros en nuestro pensamiento, ya sea en forma de interacción directa o a través de textos, imágenes o recuerdos que nos afectan; se subraya que no hay pensamiento solitario y que los otros influyen en nuestras reflexiones. Por último, e) Se plantea que en todo pensamiento opera una postura ética, y que ciertos encuentros y relaciones pueden estimular o bloquear nuestra capacidad de pensar. Estos supuestos sobre el pensamiento establecen una base fundamental para comprender y promover la transformación creativa de la ciudadanía a través de la evaluación figuroanalógica. Es así entonces que:

En primer lugar, se reconoce que el pensamiento es un proceso constructivo y dinámico, en constante evolución, lo que la evaluación figuroanalógica busca fomentar en la capacidad de los ciudadanos para generar ideas nuevas y creativas mediante la asociación libre de imágenes y la reinterpretación de símbolos.

En segundo lugar, se reconoce que el pensamiento es social y culturalmente situado, lo que implica que nuestras formas de pensar y percibir el mundo están influidas por el entorno en el que nos desenvolvemos y la evaluación figuroanalógica busca tener en cuenta esta dimensión social y cultural al permitir que compartan y reflexionen sobre sus interpretaciones simbólicas en un contexto colectivo.

En tercer lugar, se reconoce que el pensamiento es multidimensional, es decir, abarca diversas formas de conocimiento y expresión, como el pensamiento lógico, emocional, intuitivo y creativo, por lo que se busca estimular y valorar a través de la evaluación figuroanalógica esta diversidad de formas de pensamiento al permitir que utilicen diferentes enfoques y perspectivas para interpretar y dar sentido a las imágenes propuestas.

En cuarto lugar, se reconoce que el pensamiento implica la capacidad de reflexionar críticamente sobre nuestras propias ideas y creencias, así como sobre las ideas y creencias de los demás. La evaluación figuroanalógica fomenta esta capacidad al invitar a cuestionar y reconsiderar sus interpretaciones simbólicas, promoviendo así una actitud reflexiva y crítica.

Por último, se reconoce que el pensamiento es una herramienta para la acción y el cambio, y que la transformación creativa de la ciudadanía implica poner en práctica nuevas ideas y perspectivas, alineándose con la evaluación figuroanalógica al fomentar la generación de ideas y soluciones



innovadoras que puedan ser aplicadas en la realidad social, contribuyendo así a la transformación creativa de la ciudadanía.

En conjunto, estos supuestos y la evaluación figuroanalógica se complementan y potencian mutuamente, brindando una base sólida para el desarrollo de una ciudadanía reflexiva, creativa y comprometida con el cambio social.

Un ejemplo concreto de cómo se aplica la evaluación figuroanalógica es el análisis de cuentos infantiles; en lugar de limitarse a preguntas simples sobre la trama o los personajes, se presentan imágenes o situaciones figurativas que representan elementos simbólicos de la obra. Los estudiantes son desafiados a establecer analogías entre las imágenes y los temas o mensajes subyacentes en la historia. Esto les permite profundizar en la comprensión de la obra, analizando su significado más allá de lo literal y desarrollando su pensamiento crítico y reflexivo.

La evaluación figuroanalógica entonces estimula así la participación de los estudiantes, fomentando su capacidad de análisis, síntesis y reflexión. Además, les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico, como la capacidad de plantear preguntas, cuestionar suposiciones y evaluar diferentes perspectivas (Sátiro, 2018). Estas habilidades son fundamentales para enfrentar los desafíos de la ciudadanía actual.

En consecuencia, el uso de la evaluación figuroanalógica en el ámbito escolar desempeña un importante rol en la formación de ciudadanos creativos y éticos. Esta metodología no solo se centra en la adquisición de conocimientos académicos, sino también en el desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas que son esenciales para una ciudadanía comprometida y activa.

Al promover el pensamiento reflexivo desde temprana edad, la evaluación figuroanalógica invita a los estudiantes a cuestionar, analizar y reflexionar sobre diferentes perspectivas y realidades. Esta forma de evaluación fomenta la capacidad de los estudiantes para considerar múltiples puntos de vista y comprender la diversidad de experiencias y opiniones en la sociedad. A medida que los estudiantes se involucran en el diálogo y la reflexión, se cultivan valores como la empatía, la solidaridad y el respeto por la diversidad, que son fundamentales para una convivencia armoniosa y una participación ciudadana activa.

La evaluación figuroanalógica también impulsa la creatividad en los estudiantes. Al utilizar imágenes, metáforas y analogías, diálogo, preguntas, se les desafía a encontrar nuevas conexiones, perspectivas y soluciones a problemas o situaciones. La creatividad en palabras de Sátiro (2018):



Cuando enfocamos la creatividad como motor de desarrollo, estamos evidentemente comprometidos con una utilización ética de esta capacidad. Dicho en otras palabras, lo que nos interesa es ayudar a evolucionar, es generar saltos cualitativos, es utilizarla para crear salidas para los problemas sociales que vivimos hoy que impiden y bloquean el desarrollo. Así que la creatividad de la cual hablamos es esta capacidad de todos que debe ser desarrollada para encontrar salidas evolutivas para las personas, pueblos, sociedades, etc. Por esto es un “motor”, porque sirve para activar la consecución de una finalidad que en este caso es de tipo sociocultural. (p.142)

Esta metodología les brinda la oportunidad de pensar fuera de lo convencional, de pensar creativamente, de explorar diferentes posibilidades y así generar ideas innovadoras. Con esto, los estudiantes aprenden a ser flexibles en su pensamiento, a tomar riesgos y a ser proactivos en la búsqueda de soluciones creativas a los desafíos que enfrentan.

Metodología

El enfoque metodológico es cualitativo con perspectiva descriptiva, donde a través de la observación participante se desarrolla una serie de talleres que permite la aplicación de procesos de evaluación figuroanalógica.

Resultados

En relación con el análisis de la participación de las infancias en el desarrollo de los talleres, dan cuenta de que la mediación pedagógica favorece de manera positiva la autonomía, diálogo igualitario y la reflexión de los menores. En este orden de ideas, los momentos en que están estructurados los talleres permiten que los niños estén involucrados desde un inicio, pues, se invita al descubrimiento del texto como un mundo alterno. Asimismo, todo está orientado en el diálogo consigo mismo y con el otro. Por último, la evaluación figuro- analógica concluye el ejercicio a un razonamiento analógico, en donde, los niños identifican su sentir en torno a su participación e involucramiento en la sesión.

Desde la infancia, la evaluación figuroanalógica se plantea como un método evaluativo totalmente diferente e innovador. Por medio de esta evaluación, los niños y niñas se pueden expresar de una forma libre frente a diversos procesos que llevan a cabo dentro de un aula de clase o durante un proceso de enseñanza-aprendizaje; adicionalmente, permite desarrollar ciertas habilidades fundamentales desde la infancia como lo son: el pensamiento crítico, la autorreflexión y fomenta la pérdida de timidez y, así mismo, aporta de forma adecuada a las relaciones interpersonales que se establecen entre pares, docentes e incluso padres de familia.



Los diversos talleres que se han realizado en la institución educativa mencionada anteriormente han permitido evidenciar una participación activa tanto de estudiantes como de docentes de la misma y, además, como la lectura se convierte en un promotor de diálogo y reflexión en el aula de clase; la evaluación figuroanalógica no tiene un rango de edad determinada, pero sí varía su enfoque teniendo en cuenta la población con la cual se trabaja, teniendo en cuenta las capacidades, habilidades y destrezas de cada grupo, permitiendo así resaltar las diversas ideas que surgen frente a la temática a trabajar o aquellos conocimientos que se construyen de forma cooperativa e individual.

Conclusiones

La evaluación figuroanalógica se presenta como una estrategia innovadora que promueve la actitud creativa y contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con valores éticos. Mediante la construcción de diálogos y el fomento del pensamiento crítico y reflexivo, esta metodología desarrolla habilidades que son esenciales para la ciudadanía creativa, como la resolución de problemas, el pensamiento innovador y la capacidad de generar cambios positivos en la sociedad.

La implementación de la evaluación figuroanalógica en el ámbito escolar permite que los estudiantes adquieran algunas habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana y contribuir de manera significativa a la transformación ciudadana. Es necesario seguir explorando y promoviendo estrategias educativas innovadoras que fomenten la creatividad y la ética ciudadana, con el fin de formar ciudadanos comprometidos con la mejora de su entorno y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias

- Blanco, O. y Arias, S. (2008). *Ideas para innovar: La evaluación figuroanalógica*. *Educere*, 12(43), 704-714. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400006&lng=es&tlng=es
- Elboj Saso, C., & Oliver Pérez, E. (2003). *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/Dialnet-LasComunidadesDeAprendizaje-927018.pdf>



- López, M. (2009). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Noveduc.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RqvTgQiPx3sC&oi=fnd&pg=PA17&dq=L%C3%B3pez,+M.+\(2009\).+Filosof%C3%ADa+con+ni%C3%B1os+y+j%C3%B3venes.+La+comunidad+de+indagaci%C3%B3n+a+partir+de+los+conceptos+de+acontecimiento+y+experiencia+tr%C3%A1gica,+Argentina:+Noveduc.+++&ots=Ss5paK1sR8&sig=BSPBnguSLvyUXdmiM-IGQlNEwkY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RqvTgQiPx3sC&oi=fnd&pg=PA17&dq=L%C3%B3pez,+M.+(2009).+Filosof%C3%ADa+con+ni%C3%B1os+y+j%C3%B3venes.+La+comunidad+de+indagaci%C3%B3n+a+partir+de+los+conceptos+de+acontecimiento+y+experiencia+tr%C3%A1gica,+Argentina:+Noveduc.+++&ots=Ss5paK1sR8&sig=BSPBnguSLvyUXdmiM-IGQlNEwkY#v=onepage&q&f=false)
- Lozano, E., Forero, S., Báez, M., Salamanca, A. y García, Z. (2022). *Evaluación figuroanalógica en la Fundación Albert Einstein, hacia el desarrollo del razonamiento analógico del niño como ciudadano creativo*. En García, Z. y Herrero, A. (Eds.). *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*. (pp. 111 - 131). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMIMUTO.
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/15773/3/Libro_Cinco%20experiencias%20que%20construyen%20la%20ciudadanoa%20creativa%20en%20la%20primera%20infancia_2022.pdf
- Sátiro, A. (2003). *Evaluar Lúdica y reflexivamente*. Crearmundos.
- Sátiro, A. (2018). *Personas creativas ciudadanos creativos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7364/3/Libro_Personas%20creativas_2018.pdf
- Santiago, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Paidós.



MESA 57

Experiencias pedagógicas en la escuela: trayectorias investigativas desde la pregunta por el estar juntos



Educación Alternativa (EA): Nuevos enfoques metodológicos de la formación inicial docente para la escuela latinoamericana

JOSÉ MANUEL OLIVARES VILLARROEL

MARGARITA OPAZO SALVATIERRA

IGNACIO REYES CAYUL

SUSANA GÓMEZ ZULOAGA

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo contrastar los enfoques pedagógicos, métodos de aprendizaje, estilos de enseñanza, procedimientos de evaluación, que subyacen en la educación alternativa de la región de Valparaíso. Asimismo, evaluar aquellos que se puedan aplicar en la formación pedagógica de las universidades tradicionales. Los aportes encontrados buscan mejorar la calidad de la educación e incidir en mejores resultados y procesos, además de establecer enfoques pedagógicos e ideas que pudiesen aplicarse en el resto del sistema escolar e incidir en otras realidades latinoamericanas. Las escuelas alternativas proporcionan una mirada nueva que complementa y mejora la calidad de la educación.

Fundamentos

Las escuelas alternativas empezaron a implementarse en espacios pequeños, fundamentalmente en casas (Castillo-Armijo, 2022), pero también puede ser en parcelas, en el campo o en lugares costeros (ibid), se trabajan los contenidos del Ministerio de Educación y se rinden exámenes libres. Los aprendizajes se dan, combinados en forma de trenza. Esto quiere decir que, con base en la realización de actividades, se buscan combinar las distintas materias del currículum nacional, integrando la matemática, la biología, el lenguaje, la historia (Vinasco et al., 2017), siempre a partir de actividades manuales, fundamentalmente, estas se combinan con espacios de juegos y espacios de convivencia social. Así, estas escuelas buscan transformar la ética de la convivencia humana en una sociedad donde se favorezca el buen trato, el respeto y la



solidaridad. Por lo tanto, tienen un aspecto emocional que resulta fundamental en el acto de convivir en la escuela.

Su aparición obedece, no tanto en la cantidad, sino más bien como una alternativa que, en muchas familias, se ha instalado en el sentido común al momento de pensar en la educación de sus hijos. Esta aparición coincide con el debate sobre el rol protagónico de la educación pública y de la calidad de la educación. No obstante, su aparición es fruto de este mismo debate. Toda vez que la comprensión de qué debiera ser una educación pública y una educación de calidad, aparecen representaciones, en sectores de la población, que piensan en una educación asociada con el bienestar físico y espiritual de sus hijos, más que de lógicas de rendimiento académico, resultados en pruebas estandarizadas o una administración del servicio educativo bajo un sector político, que busca plasmar su impronta, antes que pensar en un ideario común sobre el rol público de la escuela (Reyes, 2020). Asimismo, evaluar aquellos que se puedan aplicar, replicar en la formación de los profesores de la Universidad de Playa Ancha. Los resultados que esperamos buscan mejorar la calidad de la educación e incidir en mejores resultados y procesos. Asimismo, esperamos compartir la realización de observaciones de clase, sistematizaremos las prácticas y enfoques pedagógicos de los profesores, los cuales se manifiestan en las actividades propuestas para los estudiantes, así como en las interacciones con los propios alumnos, además de las palabras, gestos y movimientos realizados por el profesor. Por último, mediante entrevistas semiestructuradas, profundizaremos en los proyectos educativos de estas escuelas, revelando el vínculo que éstos establecen con su contexto, con valores considerados ajenos a la escuela tradicional, entre otros criterios. Los resultados de la investigación buscarán establecer enfoques pedagógicos e ideas que pudiesen aplicarse en el resto del sistema escolar e incidir en un mejor aprendizaje a través de metodologías alternativas y el equilibrio emocional. Esta investigación toma una relevancia importante en estos momentos donde la calidad de la educación sigue siendo el gran propósito de la educación latinoamericana.

Objetivo general

Conocer los enfoques pedagógicos, métodos de aprendizaje, estilos de enseñanza y procedimientos de evaluación que subyacen en la educación alternativa, y determinar aquellos que se puedan aplicar en la formación docente de la Universidad de Playa Ancha, con el propósito de mejorar la calidad de la educación e incidir en la obtención de mejores resultados de procesos y de término.



Objetivos específicos

- Describir los enfoques pedagógicos que subyacen en la educación alternativa aplicada en las unidades educativas seleccionadas.
- Describir los métodos de aprendizaje que subyacen en la educación alternativa aplicada en las unidades educativas seleccionadas.
- Describir los estilos de enseñanza que subyacen en la educación alternativa aplicada en las unidades educativas seleccionadas.
- Describir los procedimientos de evaluación que subyacen en la educación alternativa aplicada en las unidades educativas seleccionadas.
- Determinar los enfoques pedagógicos, métodos de aprendizaje, estilos de enseñanza, procedimientos de evaluación, que subyacen en la educación alternativa posible de aplicar en la formación profesional docente, dictada por la UPLA, para mejorar la calidad de la educación e incidir en la obtención de mejores resultados de procesos y de término.

Metodología

Esta investigación tendrá una metodología mixta, de carácter cualitativa y cuantitativa. Se establecerán dos etapas.

- I) La primera es un catastro nacional de escuelas alternativas en Chile, con el fin de tener la cifra exacta de este tipo de establecimiento a lo largo del territorio nacional. Asimismo, se aplicará un instrumento cuantitativo con el fin de caracterizar a estos establecimientos con base en cuatro dimensiones.
 - a. Dimensión 1. Elección del establecimiento por parte de las familias.
 - b. Dimensión 2. Diferencias entre la escuela alternativa y la educación oficial, formal.
 - c. Dimensión 3. Perfil de las familias: escolaridad de los padres, madres; barrio donde viven (cercano, lejano); Nivel socioeconómico.
 - d. Dimensión 4. Resultados: cantidad de estudiantes que aprueban los exámenes libres; seguimiento de los graduados/as (ingreso a estudios superiores).
- II) En segundo lugar, un estudio de caso que abarcará una escuela por región. En esta etapa, se realizarán entrevistas a las y los directores de clases en las escuelas alternativas.

Para fines de definir el sujeto de estudio de esta investigación, se definen las escuelas alternativas con base a tres características fundamentales:



1. Deben realizar el proceso de validación de estudios o, conocido también, como rendición de exámenes libres, de sus estudiantes.
2. Cuentan con un modelo educativo alternativo. Este puede ser de tipo heteroestructurante (modelo basado en alguna pedagogía en particular (Waldorf y Freinet); autoestructurante (adoptan una forma escolar, valores y prácticas docentes, que responde a convicciones personales y/o grupales, el modelo de escuelas libre, por ejemplo); o bien, dialogante (construir un modelo, a partir de una teoría pedagógica, prácticas espirituales y temáticas relacionadas con el medioambiente).
3. Proponen un plan de estudios equivalente a la educación formal, con una organización curricular predefinida, de orden transdisciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar. Asimismo, cuentan con un calendario académico que abarque gran parte del año civil, con jornadas lectivas diarias, durante cinco días a la semana; donde se incluyan los contenidos curriculares del Ministerio de Educación para la validación de estudios; cuenten con procesos de matrícula, infraestructura y material pedagógico.

Para la etapa del estudio de caso, se realizarán también observaciones de clases en una escuela por región, la misma donde se harán las entrevistas, con el fin de reconfigurar la articulación didáctica en la que el docente plasma la organización del currículum, con base en las distintas actividades propuestas por las escuelas alternativas, las cuales pueden ir desde juegos, salidas a la naturaleza, visita de algún lugar; hasta actividades de tipo doméstico, como cocinar, jardinería; como también manualidades; e incluso, terapias complementarias, yoga, meditación, etc.

Análisis de los datos

Los cuestionarios que se aplicarán a los fundadores de escuelas alternativas se basarán en el universo de escuelas de que se disponen, más una verificación rigurosa de cada escuela. El fin será confirmar si la escuela alternativa continúa abierta. Del mismo modo, mediante una nueva consulta a fuentes, asociaciones de escuelas alternativas, ONGs dedicadas a la educación alternativa, más las oficinas regionales del Ministerio de Educación.

Luego de aplicar los cuestionarios, se realizarán categorías de análisis que nos permitirán confeccionar un catastro o registro a nivel nacional de las escuelas alternativas (García et al., 2006). De este modo, se puede observar la relevancia que tienen estas escuelas, en cuanto a su proliferación a lo largo de Chile.



Por último, de este catastro, se obtendrá la muestra de escuelas por región que se basarán en la etapa dos de la investigación.

Se procederá a un análisis por racimo (Hernández, 2014). Este tipo de metodología consta de cuatro etapas que se inician una vez finalizadas las entrevistas con los directores de escuela y concluidas las transcripciones. Las etapas del análisis son:

- Núcleos de referencia: con la lectura de las entrevistas transcritas, emergen títulos o sujetos de distintos párrafos que dan cuenta de los principales temas abordados durante la entrevista. Su característica es la división y subdivisión temática con el fin de especificar lo más posible un tema tratado.
- Reducción del número de proposiciones: una vez confeccionados los núcleos y sus respectivas proposiciones, se debe disminuir la información (en el caso de contar con una cantidad de respuestas que se repiten). Al reducir la información se unificará la información, de un entrevistado a otro; así como de un párrafo a otro.
- Reconstitución del discurso: una vez reducida la información, se reconstruirán las narraciones según la nueva organización. Una reformulación de las oraciones es posible, en tanto cuanto se respeten los sentidos expresados por los entrevistados. Interpretación del contenido: una vez unificados los discursos, se podrán construir y reflexionar sobre las distintas partes del contenido, apelando a los objetivos y preguntas de investigación; así como de los analizadores teóricos seleccionados.

Las grabaciones se preparan en un proceso que consiste en plasmar los contenidos seleccionados de las secuencias filmadas en un cuadro sinóptico, los cuales, proporcionan el desglose temporal de las actividades escolares y la sucesión de acciones significativas para configurar la narrativa descriptiva (Nonnon, 1998). Por ende, luego de visionar las grabaciones, se transcribirán las interacciones, explicaciones, clarificaciones, gestos y actitudes de la clase. Los textos producidos a partir de las grabaciones inscriben literalmente las acciones observadas y permiten reducir los datos analógicos a diferentes formas, en función de las necesidades de la investigación (Vásquez, et al., 2020). El material analógico de la grabación adopta una forma escrita y pasa sucesivamente por varias fases de análisis preparatorio: La primera fase es la constitución de cuadros sinópticos de todas las observaciones registradas para establecer ejes de comparación entre los datos. Luego de esto, la segunda fase es construir las secuencias didácticas de las actividades de la clase, esta vez tomando todas las explicaciones del docente, interacciones,



explicaciones, clarificaciones, gestos y actitudes de la clase; además de consignar y anexar el material utilizado. Con esta información, se buscará establecer la articulación didáctica (Moreno, & al., 2013), tanto los contenidos oficiales del Ministerio abordados, como el vínculo con aquellos elementos significativos del docente y de la escuela, ya sea el contexto o algún valor transversal que la escuela fomente. Impacto en la política

El Siglo XXI ha dado pie al surgimiento de escuelas, las cuales se ubican en distintos lugares, en el campo, llamadas también Escuelas de la Naturaleza o Bosques Escuelas, en la ciudad, lugares costeros (Díaz-Bajo, 2019). Finalmente, la última característica es el modelo abierto, que incorpora distintas pedagogías. No necesariamente se basan en un modelo o en un pedagogo (Carneros & Murillo, 2017), sino que aparece una suerte de sincretismo o eclecticismo pedagógico (Roldán, 2012), que combina distintas metodologías, las cuales pueden verse combinadas por las propias experiencias pedagógicas de sus fundadores. Muchos de ellos provienen del sistema educativo formal.

Las escuelas alternativas, se implementan en espacios pequeños, fundamentalmente en casas (Castillo-Armijo, 2022), pero también puede ser en parcelas, en el campo o en lugares costeros (Castillo-Armijo, 2022). Se trabajan los contenidos del Ministerio de Educación, se rinden exámenes libres. Los aprendizajes se dan, combinados en forma de trenza. Esto quiere decir que, con base en la realización de actividades, se buscan combinar las distintas materias del currículo nacional, integrando la matemática, la biología, el lenguaje, la historia (Vinasco-Zapata et al., 2017), siempre a partir de actividades manuales, fundamentalmente, estas se combinan con espacios de juegos y espacios de convivencia social. Así, estas escuelas buscan transformar la ética de la convivencia humana en una sociedad donde se favorezca el buen trato, el respeto y la solidaridad.

Su aparición obedece, no tanto en la cantidad, sino más bien como una alternativa que, en muchas familias, se ha instalado en el sentido común al momento de pensar en la educación de sus hijos. Esta aparición coincide con el debate sobre el rol protagónico de la educación pública y de la calidad de la educación. No obstante, su aparición es fruto de este mismo debate, toda vez que la comprensión de qué debiera ser una educación pública y una educación de calidad aparecen representaciones en sectores de la población que piensan en una educación asociada con el bienestar físico y espiritual de sus hijos, más que de lógicas de rendimiento académico, resultados en pruebas estandarizadas o una administración del servicio educativo bajo un sector político, que

busca plasmar su impronta, antes que pensar en un ideario común sobre el rol público de la escuela. Reyes, 2020).

Sobre este mismo punto, aparece un comportamiento nuevo en relación a la demanda de educación de calidad en el país desde hace una década, y esta se refiere a la búsqueda de formación fuera del sistema educativo formal. La proliferación de numerosos dispositivos de formación no formales, a saber (Castillo-Armijo, 2022), talleres, formaciones en diversas temáticas no comprendidas en establecimientos oficiales (artes escénicas y plásticas, idiomas distintos al inglés, medicina complementaria, deportes, entre otras) se ha multiplicado en la última década.

Esta búsqueda escapa a la demanda que pueden ofrecer las políticas educativas nacionales, cuestionando el alcance de la educación formal, la cual se distingue de estos dispositivos mencionados por ofrecer la enseñanza fundamental. Sin embargo, las escuelas alternativas se ubican en una posición híbrida respecto a estos dos espacios. Llama la atención que exista un movimiento que promueva y asista a este tipo de escuelas, toda vez que el debate público y la demanda ciudadana parecieran ubicarse dentro del sistema escolar formal.

Sí, este fenómeno no responde a una lucha contra la alfabetización e instrucción de los años sesenta o de alcanzar la escolarización universal de los ochenta y noventa; como tampoco a lógicas de resultados y rendición de cuentas, tanto en las escuelas como de las instituciones políticas del país, en materia de educación; sino a una segunda generación de demandas ciudadanas que busquen dar el bienestar completo del ser humano, tanto físico, material, intelectual y espiritual.

La investigación busca adentrarse en la existencia, fundamentación y alcance de las escuelas alternativas en Chile, en tanto la expresión más acentuada del fenómeno que hemos expuesto en este acápite.

Pertinencia social

La pertinencia social se funda en el auge de la educación alternativa (Garagarza et al., 2020) como un movimiento amplio, que abarca distintas estructuras educativas no formales. De este modo, los afterschools, preuniversitarios, jardines infantiles y espacios de recreación para niñas y niños; educación popular, así como diferentes talleres, aparecen en diversas instancias, tanto presenciales como virtuales.

Es en este sentido que la escuela alternativa aparece como una opción de innovación educativa que, en muchas familias, se ha instalado en el sentido común al momento de pensar en la educación de sus hijos (Rapanta et al., 2021). Esta aparición coincide con el debate sobre el rol



protagónico de la educación pública y de la calidad de la educación. No obstante, su aparición es fruto de este mismo debate. Estos establecimientos cuentan con modelos pedagógicos diferentes a los aplicados en el sistema formal, de tipo heteroestructurante, autoestructurante y/o dialogante; así como un margen para organizar los saberes, adoptando una organización curricular predefinida, de orden transdisciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar, toda vez que la comprensión de qué debiera ser una educación pública y una educación de calidad, aparecen representaciones, en sectores de la población, que piensan en una educación asociada con el bienestar físico y espiritual de sus hijos, más que de lógicas de rendimiento académico, resultados en pruebas estandarizadas (Navas et al., 2012) o una administración del servicio educativo bajo un sector político, que busca plasmar su impronta, antes que pensar en un ideario común sobre el rol público de la escuela. Sobre este mismo punto, aparece un comportamiento nuevo en relación a la demanda de educación de calidad en el país desde hace una década, y esta se refiere a la búsqueda de formación fuera del sistema educativo formal (Ernst Montenegro, 2021; Lladós, 2018).

Esta búsqueda escapa a la demanda que pueden ofrecer las políticas educativas nacionales, cuestionando el alcance de la educación formal, la cual se distingue de estos dispositivos mencionados por ofrecer la enseñanza fundamental. Sin embargo, las escuelas alternativas se ubican en una posición híbrida respecto a estos dos espacios (Castillo-Armijo, 2022). Así, este fenómeno no responde a una lucha contra la alfabetización e instrucción de los años sesenta o de alcanzar la escolarización universal de los ochenta y noventa (Cox, 2003); como tampoco a lógicas de resultados y rendición de cuentas, tanto en las escuelas como de las instituciones políticas del país, en materia de educación; sino a una segunda generación de demandas ciudadanas que busquen dar el bienestar completo del ser humano, tanto físico, material, intelectual y espiritual.

Conclusiones

Aplicados los instrumentos y procesada la información obtenida, surgen diversas conclusiones que ponen de manifiesto la importancia de la educación alternativa para la formación de nuevos docentes como una interesante respuesta a los temas de calidad que el contexto latinoamericano presenta, a saber:

1. Las escuelas alternativas no son instituciones actuales ni obedecen a propuestas educativas emergentes, no obstante, en la pretensión de responder a nuevos requerimientos familiares y educativos, se ha vuelto a los fundamentos de la educación en la búsqueda de un modelo integral que responda a un nuevo tipo de persona.



2. La concepción curricular utilizada por las escuelas alternativas obedece a una visión transdisciplinaria, se aprecia una reiterada opción por un enfoque de integración.
3. El uso del espacio educativo adquiere una dimensión gravitante en las escuelas alternativas, pues realmente el paisaje educativo entra en comunicación con la naturaleza. Aquí la naturaleza se convierte en un verdadero agente educativo.
4. Las universidades y otras instituciones de Formación Inicial Docente deben abrirse urgentemente para propiciar espacios formativos que integren la perspectiva holística de los modelos educativos alternativos que respondan a los requerimientos sociales con un nuevo enfoque en cuanto a lo que significa la calidad alejada de la estandarización del conocimiento.
5. En la educación alternativa, el ser humano es el centro, es el destinatario del quehacer pedagógico, donde el desarrollo emocional adquiere una relevancia única, desarrollada con una mirada unificada. Aquí el o la estudiante, incluso los profesores y profesoras, tienen el pleno “derecho a equivocarse”, sin que esto sea motivo de sanción o burla. En esto, la función lúdica es una herramienta usada permanentemente.
6. El aprendizaje basado en juegos, sensaciones, escucha activa, desarrollo de la creatividad es un recurso que moviliza este deseo de evolucionar y de “estar juntos”, que se evidencia en el trabajo colaborativo de los establecimientos de educación alternativa. La Educación Alternativa promueven un concepto de “calidad de la educación” desde una perspectiva divergente. Buscan generar recursos económicos con medios creativos, propician redes de apoyo con otros establecimientos nacionales e internacionales, ONGs, fundaciones como “Montessori sin Fronteras”, con el fin de fortalecer y perfeccionar a sus integrantes.
7. El uso de los medios tecnológicos e inteligencia artificial, las que lejos de intimidar por su avance, se convierten en herramientas para el cambio, para la internacionalización de sus propuestas e incluso para la mitigación del estrés y la disminución de la burocracia. En la mayoría de las escuelas alternativas no hay libros de clases, sino plataformas que consignan elementos de la clase basados en el crecimiento sensorial, afectivo y cognitivo de los y las estudiantes.



Referencias

- García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A., & Molina Alarcón, M. (2006). *Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. Revista clinica de medicina de familia*, 1(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- Carneros, S., & Murillo, F. J. (2017). *Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55152796007.pdf>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación* (23), 187-210. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>
- Castillo-Armijo, P. (2022). *La pedagogía bien tratante dentro del Método Lefebvre Lever (MLL): el caso de la Escuelita Libre y Feliz. Revista Saberes Educativos* (8), 89-105. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/65960>
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: C. Cox (ed.). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile. Capítulo I* (pp. 19-113). Editorial Universitaria. https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Cox/publication/292733049_Las_politicas_educacionales_de_Chile_en_las_ultimas_dos_decadas_del_siglo_XX/links/5aa04a7345851543e636f162/Las-politicas-educacionales-de-Chile-en-las-ultimas-dos-decadas-del-siglo-XX.pdf
- Díaz-Bajo, M. P. (2019). *Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. Papeles salmantinos de educación* (23), 247-281. <file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/30-Texto%20del%20art%C3%ADculo-83-1-10-20191127.pdf>
- Ernst Montenegro, R. (2021). *De la educación “formal” a la “no formal” como práctica psicosocial transformadora en Chile. Andamios*, 18(46), 331-355. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632021000200331&script=sci_arttext



- Garagarza, A., Alonso, I., & Aguirregoitia, M. (2020). *El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. Revista Boletín Redipe*, 9(1), 40-54. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/887>
- Lladós, L. (2018). *El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad. Aula Infantil* (96), 27-32. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2018/09/1830.pdf>
- Nonnon, E. (1998). *L'activité descriptive comme démarche d'investigation dans le cadre d'une construction de connaissances. En Y. Reuter (Ed.), La description. Théories, recherches, formation, enseignement (pp. 85-104). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.*
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal Ortiz, A., & Gonçalves, C. S. C. (2021). *El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. Comunicar*, 29(66), 21-31. https://run.unl.pt/bitstream/10362/118067/1/10.3916_C66_2021_02.pdf
- Reyes, I. E. (2020). *Estudio sobre la calidad de la educación en escuelas de barrios periféricos de Santiago de Chile: ¿Una justicia ante la marginalización social? Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 13-27. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_2_001
- Roldán, M. J. R. (2012). *Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado. Educación XX1*, 15(2), 315-326. <https://www.proquest.com/docview/1114880487?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Vásquez, C., Alsina, Á., Pincheira, N., Gea, M. M., y Chandia, E. (2020). *Construcción y validación de un instrumento de observación de clases de probabilidad. Enseñanza de las Ciencias*, 38(2), 25-43. <http://funes.uniandes.edu.co/23696/1/V%C3%A1squez2020Construcci%C3%B3n.pdf>
- Vinasco-Zapata, D. C., Arias-Castellanos, J. E., Moncada-Tarazona, J. A., Rendón-Aroyave, E., & Palacio-Bernal, J. C. (2017). *Ecosistemas comunicativos tecnomediados en educación. Un camino por explorar en el ámbito escolar. Tecné, Episteme y Didaxis: TED* (42), 143-158. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142017000200143&script=sci_arttext



La escuela... un lugar para soñar despiertos

LUZ ELENA LONDOÑO ZULUAGA

Resumen

La siguiente ponencia se constituye como la narrativa de una maestra en su búsqueda por construir un camino para llegar a una escuela en la que podamos soñar despiertos; una escuela que cumpla con su verdadero papel en la sociedad y que como estudiantes, maestros y comunidad podamos recordar más allá de lo que hemos construido a lo largo de cada historia, que somos soñadores, creadores, jugadores, artistas en potencia, con una diversidad enorme que permite asumir retos gigantes para construir el lugar en el que merecemos vivir.

Desarrollo de la ponencia

“En la trama del camino, hay que intentar reencontrar el hilo de la vida” (Le-Breton, 2018). Cuando decidimos aventurarnos a vivir una experiencia que, en palabras de Jorge Larrosa, es definida como eso que me pasa, “supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro” (Larrosa, 2009)... y entonces, solemos cargar nuestra maleta con expectativas, sueños, pensamientos y reflexiones de lo que aquel recorrido puede implicar para nuestras vidas, de cómo puede sorprendernos, y de cómo en la trama del camino, intentamos reencontrar el hilo de la vida; fue así, como un día cualquiera decidí prepararme y dar forma a un sueño que tuve desde niña: “ser maestra” y con ello, desde mi visión, poder acercarme a proponer soluciones reales a lo que acontece en la sociedad y, desde mi perspectiva, quedar en una posición políticamente privilegiada para impulsar ciertos cambios que consideraba necesarios.

Fue así como hace siete años inicié la gran aventura de pertenecer al magisterio colombiano, y con todas las expectativas puestas en ello, estuve por primera vez en un aula de clases, con 37 estudiantes entre los ocho y nueve años de edad. Cabe la pena anotar que antes había sido docente de adultos y población universitaria, pero de niñez era la primera vez. “Casi renunció a la semana siguiente”, pues entre mantener la disciplina y hacer lo que creía era correcto, hubo



una gran brecha, y al final solo me terminé “adaptando” a una escuela que negaba cualquier posibilidad de experiencia o de ser de los estudiantes, lo que se va convirtiendo con el paso del tiempo en una forma de castrar sus sueños.

En mi cabeza tenía la idea de que la educación era el camino para lograr los cambios que la sociedad necesita, pero con el pasar de los días me daba cuenta de que me estaba convirtiendo en una ficha clave del sistema; ese que tanto critiqué, pues aunque con Freire y otros autores había estudiado otro tipo de educación, la presión de ser nueva, de rendir a los formatos, de tener todo bien, en una lista de chequeo para ser revisada por mi coordinador y tener una buena evaluación de desempeño, me llevó a preocuparme por una buena didáctica, por buscar que la disciplina fuera de admirar y que todos los contenidos del currículo, fueran transmitidos a cabalidad.

Pero el caminar trae consigo muchos aprendizajes, cuando nos dejamos atravesar por los sabores, los olores, por los sufrimientos, por el placer, por las sensibilidades que puede despertar nuestro cuerpo; cuando permitimos los encuentros, la escucha de aquellos que como nosotros hacen un recorrido y abren brechas o caminos que quizás nosotros también podamos recorrer. Fue así, como entre tardes de café, noches de insomnio y discusiones al calor de una buena compañía, me acerqué a personajes como Jaime Pineda, Patricia Botero, Diego Villada, Miguel González, Eduardo Andrés, Pilar, Diego, Martica, Fabio y muchos más que dejaron su huella y una marca en el hacer que jamás se olvidará, además de acercarme a experiencias de lectura con otros autores que daban luces sobre la nueva ruta que quería transitar.

Las reflexiones gestadas hicieron necesaria una pausa, una en la que se pudiese mirar que el desafío más maravilloso al que se puede enfrentar quien sueña con un mundo mejor, es el ser maestro, pero que esta profesión implica, como lo diría el maestro Paulo Freire, claridad frente a lo que se quiere, claridad frente a los problemas que acontecen para no ser solidarios con el bando equivocado, como tal vez me estaba pasando a mí: “Servir al orden dominante, es lo que hacen hoy intelectuales progresistas que, negando a la práctica educativa cualquier intención desveladora, reducen la educación a pura transferencia de contenidos “suficientes” para la vida feliz de la gente. Consideran feliz la vida que se vive adaptados al mundo, sin ira, sin protesta, sin sueños de transformación” (Freire, 1997).

¿Cómo construir una escuela en la que podamos soñar despiertos, si como docentes estamos dormidos? ¿Cómo ofrecer una escuela que cumpla con su verdadero papel en la sociedad, si como docentes desconocemos la realidad del contexto y de manera particular, la realidad de los



estudiantes? ¿Cómo encontrar un sentido al hacer del maestro? Preguntas que han sido constantes en la construcción de un cómo dar sentido a la educación... Maestra en búsqueda de sentido.

En este punto del camino, se hacía evidente que las prácticas dentro del aula debían cambiar, cada día y con más fuerza hacían eco las palabras del maestro Diego Villada... “El maestro tiene autonomía dentro del aula” y “una golondrina Sí HACE gorriones” se le escuchaba frecuentemente en sus clases⁷⁹, así que de manera decidida, se dio inicio a lo que sería nuestro plan para lograr que el aula se convirtiera en un territorio para construir experiencias, que fuera importante tanto para los estudiantes como para quien decidía aprender de una nueva ruta en la que estuviera permitido soñar.

Todos los maestros, leemos a diario libros maravillosos sobre educación, sobre pedagogía, “pero los caminos no son los mismos; unos y otros serpentean en dimensiones distintas del mundo [...] (Le-Breton, 2018)” Cada experiencia es única y, por tanto, es menester de cada maestro, encontrar el cómo y para ello es importante experimentar, escuchar, confrontarse a sí mismo, pues como lo manifiesta el propio Larrosa, el sujeto de la experiencia no puede ser anestesiado. Es un sujeto que se expone a sí mismo en relación con eso que le pasa...

La primera herramienta que surge entonces, en medio de la exploración, FUERON LAS CITAS; (espacio de charla entre estudiante y docente) que se daban a cada estudiante que sintiera que algo había en su vida que estaba interfiriendo con su aprendizaje. Estas citas me permitieron conocer un mundo muy complejo, pues casi todos se acercaban a contar su historia de vida, y todo aquello que les atormentaba diario, y fue así como empecé a descubrir que el abuso sexual, el hambre, el maltrato o simplemente la soledad hacía parte de la cotidianidad de varios estudiantes. Descubrí una niñez enferma de ansiedad, de depresión, de soledad, los trastornos por déficit de atención eran comunes, como también lo era la historia de niños construyendo realidades paralelas para evadirse, tal vez, a través de juegos de pantalla, de su propia soledad. Pero también descubrí que los estudiantes necesitaban una educación pensada, sentida y que algo debía cambiar.

Byung Chul Han bien tiene la razón, cuando expresa que estamos viviendo en una sociedad del rendimiento, una sociedad que ejerce presión violenta a los individuos desde la positividad, es decir, que vende la idea de la autoexigencia, de la imposición de metas altas, donde cada individuo, debe asumir la responsabilidad de su progreso, una sociedad donde el aburrimiento, la reflexión,

⁷⁹ Villada, Diego. Notas de clase en el marco de los seminarios doctorales “Formación en Diversidad” de la Universidad de Manizales, año 2020.



el ritual, la contemplación se niegan, generando un cansancio que se fundamenta en la idea impuesta de “poder con todo”, “Yes we can”, yo puedo y debo estar a la altura, debo ser el mejor, si no lo consigo, soy yo quien puedo estar quedando mal (Byung-Chul, 2012). Situación que no es ajena a las aulas, donde los estudiantes se están sintiendo solos o agredidos ante la presencia de una familia cuidadora también cansada y viviendo con la presión de ser mejor para aumentar los niveles de consumo, tal cual exige la sociedad de hoy.

Dado lo anterior y tras muchas horas de escucha de los estudiantes como maestros, surge entonces la pregunta por el currículo, *¿cómo dar un sentido a eso que se hace a diario y que sirva a la vida de los estudiantes más allá de la necesidad de un formato?* Fue así, como surge la segunda estrategia, donde el doctor Diego Villada (2006), con sus diferentes seminarios, se convirtió en el autor clave que detona las siguientes reflexiones y que, en la experiencia de lectura, nos permite llegar a la construcción que estamos desarrollando en este momento. Tomamos el plan de estudios, la malla curricular, los proyectos transversales y todo lo que dentro de la rutina del hacer maestro es necesario para cumplir los objetivos y dar cuenta a la institución y a partir de ello, realizamos una resignificación en donde, si bien pensábamos en el currículum por competencias, también *buscábamos un cómo llegar a formar en competencias a los estudiantes y de esta manera apostar para que la escuela sea un territorio para propiciar experiencias en los estudiantes, una escuela como lugar de construcción de sueños.*

Con las primeras estrategias, “Las citas”, empezamos a realizar un tejido importante donde nos reconocíamos como parte de; donde aprendimos a tratarnos como familia. Así que, como grupo, reflexionamos en torno al tiempo que pasábamos juntos, siendo muchas veces superior al tiempo que compartíamos en semana con nuestros familiares; también socializamos algunas problemáticas sin necesariamente decir a quién pertenece la historia, pero esto ha generado una empatía importante que además ponía en evidencia la necesidad de cuidarnos entre nosotros y de dar amor en una sociedad que tanto lo necesita.

Ahora bien, desde el currículo y después de iniciar el camino, se unieron a mí otras compañeras contagiadas de la ilusión que representa este proceso, tenemos un grado en común, por lo que la planeación se hizo más sencilla y, aunque demandó muchas horas de discusión y de buscar posibles rutas, pensamos que la pedagogía por proyectos, podría ser un camino, así que después de analizar todos los contenidos temáticos, los trajimos a nuestra experiencia, pero no como centro sino como auxiliares. Pensamos en un espacio donde respondiéramos de cierta forma



a los intereses de la institución, pero a su vez, permitiera a los estudiantes hablar de sus ideas, sentirse cómodos al hacerlo y que pudiesen proyectar sus sueños y el camino para transitar hacia ellos.

Creamos un proyecto por periodo, donde vinculamos la historia y los intereses de los estudiantes, trabajando en primer lugar el ser, el cuerpo como territorio sagrado, la importancia de las decisiones que tomamos a diario y que acercan o alejan eso que queremos ser, la familia, los sueños y lo que ellos suscitan para poder acercarlos a nuestra realidad, nuestro barrio como territorio, como lugar cercano donde podemos empezar a actuar, la identidad y la pertenencia a un lugar, nuestro país, quienes viven en él, tan lejos y distantes pero con historias comunes, somos hijos de la madre tierra, saberes de nuestros ancestros, cuidar nuestras raíces.

También, trabajamos las matemáticas asociada a la casa, a las formas de producción, pensada en nuestros padres y lo que hacen para que estemos bien, a operar con lo que sucede en la cotidianidad, en español la lectura es un premio, realizamos lecturas dramatizadas, enfatizamos en los textos que los estudiantes quieren conocer y finalmente escribimos nuestros aprendizajes, como una forma de poder narrar aquello que nos nace contar, y desde allí trabajamos muchas capacidades, la ortografía, la gramática, la estructura, todo a partir de textos elaborados por ellos mismos; de esta manera, se potencia el trabajo entre pares y finalmente reconocemos en todas las actividades una conexión que somos seres humanos hijos de un planeta que debemos cuidar y proteger.

Como se puede evidenciar, todas las asignaturas fueron integradas, y si bien estuvimos en capacidad de responder a las necesidades de la institución, estábamos encontrando un sentido a nuestro hacer diario; es sentir que nuestro paso por el aula, marcará la vida de muchos de los niños que transitan por ellas; los cuatro proyectos propuestos fueron los siguientes: el primero, “Soy arquitecto de mi vida y constructor de mis sueños”, el segundo, se llamó; “Construyo el camino que me lleve a cumplir mis sueños”, el tercero, “mi barrio, territorio de paz, para alcanzar los sueños de todos”, y finalmente el cuarto, “Manos a la siembra a la búsqueda de nuestra memoria ancestral”.

Esta experiencia ha resultado ser significativa en la medida en que los estudiantes están disfrutando el proceso, los niveles de agresión entre ellos que al comienzo del año eran altos, se están disminuyendo considerablemente y las sanciones o visitas al coordinador no se han hecho presentes a lo largo del año, por lo que podríamos afirmar que estamos adquiriendo capacidades



para relacionarnos, para aprender a vivir juntos, la empatía y el amor son el motor que moviliza los sueños. Se ha empezado también desde la meditación, el trabajo de cuerpo, a gestionar las emociones de una forma tal vez más positiva, además de que el diálogo y la búsqueda de apoyo cuando se cuentan las historias hace que la relación entre docente-estudiante sea más cercana.

Ahora bien, si analizáramos esto a la luz de la teoría de las competencias, podríamos también afirmar que estos ejercicios y la forma en la que están pensados, donde todo es transversal, están desarrollando ciertas capacidades, que pueden ser el camino para adquirir competencias básicas acordes a las necesidades de los estudiantes; desarrollando habilidades en torno a la observación, la interpretación, pensamiento crítico, resolución de problemas, entre otras. Finalmente, los ejercicios propuestos desde cada asignatura, están hilados al proyecto, buscando que se realicen prácticas, experimentos y actividades que le permitan al estudiante relacionar lo aprendido con su cotidianidad, además de ser una búsqueda constante en lograr que la escuela cumpla con su verdadero papel en la sociedad y que como estudiantes, maestros y comunidad podamos recordar más allá de lo que hemos construido a lo largo de cada historia, que somos soñadores, creadores, jugadores, artistas en potencia, con una diversidad enorme que permite asumir retos gigantes para construir el lugar en el que merecemos vivir.



Un proceso que nos disfrutamos a diario y que hace de nuestra experiencia un acto inolvidable.

Conclusiones

El camino recorrido nos ha mostrado que nunca dejamos de aprender, que el encuentro, la escucha y el sentir, nos pueden llevar siempre a experiencias de vida y, en el caso particular de la escuela, despertar nos permite construir un territorio para soñar despiertos. La enseñanza, por su parte, es una travesía que no se puede vivir en soledad, y que desde allí es mucho lo que podemos hacer para volver a la empatía, para aprender a vivir juntos, para reconocer que somos hijos de un planeta donde podemos construir los espacios en los que merecemos habitar.

Construir códigos de comunicación, de diálogo con los estudiantes es de cierta forma revolucionar la escuela, pues en una sociedad de rendimiento y resultados, sacar tiempo para compartir, para hablar, para sentir es definitivamente, ganar en capacidades y a la larga en



competencias que las personas de hoy necesitamos para sanar, para vivir felices, para soñar y eso es en últimas es devolver el papel que la escuela debería tener hoy en día.

Referencias

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Editorial S.A.

Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En C. p. Larrosa (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (p. 216). Homo Sapiens Ediciones.
https://escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Carlos%20Skliar%20Jorge%20larrsa%20experiencia%20y%20alteridad%20en%20educacion.pdf

Le-Breton, D. (2018). *Elogio del Caminar*. Siruela.
<https://www.siruela.com/archivos/fragmentos/ElogioCaminarfr.pdf>

Villada, D. (Julio de 2006). *El fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano*. [Tesis de doctorado, Universidad del Cauca].
<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/1237/El%20fen%C3%B3meno%20de%20las%20competencias%20en%20el%20sistema%20educativo%20colombiano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Aprendizajes acerca de la metodología de niños, niñas y adolescentes como coinvestigadores/as. el caso de una investigación en compromiso escolar y factores contextuales en Chile

MAHIA SARACOSTTI⁸⁰

ALEJANDRA SANTANA⁸¹

Resumen

La investigación científica que involucra a niños, niñas y adolescentes (NNA) como integrantes de los equipos de investigación es relevante, por constituir una manera expresa de ejercer los derechos de participación, consagrados en la Convención de Derechos de los niños y niñas. Esta ponencia da cuenta de la implementación de la metodología de NNA como coinvestigadores/as en un proyecto de investigación científica asociado al compromiso escolar y factores contextuales en Chile. Para esto, se profundiza en la implementación de la metodología, las condiciones de la implementación y sus resultados. Finalmente, se comparten conclusiones para futuras investigaciones en esta línea.

Introducción

La investigación científica - especialmente aquella relativa a las ciencias sociales y la educación - no ha quedado exenta de cuestionamiento acerca de la participación de los NNA en ella y desde qué ubicación son estos actores involucrados/as (Shier, 2001; Cahill y Dadvand, 2018). Si bien, han sido documentadas en el mundo experiencias de NNA involucrados como parte de los equipos de investigación o como NNA coinvestigadores/as, en Chile las experiencias son incipientes (Sotomayor et al., 2021 en Saracostti, De toro y Veas, 2022; Bambs et al., 2022).

Esta ponencia tiene por objetivo dar a conocer la sistematización de la metodología de NNA coinvestigadores en el contexto chileno, específicamente en un caso correspondiente a un

⁸⁰ Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso; Núcleo Científico y Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de la Frontera; Cátedra UNESCO Bienestar de la Niñez y Juventud, Educación y Sociedad. Coordinadora Unidad de ética y seguridad en investigación.

⁸¹ Coordinadora Unidad de ética y seguridad en investigación, Pontificia Universidad Católica de Chile.



proyecto de investigación enfocado en el compromiso escolar y sus factores contextuales⁸² (Saracostti, 2021), el cual se encuentra en ejecución (ANID/Fondecyt 1210172).

El análisis del estado del arte sobre coinvestigación con niños en el CE, muestra que las experiencias son escasas, volviéndose relevante superar la lógica adultocéntrica dominante en la producción científica e incorporar metodologías que rescaten la “agencia estudiantil” (Klemenčič, 2015), en cuanto sujetos activos y productores de sentido y que se comprometen con sus procesos de aprendizaje.

Aspectos metodológicos

NNA coinvestigadores en el proyecto señalado

La investigación señalada propone un diseño mixto con un componente cuantitativo y uno cualitativo. La participación de los NNA como coinvestigadores/as se inscribe en la dimensión cualitativa, donde la investigadora busca principalmente “explorar y analizar los significados que niños, niñas y adolescentes construyen respecto de los componentes y las interrelaciones descritas de trayectorias de compromiso escolar, factores contextuales-relacionales y logros académicos, diferenciados según género y ciclo educativo de estudiantes de establecimientos escolares chilenos (...)” (Saracostti, 2021).

En la descripción de la fase cualitativa del proyecto, donde se indica la participación de los NNA como coinvestigadores/as, se señala que se realizará un estudio longitudinal cualitativo con enfoque participativo, donde la unidad de análisis estará definida por grupos de NNA coinvestigadores/as - cuatro para el nivel de segundo ciclo básico y cuatro para estudiantes de educación media- de regiones de la macrozona central de Chile. Se contó con un total de ocho grupos de NNA coinvestigadores/as, conformados cada uno por 8 estudiantes de establecimientos escolares públicos, con representación equitativa de género, alcanzando un total estimado de 64 NNA el primer año, y con una reducción esperada de participantes para los años subsiguientes.

⁸² El compromiso escolar (CE) es considerado un concepto central para promover la retención escolar y prevenir la desescolarización (Fredricks et al., 2019), ya que el abandono no suele ser un acto repentino, sino que la etapa final de un proceso acumulativo de una pérdida de compromiso con los estudios (Miranda-Zapata et al., 2018). El CE se define como la participación del o la estudiante en el proceso educativo. (Autora et al., 2019). Cuando un/a estudiante está comprometido/a considera que el aprendizaje es significativo, está motivado y muestra empeño en su aprendizaje y futuro, siendo importante mantener niveles de CE tan altos como sean posibles, dada su asociación con múltiples resultados positivos en la escuela. Al mismo tiempo, se comprende que el CE está influido por factores contextuales (apoyo de la familia, apoyo de los pares y apoyo del profesorado) y que un mayor conocimiento sobre estos favorece la intervención en pro del CE (Navarro et al., 2021).

Los participantes fueron convocados voluntariamente a participar de un Taller de formación en Investigación con miras a entrenar habilidades iniciales de investigación científica (Saracostti, 2021). En primer lugar, se convocó a un consejo asesor de NNA conformado por coinvestigadores de un proyecto previo (Saracostti et al, 2021; Marinkovic et al, 2022) quienes diseñaron vídeos e infografías para invitar a nuevos coinvestigadores provenientes de escuelas públicas de la macrozona central de Chile, con los que el equipo investigador tenía contactos por trabajos previos.

Respecto a los *instrumentos*, se favoreció el uso de diversas estrategias. Si bien se trabajó en detalle un taller sobre la entrevista, los NNA tuvieron la oportunidad de conocer y seleccionar otras estrategias, resguardando que los contextos fueran los apropiados para los NNA, se resguardarán sus derechos y se cumplieran los resguardos éticos comprometidos.

El trabajo de investigación de manera transversal consideró resguardos éticos: los datos se recolectaron en espacios protegidos, se trabajó en coordinación con los profesores jefes de los NNA, la explicación del proyecto se realizó a través de un asentimiento y un consentimiento informado para los adultos a cargo y el equipo directivo del establecimiento.

b) Dimensiones de análisis de la metodología del eje de trabajo con NNA coinvestigadores/as

La principal fuente de información primaria fue la facilitadora de los grupos de Coinvestigadores del proyecto; ella realizaba el trabajo directo con los NNA en las escuelas, se coordinaba con el personal de los establecimientos y con el equipo de investigadoras responsables. Participó en la aplicación de dos sesiones de entrevistas semiestructuradas y, además, se analizaron diversos registros de sistematización de la implementación de las sesiones de talleres de grupos de NNA Coinvestigadores.

Se trabajó con un guión temático basado en tres tópicos centrales para el análisis de la metodología de NNA como coinvestigadores/as en la investigación del compromiso escolar y los factores contextuales, a saber: 1. implementación de la metodología, 2. condiciones de la implementación y 3. resultados de la implementación.

Principales resultados

Se organizan los resultados en función de los tres tópicos de análisis previamente indicados.

Implementación de la metodología de NNA coinvestigadores/as



Organización temporal del trabajo con los NNA coinvestigadores/as. La propuesta de trabajo con los NNA se pensó implementar entre los años 2021 y 2024, considerándose dos hitos por años (Saracostti, 2021):

2021. Talleres de formación para aprender de investigación.

2022. Talleres para analizar la información que se recogió en las entrevistas y otras técnicas de recolección de información.

2023. Talleres para analizar la información recogida en los años 1 y 2, a través de las sesiones grupales de NNA Coinvestigadores y entrevistas en triangulación con los resultados de la fase cuantitativa del proyecto.

2024. Taller para Difusión de resultados de la investigación por parte de los NNA.

Rol de la facilitadora. Dentro de las tareas que están asociadas al rol de la facilitadora, se encuentra el planificar los talleres para cada uno de los meses de ejecución, la coordinación con las investigadoras a cargo del proyecto y con las escuelas participantes, en ese espacio es donde se interactúa con los NNA coinvestigadores/as.

Relación facilitadora y NNA. Desde la perspectiva de la facilitadora se aprecian distinciones entre el trabajo con niños y niñas respecto al trabajo con adolescentes. En el caso del primer grupo, es posible encontrarlos muy motivados por la tarea, lo que afecta positivamente el trabajo de investigación. Además, tienden a disponerse con mayor cercanía a la facilitadora, tienden a confiar con mayor facilidad y rápidamente expresan sus afectos, por ejemplo, con abrazos y muestras de cariño. En la investigación con adolescentes, se presentan más reactivos a integrarse a este tipo de proyectos, el carácter y la personalidad ya están más marcados o simplemente no están tan interesados en interactuar con el mundo adulto. En este caso, se destinó más tiempo a la construcción de confianza. Esta diferenciación marca bastante la disposición y la motivación.

Estrategias implementadas. Una estrategia que se aplica fuertemente es motivar a los NNA a participar. Para ellos no es común ser partícipes de sus clases, ser co-constructores de procesos. Los NNA tienen instaurada la práctica escolar tradicional que se caracteriza por ser adultocéntrica y homogénea.

Identificación de hitos de la implementación de los talleres. Al momento de realizar el levantamiento de información sobre esta experiencia de implementación, fue posible identificar tres hitos: 1) Instaurar la confianza, 2) Mejora progresiva de la convivencia entre los NNA en las actividades del proyecto, 3) Motivación con la recolección de datos en el contexto del proyecto.

Técnicas efectivas en la implementación fueron de carácter conversacional, donde se propiciaban un espacio de confianza y respeto para plantear sus historias, previo a un trabajo de construcción de esta confianza.

Actividades entre sesión y sesión. En ocasiones, como parte de la implementación del proyecto, quedaban actividades que los NNA debían ejecutar entre una sesión y otro de los talleres. Se procuraba que estas actividades no tuvieran la connotación de tareas para la casa, evitando que fuesen una carga académica innecesaria. Estas actividades se identificaban como colaboraciones para sus investigaciones.

El proceso en que los NNA se van apropiando de la metodología de coinvestigadores/as. La estructura escolar tradicional que ha imperado tiene un fuerte peso en la disposición a ser guiados en las distintas actividades, lo que dificulta una rápida apropiación del espacio y la acción como coinvestigadores/as.

En este proyecto sí ha sido posible identificar hitos en que ellos se han apropiado de roles en que los posicionan mayormente como coinvestigadores/as. Por ejemplo, en el trabajo en los grupos aparecían naturalmente liderazgos, estas figuras de líderes tenían sus seguidores y en ese espacio resultaba fundamental darles el espacio para este desarrollo, expresándose en conversaciones y en el curso que tomaban estas, también como autorreguladores en el comportamiento grupal para poder llevar a cabo las actividades planificadas.

Rol de los NNA en el proceso de coinvestigación. Partiendo, en su inicio de la implementación, con acento en lo consultivo – propio de una cultura escolar donde los NNA están acostumbrados a directrices respecto a qué hacer – para luego decantar en un énfasis colaborativo. Respecto a las responsabilidades entre adultos y niños en el proceso de coinvestigador son compartidas, desde la perspectiva de la facilitadora, ella ha sido una mediadora del proceso más que tomadora de decisiones. Igualmente, los NNA van trabajando con el material de base de los talleres, pero estos se van adaptando de acuerdo con sus intereses.

Respecto al surgimiento de la pregunta de investigación, ésta no fue creada por los NNA, ya que esta iniciativa se enmarca en un proyecto de investigación más amplio. Lo mismo aplica los lineamientos metodológicos generales, así, el primer año de implementación, todos los NNA aplicaron entrevistas, en el segundo año, se ampliaron las opciones y ellos pudieron elegir entre encuesta, entrevista, observaciones u otras técnicas.

En el caso de los análisis, la facilitadora les mostraba los resultados cuantitativos y los cualitativos y ellos los interpretaban con sus palabras y ese material se transcribía literalmente. Respecto a los reportes de la investigación, ellos no llegaron a elaborar reportes formales, pero sí sus opiniones e interpretaciones estaban integradas. En cuanto a la participación de los NNA en la divulgación, ellos participaron en un taller de difusión y una vez que se concluya la recolección de información, se trabajará activamente en la difusión.

Materiales disponibles para implementar la metodología. Para el trabajo con los NNA se contemplaba el uso de cuadernillos, sin embargo, no siempre los NNA los tuvieron disponibles en lo cotidiano, esa fue una limitación de las actividades prácticas, ya que ahí estaba el contenido de todos los talleres. Los materiales complementarios como cartulinas, pinturas, papelería, entre otros, siempre fueron provistos por el proyecto y facilitaron su ejecución.

Desde la perspectiva de la profesional facilitadora, considera que los recursos tecnológicos, como la Tablet que se usaba para recabar datos cuantitativos del proyecto, también habrían sido útiles para recabar datos cualitativos. Desde ahí, se sugiere trabajar espacios de inducciones tecnológicas, especialmente para NNA que son de zonas rurales, donde aún no es frecuente el acceso a la tecnología y a internet. Además, se sugiere que, dentro de las competencias investigativas a potenciar en los NNA, también se incluya la búsqueda de artículos científicos, investigación y temas desde bases de datos haciendo uso de internet.

Condiciones de implementación de la metodología

Condicionantes de la escuela. Si bien, las escuelas han hecho un compromiso de colaboración y proveen un espacio físico para implementar la metodología de NNA como coinvestigadores/as, este no siempre era el más adecuado para las actividades consideradas en el proyecto. Los lugares frecuentemente asignados eran la biblioteca o el comedor, presentándose interrupciones con las personas que hacían la limpieza o la presencia de quien estaba a cargo de la biblioteca. Por su parte, estos espacios no favorecen actividades de mayor movilidad o desplazamiento físico, propio de algunos juegos.

Por otra parte, se aprecia que las escuelas están sobreintervenidas, lo que implica que tengan muchas actividades y la necesidad de coordinar todas ellas. Eso, en ocasiones, también dificulta la coordinación de los talleres, afectando la planificación del proyecto.

Coordinación con las escuelas. Las coordinaciones cotidianas se realizaban entre una profesional, en representación del equipo investigador, y la inspectora de los establecimientos

mediante mensajería telefónica. Estas acciones tomaban tiempo, pues en ocasiones, luego de insistir, se lograba coordinar la realización del taller. Al momento de acudir a la escuela, la facilitadora era recibida y le entregaban un espacio para trabajar con los NNA. Esta coordinación era un apoyo logístico para la implementación del proyecto. No se cuestionaba si era un espacio confortable para el tipo de actividad a realizar.

Resultados de la metodología de NNA coinvestigadores/as

Configuración de los procesos de co-investigación NNA. Se va haciendo a los NNA partícipes de este, de manera transversal, como un espacio co-construido y de ellos. La facilitadora los considera en las decisiones de diseño, de acuerdo a sus intereses y características personales. Pues si bien, hay un material común para aplicar con todos los grupos, la implementación en sí misma varía de acuerdo a las características de los NNA.

Logros de los talleres respecto a la investigación en compromiso escolar. Se realizó un Taller de Escritura donde se levantó una propuesta de investigación en la temática medioambiental, que es un tópico que despierta interés en los NNA. En este caso se investigó sobre las sequías y se trabajó un artículo escrito por ellos.

Conclusiones

Los paradigmas que destacan a los NNA como protagonistas de investigaciones científicas han ido posicionándose cada vez en la comunidad científica, dando cuenta de las ventajas que tienen tanto para la sociedad en su conjunto como para los NNA. Adicionalmente, el estar ubicado en la era de los derechos de la infancia y la adolescencia, favorece el desarrollo de estas investigaciones ya que ofrecen un espacio social en el que los NNA pueden ejercer sus derechos a la participación social y pública con posibilidad de injerencia en distintos campos del conocimiento en el campo del conocimiento.

Desde el punto de vista de cultural, es posible reconocer factores que operan como facilitadores para la participación de los NNA como coinvestigadores/as, como lo es el reconocimiento de ellos/ellas como sujetos de derechos. La cultura escolar se caracteriza por relaciones verticales entre estudiantes y profesores, los NNA están acostumbrados a contar con adultos que indican qué hacer y cómo.

Otro aspecto cultural que tiene una importante presencia en el contexto escolar es la tendencia a comprender a los NNA como un grupo humano homogéneo, el cual es tratado de la misma manera y con las mismas consideraciones (Brady y Graham, 2019). No obstante, la



confianza que se requiere para dar pie al proceso de investigación con ellos/as a cargo resulta ser fundamental para cualquier tipo de interacción (Daly, 2009).

Por su parte, en cuanto a elementos propios de la metodología de NNA como coinvestigadores, destacan como ideas fuerza, en primer lugar, la construcción de confianza, como una condición de base para el trabajo con los NNA. En segundo lugar, la literatura destaca la necesidad de contar con personal adulto idóneo que comprenda la importancia de los derechos de los NNA, siendo esto un requisito mínimo y esencial para propiciar el diálogo y un correcto enfoque del proyecto (Lundy, 2007), el cual a pesar de contar distintos niveles de participación (Shier, 2001) les permitirá trabajar aspectos transversales de su vida (Alvarado & Ospina, 2014; Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado 2017).

Aproximarse al proyecto de compromiso escolar y factores contextuales dejó en evidencia la necesidad de que las escuelas participantes, comprendan, valoren y promuevan la participación de los NNA como coinvestigadores, desde los paradigmas de participación como sujetos de derechos y también desde la oportunidad de generar aprendizajes desde la vivencia de la investigación. Esto requiere un fuerte trabajo de sensibilización y formación de las propias comunidades educativas.

Referencias

- Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Siglo del Hombre Editores, CINDE.
https://books.google.com.co/books?id=J2RvrgEACAAJ&printsec=front_cover&redir_esc=y
- Bambs, C., Pascual, M. y Guerrero, P. (2022). *Seminario Sentirnos bien: niños y niñas como investigadores para potenciar la salud y el bienestar en la escuela*.
- Brady, L.-M., & Graham, B. (2019). *Social Research with Children and Young People A Practical Guide*. Bristol University Press. file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/978-1-4473-5279-2-front-1.pdf
- Cahill, H. & Dadvand, B. (2018). *Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action*. *Children and Youth Services Review*, 95, 243-253.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740918304614>



- Daly, W. (2009). “*Adding their flavour to the mix*”: involving children and young people in care in research design. *Australian Social Work*, 62(4), 460-475. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03124070903265732>
- Klemenčič, M. (2015). *Introducing student agency into research on student engagement—an ontological exploration*. In M. Klemenčič, S. Bergan, & R. Primožič (Eds.), *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://book.coe.int/en/higher-education-and-research/6479-student-engagement-in-europe-society-higher-education-and-student-governance-council-of-europe-higher-education-series-no-20.html>
- Lundy, L. (2007). ‘*Voice*’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/0141192070165703>
- Marinkovic Chavez, K., Gibbs, L., Saracosti, M., Lafaurie, A., Campbell, R., Sweeney, D., Hernández, M.T., Sotomayor, B., Escobar, F., Miranda, E., López- Ordosgoitia, R., Aristizábal, Giraldo, D., M., Wright, M., Charalampopoulos, D., & Alisic. E. (2022). ‘*Think Big: a multi-national collaboration to promote children’s role as co-researchers in participatory research.*’ *American Journal of Community Psychology*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ajcp.12582>
- Ospina-Ramírez, D. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). *Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2017000100011&script=sci_arttext
- Saracosti, M. (2021). *Proyecto FONDECYT REGULAR 1210172. Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos en niños, niñas y adolescentes (NNA): desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno*. <https://facso.uchile.cl/trabajo-social/cuerpo-academico-departamento-de-trabajo-social/mahia-saracosti>
- Saracosti, M. de Toro, X. y Veas, A. (2022). *Pequeños Grandes Pensadores. Herramientas para que niñas, niños y adolescentes aprendan a investigar sobre compromiso escolar y otros*



temas. Editorial ASUNIVEP, Universidad Autónoma de Chile.
<https://ediciones.uaautonoma.cl/index.php/UA/catalog/book/134>

Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/chi.617>

Sotomayor, M. B., Mainemer, H., & Kaplan, M. (2021). *Girls also investigate! Dissemination of Results led by a group of Chilean girl researchers in the “Gira Mundial por la Infancia 2020”*. Universidad Autónoma de Chile.
<https://repositorio.uaautonoma.cl/handle/20.500.12728/8447>



Los confidentes y compañeros incansables de los caminos de la vida

NATALIA LILIANA TORO SILVA

Resumen

Las voces de la infancia en una escuela multigrado de una zona rural de Cundinamarca, van relatando el sentido que va tomando la escuela en lo que compete a las emociones y la importancia de sentirse escuchados en un mundo de adultos que está poco dispuesto a escuchar a los niños y niñas, en relación a sus visiones del mundo, lo que van aprendiendo día a día y las relaciones interpersonales que viven en su comunidad, proyectando la escuela como un espacio para ser.

Palabras claves: infancia, emociones, escuela rural, escuchar, relaciones.

Objetivos

Analizar los discursos de los niños y las niñas frente a la escuela como espacio para ser.
Resaltar la voz de los niños y niñas en el contexto escolar.

Resultados

Compartir como docente, la experiencia vivida con un grupo de niños de una escuela rural, sobre las emociones y sus visiones sobre la vida, va otorgando espacio a ellos para expresar lo que ha significado la escuela para sus vidas, estableciendo las diferencias que hay con otras instituciones en las que han estado. Una particularidad que presentan los niños es que, al venir de otras instituciones, y pasar un tiempo en las dinámicas escolares, hacen una distinción en las relaciones que se generan entre los compañeros en donde se rompe un poco la frase de “a la escuela se va es a estudiar” y que no va a minimizar el trabajo de estudio que se trata de hacer en la escuela, sino que vinculan a su conocimiento y aprendizaje, acciones como compartir, ayudar, jugar y trabajar en equipo colaborativamente con los compañeros.



Pues yo me la paso bien, no me aburro como en la otra escuela que me aburría y los niños no son tanto como allá, que pues uno allá les hablaba y hay veces lo ignoraban, sino que aquí todo es bien (Narrativa 1, comunicación personal, s.f.)⁸³.

“Porque comparto más con mis compañeros. Salgo con ellos, me ayudan ellos y allá en la otra escuela, pues, nadie jugaba conmigo” (Narrativa 3, comunicación personal, s.f.).

“Aquí aprendemos diferente a cuando estuve con las otras profesoras, pues como la profesora Ximena⁸⁴ me ponía a copiar”.

“—Vale y digamos ¿Cómo has logrado aprender en este momento que llevas?”

“—Diferente, como nos reunimos, podemos hablar, en cambio con las otras profes no podíamos hablar, si no, nos quitaba del puesto y nos ponía separados” (Narrativa 8, comunicación personal, s.f.).

“Sí, porque tengo más compañeros y juego con ellos y en la casa no puedo” (Narrativa 7, comunicación personal, s.f.).

Se aprende de una manera distinta, son clases muy charladas, muy habladas, pero se lograba aprender más que con las planas, que, con el dictado, porque había un factor clave, que era abrir las mañanas con un cuento y yo, esperaba el cuento que se iba a leer (Narrativa 2, comunicación personal, s.f.).

En lo que implica la cotidianidad de la escuela, comienzan a compartir de una forma diferente conmigo en la medida que escucho lo que tienen que decir, y poco a poco, los niños y niñas validan sus opiniones y visiones de la vida como una posibilidad que tiene espacio y enriquece a los demás. Es de tener en cuenta, que se tienen edades entre los cinco y los doce años; así pues, los niños que se están acercando a la adolescencia, muchas veces son más reservados en sus cosas, no obstante, se hace un proceso de escucha con todos los niños para poder conocerlos más y reconocer sus visiones sobre la vida.

En ese trasegar por la escuela y al encontrarse con niños y niñas entre los cinco y doce años en paralelo, hablar sobre las cotidianidades, da a los niños la posibilidad de hablar sobre ellos, reconocerse y conocer mucho más a los otros, ya que si bien se generan muchas relaciones; es de

⁸³ En esta ponencia no se pudo recuperar la información completa de los apartados de las citas de entrevista, debido a que no se recuperó la fuente original.

⁸⁴ Se cambia el nombre para efectos de respetar la privacidad de la maestra.

anotar, que en esas relaciones se presentan tensiones en tanto ponen en juego lo que saben, sus formas de socializar, sus gustos y sus disgustos, en donde se enfrentan a irse conociendo por medio de las situaciones que acontecen en la escuela, durante lo que se hace en las clases, en el restaurante escolar y en los recreos.

“La escuela me enseñó a trabajar, a compartir, no ponerme bravo con mis amigos, porque a veces ellos me decían algo, como mis compañeros pasados: Carlos, Juliana, me decían algo y ya yo me ponía bravo” (Narrativa 8, comunicación personal, s.f.).

La escuela fue como una familia, con mis compañeros, la profesora, las situaciones que vivimos, todo fue muy bonito para mí. Y yo si llegaba al colegio y me sentía un poco más libre, con más libertad, sentía que sí podía expresar mis cosas, pero me las reservaba. En la escuela era donde más tiempo pasábamos, donde hablábamos de nuestros problemas (Narrativa 9, comunicación personal, s.f.).

En este lugar, cada quien era como era y se le aceptaba como era y se le respetaba como era y hasta nos llegamos a querer y a respetar entre todos como éramos, a pesar de las diferencias y si no te gustaba algo de la otra persona, estabas en todo tu derecho de decirle, mira, no me gusta esto y esto de ti. Incluso, la profesora hacía que entre todos dijéramos lo que no nos gustaba de la otra persona, pero que también dijéramos cuales eran las cosas buenas de esa persona, entonces esas críticas de los demás que no eran de mala forma, hacía que uno tratara de remediar eso y logré cambiar mucho (Narrativa 2, comunicación personal, s.f.).

Andamos descubriendo el mundo de los sentimientos. Nuestro “pájaro del alma”

Cuando llegamos a la escuela se encuentran diversidad de pensamientos, sensaciones, sentimientos que se descubren cuando nos encontramos con otros y que muchas veces no comprendemos y nos hacen actuar de diferentes maneras. ¿Qué sucede cuando no se actúa de la forma que esperan los adultos, el sistema o a lo que hemos acostumbrado a los niños? ¿Se hace necesario condenar la conducta? Cada uno de los niños tiene formas distintas de entender y de manejar los sentimientos de acuerdo con lo que han vivido en sus casas y lo que han desarrollado como un modo de sobrevivencia y autoprotección.

Hondo, muy hondo, dentro del cuerpo habita el alma. Nadie la ha visto nunca, pero todos saben que existe. Y no solo saben que existe, sino también lo que hay en su interior. Dentro



del alma, en su centro, está, de pie sobre una sola pata, un pájaro: el Pájaro del Alma. Él siente todo lo que nosotros sentimos (Snunit, 1993, p. 1).

Entender cómo somos y lo que sentimos en diferentes situaciones que debemos enfrentar en la cotidianidad, remite a cuestionar la escuela en la medida que se convierte en un espacio en donde se comparte la vida y es difícil desligar lo que se vive en casa y en donde cada uno toma posturas determinadas de acuerdo a lo que ha ido construyendo. En esta medida, comprender que hay más mundos posibles en donde hay diferencias y similitudes en los modos de relacionarse, donde se vale tener una gama de sentimientos, hace que los niños se sientan parte fundamental del grupo y asuman una postura crítica frente a su ser en la escuela.

Contemplar la variedad de sentimientos en la escuela se convierte en todo un reto para ellos porque se trata de vivir la vida, de hablar de lo que sucede en su casa, de encontrarse con continuas desestabilizaciones, ya que los sentimientos no son prolongados ni hay uno único. Esto empiezan a vivirlo en la escuela con lo que sucede a diario y que dejan ver en sus entrevistas e historias.

Cuando llegué a esta escuela, nunca volví a agredir un compañero, porque nunca hubo motivos. Los problemas nunca crecían hasta el punto de tener que agredir a la otra persona. Si tenías un problema, ponías la queja y era seguro que el problema iba a morir ahí, donde empezó. La docente me escuchaba y buscaba una solución. Hacía un encuentro y lograba llegar a un acuerdo entre las dos personas (Narrativa, comunicación personal, s.f.).

Admito que yo no repasaba lo que veíamos en las clases, porque tenía que hacer labores en la finca y me sentía cansado. Me sentía cansado por la situación que se estaba presentando en mi casa, me daba rabia, cansancio y tristeza, porque mi padrastro llegaba a discutir con mi mamá. También me da tristeza saber que el año se va a acabar porque estaba acostumbrado a la pequeña y bonita escuela. Me siento triste porque ya no compartiré con mis compañeros igual que, como antes solía hacerlo, porque ya les tenía aprecio a todos, pero era algo que en algún momento tendría que pasar. Me siento feliz de haberlos conocido a todos, porque todos me enseñaron algo diferente con sus personalidades (Narrativa 9, comunicación personal, s.f.).

“—¿Por qué te daba miedo entrar a la escuela? ¿A qué le tenías miedo?”

“—Es que, es que, un día mi abuelita me dijo que aquí, usted regañaba y eso me asusta, me da miedo” (Narrativa 5, comunicación personal, s.f.).

“—¿Qué puedes hacer acá?”



“—Nos reímos.”

“—¿Qué pasa en la casa si se ríen?

“—Cascarnos (Narrativa 7, comunicación personal, s.f.)

Uno de los sentimientos que más predomina es el miedo, por los imaginarios que los adultos les crean a los niños de la escuela, teniendo en cuenta sus experiencias de infancia, en donde al iniciar, la escuela ya empieza a ser un lugar extraño para el otro. Es así, como se hace normal tener sentimientos negativos hacia la escuela, porque los adultos consideran que su finalidad es punitiva, y porque en esta vereda, al hablar con los adultos, poco recuerdan lo que aprendieron, más bien recuerdan los castigos que imponían y que en algunos había servido para ser *obedientes*.

En la misma línea y como reflexión, es de anotar cómo nuestros discursos como adultos generan inseguridad en los otros y les hacen perder la confianza en sí mismos, donde parecen repetirse patrones de comportamiento de muchas generaciones, ¿será que ser autoritarios y mantener el miedo, se ha convertido en una manera de protegernos como adultos de las experiencias dolorosas y de miedo que vivimos cuando niños? En ese trasegar de vida se anula la confianza, para tal vez conservar una autoridad frente a los niños, sin reconocer que somos niños que crecieron bajo unos patrones de comportamiento que maltratan y no forman al otro con una emocionalidad que puedan conocer y manejar.

En la experiencia de la escuela, los niños han hecho evidente lo que han aprendido en términos de reconocimiento de sí mismos, además de ir identificando cómo han venido cambiando con el tiempo.

“—Me enseñó a confiar en mí, a ser quien soy, a descubrirme y a sacar lo mejor de mí, a ser sincera y a valorarme, a luchar por lo que quiero hasta el fin” (Narrativa 2, comunicación personal, s.f.).

“—Yo antes era mentirosa y ahora ya casi no, ya no digo tantas mentiras.”

“—¿Por qué más ya no dices tantas mentiras? ¿Hay necesidad de decir mentiras?”

“—Porque a uno no le creen y cuando uno dice la verdad no le van a creer, ya no le van a creer” (Narrativa 7, comunicación personal, s.f.).

“—Es que en mi casa casi no nos escuchan, en cambio aquí sí nos escuchan.”

“—¿Qué sientes cuando te escuchan?”

“—Más tranquilidad” (Narrativa 8, comunicación personal, s.f.).



Encontrar estas voces en los niños en donde empiezan a expresar lo que sucede en su vida, pone en tensión a la escuela, en tanto le obliga a tener mayores herramientas para poder asumir las situaciones que van llegando y que los niños van desplegando con toda familiaridad en relación con lo que viven a diario. Es así como van mostrando múltiples estados de ánimo, que no se remiten a estar solamente en silencio en el salón, sino que aumenta la necesidad de diálogo en la medida que empiezan a reconocer sus diversas emociones y encuentran confianza, convirtiendo la escuela en un espacio de interacción en donde pueden ser escuchados, ya sea entre ellos mismos o con la docente.

Lo que realmente importa

En las entrevistas he buscado que los niños respondieran preguntas que se enfocaban en la parte académica, sin embargo, luego de leer sus entrevistas y relatos empecé a notar que ellos tienen unos intereses determinados que se centran en lo que muchos adultos identificarían como pérdida de tiempo o fragilidad por parte de los niños y niñas, sin embargo, deja ver lo que Skliar (2012) propone: “Los niños son sujetos concretos, la infancia bien podría ser un estado, una condición, una duplicación que realizan los adultos sobre los niños. Porque los niños tienen rostros, edades, semblantes, gestos, acciones, días, noches, sueños, pesadillas, piernas, nombres” (p.70).

Es interesante ver que los niños y niñas dan cuenta de la escuela como un espacio donde se aprenden otras cosas y donde se sienten bien. Las respuestas muestran la vida misma en razón de ayudar a otros, a comprender para qué les sirve hacer algo, a respetar, a exponer sus gustos por diversas cosas, mostrando que la escuela supera sus planteamientos de estar mostrando solo el conocimiento conceptual.

“Aquí en la escuela aprendí a dibujar, a jugar, a saludar a la gente, a ser amable, cuando alguien está caído, ayudarlo, ayudarlo” (Narrativa 3, comunicación personal, s.f.).

“—Me vas a decir que es lo que más te gusta de la escuela, ¿Por qué te gusta venir a la escuela?”

“—Porque me gusta dibujar, pintar y pintar con pintura” (Narrativa 5, comunicación personal, s.f.).

“—¿Qué has aprendido acá?”

“—Prestar las cosas. Enseñar a los otros niños con los computadores” (Narrativa 6, comunicación personal, s.f.).



“—Aquí se aprende: a no decir groserías, a corregir las cosas que uno dice mal, aprender los números, las vocales, las lecturas para leer más rápido, para hacer todo lo que uno no hace en la casa lo hace en la escuela y lo que uno hace en la casa no lo puede hacer en la escuela” (Narrativa 7, comunicación personal, s.f.).

“—La escuela me enseñó a trabajar, a compartir, no ponerme bravo con, con mis amigos. A respetar, a cumplir con tareas, pues yo primero no hacía las tareas (risas) y pedía un cuaderno. La escuela para mi significa: un espacio en el que podemos jugar, compartir, hablar, compartir con mis compañeros, con la profe, con la señora Berta” (Narrativa 8, comunicación personal, s.f.).

“—En el otro colegio si usted no entendía, de malas, en cambio, aunque sea usted acá uno la llama a usted y usted explica. Se sienta con nosotros y nos explica. Para aprender multiplicación usamos regletas, para la suma la yupana o algo así, si y en español, pues, yo antes escribía todo corrido así y ahorita usted me enseñó para separar, comas, puntos y antes no. Yo pensaba que las comas y puntos se colocaban en cualquier lado” (Narrativa 1, comunicación personal, s.f.).

“—Cuando la escuela es un lugar sociable, donde se comparten sonrisas, donde se comparten buenos momentos, donde hay alegría, y donde despiertan esa curiosidad en ti por querer aprender, donde la docente se hace escuchar de buena manera, no con gritos, no con malas miradas, uno quiere llegar allí de nuevo. Nos leía cuentos, nos preguntaba como estábamos; la confianza llegó a tal punto que ella sabía identificar cuando cada uno de nosotros estaba triste, cuando nos pasaba algo, cuando no queríamos hablar con nadie, cuando nos habían hecho algo, y se tomaba el tiempo para escucharnos y esto fue parte vital para que me entraran las matemáticas, para que me gustara estudiar” (Narrativa 2, comunicación personal, s.f.).

Impacto en la política

Acoger el concepto de niño y niña que se plantea en el país desde los foros de infancia realizados durante el año 2007, en el cual “asumen a niños y niñas con autonomía, con historia, participantes de redes de relaciones, con capacidad de participación y con cultura propia” (Jaramillo, 2007, p.122) da cuenta de un sujeto activo que pone en juego todo lo que ha aprendido, es decir, los saberes que le hacen conocedor de su contexto y las relaciones sociales que ha establecido con su familia y los otros para asumir las situaciones que continuamente se le presentan, asumiendo que desde las políticas planteadas, con esta experiencia se ratifica lo que se plantea sobre la infancia.



Metodología

La experiencia emana de un proceso investigativo desarrollado durante una maestría, en el cual se indagaba sobre varios aspectos de la ruralidad. En esta medida, la investigación se circunscribe en una metodología de tipo cualitativo que busca interpretar y comprender las dinámicas que se generan en la escuela. En este orden de ideas, el paradigma cualitativo busca “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean” (Sampieri, 2014, p. 358).

Teniendo en cuenta lo anterior, la finalidad, es conocer y comprender la visión que se tiene sobre la cotidianidad escolar, permitiendo ver las acciones de cada uno, a partir de la comprensión de las construcciones sociales que van formando en relación con las emociones en la escuela. Para este fin, se utilizó la técnica de la entrevista con los niños, sobre lo que significaba para ellos la escuela, apoyados en dibujos que hacían sobre la misma, para dirigir la charla de una forma más amena.

Pertinencia social

Hacer de la escuela un lugar seguro para la infancia requiere de espacios de diálogo en los cuales sean tenidos en cuenta sus visiones de mundo y puedan encontrar posibilidades de ser ellos mismos.

Conclusiones

La infancia desde los imaginarios, tiende a declararse como una época maravillosa en donde no hay preocupaciones y se vive la vida a plenitud. Se sigue tomando una postura idealista de los niños y niñas, sin tomarlos muchas veces en serio en sus reflexiones de vida, lo que sienten o su forma de ver el mundo por considerar que están muy pequeños y no saben de la vida.

No obstante, saben cómo funciona el mundo, conviven con nosotros y también opinan al respecto de lo que viven cotidianamente reconociendo lo que está a su alrededor en cuanto a relaciones y situaciones de vida, lo que les permite ir construyendo su historia de vida. Para este cierre, no pretendo idealizar los niños ya que como han visto a lo largo del texto, presentan conflictos, intentan hacer relaciones conscientes de lo que han vivido, son claros en lo que para ellos es importante.

En el trabajo como docente, los niños han sido compañeros de camino y han cumplido diferentes roles; por momentos se han vuelto mi familia, otras veces actúan como consciencia, en el caso de estar promoviendo una situación que no es la más favorable para otro o para el grupo,



son críticos cuando no se es coherente con el discurso y la acción, se vuelven confidentes ya que al tener confianza, identifican cómo se siente cada uno y desde esas relaciones se trata de caminar aprendiendo a educarnos.

Muchas veces la preocupación sobre la infancia radica en lo que deben aprender y el trabajo sobre un próximo adulto en donde los niños caen en ese discurso del futuro, desconociendo que lo importante está en lo que viven, sienten y construyen para ir viviendo su vida en donde tendrán diversas opciones sobre las que ellos tomarán la decisión. En esta experiencia vivida queda abierto el cuestionamiento sobre ¿Qué posibilidades le da la escuela rural a los niños y niñas para su vida?

Referencias

- Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. *Zona Próxima* (8), 108-123.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898654>
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Skliar, C. (2012). *La infancia, la niñez, las interrupciones*. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.50505>
- Snunit, M. (1993). *El pájaro del Alma*. Fondo de Cultura Económica



El valor de la verdad en la convivencia escolar: Escuela de palabras en la Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU)

NIDIA ANDREA CHOCONTA CARRILLO

JEISSON FERNANDO RAMÍREZ

ANDRÉS CANASTEROS

OSCAR GABRIEL VARGAS GUATAQUIRA

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad reconocer la importancia que tiene la escuela como primer territorio para la construcción de paz. A partir de lo anterior, se describe la experiencia pedagógica que se ha generado en la ENSU. Se expone algunas iniciativas que se han realizado en diferentes espacios institucionales, pero, en especial, se reseña la propuesta de la herramienta pedagógica que pretende transformar el lenguaje soez por uno que promueva un buen trato hacia toda otredad. Por último, se socializan algunas conclusiones en torno a la experiencia que buscan una sana convivencia, el reconocimiento de la diversidad y un territorio en paz.

Palabras claves: Escuela, otredad, diversidad, democracia, paz.

La escuela desempeña un papel importante en la formación de ciudadanos para la paz, la escuela es el primer territorio de paz. Es allí, en este espacio, donde se ha de fomentar un ambiente democrático desde el gobierno escolar, una cultura de escucha y diálogo entre los miembros de la comunidad para generar estrategias que resguarden la sana convivencia escolar.

Es a partir de una lectura de contexto donde se buscan las diferentes estrategias para indagar acerca de las necesidades y oportunidades que permitan incidir significativamente sobre la misma población. Así mismo, al entretelar saberes y experiencias entre los diversos sujetos que configuran la escuela, las estrategias irán surgiendo dialógicamente bajo el principio orientador de reconocimiento, respeto y responsabilidad hacia toda otredad.

De igual modo, el currículo de formación y los diferentes espacios de enseñanza-aprendizaje han buscado reconocer y potenciar las diferentes habilidades de los estudiantes, maestros en formación y maestros formadores para la promoción de diferentes espacios de



inclusión escolar. A partir de esto, la I.E.D Escuela Normal Superior de Ubaté en adelante (ENSU) dentro de su enfoque socio-crítico, tiene como objetivo formar en las infancias y juventudes, ciudadanos pedagogos que contribuyan a constituir una cultura de paz. Lo mencionado, tiene como punto de partida la resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Pacto de Convivencia, el cual, este último, bajo los principios de una justicia restaurativa busca desplazar la justicia punitiva.

Por lo anterior desde el año 2021, se viene trabajando con la Comisión de la Verdad (hoy Legado), a través del programa Escuelas de Palabra, liderado por EDUCAPAZ, con el objetivo de formar ciudadanos que reconozcan que la paz es una apuesta nacional. Inicialmente, Escuelas de Palabra nos propone cinco caminos de investigación, que luego de observar y analizar la pertinencia de los caminos al contexto escolar de la ENSU, el equipo dinamizador escoge el camino 1, *El valor de la verdad en la convivencia escolar*.

Bajo este marco, el equipo dinamizador en compañía de un asesor de EDUCAPAZ, desarrolla talleres encaminados a: primero, la exploración de los imaginarios sobre la verdad; segundo, la sensibilización de la verdad entendida como derecho y como enfoque de transformación de conflictos desde la lógica de las verdades; Estas son:

1. Lógica de sucesos/la lógica de ¿qué pasó?: inicialmente se identifica la problemática de violencia verbal, pero en especial la utilización de palabras soeces por parte de los estudiantes para referirse y relacionarse con los compañeros del grado 605. Esta problemática se identificó a través de encuestas, fichas de caracterización y encuentros con los estudiantes. Así mismo, los estudiantes del grupo identificaron y reconocieron el mal uso del lenguaje debido a la constante utilización de expresiones soeces para referirse, dialogar y agredir a los compañeros. Los estudiantes han aceptado que la agresión verbal ha causado la violencia física. Por último, los estudiantes fueron intervenidos por la coordinación de convivencia y la orientación escolar para generar los cambios necesarios para una sana convivencia.

En suma, ante la lógica de qué pasó, se podrá mencionar: Primero, existe un uso marcado de las palabras soeces dentro de la actividad académica y personal de los estudiantes. Segundo, según las circunstancias, el uso de las palabras soeces se utiliza para ofender, agredir o jocosamente relacionarse con los compañeros. Tercero, la agresión verbal ocasiona la violencia física entre los estudiantes.



2. Lógica de superación/ ¿Qué hacer para que no se repita?: el equipo dinamizador buscó una estrategia pedagógica que reconociera la cultura de la verdad con la aspiración de transformar la manera de afrontar los problemas que surgen entre las personas. Ante ello, se estableció la herramienta pedagógica de las siluetas tituladas: *lo que digo y lo que debo decir*. Esta herramienta desea identificar las causas de la violencia verbal en los estudiantes de la ENSU. La actividad de las siluetas gira entorno a tres preguntas: ¿Por qué utilizó palabras soeces y/o agredo verbalmente a mis compañeros? ¿Qué emociones hacen que utilice palabras soeces para referirme a los demás? ¿Qué emociones surgen cuando alguien me agrede verbalmente o utiliza palabras soeces hacia mí?

La estrategia pedagógica fomenta la introspección y la reflexión de los alcances emocionales que podrá producir las palabras soeces en las personas, el cual permita reconocer un tipo de violencia y la transformación de la misma. La herramienta estará a disposición de toda la comunidad educativa, es decir, estudiantes, docentes, padres de familia, entre otros, el cual tendrán la posibilidad de generar espacios de deliberación en torno al reconocimiento y aclaración del conflicto verbal, la búsqueda de alternativas en prácticas restaurativas y pactos de convivencia que pretendan a la no repetición y a la sana convivencia.

Así, bajo la pregunta: ¿Cuáles son las causas por las que se presenta la violencia verbal entre los estudiantes del grado 605 de la Escuela Normal Superior de Ubaté durante el año 2022?, se focaliza al grado 605 para trabajar bajo un método de investigación participativa.

Los resultados iniciales del ejercicio investigativo permiten identificar **la violencia verbal**, como la principal generadora de debilitamiento de la convivencia escolar. Quizás desde allí, estaremos examinando un ámbito precursor de una justicia restaurativa, ya que, “[...] para que la educación no sea injusta se necesita alguna forma de reconocimiento del otro como otro” (Biesta et al. 2020, p. 143).

En el año 2023, se está trabajando en la ampliación del impacto de la herramienta pedagógica con los demás grados de la institución en articulación con el proyecto de democracia, la asignatura pedagogía restaurativa y ética del cuidado y el proyecto de cátedra de paz de la ENSU. Por eso, el equipo dinamizador hace presencia en la red de jóvenes y la comunidad de aprendizaje y práctica profesional: Comité de Convivencia Escolar y Prácticas Restaurativas, Región Centro-Andina, de la mano de EDUCAPAZ, espacios en los cuales se ha hecho ejercicios con la



herramienta pedagógica, logrando recoger diferentes puntos de vista que permiten enriquecer el trabajo con la herramienta.

Junto con estas iniciativas en los últimos meses se han realizado las siguientes actividades que han permitido formar conciencia en la importancia de ser gestores de paz; estas han sido: el día de la silla y mano roja (rechazo al reclutamiento de menores); el tejido por la vida (conmemoración del día nacional de las víctimas del conflicto armado), diferentes espacios teatrales que contribuyen a la concientización de la importancia de una cultura de paz en la sociedad colombiana y en nuestra realidad inmediata. Una apuesta que se quiere señalar ha sido la construcción de ciudadanos que le apunten a la disminución y/o eliminación de la violencia verbal y/o uso constante de palabras soeces para relacionarnos con el otro.

Por ende, a partir de esta experiencia se concluye que, la escuela juega un papel importante en la formación de sujetos gestores y promotores de paz, que busquen promover la democracia, la verdad, el perdón y la restauración (Zuleta, 1995).

La cultura escolar debe ser una en la que todos se sientan respetados y lo suficientemente cómodos para hacer preguntas y entretejer las oportunidades a partir del diálogo. De hecho, las escuelas deben ser un lugar seguro y sin prejuicios para todos, de modo que todos los estudiantes y la comunidad educativa en general, se sientan bienvenidos para expresarse libremente en un ambiente de construcción social. Por ello,

Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz. (Montessori, 2003, p. 37)

Finalmente, es importante destacar que todas estas iniciativas realizadas desde la escuela, son propuestas que conllevan de tiempo, trabajo, esfuerzo y dedicación. No siempre se logra lo propuesto. Por ello, se convierte en un reto sustancial la constante búsqueda de generar espacios que conlleven a la construcción democrática de la paz.

Por último, en la escuela se entreteje un territorio de paz. Es a partir de este espacio vital que los miembros de la comunidad educativa se relacionan y cooperan entre sí para la edificación de una cultura no violenta hacia toda otredad.



Referencias

- Biesta, G. J., Valenzuela-Echeverri, C. y González-Niño, D. (2020). *Prepararse para lo incalculable: deconstrucción, justicia y la pregunta por la educación. Pedagogía y saberes* (52), 131-145. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942020000100131&script=sci_arttext
- Montessori, M. (2003). *Educación y Paz*. Longseller.
<https://es.scribd.com/document/403127260/Educacion-y-Paz-Maria-Montessori-pdf>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia, Un campo de combate*. Omegalfa.
<https://rednelhuila.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/la-educacion-un-campo-de-combate-1.pdf>



Aretélab, una experiencia pedagógica, en pos de una trayectoria investigativa que responde a la pregunta por el estar juntos

PAULA ANDREA DEJANON BONILLA

VALENTINA BALLESTERO GRASS

DICKSON STIUART GARCÍA MORALES

Resumen

Se presenta a continuación, la propuesta elaborada en la Universidad Libre, que consta de un laboratorio de humanidades denominado AretéLab, este ha sido una experiencia pedagógica que, desde la trayectoria investigativa del mismo, ha respondido con sus distintas actividades a la pregunta por el estar juntos. Este espacio fue constituido en tiempos de pandemia, periodo que resultó con grandes retos en todos los ámbitos de la vida, y sin duda alguna la educación superior no estuvo ajena a estos desafíos, no obstante, se hizo el llamado crucial para pensar cuales son los auténticos bienes que la sociedad y en especial la educación necesita, a partir de ello, retomamos las palabras de Cortina y Conill (2020) exponen “el futuro no se improvisa, se va cultivando en el presente” (p.7).

Introducción

Aretélab, se propuso desde una temática centrada en la construcción y divulgación de contenidos literarios y culturales, un diálogo entre los estudiantes y profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, a partir del ejercicio investigativo del mismo, se dio inicio a una red que hasta el momento está constituida por la carrera de lenguas extranjeras, educación física y educación infantil, y en este trabajo los estudiantes han logrado establecer lazos que permiten el protagonismo y respeto por el otro, dando cuenta a la alteridad, la diferencia y el estar juntos.

Desde esta perspectiva, se logra evidenciar que la solidaridad no es suficiente, que es aún más privilegiada la compasión por el otro, enseñanza gratificante que dejó la contingencia mundial que se vivió en el año 2020, a partir de ello, “No basta sobrevivir y vivir bien en el sentido habitual

del bienestar, sino que educar moralmente es abrirse al sentido de la vida personal desde la intimidad” (Cortina y Conill, 2020, p.11), tomando en cuenta lo anterior, podemos mencionar que solo desde la intimidad, desde el reconocer al otro cuáles son sus virtudes y diferencias, se alcanza una educación para la verdad.

Por otro lado, AretéLab cuenta con un enfoque metodológico basado en el método de pretextos propuesto por la crítica literaria Doris Sommer, el cual además ha sido reconocido por la UNESCO como educación para la paz, ya que, está basado en la capacidad del arte para provocar cambios positivos.

A partir de lo anterior, el Laboratorio propuesto en la Facultad de Educación, toma en cuenta el protagonismo de cada uno de sus integrantes, desde un aprendizaje centrado en el estudiante, donde el arte, el ser y el estar juntos, juegan un papel fundamental. Para ello, durante el año, se organizan conversatorios y charlas en torno a temas de interés para todos y cada uno de los estudiantes de la facultad, se tienen dos líneas de podcast que abarcan temas concernientes a la construcción de paz, diversidad, niñez entre otros, cápsulas semanales que contribuyen en la formación de los docentes y estudiantes de la facultad, cine foro, redes sociales y página web que contribuyen al trabajo en red, es importante precisar que en este momento el trabajo del Lab se está expandiendo a las seccionales de la Universidad que cuentan con Facultad de Educación.

Objetivo General

Construir un espacio de creación, reflexión e innovación pedagógica y humanista.

Objetivos Específicos

- Proponer e incentivar la creación de un laboratorio de innovación educativa y transformación digital.
- Crear contenido digital para divulgar la información y para desarrollar acciones pedagógicas que se realicen en el interior del aula.
- Promover escenarios y procesos individuales y colectivos, humanizantes, inclusivos y diversos, reconociendo la pluralidad y las diferencias como condiciones propias de los contextos educativos.
- Aplicar con propiedad tecnologías, códigos, lenguas, reglas, leyes y principios en los diversos procesos comunicativos y en el acceso a la información teniendo en cuenta las necesidades sociales y profesionales.



Justificación

Para nadie es un secreto que hoy, hemos abandonado las preguntas fundamentales por el sentido de la vida. Si bien es cierto que acontecimientos recientes como la pandemia supusieron repensar por un momento la forma de habitar el mundo (Skliar, 2009), también es cierto que esta misma circunstancia se evidenció la soledad a la que estamos expuestos como seres humanos y la vulnerabilidad de tantos que no encontraron forma de resituarse en esa circunstancia particular.

Es por lo anterior que el laboratorio AretéLab nace como respuesta a esa pregunta del necesario encuentro con el otro, nace como un espacio de diálogo creado para la divulgación del pensamiento de los estudiantes de la Universidad Libre. Esto encuentra su fundamentación en la apertura al sentido del otro, es decir a la importancia del reconocimiento del otro como actor de la sociedad, como sujeto de derechos, y como actor agente en la construcción de ciudadanía tal como lo desarrollan autores como Honet (2017) y Ricoeur (2005).

Por tanto, el espacio del Laboratorio se ha convertido en un lugar en el cual los estudiantes pueden sentirse libres de expresar sus sentimientos y conocimientos. Esto implica que: “el desarrollo cognitivo debe completarse con el desarrollo emocional” (Vivas, 2003). Por tanto, las habilidades que desarrollan los estudiantes en el espacio del Lab, están ligadas con su propio sentido de la vida (Grondin, 2004). Es así como los estudiantes son actores fundamentales del proceso de construcción tanto de los ejercicios propuestos en la construcción de conocimiento como de la misionalidad general del Lab. Esta apuesta pedagógica tiene que ver con la posibilidad de ponerse ante el otro (Ricoeur, 2004) en actitud de escucha colaborativa para que los estudiantes encuentren sus propias formas de ser, de aprender y de construir conocimiento.

Dentro del espacio del laboratorio se ha tomado en cuenta la propuesta del Ministerio de Educación Nacional MEN (2021), en el laboratorio de Innovación de la Educación Superior (Co-Lab), por lo cual, atendemos a cuatro puntos claves para el desarrollo del mismo, siendo estas la inspiración, buenas prácticas, el banco de recursos y la innovación los cuales son fundamentales durante el proceso.

Inspiración

Es un espacio pensado para el intercambio de saberes entre los estudiantes y docentes, se responde a temas, desafíos que transitan tanto en la educación superior como en la sociedad colombiana, este se lleva a cabo a partir de conversatorios, cine foros (se hace uso de la plataforma



de Facebook, Zoom y Microsoft Teams), podcast (plataforma Spotify para Podcasters) y cápsulas (plataforma YouTube).

Buenas prácticas

Con el fin de visibilizar los proyectos y experiencias en el interior del aula se crea un repositorio digital en el cual se comparten los procesos de enseñanza – aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías. En este caso se cuenta con redes sociales, en proceso una página web, talleres y recitales en los que estudiantes y docentes comparten experiencias e ideas para aportar a la construcción de la paz a partir del arte misma.

Banco recursos

Nuestro banco de recursos tiene relación con las buenas prácticas ya que, a partir de distintas herramientas tecnológicas y redes sociales se pretende ampliar y profundizar conocimientos en relación a las prácticas educativas innovadoras para la educación superior.

Innovación

Para fomentar espacios de innovación educativa, se generan áreas para el trabajo en equipo y se sensibilice la transformación al interior de la institución. A partir de ello, se propone un trabajo mancomunado dividido en equipos de edición, líderes para podcast, cápsulas, administradores de redes sociales, entre otras, que confluyen para que cada actividad trazada en el cronograma anual se realice satisfactoriamente.

Lo anterior, ha sido un reto ya que, la actual sociedad y la misma pandemia nos hacen el llamado latente de replantear las prácticas pedagógicas y discursivas, donde la lógica de una nueva comunicación y el arte han sido primordiales, para lo anterior, Amador-Baquirol (2018), expone que:

La diversidad de escenarios en los que ocurre la educación, especialmente en espacios como la escuela, se requiere repensar los procesos educativos, específicamente los currículos, las prácticas pedagógicas y la evaluación del aprendizaje, en torno a dos aspectos claves que surgen de este panorama: otros estilos comunicativos que deberían ser considerados para orientar las prácticas pedagógicas; y tipos de textualidades (alfabéticas, visuales, sonoras, audiovisuales, digitales) que podrían favorecer la construcción y expansión de contenidos escolares más flexibles y abiertos para el desarrollo de determinados aprendizajes en los estudiantes (p.79).



Por lo cual, AretéLab, ha sido pensado para dar ese giro a los procesos educativos, comunicativos y convivenciales, donde el aprendizaje sea construido a partir de una relación dialógica.

De aquí que, además pensemos la importancia de la narrativa, la comunicación, convivencia desde el estar juntos donde:

Ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno (Skliar, 2009, p.105).

Donde, además,

El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás (Skliar, 2009, p.104).

Impacto en la política

El impacto en la política por parte del laboratorio es la posibilidad de adaptabilidad que tienen todos y cada uno de los estudiantes quienes logran salir de su zona de confort al encontrarse con compañeros que no son de su carrera, además que permite que los integrantes del mismo exploren las diferentes habilidades que tienen al momento de estar juntos y enfrentarse a diferentes textos desde los cuales se busca construir el conocimiento o por lo menos estudiar la veracidad del mismo y qué tan viable puede llegar a ser la idea de aplicar aquel conocimiento a juegos que permitan que los estudiantes aprendan de una manera diferente, donde no es necesario utilizar el tablero o el marcador, para hacer que las enseñanzas que se dan en clase lleguen al cerebro y se queden allí guardados.

Metodología

En nuestro caso particular en el desarrollo del Lab tenemos el método de pre textos propuesto por Doris Sommer, el cual fue creado a partir de la experiencia de ciudad del alcalde de Bogotá Antanas Mockus. Esta parte de la idea de construir formas creativas para forjar nuevas estructuras de convivencia a partir del arte o bien de experiencias estéticas significativas. Dentro de esta metodología se busca la participación de los estudiantes lo cual permite desarrollar habilidades fundamentales para una construcción innovadora de tejido social. Doris Summer



enumera estas habilidades en: A. Análisis crítico y creativo de los textos. B. Reconocer la mirada única del otro. Summer fundamenta su propuesta a partir del reconocimiento del arte como la expresión más humana, disruptiva y cercana a la cotidianidad, allí logramos encontrarnos como comunidad y como individuos. Siguiendo a Kant, en la crítica de Juicio y a Schiller en Cartas sobre educación estética, la autora afirma que el arte es un componente esencial para formar mentes críticas que crean en que la sociedad necesita cambios sustanciales y que estos deben obedecer a aproximaciones creativas sobre el mundo y sus posibilidades. También apelamos a la Metodología ACE, es decir en el aprendizaje centrado en el estudiante. Todo lo anterior, a partir del enfoque de aprendizaje cooperativo como una estrategia que requiere la participación directa y activa de los estudiantes (Johnson et al., 1999) logrando así que cada uno de los estudiantes alcancen logros comunes. Por tanto, el Lab, busca trabajar como un colectivo, esto permite que el producto que se entrega sea cada vez más concreto y preciso.

Pertinencia social

La pertinencia social que tiene el laboratorio es amplia, dado que hoy en día las empresas, colegios y demás entidades están buscando personas que sepan solucionar problemas y trabajar en equipo. En el laboratorio siempre que se presenta un problema y se ven todas las posibilidades existentes para la solución del mismo, generando así una mentalidad para lograr recablearnos y comenzar a ver el mundo de una manera diferente, analizando al mismo tiempo cada uno de los escenarios presentados.

Hoy los estudiantes quieren aprender menos o esforzarse menos, por parte del aprendizaje cooperativo se ve un avance en todos los estudiantes ya que al compartir el conocimiento de cada uno se puede llegar a analizar sus puntos de vista y corroborar su veracidad. Cabe resaltar que donde se ha aplicado esta estrategia educativa ha dado resultados positivos, mejorando la comprensión de los estudiantes sobre una temática determinada.

Resultados

Desde el año 2021 hasta la actualidad podemos resaltar los siguientes resultados:

Un alto número de estudiantes han sido parte del laboratorio, en este espacio hemos contado con la presencia de las carreras de español y lenguas extranjeras, educación física, recreación y deportes, educación infantil, filosofía, ingeniería y derecho.

Presentación de estudiantes en diversos eventos como congresos y este año en la FILBO 2023.



En cuanto a los conversatorios hemos contado con la presencia de docentes y estudiantes tanto de la Universidad Libre como fuera de ella, lo cual ha consolidado el intercambio de ideas, así mismo, se ha tenido un aforo significativo en los espacios.

Movilidad entrada internacional, en este caso de una docente de Argentina, lo cual, fortalece los escenarios y procesos individuales y colectivos, humanizantes, inclusivos y diversos, donde se reconoce la pluralidad y las diferencias como condiciones propias de los contextos educativos.

Se han publicado podcast donde estudiantes y agentes externos a la comunidad educativa han sido protagonistas con sus diversos aportes.

Para este año 2023, se abrieron las puertas de la Facultad de Educación a los niños del Colegio Bilingüe Real Americano, quienes junto a sus padres participaron de un taller de creación en el recital del cuento y poesía **Ser, Volar e Inventar**.

El recital ha tenido buena acogida en la Facultad tanto por parte de estudiantes como por parte de docentes.

Conclusiones

Pensar la educación en el mundo de hoy implica hacer una reflexión crítica sobre qué implica estar en él. Desde la antropología filosófica, diversos autores han dedicado su tiempo a dilucidar esta problemática, sumándole, por supuesto, la importancia del sentido de la vida. ¿Qué significa una vida digna de ser vivida? ¿Cuál es el valor que le damos al estar juntos, al reconocer al otro, su diferencia, su propia manera de habitar el mundo?

La pedagogía, la educación en general tiene que tomar estas preguntas en serio. No desde estrategias masificadoras de conocimientos, sino desde la diversidad de la existencia que nos presenta el mundo. Los desafíos que tenemos como educadores, nuestra responsabilidad con los jóvenes es abrir espacios de diálogo de creación y de encuentro con el otro. Espacios simbólicos de significación y de resignificación del mundo.

El laboratorio comenzó como un espacio de divulgación para los estudiantes de la Universidad Libre, pero que poco a poco ha ido creciendo y además de compartir los pensamientos e ideas que tienen cada uno de ellos, se ha convertido en un lugar donde se analiza, se crea y se estudia cada una de las posibilidades que se abren alrededor del contenido creado y cuál es el impacto que el mismo puede tener en las clases y en el diario vivir de cada uno.



Referencias

- Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77-94. <https://www.redalyc.org/journal/2810/281057479005/281057479005.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). *Laboratorio de Innovación de la Educación Superior Lab*. <https://colab.colombiaaprende.edu.co/>
- Cortina, A. y Conill, J. (2020). Educar moralmente desde la experiencia del coronavirus. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers* (382), 6–11. <https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.001>
- Grondin, J. (2004). *Del sentido de la Vida*. Herder.
- Honet, A. (2017). *Reconocimiento y menosprecio*. Taurus.
- Johnson, D., Johnson R. y Johnson, H. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Editorial Aique. <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-y-JOHNSON-HOLUBEC-Edythe-Que-es-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Taurus.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Ricoeur/Caminos%20del%20reconocimiento.pdf>
- Skliar, C. (2009). Del estar-juntos en educación. *RESAFE, Revista Sul-americana de Filosofia e Educação* (12), 63-76. <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4353/3977>
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>



Las escuelas como espacios de encuentro experiencias investigativas con sectores vulnerados en el Estado de México

GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

ROCÍO ELIZABETH SALGADO ESCOBAR

Resumen

En el periodo 2020-2022 el Colectivo Cuerpo Académico: educación y poder, prácticas educativas con niñas, niños y jóvenes en contextos de vulnerabilidad, estudiamos escuelas y modalidades educativas que en México estructural e históricamente son colocados como destinadas a sectores que no han concluido la educación básica obligatoria, o bien, que estando en ella, carecen de las condiciones indispensables para desarrollar sus procesos educativos. En esta tarea interesó mirar la escuela como espacio de encuentro vía la participación e interacciones humanas significativas, contextualizadas y corporizadas en quienes la habitan y construyen experiencias en disputa con la perspectiva moderna de la escuela.

Introducción

La ponencia propone discutir a la escuela como espacio de encuentro (Berlanga, 2020) bajo una perspectiva que asume la concepción descartada de su nodo administrativo. Esto implica el reconocimiento de interacciones humanas significativas, contextualizadas y corporizadas entre quienes investigamos y con quienes investigamos y cotidianamente habitan la escuela, le dan vida y construyen experiencias en disputa no solo con la perspectiva moderna de la institución, sino con las expectativas que se construyen en su entorno social, familiar, personal, educativo, económico y cultural. Pone la mirada en niveles y modalidades educativas que en México estructural e históricamente son colocados como destinadas a sectores que no han concluido la educación básica obligatoria, o bien, que estando en ella, carecen de las condiciones básicas para



desarrollar sus procesos educativos tanto en la escuela, como en los sujetos definidos por los discursos y líneas de acción de las políticas públicas.

El trabajo deriva de un informe y experiencia de investigación acerca de las vulnerabilidades educativas y participación de infancias y juventudes en el contexto escolar del estado de México, que desarrolló colegiadamente el Cuerpo Académico Educación y poder. Prácticas educativas con niños, niñas y juventudes en contextos de vulnerabilidad en el bienio 2020-2022 (Hernández et al., 2022). Su objetivo central fue, comprender los procesos que articulan la vulnerabilidad y la participación de la comunidad escolar, singularmente de estudiantes y de docentes, en modalidades educativas creadas para dar acceso a la educación obligatoria a poblaciones que viven en espacios geográficos rurales y urbanos, ambos en condiciones de precariedad.

El acercamiento a los procesos de configuración de vulnerabilidades educativas y posibilidades de participación en diferentes momentos de la pandemia por Covid-19 nos permitió reconocer emergentes interacciones que tejen intersubjetivamente infancias y juventudes en prácticas y comunidades múltiples en las que destacan los usos de poder, la letra escrita y los vínculos intergeneracionales como espacios de posibilidad para la construcción de escuelas equitativas y participativas. Por lo que, sostenemos la tesis de que las vulnerabilidades educativas no son atributos de los sectores excluidos, sino una condición educativa que, en tanto tal, puede ser transformada. De hecho, ello sucede en las vidas cotidianas de las escuelas a través de movilizaciones cotidianas generadoras de interacciones y redes comunitarias que configuran sentidos y otros modos de estar juntos (Barbero, 2008). Habitar escuelas estructural, discursiva y simbólicamente vulneradas también da lugar a estancias desacreditadas por quien produce la vulnerabilidad para luego atenderla a menor costo, como es el caso de las Escuelas Multigrado, los Telebachilleratos, las Telesecundarias y los Centros de Educación para Jóvenes y Adultos, nuestros espacios de estudio en zonas rurales y urbano marginales del sur y norte del estado de México.

Como resultado de la investigación visibilizamos la pluralización de la vulnerabilidad educativa producida por las condiciones de pobreza social y económica y los límites que esto produce para el pleno ejercicio del derecho a la educación digna para todas y todos; así la vulnerabilidad cognitiva y educativa se conjugan para constituir sentido en las escuelas de estudio. No obstante, la investigación muestra que la vulnerabilidad condiciona las estancias escolares



pero, no las determina, ya que las interacciones, encuentros y desencuentros visibilizan los modos en que los sujetos educativos dan sentido y forma a las experiencias escolares.

El estudio mantiene abierta la discusión de categorizaciones base en las políticas públicas que han naturalizado procesos de precarización y estigmatización de poblaciones y modalidades educativas a través de perfiles y opciones que operan con importantes carencias de infraestructura y descrédito social que incluso llega a interiorizarse en los sujetos y comunidades. Proponemos avanzar en la reconceptualización y resignificación de la vulnerabilidad, lo marginal, lo rural, a partir de estrategias de investigación dialógicas y situadas que permiten dar cuenta del operar cotidiano de las políticas desde la perspectiva de los agentes educativos, advirtiendo su resignificación en modos contingentes de construir la accesibilidad a la educación escolarizada, lo que por supuesto conlleva contenidos impredecibles y abiertos al estar juntos y dar sentido a experiencias pedagógicas convocadas por el proyecto escuela.

A continuación damos cuenta de la dimensión epistémica, teórico metodológica e histórica de nuestro quehacer investigativo, bajo la que inscribimos resultados de investigación centrados en formas contingentes de participación juvenil desde el espacio escolar, talante de su reinención en el marco de fuertes críticas en el marco de la reciente pandemia, la afanosa virtualidad y el insustituible lugar de la escuela como espacio para encontrarnos reconociéndonos desde la diferencia y la diversidad, ejerciendo derechos con equidad y justicia.

La experiencia de investigar con jóvenes desde la escuela. Dimensión epistémica e histórica

Tras más de una década de investigar con juventudes y más recientemente con infancias mexiquenses en escuelas y comunidades vulneradas, inscribimos la investigación educativa en dos sentidos, como aporte científico al campo de la educación y como experiencia pedagógica en un continuo diálogo de saberes, de conocimientos, códigos culturales y generacionales que configuran nuestra manera de ver y situarnos en el mundo, construyendo y reconstruyendo lo común y lo educativo. Es así que lejos de una producción meramente racional con metodologías extractivistas, reconocemos que investigar involucra procesos intersubjetivos, corporizados y de formación entre los sujetos que participamos en espacialidades y temporalidades concretas reconociendo el lugar social y político de nuestras teorizaciones y acciones.

La lectura que realizamos de la escuela trasciende su carácter instituido por la positividad moderna para construir otras visiones destacando dos dimensiones analíticas: la epistémico teórico metodológica y la histórica, sostenidas en el encuentro-desencuentro con los sujetos educativos



que a través del diálogo convoca logos comunitarios, simbólicos, afectivos, inclusive tecnológicos, que dan contenido a la presencia y participación educativa juvenil desde otros parámetros que hacen un llamado a repensar la escuela, poniendo énfasis en las formas contingentes de hacerla en lo material y simbólico entre procesos intersubjetivos que tienen cabida en espacialidades y temporalidades concretas que la configuran como una heterotopía, apunta Larrosa (2018), con diversificadas capas de significados y posibilidad de proyecto, justicia y equidad en el marco de históricas y estructurales condiciones de desigualdad y vulnerabilidad instaladas tanto en los sujetos, contextos y modalidades con las que estudiamos.

Con una epistemología en diálogo principalmente con la juventud, profesores y otros actores educativos y una trayectoria metodológica sostenida en el encuentro que dinamiza procesos interculturales e intergeneracionales desde el interior y en las fronteras de la escuela, nos hemos propuesto construir nuevos ángulos de observación (Zemelman, 2010) en estrecha relación con los sujetos y sus contextos comunitarios, sociales y ahora también virtuales. Bajo principios de una pedagogía freiriana, son las voces, las prácticas y experiencias educativas de los sujetos el punto de partida para problematizar y teorizar la escuela y apuntar líneas para su reinvenición cual espacio habitado por sujetos que piensan, sienten y sueñan visibilizando que esto sucede en cuerpos que inscriben la materialidad del poder (Butler, 2008) en cuanto construcción sexuada, racializada, edadizada y geográficamente localizada; así también de su politicidad en espacios y modalidades educativas históricamente vulnerados en los que dinamizan cotidianamente recursos y modos de participación que dan contenido contingente a la experiencia escolar.

De ahí, la relevancia de una perspectiva epistémico teórica situada y metodológica en diálogo orientada por principios de horizontalidad (Corona y Kaltmeier, 2012) que coloca en el centro un pensar corporizado y subjetivizado que impulsa y es impulsado por apuestas pedagógicas de las investigadoras que provisoriamente se encuentran y desencuentran con las juventudes y sus comunidades potenciando el diálogo de saberes, el re-conocimiento y la escucha; así como el cuidado de sí y los otros para dar lugar a inusitados modos de experiencia y participación educativa que modifican el entramado moderno de la institucionalidad escolar a la luz de importantes transformaciones del ambiente cultural y tecnológico de nuestro tiempo.

En dicha construcción también tienen lugar otras teorizaciones sobre la condición de juventudes escolarizadas; asumiendo que la juventud en cuanto edad social (Pérez-Islas, 2008) esta condición están atravesada por prescripciones y proscripciones sociales, culturales, políticas y de



derechos, estructural, pedagógica y cotidianamente configuradas (Reguillo, 2010) que se materializan y encarnan en sus biografías, geografía, trayectorias y modalidades escolares por las que transitan; la producción de teorizaciones situadas pone en cuestión las maneras homogéneas y estigmatizadas en que las políticas educativas y la mirada adultocéntrica e instituida de la escuela e inclusive de la investigación, definen juventudes en contextos rurales o urbano marginales.

Metodológicamente desarrollamos una investigación cualitativa en diálogo, con principios decoloniales, de las metodologías horizontales y la narrativa. Así el trabajo en campo en las escuelas, lejos de una acción y lugar solo para la recogida de datos, posibilita la construcción social de un conocimiento que se suma a las inaplazables propuestas para la reinención del espacio escolar desde dentro, proceso en el que enfatizamos el carácter participativo de las juventudes y otros agentes educativos.

En una pluralidad de tecnologías de investigación, propuestas por la Dra. Hernández como la reflexión situada de técnicas de investigación, construimos metodologías participativas y dialógicas que hicieron posible el desarrollo de grupos focales y conversatorios virtuales y presenciales que permitieron la construcción de testimonios y relatos juveniles de experiencia que dan cuenta de contingentes logos y locus de participación juvenil que demandan con pujanza la reinención de los procesos pedagógicos, relaciones y normatividad en la escuela; así como una acceso digno a la escolarización.

Así, asumimos la dimensión histórica de la participación juvenil en cuanto ésta desborda la mirada instrumental y selectiva instituida por la escuela, para gestarse desde las condiciones espacio temporales que entrecruzan las maneras diferenciadas en que las juventudes acceden a la escolarización y en las formas particulares de la experiencia escolar cargada de simbolismos, recursos a mano, responsabilidades y sentidos que construyen desde múltiples adversidades en y desde sus contextos particulares.

Resultados: Ámbitos de participación juvenil fundantes de la escuela como espacio de encuentro

Entre los resultados de investigación sostenemos que, si bien la participación juvenil está colocada discursivamente en convenciones internacionales, políticas educativas, planes de estudio, programas y reglamentos escolares; cabe preguntarnos qué tanto la escuela ha podido transformar prácticas y dinámicas que favorecen la participación juvenil reconociendo que ésta es fundamental para habitar juntos la escuela y que ésta sea un verdadero espacio de encuentro.

A lo largo de nuestra trayectoria en la investigación, metodológicamente destacamos encuentros con jóvenes en la escuela, talleres de narrativa y recientemente conversatorios virtuales y presenciales en los que advertimos distintos ámbitos de la vida escolar que demanda ser transformados o que cotidianamente transforma la participación juvenil en una constante lucha por el reconocimiento y un mayor protagonismo como sujetos epistémicos y políticos. Entre estos ámbitos destacamos los siguientes:

-Procesos pedagógicos. Particularmente en el contexto de pandemia, nuestra investigación dio cuenta de una dislocación de pedagogías (Dussel, 2020) en las que tanto estudiantes y profesores desarrollaron nuevas habilidades digitales y para investigar que reordenan el contenido y sentido del curriculum, así como el lugar del que aprende y enseña y los espacios fronterizos para construir experiencias educativas desde el trabajo o las responsabilidades en casa; destacamos el protagonismo juvenil en el acto educativo con compañeros o hermanos, así como en la gestión del tiempo para las clases remotas y el uso de distintas plataformas para el envío de tareas, que configuraron otra semántica escolar.

-Definición de reglas. Las y los jóvenes consideraron que tienen un derecho a la educación limitado pues, aunque son parte de la escuela, son ignorados en decisiones que les afectan; hacían énfasis en las normas y reglamentos escolares y sus sanciones, en ocasiones arbitrarias y discrecionales. Subrayamos que en ningún momento rechazaron las reglas a las que reconocen su carácter formativo y regulador de la vida común, pero demandan ser convocados y reconocidos en su definición, lo que también conlleva aprendizajes democráticos y la construcción de espacios escolares incluyentes.

-Disputa por los cuerpos. Estratégicamente las y los jóvenes expresan su voz contra la disputa por sus cuerpos a través de formas simbólico-políticas: tatuajes, el maquillaje, corte o estilos de cabello o la confección del uniforme, que en la mayoría de ocasiones llega a leerse como indisciplina, sancionando o en el mejor caso, ignorando las maneras en que estas corporeidades políticas erosionan el histórico control binario y de docilidad de los cuerpos que ha caracterizado a la institución escolar para dar lugar a una diversidad de presencias juveniles que manifiestan aún sobre el uniforme emociones, pasiones e indignaciones.

-Relaciones con docentes y pares. En los conversatorios realizados durante la pandemia, las y los jóvenes demandaban su derecho a opinar y discrepar sobre la manera en que se llevó a cabo la escuela remota; una joven estudiante de Telebachillerato Comunitario expresó “aunque la



escuela es nuestra, difícilmente toma en cuenta nuestra opinión y necesidades, tú tenías que arreglártelas para conectarte”. Una de las fuertes demandas es una escuela que escuche y reconozca los accesos diferenciados; pero sobre todo revalore la presencialidad que – reconocimos en la pandemia- potencia el encuentro, el estar juntos en la escuela recolocando la capacidad de las juventudes para proponer e incidir en la construcción de otras relaciones y acuerdos para favorecer la convivencia asumiendo la responsabilidad de su propia existencia y la otredad, lo que por supuesto no exime la tensión y el conflicto. En este sentido, el espacio escolar resulta fundante de la constitución de sujetos pedagógicos a través de la relación entre generaciones, culturas y conocimiento diversos.

-Procesos de accesibilidad escolar. Destacamos aquí el reconocimiento de experiencias educativas configuradas desde dentro y en las fronteras del espacio escolar donde jóvenes, familias y comunidades configuran contingentes redes de apoyo y cuidado para hacer material y simbólicamente la escuela, así como favorecer la continuidad y la permanencia escolar en contextos y modalidades educativas como el Telebachillerato Comunitario y los Centros de Atención a Personas Jóvenes y Adultas, los cuales históricamente entran una serie de desventajas de infraestructura agua, baños, bibliotecas, laboratorios, computadoras e internet, que limitan el ejercicio pleno del derecho a la escolarización.

Es así que en tiempos de pandemia la participación tuvo lugar en la configuración de opciones para hacer posible el acto educativo con ante necesidades y recursos personales, familiares, comunitarios y afectivos que permitieron a las y los jóvenes seguir adelante con la escuela. El compromiso e identidad comunitaria son elementos fundantes de la participación y sostén del vínculo pedagógico. Algunas experiencias en este sentido fue el uso de modos de comunicación entre estudiantes y docentes a partir de formas tradicionales de la comunidad, como el megáfono comunitario y el uso de lugares estratégicos, como tiendas o las afueras del propio edificio escolar, los cuales fueron convenidos como puntos de coincidencia asincrónicos en la pandemia.

Los ámbitos expuestos permiten sostener que la participación no se garantiza solo por estar en la escuela, implica formar parte de las dinámicas y decisiones que pautan la vida en su interior, lo que va de la mano con la capacidad de actuar para transformar la realidad. Enfatizamos también la relevancia de la participación juvenil para visibilizar las necesidades de las y los estudiantes cuyos itinerarios escolares transitan por modalidades precarizadas por políticas públicas que

incorporan al sistema educativo poblaciones antes excluidas, pero con importantes carencias de infraestructura y descritos académicos que solventan estudiantes, familias y comunidades como sucede en la mayoría de Telebachilleratos Comunitarios y otras modalidades del país.

Conclusiones

A manera de conclusión destacamos la relevancia que guarda la participación juvenil en la tarea sociocultural y pedagógica de reinención de la escuela como espacio de encuentro intergeneracional, de conocimientos y saberes, códigos culturales y por supuesto de cuerpos y subjetividades. La noción de participación propuesta abre otros ángulos de mirada a las formas reguladas por la escuela para dar lugar a diversas entradas analíticas y de acción sostenidas en el dialogar, accionar y reflexionar con otras y otros tejiendo formas de alteridad en la que nos reconocemos diferentes y semejantes afianzando corresponsabilidades y modos imprevistos de politicidad para construir sentido a la experiencia escolar en contextos y modalidades históricamente vulnerados.

Si bien las políticas educativas garantizan el derecho a la educación de las juventudes, mirar los ámbitos y formas de participación juvenil en y desde la escuela visibiliza las formas histórico concretas en que se ejerce el derecho a la educación reconfigurando en lo cotidiano procesos pedagógicos, la definición de las reglas, las relaciones y las corresponsabilidades generacionales y comunitarias. En este sentido, la participación juvenil permite colocar la perspectiva de los agentes educativos en los debates y pendientes de las políticas educativas en contextos y poblaciones vulnerados, desafiando la discursividad democratizadora y de derechos de las juventudes que en la última década se ha introducido en las reformas y lineamientos en las escuelas, pero que en la cotidianidad aún se traduce en una fuerte tensión entre la demanda y propuesta viables de los estudiantes para una normatividad y vida escolar democrática y por consenso, frente a la herencia histórica de un modelo escolar normalizador.

Las experiencias escolares de las y los jóvenes en modalidades educativas como el Telebachillerato Comunitario y los Centros de Atención a Personas Jóvenes y Adultas visibilizan el carácter contingente de la participación en diversas territorialidades y ámbitos que trastocan lo simbólico y lo subjetivo para construir una perspectiva de futuro desde las corresponsabilidades y cuidado intergeneracional, particularmente en el contexto de pandemia; además de la necesidad de comprensión de la realidad en que nos ha tocado vivir y de seguir reinventando la escuela.



La participación en contextos de vulnerabilidad educativa resulta imprescindible para el ejercicio pleno del derecho a la educación y otros derechos de las personas jóvenes en una región con graves carencias y omisiones que afectan su formación ciudadana en la que es fundante su protagonismo en las decisiones que rigen la vida escolar y social, donde vales decir, ocupan importantes lugares de responsabilidad por ejemplo, en la familias haciéndose cargo de salir a trabajar para la manutención familiar o permanecer en la escuela; así también responsabilizándose del cuidado de hermanos menores o de adultos mayores particularmente antes y durante la pandemia. De ahí que la participación juvenil en los contextos de estudio, rebasa el sentido instrumental y regulatorio, para sostenerse en decisiones y acciones que conllevan el reconocimiento y autonomía de los cuerpos que les habitan, de sus voces, trayectorias, afectos y expresiones creativas. Situar la participación juvenil desde el espacio escolar advierte su importante presencia en su configuración cotidiana, en los procesos pedagógicos y también en sus transformaciones técnico pedagógicas, así como de sentido en la actualidad.

En dicha tarea, la participación juvenil es talante para la reinención de la escuela como espacio de encuentro motivado no solo por la necesidad o el deber ser, sino en el encuentro de cuerpos y subjetividades, sentidos, trayectos y proyectos, experiencias y esperanzas que convocan a la alteridad que solo es posible en el diálogo y responsabilidad ética con los otros, lo que por supuesto no queda al margen de tensiones y logos diversos, incluso en oposición, en que diálogo dan lugar a nuevas o renovadas manera de habitar juntos la escuela y por supuesto, también la investigación educativa.

Finalmente, desde nuestra trayectoria como mujeres docentes investigadoras proponemos una epistemología situada y metodologías en diálogo cual condición fundante para la construcción de teorizaciones y conocimiento educativo; así como para avanzar en la investigación como proceso intersubjetivo, corporizado y pedagógico que en nuestro caso se configura desde escuelas material y simbólicamente desfavorecidas en donde la participación juvenil y de las comunidades resulta fundante para la accesibilidad y permanencia escolar y el ejercicio de otros derechos, así como la construcción horizontes posibles.

Referencias

Barbero, J. (2008). *Jóvenes, comunicación e identidad*. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081011.pdf>



- Berlanga, B. (2020). *Contra el “apagón pedagógico” Entrevista con Benjamín Berlanga / Entrevistado por Klastos. Lado B.* <https://www.ladobe.com.mx/2020/09/contra-el-apagon-pedagogico-entrevista-con-benjamin-berlanga/>
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.* Paidós.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales.* En S. Corona y O. Kaltmeier, *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (págs. 11-24). Gedisa.
- Dussel, I. (2020). *La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados.* *Praxis educativa*, 15. <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860086/html/>
- Hernández, G., Salgado, R., Benítez, J. y Velasco, M. (2022). *Vulnerabilidades educativas y participación de infancias y juventudes en el contexto escolar.* Informe de investigación. ISCEEM.
- Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela: pensar un oficio más allá de la profesión.* Miño y Dávila Editores.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). *Juventud: un concepto en disputa.* En J. A. Suárez, *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (págs. 9-33). UNAM.
- Reguillo, R. (2010). *La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares.* En R. Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (págs. 395-429). FCE.
- Zemelman, H. (2010). El papel de la teoría. En H. Zemelman, *Los horizontes de la Razón I. Dialéctica y apropiación del presente Anthropos 1992.* (págs. 19-42). El Colegio de México-Anthropos.



MESA 58

Acciones colectivas juveniles desde el accionar político y cultural en Latinoamérica a través de un dialogo generacional



Trabajo en la infancia y adolescencia como un posible soporte socio institucional

ÁNGEL DAVID VILLANUEVA ORTEGA
JORGE GUADALUPE ARZATE SALGADO

Resumen

El trabajo, entendido como una relación técnica en términos productivos y/o económicos, y como un soporte privilegiado de inscripción a la estructura social (Castel, 1997) no es exclusiva de un grupo etario. El trabajo infantil ha acompañado el desarrollo de las sociedades, y bajo ciertas condiciones se intensifica el fenómeno de incorporarse a las dinámicas laborales a temprana edad, aun cuando existe su prohibición constitucional. Si algunos de los vínculos principales (familiar y escolar) con los que cuenta la infancia está roto o es débil, se corre el riesgo de caer en las zonas de vulnerabilidad o de desafiliación social. El trabajo puede suplir o reforzar esos vínculos.

Ponencia

El trabajo infantil y su permanente vigencia a través de los distintos contextos históricos, representa y pone de manifiesto que la participación de los NNA dentro de las dinámicas productivas, ya sean comunitarias o familiares, son de suma importancia y de ahí que mantenga la importancia de su estudio, pero no solo eso, sino que reclame también de nuevos abordajes para su análisis, y en consecuencia darle tratamiento, lo cual no significa necesariamente su prohibición o erradicación.

La(s) realidad(es) que viven los NNA trabajadores integra una serie de factores que no solo se limitan al aspecto económico. En las dinámicas sociales, existen fenómenos que no son exclusivos a los análisis economicistas, lo cual hace necesarios otros análisis, de tipo psicológicos, antropológicos, sociológicos, jurídicos, etcétera. Por eso, no resulta ocioso volver los ojos al fenómeno de la niñez trabajadora, pues la vigencia del mismo indica la constante necesidad de seguir aportando perspectivas al respecto en donde se identifiquen, no solamente los aspectos distintos a las causas económicas, sino cada uno de los elementos que completan integralmente al

fenómeno, e incluyan el *nuevo paradigma* de la niñez, compuesta por sujetos de derechos con capacidades reconocidas para la toma de decisiones en las situaciones que afectan directamente sus vidas.

Un trabajo sobre los NNA, pero también con los NNA. De esa forma, en esta aproximación teórica se explora la posibilidad de una reconceptualización del trabajo infantil en donde se tomen en cuenta las experiencias de los protagonistas sociales, el paradigma con el cual se aborda la niñez desde 1989 gracias a la Convención sobre los derechos del niño, y la probabilidad de encontrar en el trabajo un vínculo social, un soporte socioinstitucional y un posible derecho que se les sigue negando a los NNA interesados en involucrarse legítima y dignamente en las dinámicas laborales y/o productivas. En la presente investigación se recurrirá a la metodología de la sociología cualitativa, pues esta permite una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos sociales al enfocarse en la interpretación subjetiva de los individuos, las interacciones sociales y los significados compartidos.

El trabajo se enmarca dentro del enfoque proteccionista (defensista le llaman algunos de los críticos señalando que se pretende una defensa férrea de que los niños se involucren en el trabajo), y nos alejamos del enfoque netamente negativo, para así podernos dirigir a estudiar sus características en función de variables tales como la región, la familia, la cultura, etcétera, señalando las condiciones propicias para que los NNA puedan tener acceso a una participación digna dentro del mercado laboral de acorde a las propias características biológicas de su edad. Los NNA también forman parte de un mismo proyecto social en el que todos estamos involucrados, y por lo tanto deben ser considerados, más aún, teniendo en cuenta el nuevo paradigma de la niñez a partir de la CDN, donde se destaca el papel protagónico de los NNA para sus propias vidas.

Estas perspectivas amplias y complejas nos pueden llevar incluso a la posibilidad de normar de manera efectiva el trabajo infantil, sin dejar de señalar, por supuesto, que para ello también es necesario agregar una buena educación que lo capacite y un sistema social que proteja su integridad física (De la Vega, 1996) y que garantice todos sus derechos (incluyendo los laborales).

Por ello, en esta investigación se recurre a la teoría de Robert Castel sobre lo que él llama la nueva cuestión social: ¿qué hacer para incorporar al juego social a las poblaciones invalidadas por la coyuntura y poner fin a una hemorragia de desafiliación social? El autor señala al trabajo como esa cuestión social, ya que a partir de ella se ha estructurado nuestra formación social, es

decir, según Castel, el trabajo es, además de una referencia económica, también una referencia psicológica, cultural y simbólicamente dominante.

El trabajo infantil ha acompañado el desarrollo de las sociedades -y no solo en las ciudades, aunque se visibilice más en estos contextos- por consecuencia no puede marginarse en el abordaje de concebir al trabajo como un soporte socio institucional en prácticamente todas las edades. Más aún, el trabajo infantil se muestra como una posibilidad para, contrario a lo que podría pensarse, reforzar los vínculos de los NNA con la familia, la comunidad o la misma escuela, o en casos extremos, suplir algunos de esos vínculos. Es decir, el trabajo infantil es una de las formas en que los NNA y sus familias han logrado mantenerse cohesionadas en su estructura interna y con la comunidad.

En ese sentido, hay una referencia necesaria a Durkheim, quien criticaba la noción contractualista de la sociedad, debido a la exclusión de grandes contingentes sociales porque no todos cuentan con las herramientas necesarias para establecer relaciones contractuales, es decir, no cuentan con el soporte privilegiado del trabajo para insertarse en la estructura social (Castel, 1997), además esta visión se centra en el individuo y olvida al colectivo, o mejor dicho, la conciencia del carácter esencial de la integración de los individuos en colectivos para poder existir con un mínimo de consistencia y de independencia. Por eso es que cuando Durkheim habla de un vínculo social, se debe entender su naturaleza moral de dicho vínculo, antes que política o de interés personal (Múgica, 2004).

Por consecuencia, la noción del vínculo social nos lleva al de cohesión, el cual, según Arzate (2021), debe entenderse sobre todo como una teoría de la acción social basada en la construcción de identidad individual, pero también de una nueva moral que se incline a generar el bien común en torno de las instituciones sociales. Durkheim, al hablar de las sociedades contemporáneas y su conciencia colectiva más bien débil debido a que no es compartida, señala que la construcción de los vínculos sociales se da en razón y gracias a las diferencias. Así el vínculo social se construye también gracias a las interdependencias existentes entre unos y otros.

Los vínculos que unen al individuo con la estructura social le permiten tanto construir la cohesión social como evitar la exclusión en estricto sentido, aunque esto no necesariamente signifique un fuerte anclaje a la sociedad. Para efectos de poner esto en evidencia se recurre a las zonas de integración con las cuales, Castel (1997) describe el proceso de la desafiliación social, a saber: Integración (primera zona), Vulnerabilidad (segunda zona) y Desafiliación (tercera zona).



Bajo este marco es que se pretende llegar a una primera conclusión: los individuos difícilmente pueden vivir sin soporte social, porque eso los convertiría en excluidos, en individuos ajenos a la estructura y a la dinámica social. Por eso es que al debilitarse algunos de esos vínculos, se busca reforzarlos de alguna forma o de suplirlos para mantenerse anclado al conjunto social.

Pero aquí es donde cabe una pregunta, ¿cuáles son los soportes socio institucionales para los NNA? La respuesta inmediata es la familia. Tradicional y biológicamente es en esta institución donde los menores encuentran su primer vínculo con la sociedad. La familia es quien los inscribe dentro de una dinámica social y también quien los protege, es decir son vínculo y soporte al mismo tiempo. El segundo vínculo es la educación y la escuela. La educación como valor institucional con el cual pretenden lograr fortalecer su anclaje en la dinámica capitalista de la sociedad, y la escuela donde pueden tejer relaciones de amistad con algunos de sus pares para encaminarse en la total integración. Si ambos lazos existen y se mantienen, probablemente el menor se encuentre dentro de la primera zona bajo un entorno seguro y estable.

Sin embargo, hay posibilidades, debido a diversas situaciones de los hogares a los que pertenecen, como se señala en la Encuesta Nacional del Trabajo Infantil (ENTI), de que los menores vean debilitados alguno de esos soportes principales, o en el peor de los casos, ambos. Cuando esto ocurre, una de las estrategias de las familias y de los propios NNA para suplir tal debilitamiento, es recurrir al trabajo. El contexto importa,

El niño o la niña no pueden sustraerse de la influencia social, puesto que esta lo está conformando y no tiene otra opción; está en ese contexto y ni siquiera puede concebir estar en otro distinto, pero al mismo tiempo tiene que tomar un papel activo en su proceso de socialización y construirse como individuo en ese medio (Delval en Rebolledo, 2002).

Si el contexto socio familiar le exige a los NNA trabajar, ellos lo harán sin mayor problema, reforzando todavía más la conducta si hay quienes les precedieron en esa práctica o tienen ejemplos de sus pares involucrados en dinámicas laborales.

Estas acciones son decididas precisamente para no caer en la exclusión social, es decir, sentirse fuera, porque en estricto sentido, el hogar y la familia no bastan para sostener totalmente el vínculo a la estructura social. el trabajo puede ayudar al menor a reforzar su inscripción social para no romper sus vínculos y tener un soporte que le impida la total exclusión.

Sin embargo, los NNA se encuentran ante un impedimento normativo que le prohíbe trabajar antes de los 15 años. Entonces, volviendo a las zonas de desafiliación, si se inserta en el

mercado laboral, se encuentra en una zona de vulnerabilidad ya que se sitúa en un entorno de fragilidad, es decir, sus condiciones se caracterizan por la precariedad en el trabajo y el deterioro de sus relaciones sociales.

Esto obliga a traer a colación las definiciones tradicionales y patológicas del trabajo infantil, donde se le describe como la participación de niños y niñas en actividades económicas, prohibidas por la ley, formas de trabajo prohibidas o no permitidas. Bajo estas lógicas se presume que una vez inserto en las dinámicas laborales se inicia casi al mismo tiempo su proceso de desafiliación, el cual puede culminar en una total exclusión de la sociedad a la cual pertenece. Por eso es que el enfoque abolicionista sigue, con mucha justificación, dominando las perspectivas alrededor del trabajo infantil, ya que las condiciones prevalecientes continúan siendo la prohibición, la clandestinidad y, casi por consecuencia, el abuso y la explotación.

Por ello, sigue existiendo una tensión entre la concepción adultocentrista de seguir considerando a los NNA como personas incapaces sin posibilidades de poder opinar y decidir acerca de sus propias vidas, totalmente dependientes e incluso más como objetos de protección que como sujetos de derechos; contra el nuevo paradigma de personas capaces de discernir, opinar y ser protagonistas de sus vidas y partícipes de las dinámicas sociales, entre las cuales están las laborales y productivas.

De esta forma, lo que se pone en evidencia es la importancia de los soportes socio institucionales. El trabajo, según Castel, es un soporte privilegiado de inscripción a la estructura social. El hecho de **tener trabajo** da la sensación de tener un lugar dentro de la dinámica social y productiva con mayores oportunidades y certezas que quien no lo tiene. Un niño que trabaja no está exento de pensar bajo esta lógica. De hecho, al no concederle esta capacidad, se está vulnerando el reconocimiento a su poder de decisión (CDN, 1989) y a su posición como sujetos protagonistas (Liebel, 2012). Pero el soporte de tener trabajo se refuerza si se acompaña del derecho a trabajar, derecho que desde la ciudadanía (infantil) se puede reclamar con toda legitimidad como miembros de una misma sociedad.

Más aún, contextualizando el fenómeno dentro de las transiciones democráticas a las cuales se está asistiendo en las sociedades modernas -y en la cuales las demandas de luchas y movimientos sociales (de corte democrático) han implicado modificaciones drásticas en el sistema político y significativas alteraciones en la sociedad civil y en las relaciones entre ambos (García, 2001)- se antoja lógico que movimientos como el de niños trabajadores estén colocando dentro de la agenda



pública el debate sobre su derecho al trabajo, y no solo eso, también están tratando de influenciar las decisiones de política al respecto. En esas dinámicas se puede observar con claridad la importancia de otorgarles el título de ciudadanía (activa y participativa) y la capacidad que se tiene desde la sociedad civil (donde por supuesto se incluye a los NNA), no para disputar el poder político, sino para influir en él.

Conclusiones

El fenómeno del trabajo infantil pone en evidencia la fragilidad potencial de los soportes que mantienen a una persona inscrita dentro de la estructura social. Dichos soportes para el caso de la niñez son principalmente la familia y la escuela. Arteaga Botello menciona que “la desafiliación es una situación de vulnerabilidad que conjuga la desvinculación con las estructuras formales de integración (el sistema educativo o el mercado de trabajo) y la fragilidad de los lazos familiares y comunitarios” (Arteaga, 2008). Ahí es donde se da el proceso de la desafiliación: integración – desafiliación - exclusión. Una posible explicación a este proceso en la niñez trabajadora es, precisamente, buscar la integración a través de uno de los soportes socio institucionales, pues el trabajo no es solamente una relación técnica de producción, es también, como ya se mencionó, un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social (Arteaga, 2008). Al estar debilitados (o rotos) los lazos familiares y/o estar desvinculado del sistema educativo, el niño busca otro soporte que no lo ponga en una situación de total exclusión social, o que refuerce su inscripción social.

De ahí que Castel (1997) advierta una amenaza al vínculo social en la desafiliación de grandes sectores poblacionales y aluda al concepto durkheimiano de la cohesión social como un poder (social) que regula, pero también y de manera fundamental, un medio moral que integra (Durkheim, 1897 en Vásquez, 2008). Así, la sociedad cohesiona en tanto funge como un poder moral que reglamenta, pero también y, sobre todo, opera como fuente de ideales compartidos. De este modo, la integración se entiende como un mecanismo paralelo y complementario de la cohesión social (Cladis, 1992 en Vásquez, 2008). Durkheim, lo reconoce Castel (1997), tiene importancia en la reformulación de la cuestión social (la tolerancia de una sociedad democrática a la invalidación social).

Aquí es donde se inserta una alternativa a la niñez trabajadora, reconociendo su derecho al trabajo, pero también a la protección como niño y como trabajador, como sujeto de derechos, rebasando la concepción adulto centrista que se asoma en la teoría de Robert Castel.



Referencias

- Arteaga, N. (2008), *Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel*. *Revista Sociológica*, 23(68), 151-175. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732008000300006&script=sci_abstract&tlng=en
- Arzate, J. (2021). *Praxis ciudadana para el diseño de políticas públicas sociales*. *Revista del Observatorio Digital Latinoamericano Ezequiel Zamora*, 4(1). <https://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/111997/1467-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4789-1-10-20220122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós. https://aulavirtual4.unl.edu.ar/pluginfile.php/7097/mod_resource/content/1/castel-robert-la-metamorfosis-de-la-cuesti%C3%B3n-social.pdf
- De la Vega, G. (1996) De la marginalidad social a la desprotección infantil. En I. Manríquez (coord.). *La niñez en la crisis*. (pp. 183-222). Cambio XXI. <https://ru.iiec.unam.mx/2522/1/LaNinezEnLaCrisis.pdf>
- García, V. (2001) *Cohen, Jean y Andrew Arato, Sociedad civil y teoría política. Signos filosóficos* (5), 241-248. <https://www.redalyc.org/pdf/343/34300512.pdf>
- Liebel, M. (2012). *El derecho a trabajar: una demanda emergente de las y los niños*. *Revista de derechos humanos, defensor* (11), 12-20. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r35202.pdf>
- Música, F. (2004). *Emile Durkheim. Civilización y división del trabajo (II). La naturaleza moral del vínculo social*. Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra.
- Rebolledo, O. (2002). Transmisión y construcción social del conocimiento en contextos de conflicto armado. En Bello, M., y Ruíz – Ceballos, E. (Ed.), *Conflicto armado niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (pp.258-274). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/297>
- Vásquez, J. (2008). *Autoridad moral y autonomía. Una relectura del pensamiento sociológico de Emilio Durkheim*. ITESO. https://publicaciones.iteso.mx/libro/autoridad-moral-y-autonomia-una-relectura-del-pensamiento-sociologico-de-emile-durkheim_26



El significado de “joven” desde los discursos de la prensa colombiana durante el paro nacional y el estallido social del año 2021

ELVER YOBANY MORA URQUIZA

Resumen

Este trabajo es una investigación cualitativa que explora los diferentes significados de **joven** en Colombia a través del discurso utilizado en plataformas digitales durante el Estallido Social del año 2021. Presenta las teorías del Análisis Crítico Del Discurso (ACD) de Teun A. van Dijk relacionándolas con el contexto coyuntural y las acciones de la denominada Primera línea. Igualmente, se exponen diferentes estudios del concepto de joven realizados por Carlos Reina y German Muñoz. Se demostrará que el concepto de **joven** es construido a partir de juicios hechos desde la caracterización expuesta en los enunciados del discurso noticioso.

Objetivo general

Identificar el concepto de joven inmerso en el discurso de la noticia de la prensa digital colombiana durante el estallido social del año 2021.

Objetivos específicos

Analizar de manera crítica los diferentes discursos que se refieren al joven y que se encuentran en la prensa digital colombiana en noticias tomadas de El Tiempo.com y Revista Semana.

Relacionar el contexto de los jóvenes de la denominada Primera Línea con las diferentes percepciones e interpretaciones que surjan del discurso noticioso.

Resultados

Los presentes resultados surgen de un análisis a diferentes textos tomados de medios de información en línea, considerados como tradicionales por su tiempo y experiencia en la función periodística.



La primera noticia para analizar fue tomada del periódico El Tiempo.com el 4 de mayo del 2021 “El costo de una ciudad paralizada por las marchas y el vandalismo” en donde se hace uso de las voces de la ciudadanía, mostrando a un habitante del sector con la intención de relacionar al lector con la situación del entrevistado, buscando una reacción de empatía con la situación enunciada: “Tengo que buscarme de qué vivir. Pago cada mes 270.000 por una pieza, 84.000 por el parqueadero del triciclo, y, buscarme la comida”, dice angustiado este hombre de 60 años y quien lamenta que desde el miércoles pasado no ha podido trabajar porque las salidas de Juan Rey estaban bloqueadas y el fin de semana estaba en confinamiento (Reinoso, 2021, párr.5).

Igualmente, se recurren a las voces del sector comercial para exponer las consecuencias económicas del estallido social, utilizando esta vez a un trabajador independiente, que en su discurso ya toma una posición de rechazo al utilizar el término vándalos.

Esta zona de la ciudad se ha visto afectada por actos vandálicos. “Los manifestantes, cuando bajan de la plaza de Bolívar, llegan al comercio y hacen daños, rompen vidrios o rejas”, afirma, y relata que el domingo, en la calle 13 con carrera 16, vándalos ingresaron a un centro comercial de venta de celulares y destrozaron muchas cosas (Reinoso, 2021, párr.12).

En otra noticia del 28 de junio 2021 de El Tiempo.com, cuyo titular “Alcaldesa dice que Colombia Humana les da dotación a radicalizados” se le atribuye una caracterización que se puede relacionar con un comportamiento extremo. En su contenido expone una declaración de Claudia López en donde vincula las acciones de la Primera Línea con un partido político de tendencia izquierda “Con la dotación que les dan dirigentes de Colombia Humana, pinchan, bloquean, y secuestran buses, pocos jóvenes radicalizados para hacerles la campaña del caos, la obstrucción y destrucción de Transmilenio y la tranquilidad ciudadana. Bogotá se respeta!” (Malaver, 2021, párr.1).

Como apoyo textual a lo expuesto se presentaron dos afirmaciones que relacionan a los participantes con vandalismo y secuestro “En la narración la Policía dice que fue un grupo reducido de vándalos los que retuvieron los buses desde la Policía Metropolitana de Bogotá consideran que se trata de un secuestro simple” (Malaver, 2021, párr.4).

En otra noticia presentada el 29 de junio 2021 se recurre al contexto económico para resaltar nuevamente el término vandálico, como se evidencia en su titular 34.817 millones, los costos del vandalismo a bienes públicos. Ya en la presentación de los hechos, se utiliza un



representante de Transmilenio y se menciona a la Primera Línea como un grupo amenazante o enemigo público.

A estas afectaciones se le suma que la semana pasada se divulgaron amenazas en contra del sistema público, supuestamente por el grupo denominado primera línea. Allí se mencionaban ataques, no solo contra la infraestructura, sino también contra usuarios y operarios. TransMilenio, en cabeza de Felipe Ramírez, le solicitó a la Fiscalía adelantar investigaciones por estas amenazas que generan “zozobra” en la ciudadanía (El Tiempo, 2021, párr.5).

Al momento de hacer un ejercicio de búsqueda en la red, se encontró que la Revista Semana es uno de los medios que más recursos calificativos negativos utilizó al momento de referirse a los jóvenes que participaban en la Primera Línea. En el artículo presentado el 8 de julio del año 2021 Reconocimiento político a la primera línea: premiar el vandalismo (Ramírez, 2021), se realiza una comparación con la extinta guerrilla de las FARC, aportándole un rol subversivo a los jóvenes que participan en las actividades de protesta de la Primera línea.

Segundo, porque es lícito sospechar que ahora, cuando sus intenciones político-electorales son claras, la primera línea utilizará los bloqueos como mecanismo de presión en medio del diálogo. Guardando las proporciones, algo similar se vivió en los diálogos de paz con las Farc, que estuvieron anteceditos por un tire y afloje entre las partes para llegar con poder a la mesa (Ramírez, 2021, párr.7).

Más adelante, se insinúa que los jóvenes realizaban actividades con menores de edad, y relacionándolo como un acto de guerra se le vuelve a asignar un estatus de grupo peligroso sin que este sea explícito en el texto.

Otra situación que no amerita justificación tiene que ver con las denuncias sobre entrenamientos de menores en la primera línea. El adoctrinamiento de niños para la guerra no genera más que un profundo rechazo frente al actuar y proceder de este grupo vandálico (Ramírez, 2021, párr.10).

En el artículo del 17 de julio del 2021, categorizada con la palabra de búsqueda de violencia, se desarrolla el titular La peligrosa ‘primera línea’: ¿un nuevo grupo criminal nació en Colombia? (Revista Semana, 2021), en donde ya se le asignan elementos calificativos de índole delictivo. Ya en el desarrollo del texto se encuentra el siguiente fragmento: “Desde noviembre de 2019 los integrantes de la ‘primera línea’ han transitado al uso del terrorismo como el mecanismo para causar daño sistemático y daños colaterales”, dice un informe reservado de inteligencia,



conocido en exclusiva por SEMANA, denominado Carácter criminal del esquema organizativo: primera línea (Revista Semana, 2021, párr. 1).

Este texto, que contiene un enlace que redirige al usuario a otra noticia, “A la cárcel presuntos integrantes de la Primera Línea en Cali, quienes habrían propinado una brutal golpiza al policía Ángel Padilla” (Revista Semana, 2021), utiliza términos que conllevan a plantear que ya hay una estructura criminal, y que los sustenta bajo las siguientes premisas que también aparecen en la publicación:

Una fuente le confirmó a SEMANA que existen escuelas clandestinas de formación al servicio de la ‘primera línea’. Si bien no hay un jefe único en la organización, tratan de alcanzar acuerdos en grandes asambleas en Bogotá y Cali. Pretenden mantener vivas las movilizaciones a toda costa (Revista Semana, 2021, párr. 4).

En este mismo artículo, se exponen diferentes audios que tratarían de relacionar las actividades de los jóvenes de la Primera Línea con grupos al margen de la ley, planteando incluso una posible financiación: “Según los organismos de inteligencia, el rastreo de millonarias transacciones permite concluir que la ‘primera línea’ se financiaría, en especial, de las disidencias de las FARC, la Segunda Marquetalia, el ELN, algunas bandas criminales y narcotraficantes” (Revista Semana, 2021, párr.21).

Este material sigue en investigación y hasta el momento no existe una decisión de algún ente que legitime la información ahí suministrada.

Teniendo en cuenta lo descrito en ambos medios de comunicación, se puede analizar que, en estos actos de habla, al momento de referirse a los jóvenes, se utilizan recursos retóricos, Van Dijk (1983), para hacer más profunda la reacción de rechazo, tal como lo podemos ver durante la presentación de las noticias y artículos, donde se habla de una inexperiencia ideológica para mostrar un joven manipulable.

Se estaría hablando de una cultura juvenil con ideologías políticas adquiridas que, siguiendo lo establecido en el trabajo del profesor Reina, C. (2011), correspondería a una manifestación del orden sociocultural donde se plasma una identificación política producto de sus acciones secretas en contra de un sistema que no los representa. Podríamos relacionar las acciones de la Primera Línea con la radicalización del movimiento estudiantil colombiano, el cual tuvo su inicio en los años cincuenta debido a los procesos político militares que ocurrieron en el plano global. Para entender las actividades de los jóvenes de la denominada Primera Línea, debemos



hacer una contextualización de las actividades políticas y expresiones de protesta del movimiento estudiantil colombiano por ser el referente más cercano en cuanto a las acciones tomadas durante el estallido social, ya que para Archilla (2012) estos hechos provocaron una nueva visión política dentro de la comunidad estudiantil universitaria. Fenómenos como el socialismo en la Unión Soviética, la revolución cubana, la descolonización del llamado Tercer Mundo junto con la aparición de movimientos civiles y pacifistas inclinaron la balanza dando origen de una Nueva Izquierda que se separó de los partidos comunistas y socialistas ya establecidos teniendo como gran ejemplo la revuelta estudiantil llevada a cabo en mayo de 1968. Dentro de la dinámica del conflicto interno armado, se originaron estrategias utilizadas basadas en señalamientos y acusaciones sobre diferentes comunidades. Según el Informe General del Grupo de Memoria Histórica (2013) varios grupos fueron etiquetados como auxiliadores de la guerrilla, aliados de los paramilitares, informantes y colaboradores. Esto desencadenó en una serie de asesinatos selectivos contra jóvenes líderes. Debido a lo anterior, se generalizó la percepción sobre las organizaciones políticas como actividades de alto riesgo. Lo anterior, posibilita ubicar al sujeto de investigación dentro de un contexto académico que lo vincula a una exploración social con su entorno político y social, generando a su vez que tome posturas reaccionarias protestando y haciéndose visible como partícipe e intentando dar su punto de vista teniendo como referentes las ideologías que han adquirido durante su proceso formativo. Sin embargo, viendo la peligrosidad de estas actividades el joven se ve obligado a esconder su identidad.

La visión de este tipo de joven se da por la falta de espacio para responder a diversos cuestionamientos producidos por la sociedad colombiana, caracterizada por ser conservadora, tradicional, y que no tiene en cuenta a los jóvenes en los procesos sociales y políticos (Muñoz, 2003), lo cual ha generado que exista una ruptura en la cultura generacional entre los adultos y los jóvenes. Las relaciones en el ámbito privado de la familia y en el espacio público de la sociedad, no son equitativas. Una marginación-exclusión que se manifiesta en una inequidad opresora, el autocentramiento de las personas adultas, una marginación hacia la periferia y una generalización de estereotipos (Muñoz y Pinilla, 2008).

A pesar que en el país diferentes sectores gubernamentales y no gubernamentales destinan un importante caudal de recursos para el estudio de la juventud, su intervención no está dando avances positivos, sino que, por el contrario, en los sectores más vulnerables, cada día son más los jóvenes que están por fuera de los servicios y los programas educativos, de salud, de preparación



e intermediación para el trabajo, de acceso al mundo de la cultura, la ciencia y la tecnología (Muñoz, 2003). Al comparar las estadísticas del número de jóvenes que ingresan a la educación superior con la población total de jóvenes del país, encontramos que tan solo el 6.2 % logran seguir sus estudios al salir de la secundaria. Los hallazgos de la comparación de las cifras presentadas por el DANE, nos expone que en Colombia tan solo el 2,51 de los jóvenes hombres y el 3,76 % de las jóvenes mujeres siguen sus estudios luego de alcanzar su título como bachiller. (DANE, 2020), lo cual es de gran relevancia señalar ya que es parte del discurso utilizado por parte de los jóvenes para dar legitimidad a sus reclamaciones.

Conclusiones

Esta investigación planteó diferentes retos desde el inicio. El más temerario de todos fue el abordar el tema del análisis del discurso como metodología seleccionada y tratar de involucrarla con las tecnologías de la información. Con el tiempo surgieron variables que motivaron un acercamiento al análisis de la imagen, lo cual sirvió para complementar el abordaje de textos en línea con ayudas audiovisuales. Lo anterior agregó una dosis de motivación debido a su innovación en los estudios de este campo.

El análisis da como resultado la existencia de un joven excluido, confirmando lo expuesto por el profesor Muñoz, G. (2008), el cual lo caracteriza como un sujeto marginal, aislado de toda posibilidad de dirigir su futuro y entregándoles la dirección de sus objetivos a los adultos. Este joven excluido presenta una serie de características que desde el abordaje y análisis de los corpus se presentan ubicándolos desde un contexto específico. El ambiente universitario presenta un joven clandestino, sujeto político que históricamente ha estado involucrado con un análisis de la sociedad del país dentro de las instalaciones del Alma Mater, Archilla (2012).

De lo anterior, surge otra característica un joven irresponsable que surge del ejercicio de inferir la relación de los términos utilizados. En este sentido, los diferentes actos de habla empiezan a tomar una gran importancia ya que se convierten en un instrumento discursivo de constante uso a lo largo de ambos corpus. La voz más resaltada es la perteneciente a uno de los miembros de la fuerza pública, el cual se muestra como contradictor a cualquier demostración que esté relacionado con actividades que tengan relación con algún grupo o ideología subversiva.

Tanto en el texto del periódico en línea como en el expuesto en los videos insertados, se presenta al sujeto como un ser fogoso, inexperto para promover la idea de la existencia de un joven manipulable. Relacionar las características de ese joven exiliado con los términos utilizados por

los diferentes participantes de la noticia, como narcoterroristas, bandidos, criminales, expone una nueva característica, un joven peligroso capaz de hacer una relación víctima-victimario producto de sus propias acciones.

Este joven excluido es una categoría que puede llegar a tener muchísimas más características negativas dependiendo de la noticia o evento en el que pueda estar inmerso, ya que existen otras problemáticas en las que se centran los medios para visibilizarlos. En estos casos, el joven es mostrado una vez más como responsable siendo en realidad víctima de un proceso de marginación o de exclusión.

Referencias

- Archila, M. (2012). *El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica*. CLACSO, 13(31), 71-103. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/13889/1/OSAL31.pdf>
- DANE (septiembre, 2020). *Panorama sociodemográfico de la juventud en Colombia ¿Quiénes son, qué hacen y cómo se sienten en el contexto actual?* <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/informe-panorama-sociodemografico-juventud-en-colombia.pdf>
- El Tiempo. (29 de junio de 2021). 34.817 millones, los costos del vandalismo a bienes públicos. EL TIEMPO. <https://www.eltiempo.com/bogota/34-817-millones-los-costos-del-vandalismo-a-bienes-publicos-599749>
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional. <https://biblioteca.inci.gov.co/handle/inci/3551>
- Malaver, C. (2021, junio 28). Alcaldesa dice que Colombia Humana les da dotación a radicalizados. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/bogota/claudia-lopez-dice-que-colombia-humana-dota-a-jovenes-radicalizados-599413>
- Muñoz, G. (2003) *Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI*. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y juventud*. 1(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77310103.pdf>
- Muñoz, G. y Pinilla, V. E (2008). *Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia* *Revista Latinoamericana de Niñez y Juventud* 6(2), 769-800. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77360210.pdf>



- Ramírez, O. (8 de julio de 2021). Reconocimiento político a la primera línea: premiar el vandalismo. *Semana*. <https://www.semana.com/opinion/articulo/reconocimiento-politico-a-la-primera-linea-premiar-el-vandalismo/202113/>
- Reina, C.A (2011) Historia, memoria, y manifestaciones identitarias. En Reina et al., Historia, memoria y jóvenes, Bogotá; De las Culturas Juveniles urbanas de fines del siglo XX a las manifestaciones identitarias juveniles en el siglo XXI. Secretaria Distrital de cultura. https://www.academia.edu/26343372/Libro_Historia_Memorias_J%C3%B3venes_pdf
- Reinoso, G. (4 de mayo de 2021). El costo de una ciudad paralizada por las marchas y el vandalismo. *El tiempo*. <https://www.eltiempo.com/bogota/paro-nacional-balance-de-los-danos-que-dejo-vandalismo-en-bogota-585793>
- Revista Semana (17 de julio de 2021). La peligrosa ‘primera línea’: ¿un nuevo grupo criminal nació en Colombia? *Revista Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/exclusivo-asi-opera-y-estos-son-los-planes-de-la-peligrosa-primera-linea/202118/>
- Van Dijk, T. (1983). *Estructuras textuales de las noticias de prensa. Análisi. Quaderns de comunicació i cultura* (7/8), 77-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4073082>



Acciones colectivas juveniles a través de un diálogo generacional

1978 deporte y cultura más que una acción

JUAN CARLOS BLANCO LÓPEZ

Resumen

Comprendemos las acciones colectivas juveniles a través de un dialogo generacional, como el entendido ejercicio de una interacción comunicativa que pretende entender las acciones intersubjetivas, como un punto de encuentro entre varias generaciones a través del deporte y la música y que, con un mismo fin, han logrado posicionar en la historia un pensamiento crítico frente a problemas sociales que demandan su activa participación. Los jóvenes a través de la historia han mantenido un compromiso ético frente a su realidad, han construido desde los ámbitos políticos, sociales, económicos y sobre todo culturales una visión de país que les ha permitido comunicar sus necesidades a través de acciones activas y que han sido el eje de cambios dentro de una sociedad que evoluciona a pasos agigantados pero que deja de lado a niñas, niños y jóvenes en sus políticas de desarrollo. En resumen, las acciones colectivas, buscan transformar las formas de comunicar, la forma de integrar, la forma en que nuestros jóvenes se apropian de su entorno, la forma de participar, y como afirma Aguilera (2016) “la forma de construir verdaderas comunidades emocionales”. Las acciones colectivas juveniles en el pasado como hoy, deben nacer de prácticas y del accionar de jóvenes que les permitan generar discursos y proponer cambios significativos desde lo tecnológico, lo cultural, lo social y lo político entre otras aristas que los posiciona en un importante y destacado lugar de nuestras sociedades.

Palabras claves: Acciones colectivas, Jóvenes, Colectivos, Cultura, Deporte.

Introducción

Seguir hablando hoy día de acciones colectivas juveniles se hace más que relevante propósito de los cambios políticos que han venido presentándose especialmente en América



latina. Y es que son los jóvenes los protagonistas de los cambios que por décadas hemos venido pidiendo y que hoy son realidad gracias a esa participación decidida de las nuevas generaciones que mantienen de manera enérgica y con voz propia la decisión de exigir ser incluidos en políticas y en la toma de decisiones que afectan su desarrollo y futuro.

De niño pensaba y lo ratificaban mis maestros en el colegio, la toma de decisiones es competencia de adultos, son ellos los encargados de legislar, de proponer y aplicar tanto en casa como en las escuelas y colegios, incluso en las universidades, las políticas que en teoría me brindarían un mejor desarrollo y un futuro basado en la dignidad, igualdad y equidad. Pero con el tiempo empecé a cuestionarme el por qué no podía yo hacer parte de los *grupos* que diseñaban dichas políticas. Me preguntaba por qué no podemos los niños en las aulas de clase proponer nuevas ideas y así asegurar el futuro que deseaba para mí. En aquella época ya existían los comités académicos, los consejos estudiantiles, los representantes de curso, pero en mi primaria lo máximo era llegar a ser el monitor de asistencia.

Amante desde niño de la historia, materia en la que me destacaba y que alimentaba mi curiosidad e inquietudes sobre el porqué de nuestra Colombia, el porqué de nuestra violencia, el porqué de nuestra idiosincrasia, el porqué de la desigualdad. Como estudiante de colegio de curas y privilegiado de una *educación de calidad* veía desde la orilla pasar ante mí innumerables situaciones que me hacían reflexionar y escudriñar en que muchas niñas y niños de mi edad no tenían las mismas oportunidades.

Recuerdo como a mis 13 años en el mes de mayo mientras muchos adultos y personas de mi edad se alistaban para vivir apasionadamente la undécima versión de la copa de futbol de la FIFA, Argentina 78, versión que iniciaría el 1 de junio de ese año, una versión que sería una descarada cuartada de la dictadura de esa nación que cobraría la vida de miles de jóvenes y activistas que buscaban y se cuestionaban igualmente el porqué de las cosas. El historiador y exfutbolista uruguayo Gerardo Caetano comentó en una entrevista hace algunos años “Los que creen que el deporte no tiene nada que ver con la política o no saben nada de deporte o no saben nada de política” (Fernández Moores, 2018, párr.1). Una frase llena de verdad, pocos recordaban ya el aniversario número 15 de la muerte de Manuel Monterrosa Requena hecho ocurrido el 23 de mayo de 1963 en Magangué, un joven de 13 años que sin hacer parte del movimiento estudiantil del Liceo Joaquín F Vélez de ese municipio se convertiría en un símbolo más de la lucha por los derechos de los estudiantes en Colombia. Una vida cegada absurdamente por las balas perdidas



que cruzan el espacio reprimiendo verdades y reclamos validos por el simple derecho a una educación digna.

El caso de la tripulación del avión de Avianca retenido por estudiantes del Joaquín F Vélez, quienes reclamaban no solo para ellos los equipos y elementos necesarios para su laboratorio de física y química sino los salarios adeudados a los maestros, es uno de esos movimientos estudiantiles que se registran a lo largo de la historia de nuestro país.

Y es que nuestros jóvenes en ese trasegar histórico han mantenido un compromiso ético frente a su realidad, han sido críticos y referentes para otros en ámbitos no solo políticos sino además deportivos y culturales, su visión de país y de ciudadanos del mundo les han permitido a través de estas expresiones y acciones colectivas ser eje de cambios sociales, protagonistas de su propia realidad.

Sin embargo, aún hoy nos preguntamos y de paso sea este el interrogante del que parte esta ponencia y es si hemos sido capaces de reconocer a los jóvenes como constructores de culturas a partir de acciones colectivas que buscan transformar la manera de comunicar, la forma de integrar, la forma en que nuestros jóvenes se apropian de su entorno, la forma de participar, y como afirma Aguilera (2016), “la forma de construir verdaderas comunidades emocionales”.

Así como entendemos estas acciones colectivas como maneras de expresión también debemos analizarlas desde una perspectiva deportiva y cultural, como manifestación participativa e incluyente que desde la sensibilidad de los seres influye en su capacidad y desarrollo generando en la sociedad valores que permiten estructurar bases sólidas y críticas de su entorno.

García Canclíní, nos acerca a esta visión en su texto Culturas Híbridas (1989), cuando nos pone en evidencia lo que él llama “la continuidad en la producción cultural de los sectores populares” entendida esta lógicamente como la expresión de los sectores que han carecido de justicia, de aquellos especialmente niñas, niños y jóvenes que, a través de manifestaciones deportivas y artísticas, entre otras han logrado alzar sus voces y lograr ser escuchados.

Mucho se ha hablado de las acciones colectivas juveniles, son ciento los ejemplos que vemos a diario por toda nuestra América Central y del Sur, así como en los países del caribe, cada vez cobran más importancia, sin dejar en el olvido esas voces del pasado, jóvenes y hechos que nos han marcado el camino para lograr hoy un status más sólido. Colombia desde sus principios republicanos ha tenido una participación activa de niñas, niños, jóvenes, mujeres y afrodescendientes comprometidos con los cambios sociales que les ha garantizado los derechos



para vivir dignamente, aunque en la mayoría de los casos muchos han dado sus vidas sin ver los cambios por lo que lucharon.

El docente Reina Rodríguez (2018) describe esa participación activa de los jóvenes en los diferentes procesos y momentos históricos. Muchos jóvenes preocupados por buscar mejores condiciones participativas en políticas y acciones que garantizarán su desarrollo, lograron a través de su cultura y del conocimiento de otras diferentes a las españolas, tener otra visión, el caso más relevante es el de Antonio Nariño y su traducción de los derechos universales del hombre por allá en 1793.

Pero regresemos a ese año, al que quiero hacer referencia, a 1978, y ¿por qué este año?, bueno es muy sencillo 1978 es un año que ese vio enmarcado por las dictaduras en nuestro continente, Bolivia, Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Perú, Ecuador y Brasil. Colombia tendría con el recién elegido presidente su denominado Estatuto de seguridad.

Quiero ponerlos en contexto. 1978 comienza con noticias trágicas ya que el 1 de enero fallecen 213 personas en India tras un accidente aéreo, 4 días más tarde era asesinado en las calles de Londres Said Hammami líder de la OLP. El 10 de enero la dictadura de Anastasio Somoza en Nicaragua asesina a pedro Joaquín Chamorro director del diario opositor La Prensa. Dictadura que caería un mes después de la mano del frente sandinista para la liberación nacional.

En enero de este año un hecho sin precedentes se daba, la corte europea de derechos humanos condenaba al gobierno del Reino Unido por los malos tratos a los prisioneros norirlandeses, aunque no se habló de tortura como tal. El 18 de febrero en Tabriz Iran el ejército dispara indiscriminadamente contra un centenar de manifestantes desarmados, muchos de ellos jóvenes que reclamaban sus derechos. Siete meses después en Teherán morirían 122 jóvenes y más de un centenar de heridos por las balas de la represión. Sin lugar a dudas un año lleno de noticias de toda clase, desde el robo del cadáver del actor y compositor Charles Chaplin en Suiza, pasando por la detención en Madrid de la hija del dictador franco quien se disponía a viajar a ese mismo país con joyas y monedas de oro, tesoros del dictador sin declararlos, hasta el nacimiento de Louis Brown, la primera bebe probeta.

Un año convulsionado para el mundo católico ya que en el 78 fallece Pablo VI, y llegaría al papado Juan Pablo I quien muere a los 33 días de haber sido elegido en extrañas circunstancias, el 16 de octubre es nombrado el cardenal Karol Wojtyla nuevo Papa quien elige llamarse Juan Pablo II, uno de los papas más carismáticos y seguido por cientos de jóvenes en el mundo entero.



Es de destacar igualmente la situación político - militar en varias naciones, por citar algunas, mientras se daba un golpe de estado en Bolivia que dejaría como jefe de estado al General David Padilla, en España se frenaba la operación Galaxia, una intentona golpista. Argentina ponía en marcha la operación soberanía, un pretexto para invadir Chile.

En lo económico es relevante la reforma política que inicia Deng Xiaping en China, con el objetivo de generar una apertura económica en esa nación, así como su lanzamiento a occidente, lo que se llamaría la reforma y apertura china.

Un capítulo igualmente sombrío que se enmarco en 1978 y en plena guerra fría, fue sin lugar a dudas el aun hoy polémico y controvertido asesinato de Aldo Moro por parte de las brigadas rojas en Italia.

Luego de este marco histórico a groso modo presentado, quiero referirme puntualmente a las movilizaciones y a esas acciones colectivas juveniles que marcaron un hito en nuestra historia, y que dejan en claro esa relación entre deporte, cultura y política. Una relación que solo la historia juzgará si ha sido buena o mala, asertiva o débil, o a quien ha favorecido en términos generales.

Para 1978 un titular de la Associated Press AP, repercutía en todas las redacciones del mundo asociadas a esta agencia, el titular decía “El fútbol restableció la calma en Colombia después de cuatro semanas de violencia desencadenadas por el alza del 12% en las tarifas del transporte urbano”.

Efectivamente el gobierno de Alfonso López Michelsen ya en su ocaso, determina a través de su ministro de obras públicas y transporte Humberto Salcedo Collante, el alza de un 12 % en el transporte público, lo que llevo a cuatro semanas de movilizaciones por parte de estudiantes, transportadores, las clases obreras, los agricultores, funcionarios públicos, así como varias regiones del país que protestaban por la mala calidad de los servicios públicos como Apartadó. Esa primera semana igualmente se movilizaron los trabajadores del sector de la salud, por sus salarios, así como los trabajadores de la caja Agraria. Una primera semana que dejó decenas de buses quemados en Santa Marta, Cali, Medellín, Bucaramanga, Bogotá, Pereira y Valledupar, varias de estas ciudades fueron militarizadas y retenidos cientos de jóvenes, estudiantes de colegios y de universidades que protestaban por ese incremento ya que se veían perjudicados algunos de ellos trabajaban en el día y estudiaban de noche. Ese incremento determinaba un precio en horas del día y un recargo exagerado en las tarifas del servicio nocturno.



En varias ciudades se vivieron momentos de tensión y caos como en Armenia y Neiva en donde dos estudiantes fueron heridos con arma de fuego por parte de la Policía y dos más heridos con piedras. Fueron cuatro semanas de caos, de represión una vez más el juvenicidio toco a la puerta en nuestra patria, tres jóvenes muertos uno de 14 años Horacio Diez Montes. Movilizaciones que terminarían con las universidades de Antioquia y la Nacional en Bogotá cerradas, los colegios distritales en vacaciones anticipadas, decenas de buses quemados en la mayoría de ciudades y centenares de jóvenes arrestados.

Y así nuestro país una vez más vería esa relación con el deporte, una vez más en todas las esquinas no se hablaba de paro o movilización sino de fútbol y de las selecciones favoritas para alzar la copa. Obviamente el deporte y en nuestro medio específicamente el futbol y en las últimas décadas el ciclismo, traen consigo desarrollo económico y una integración social, algunos afirman que hasta produce una verdadera “transformación social”, con el pitazo inicial ese 1 de junio, En Buenos Aires en el partido inaugural entre Alemania Federal y Polonia, quedaban atrás y casi en el olvido 4 semanas de intensa protesta social en nuestro país. El juvenicidio de estudiantes y el arresto de varios de ellos y la recta final de las elecciones presidenciales que dejarían a Julio Cesar Turbay Ayala como nuestro 70 presidente de la historia patria.

Argentina 78 el mundial de la vergüenza fue el escenario perfecto que tuvo la dictadura para disfrazar una verdad, para hablar descaradamente en su ceremonia militar inaugural sobre una construcción de paz, ceremonia que vería el mundo entero y que mostraba la alegría, paz y tranquilidad de un país que desbordado de júbilo aclamaba el deporte rey, el mundo veía como cientos de niños y jóvenes con marchas militares disfrazaban una realidad que las cámaras no mostraron y que se encontraba a pocas cuadras del estadio Monumental de River. Y era la marcha de las madres de la plaza de mayo que pedían saber dónde estaban sus hijos desaparecidos. Y lo que, curiosamente se supo al pasar de los años, era que muchos de ellos aún con vida estaban muy cerca del estadio, en las instalaciones de la antigua escuela mecánica de la armada, un sitio de tortura y muerte.

...Y es justamente la confrontación en el campo deportivo y la amistad en el campo de las relaciones humanas que nos permite afirmar que es posible, aún hoy en nuestros días, la convivencia en unidad y en la diversidad, única forma para construir la paz... (Bullentini, 1978)



Con estas palabras en un corto y castrense discurso Videla mostraba una cara de armonía al mundo, una cara que maquillada con los colores del deporte dejó solo hasta mediados de 1978 más de 22.000 desaparecidos. Jorge Rafael Videla un año más tarde y luego de una dura y frentera declaración de Juan Pablo II en la plaza de San Pedro en Roma, se atrevió en una entrevista a comentar:

Frente al desaparecido, en tanto esté como tal, es una incógnita el desaparecido. Si el hombre apareciera, bueno, tendrá un tratamiento X y si la aparición se convirtiera en certeza de su fallecimiento, tiene un tratamiento Z. Pero mientras sea desaparecido no puede tener ningún tratamiento especial, es una incógnita, es un desaparecido, no tiene entidad, no está ni muerto ni vivo, está desaparecido. (La Voz, 2013, párr.1)

La pantera Rosa como popularmente se le conocía a Videla, y esto debido a su parecido con el popular personaje animado de televisión de los años 70, y quien fuera el responsable de lo que se conoce como *la solución final*, fue arrestado y juzgado en 1984 y sentenciado a cadena perpetua en 1985 declarado culpable por más de 93 casos de tortura, 300 desapariciones forzadas, y al menos 66 homicidios, cifras irrisorias frente a la barbarie que vivió la Argentina entre los años de 1976 y 1983. Videla falleció por causas naturales en 2013.

Durante la dictadura los jóvenes en Argentina y algunos países de la región, vivían creando ideales o perfiles que les identificaran como miembros de la sociedad desde su propia convicción, la música, así como el deporte, el fútbol, jugaron un papel importante. En Argentina a los jóvenes se les reconocía o encasillaban en chetos, pardos o roqueros.

Y es que, así como el fútbol la música ha sido una forma de expresión, ha sido capaz de generar conciencias críticas y ha sido el medio de manifestación popular más grande que la humanidad ha podido experimentar ya que nos permite canalizar sentimientos. La música como acción colectiva nos permite en la sociedad aprender y reaprender como lo afirma Muiñoz de Britos, S. (2010), esencialmente en niñas, niños y jóvenes.

La música puede ser una forma de resistencia y de re existencia, ya que las movilizaciones que se vieron en varios países de nuestra América, así como en Colombia en el año 2021, a través de cánticos, arengas y canciones lograron concientizar a la población de la urgente necesidad de transformar una sociedad en la que priman valores importados.

El rock nacional desde su origen en los años 60 en la Argentina sin lugar a dudas fue una acción juvenil que en los acordes y letras de temas emblemáticos como **Ayer nomás** escrita en



1966 por Moris y Pepe “ayer nomás en el colegio me enseñaron que este país es grande y tiene libertad” (Moris, 1970, 2m19s), diez años después Litto Nebbia decía “hoy desperté y vi la cara y vi la gente, es todo gris y sin sentido, la gente vive sin creer. Ayer nomás pensé vivir feliz mi vida, hoy comprendí que era feliz ayer nomás” (Nebbia, 2015, 1m49s), nueva versión de la canción para evitar la censura, encararon a sus verdugos y violadores de derechos.

Varios artistas del rock nacional ya venían censurados desde el 66, así que la dictadura del 76 se lanzó contra otros géneros, como el folclor, León Gieco, Mercedes Sosa, Horacio Guaraní, el mismo Charlie García, Alberto Cortez entre otras aristas, fueron exiliados o autoexiliados. La famosa *lista negra* incluía artistas nacionales e internacionales como Norma Aleandro, Oswaldo Pugliese, Leonardo Favio, Piero, María Elena Walsh, Luis Alberto Spinetta, una larga lista de cantantes de todos los géneros politizados pero lo más curioso es ver en la lista artistas despolitizados a los cuales igualmente les censuraron canciones como el caso de Sandro, Palito Ortega, Cacho Castaña o de artistas internacionales como Roberto Carlos, Camilo Sesto, José Luis Perales o Charles Aznavour, artistas de música melódica o romántica o la mal llamada en Colombia música de plancha. Que decir durante la guerra con las Malvinas en la cual se dispuso prohibir la música en idioma inglés, rompiendo así esa icónica frase *la música trasciende fronteras*, caerían en la lista canciones de Rod Stewart, Eric Clapton, Queen y Pink Floyd entre muchos otros.

La verdad esto ratificaba el plan cóndor que se mantenía en la mayoría de países de Latinoamérica y dejaba en el exilio y censurados artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil en Brasil, Alfredo Zitarrosa, Alfredo Viglietti en Uruguay, o la tortura y muerte en Chile de Víctor Jara.

Muerte, exilios y autoexilios de voces que a través de la música mostraron la realidad no solo de la Argentina sino del continente entero y que fueron y son el apoyo en las movilizaciones, marchas y acciones colectivas que aún resuenan en las nuevas generaciones, al ritmo de estrofas como *me gustan los estudiantes* o *solo le pido a Dios* cientos de jóvenes re afirman su rol en la sociedad. Así como la música fue un instrumento de tortura en las diferentes dictaduras del continente, así mismo la música ha sido el lenguaje universal de libertad, de vida y de reconocimiento frente al estado y frente a la crítica acción juvenil que eleva sus banderas a través de la música como dialogo de paz generacional.

Hoy son otros los exponentes, son otras historias, otros géneros musicales, sin quedar en el olvido el folclor, la balada o el rock, el mensaje es el mismo a través del punk, rap, urbano o hip

hop, son muchas las formas musicales de comunicar, pero la esencia es la misma, una sola voz que marcha al compás de los pasos de las niñas, niños y jóvenes que buscan un mundo mejor, un mundo donde haya cabida a la libre expresión, a la libertad, un mundo donde la música sea una práctica colectiva que les permita crear espacios de identidad, de responsabilidad social y de crítica constructiva.

Hablemos a través de la música y del deporte de una auténtica educación emocional, asertiva y solidaria con la cual podamos formar ciudadanos libres de pensamiento que sigan movilizándose y actuando por cambios que les garanticen su inmediato futuro.

Referencia

- Aguilera O. (2016). *Movidas, movimientos y movilizaciones*. RiL Editores
- Bullentini, A. (1978). *Apertura del mundial 78: el discurso inaugural de Videla*.
<https://papelitos.com.ar/nota/apertura-del-mundial-78>
- Fernández Moores, E. (2018). Argentina 78, el fútbol como coartada de la dictadura. *The New York Time*. <https://www.nytimes.com/es/2018/06/12/espanol/america-latina/argentina-78-mundial-rusia-fifa.html>
- García Canclini N. (1989). *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grigalbo.
- La voz (17 de mayo de 2013). Videla en 1979: no está muerto ni vivo... está desaparecido. *La voz*.
<https://www.lavoz.com.ar/noticias/politica/videla-1979-no-esta-muerto-ni-vivo-esta-desaparecido/>
- Moris (1970). Ayer nomás [Canción]. En *treinta minutos de vida*. Sony Music Entertainment Argentina s.a
- Muiños de Brito, S. (2010). *La práctica musical colectiva, Aprendizaje artístico y social*. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(2), 1-9.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3589Muinos.pdf>
- Nebbia, L. (1967). Ayer nomás [Canción]. En *Los gatos*. BMG Ariola Argentina s.a
- Reina Rodríguez, C. A. (2018). *Las juventudes en la historia colombiana del siglo XIX y XX*. *Revista Páginas*, 10(22), 39–56. <https://doi.org/10.35305/rp.v10i22.287>



Criminalización de estudiantes en Colombia

JULIANA CASTELLANOS DÍAZ

JORGE WILSON GÓMEZ AGUDELO

LIZETH LEÓN BORJA

Resumen

Criminalización de estudiantes en Colombia es una investigación periodística que da cuenta de un fenómeno complejo, silenciado y poco documentado: el de la criminalización de jóvenes en Colombia en el marco del conflicto armado. Las judicializaciones y detenciones arbitrarias, el exilio, la desaparición y asesinato, el rol de los medios, y el vínculo político y armado que los estudiantes tejen con los movimientos insurgentes son parte de lo que este trabajo retrata a la luz del análisis de bases de datos oficiales y académicas, y entrevistas a fuentes expertas y testimoniales.

Objetivo General

Analizar el fenómeno de la persecución a estudiantes en Colombia desde el Estado, a través del aparato judicial, la fuerza coercitiva estatal y los grupos armados ilegales, en el marco del conflicto armado interno durante lo corrido del siglo XXI.

Específicos

Describir los hechos victimizantes que dan forma a la criminalización de estudiantes en Colombia por parte del Estado, en el marco del conflicto armado interno durante el siglo XXI.

Desarrollar un proyecto multimedia que permita a los diversos públicos sensibilizarse con el fenómeno de la criminalización de estudiantes en Colombia.

Resultados

Judicializaciones

Datos analizados en el desarrollo de esta investigación, y obtenidos de bases de datos de la Fiscalía General de la Nación de Colombia, demuestran que, entre enero de 2000 y diciembre de 2022, en Colombia se abrieron aproximadamente, 10.931 procesos judiciales a estudiantes entre los 14 y los 26 años de edad, por los delitos de rebelión y terrorismo.





Del total de casos, el 42 % se encontró en etapa de instrucción, el 34 % en indagación y un 5 % en investigación preliminar; es decir, el porcentaje más alto de los casos no llegó a una investigación. A juicio solo llegó un 5 % y a ejecución de pena el mismo porcentaje.

En consecuencia, el Estado no ha logrado demostrar la culpabilidad del 95 % del total de jóvenes señalados por rebelión y terrorismo, entre los que se cuentan casos que ya se cerraron, presuntos responsables que esperan todavía un fallo, o que fueron declarados inocentes.

En todos los casos el sistema judicial opera bajo el mismo patrón: la criminalización de estudiantes a través de recursos jurídicos que los jóvenes deben enfrentar bajo las reglas del propio sistema. A su vez, muchas veces los medios de comunicación participan de esta criminalización a través de la construcción de un relato ante la opinión pública que incluye juicios anticipados de los procesos judiciales.

De los 3.491 casos de rebelión examinados entre el año 2000 y 2018 (etapa 1 de esta investigación) en los que se encuentra información sobre los supuestos vínculos de los jóvenes con grupos armados 5.791 no registra información sobre el grupo armado; solo 17 aparecen vinculados con las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), 2 con Bandas Criminales Emergentes (Bacrim) y 2 con otros grupos paramilitares.

En el último periodo analizado (2019-2022) de 212 casos por rebelión, 150 aparecen sin información del grupo armado, 45 vinculados con el Ejército de Liberación Nacional, seis con otros grupos armados organizados de los que no hay referencia, y tres con lo que la Fiscalía nombra como *otras guerrillas*. No hay mención a grupos paramilitares como sí ocurre con los casos revisados en el primer periodo.

La concepción misma del delito de rebelión y su tránsito discursivo al de terrorismo llama la atención. Según el Código Penal, incurrirán en rebelión “los que mediante el empleo de las armas pretendan derrocar al Gobierno Nacional, o suprimir o modificar el régimen constitucional



o legal vigente” (Código de Procedimiento Penal [CPP], 2004) Se trata de un delito político que no penaliza el uso de las armas en sí mismo, sino su finalidad.

Sucede lo mismo con los casos de terrorismo, a pesar de que no es un delito político y su tipificación es distinta. De acuerdo con el Código Penal, incurre en terrorismo:

El que provoque o mantenga en estado de zozobra o terror a la población o a un sector de ella, mediante actos que pongan en peligro la vida, la integridad física o la libertad de las personas o las edificaciones o medios de comunicación, transporte, procesamiento o conducción de fluidos o fuerzas motrices, valiéndose de medios capaces de causar estragos (Código de Procedimiento Penal [CPP], 2004).

Bajo esta descripción, buena parte de las acciones violentas de los grupos armados y del propio Estado, en el marco del conflicto, serían terrorismo. Sin embargo, las bases de datos otorgadas por la Fiscalía muestran que se aplica bajo los mismos criterios políticos del delito de rebelión.

Exilio

En la lista de los 15 hechos victimizantes del conflicto armado que tiene la Unidad Nacional de Víctimas, el exilio no figura. Cuando se le pregunta a la Cancillería por datos no hay respuesta, lo mismo con la Fiscalía y otros organismos oficiales garantes de los derechos humanos en el país. Además, la complejidad del fenómeno hace muy difícil la tarea de producción de estadísticas porque quienes salen del país no quieren que se sepa dónde están. Temen al Estado, y es por eso que muchas víctimas se niegan a denunciar y a entregar información sobre su situación.

En efecto, la Comisión de la Verdad, en su informe *La Colombia fuera de Colombia* (Mouly y Gómez, 2023), parte de reconocer este enorme vacío de información y señala que:

El exilio es invisible no solo por su alto subregistro, sino también por motivos estructurales, como el no reconocimiento de estos hechos como una violación de derechos humanos; de ahí la desatención, desprotección y falta de acompañamiento con que se encontró la mayoría de las personas víctimas antes de salir del país para buscar protección internacional.

El informe también recalca en que el exilio suele ser el último recurso después de las múltiples formas de violencias que lleva a las víctimas a buscar protección fuera del país.



Frente a la ausencia de datos, esta institución elaboró unos a la luz de los testimonios alcanzados. Llama la atención que, de 2.244 entrevistas logradas, el segundo grupo poblacional que más se exilió fue justamente el de jóvenes entre los 18 y los 28 años de edad.

El informe de la Comisión es pobre en su mirada sobre el exilio de estudiantes. No obstante, deja claro que los años en los que más estudiantes y docentes salieron del país, escapando a persecuciones, amenazas y atentados que involucraban a sus familiares, fue entre 1998 y los primeros años de la década del 2000, lo que coincide con los años de mayor apertura de procesos por rebelión y terrorismo que encontró esta investigación, y que implican a los gobiernos de Andrés Pastrana y de Álvaro Uribe.

Del exilio de estudiantes solo hay fragmentos. Historias cortas narradas con temor. Los datos, los pocos datos que empiezan a emerger no logran ser contundentes, no dibujan con perfección el mapa del fenómeno.

Estudiantes caídos

¿Qué queda de un cuerpo caído al que sus memorias le son arrebatadas por los silencios del terror que hemos vivido? ¿Cómo tornar audible una voz enmudecida? ¿Qué escucha un cuerpo cuando está cayendo silenciado por la barbarie? ¿A qué suena un cuerpo que ha caído en medio de las violencias sistemáticas de los regímenes de escucha? ¿Por qué siguen cayendo cuerpos de estudiantes en el presente? Estas complejas preguntas las hace Gómez-Agudelo, en el libro *Ambos venimos de Morir: Susurros acechantes del estudiante caído* (2019).

En el libro, resultado de una investigación doctoral, se indaga la violencia letal contra los estudiantes en Colombia entre 1954 y 2022. El investigador se ocupa del concepto *estudiantes caídos* que hace parte del repertorio de la movilización estudiantil en el país. Es decir, un enunciado que define una especificidad de la violencia contra los estudiantes en la historia de Colombia y que se reconoce como acontecimiento en la memoria colectiva, a pesar de no tener claridad, en muchos casos, de quiénes, cuántos y en qué contextos se han presentado estas caídas.

Gómez-Agudelo asegura que buscó:

rastrear nombres y fechas intentando dar cuenta de una intuición expresada en el hecho de no tener una clara dimensión de la tragedia que supone la muerte de jóvenes estudiantes en el país (...) Pero en la medida en que ahondaba en estos nombres, rastreaba acontecimientos y profundizaba en la historia de las movilizaciones y las motivaciones que dejaron rastros de caídos, la tragedia se volvió abismal (Gómez-Agudelo, 2019, p. 46).



Para algunos académicos expertos en el tema, el asesinato del estudiante Gonzalo Bravo a manos de la guardia presidencial, en medio de una manifestación en 1929, es uno de los primeros rastros históricos del fenómeno del estudiante caído.

Como primera experiencia, la muerte de Gonzalo Bravo Pérez representa la represión de Estado a los movimientos estudiantiles, aunque esas expresiones de represión están presentes en toda la historia de conformación del Estado nacional sobre otros movimientos sociales, expone el profesor Gómez en el documento Acontecimiento y escucha: revisión de estudios sobre el ‘estudiante caído’ y los movimientos estudiantiles en Colombia (Gómez-Agudelo, 2017, p. 75).

Desde el asesinato de Bravo, hasta el asesinato de Lucas Villa -el 5 de mayo de 2021- en Pereira, Gómez-Agudelo, cuenta 845 estudiantes caídos en toda la geografía nacional, a través de una base de datos elaborada por él y Luisa Fernanda Gómez, a partir de diversas bases de datos sobre violación a derechos humanos, archivos de prensa, textos académicos, literatura, poesía, músicas y obras plásticas, entre otras.

Del año 29 pasa al 45, y a partir de allí todas las décadas están marcadas por el asesinato y la desaparición de estudiantes en el marco de protestas, paros, guerras de paramilitares y guerrilleros, y estatutos que validaron la detención y tortura de civiles.

Si a ese dato se suman 63 estudiantes asesinados, además de Villa, en el marco del estallido social registrados por Indepaz, más tres casos de 2022 rastreados a través de revisión de prensa, el resultado es 911 estudiantes caídos.



Impacto en la política

La primera edición de Criminalización de Estudiantes en Colombia y la base de datos sobre el fenómeno del estudiante caído -elaborada por Jorge Wilson Gómez-, fueron recibidas, en



distintos momentos, por la Comisión de la Verdad como aportes a la reconstrucción de la memoria del país sobre el conflicto armado colombiano y su impacto en las universidades.

La Comisión de la Verdad en Colombia:

Es un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRNR, para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad (Comisión de la verdad, 2017).

Toda la información recolectada por esta entidad debe sumar a la creación de políticas públicas que contribuyan “a crear las condiciones estructurales para la convivencia de todos los colombianos y sentar las bases de la no repetición, la reconciliación y la paz estable y duradera” (Comisión de la verdad, 2017). Por lo tanto, la investigación que acá se presenta es insumo para la generación de políticas que busquen la generación de una sociedad pacífica y democrática.

Metodología

Esta investigación partió de una revisión de prensa entre el año 2000 y 2018 para establecer el seguimiento que los medios de comunicación hacen del fenómeno, los momentos en los que el tema entra a la agenda mediática, así como para analizar el tratamiento de la información que los periodistas dan a los casos de estudiantes señalados de rebelión y/o terrorismo.

Se solicitó a la Fiscalía General de la Nación bases de datos de los casos abiertos en todo el país a jóvenes entre los 15 y los 25 años de edad por rebelión y/o terrorismo, entre enero de 2000 y de 2018 en la primera etapa de esta investigación; y entre enero de 2019 y diciembre de 2022 (segunda etapa), en aras de rastrear el fenómeno a lo largo del siglo XXI. Esto dio lugar al análisis de una base de más de 11 mil casos.

También se revisó la base de datos desarrollada por Gómez-Agudelo, que cuenta con datos de 845 estudiantes caídos en toda la geografía nacional. Esta base se logró a partir de otras bases de datos sobre violación a derechos humanos, archivos de prensa, textos académicos, literatura, poesía, músicas y obras plásticas, entre otras.

Se reconstruyeron seis casos –historias- en formato audiovisual y sonoro a lo largo de múltiples entrevistas con las víctimas. Además, se entrevistaron a expertos, personas que habían pertenecido al Movimiento Estudiantil y a representantes del partido Los Comunes (líderes de las extintas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc).

Pertinencia social

En 2019, en América Latina se levantó una ola de indignación ciudadana frente a las condiciones de vida de la clase media y baja, y la falta de políticas de los gobiernos para afrontarlas. En nueve países de la región se produjeron estallidos sociales históricos.

El asunto cobró fuerza en Colombia durante octubre de ese año, y alcanzó su máximo esplendor en abril de 2021, cuando, tras un año de cuarentenas por causa de la pandemia, miles de jóvenes se lanzaron a las calles a protestar en contra de una reforma tributaria que no hacía justicia a las condiciones económicas ni a la precaria situación de empleo y educación que sufrían.

La respuesta del presidente Iván Duque fue la represión con capturas ilegales, persecución y uso ilegítimo de la fuerza del aparato coercitivo estatal. En efecto, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, tras visitar de urgencia al país por alertas que enviaban medios de comunicación alternativos y organizaciones de la sociedad civil, confirmó “fallecimientos, desapariciones, personas heridas y agresiones sexuales como consecuencia del uso desproporcionado de la fuerza” (OEA, 2021), según un informe de prensa de la Organización de los Estados Americanos (OEA).

Coincidían esos tiempos turbulentos con la divulgación de la primera parte de la investigación periodística Criminalización de estudiantes en Colombia, desarrollada por la Unidad de Investigación Periodística del Politécnico Grancolombiano en alianza con la periodista Lizeth León (@cucharitadepalo); y con la publicación del libro Ambos venimos de morir: Susurros acechantes del estudiante caído, escrito por Jorge Wilson Gómez.

Los hechos de los últimos años los hemos seguido de cerca desde ambos proyectos -como un solo equipo- sobre todo porque las cifras y las historias que contienen siguen siendo alarmantes; y porque a pesar de las denuncias de algunas organizaciones defensoras de derechos humanos, sigue siendo necesario explicar la compleja e histórica relación entre el movimiento estudiantil y la insurgencia, y el efecto de esto en la estigmatización de jóvenes -generalmente con ideologías de izquierda- como terroristas y/o guerrilleros, pero también el rol político que los estudiantes asumen, en un país en permanente conflicto armado, como parte de la defensa de sus ideologías, del país que sueñan y hasta de la protección de sus vidas.

Conclusiones

Las bases de datos consultadas no permiten revisar con detalle las ciudades o municipios en los que se presentan los casos de judicializaciones; y los vacíos en el registro del grado de



escolaridad de la o él presunto responsable tampoco permiten dar cuenta de la real presencia del fenómeno en colegios y universidades. No obstante, conviene anotar que la revisión y seguimiento de casos particulares nos mostró que no es exclusivo de las universidades públicas (aunque se presenta con mayor frecuencia en ellas) y que también afecta a estudiantes de secundaria.

Sobre el tema, el sociólogo y profesor de la Universidad Nacional, Miguel Ángel Beltrán, señala que aún estamos en deuda con los estudiantes de secundaria víctimas del fenómeno, pues su reivindicación ha estado ausente en las marchas y memorias del movimiento estudiantil. Sin embargo, el caso de Dilan Cruz, asesinado por un policía del ESMAD, en las marchas de noviembre de 2019, días antes de graduarse de bachiller del colegio Ricaurte en Bogotá, puso el tema de forma tímida y pasajera en la opinión pública.

La revisión de casos particulares también da señas de un fenómeno urbano, que da cuenta de la presencia del conflicto más allá de lo que tradicionalmente se ha dicho sobre su carácter rural. “Nosotros llegamos a tener una presencia importante en los barrios, a través de la milicia”, comenta (C.A. Losada, comunicación personal, s.f.), firmante de paz y hoy congresista por el partido Comunes. Este es un ángulo que todavía no se ha rastreado: cómo afectó la criminalización a los jóvenes de los barrios y las periferias urbanas, la penetración de la lucha estudiantil en los colegios y universidades privadas y, en suma, las características de estos jóvenes más allá de lo que tradicionalmente se dice de ellos *que son estudiantes de universidades públicas, la mayoría de ciencias humanas y sociales*.

El rastreo sobre el carácter urbano del fenómeno también pone la mirada sobre temas que deben incluirse, como la presencia del ESMAD en las universidades, la infiltración de miembros de policía e inteligencia en grupos estudiantiles, la presencia de grupos paramilitares en los campus, la constante amenaza y violación de Derechos Humanos al interior de los centros de estudio, la posibilidad de que los estudiantes accedan y manipulen explosivos. Todos son caras de la degradación del conflicto y muestra de que ser estudiante en Colombia es también una condición de alto riesgo.

Frente a este panorama complejo, la norma de quienes intervienen en el fenómeno ha sido el silencio. El Estado no solo calla, sino que actúa de forma criminal y contraria a la ley, incluso en alianza con grupos paramilitares; los medios callan y replican el discurso oficial, mientras los periodistas no ayudan a explicar las fuerzas que mueven el fenómeno; y el movimiento armado calla en nombre de la lucha clandestina, con un silencio que sigue siendo cómplice aún en



contextos en los que se establecen compromisos con la verdad, la justicia y la reparación, como lo es el proceso de paz con las Farc. A este listado de actores, el profesor Beltrán incluye a la academia de la que, dice, ha guardado silencio frente al fenómeno y lo ha asumido *como algo que no le atañe*.

No obstante, la Comisión de la Verdad puso el tema sobre la mesa a través de procesos de reconocimiento de excombatientes paramilitares y miembros de la Policía Nacional, quienes de manera abierta confesaron perseguir, infiltrar y asesinar a estudiantes en la década del noventa y los primeros años del dos mil.

La tarea de documentación y sistematización no es fácil. Lo demuestran los vacíos en la información oficial, la amnesia del movimiento armado, la falta de presupuesto para trabajos de largo aliento, las omisiones de la academia y los robos de información a los movimientos sociales.

Referencias

- Código de Procedimiento Penal [CPP]. Ley 906 de 2004. 31 de agosto de 2004 (Colombia), Artículo 467. Rebelión. https://leyes.co/codigo_penal/467.htm
- Comisión de la verdad. (2017). Comisión para el *Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. Comisiondelaverdad.co. <https://web.comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>
- Gómez-Agudelo, J. (2019). *Ambos venimos de morir. Susurros acechantes del estudiante caído*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE]. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2900>
- Gómez-Agudelo, J. W. (2017). Acontecimiento y escucha: revisión de estudios sobre “el estudiante caído” y los movimientos estudiantiles en Colombia. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 16(1), 71-87. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2018000100071&script=sci_arttext
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (25 de mayo de 2021). La CIDH condena las graves violaciones de derechos humanos en el contexto de las protestas en Colombia, rechaza toda forma de violencia y reitera la importancia de que el Estado honre sus obligaciones internacionales. CIDH. <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2021/137.asp>
- Mouly, C. y Gómez, C. (2023). La «Colombia fuera de Colombia» : inclusión y participación de las personas exiliadas en la Comisión de la Verdad de Colombia.



https://www.researchgate.net/profile/Cecile-Mouly-2/publication/368536928_La_Colombia_fuera_de_Colombia_inclusion_y_participacion_de_las_personas_exiliadas_en_la_Comision_de_la_Verdad_de_Colombia/links/63ed597f51d7af054028db9f/La-Colombia-fuera-de-Colombia-inclusion-y-participacion-de-las-personas-exiliadas-en-la-Comision-de-la-Verdad-de-Colombia.pdf



Diálogo generacional y acción colectiva: La importancia de la participación juvenil en la implementación de políticas públicas para el bienestar y desarrollo en Latinoamérica

ZIKO ALBERTO ORTIZ RODRÍGUEZ

Resumen

El diálogo generacional y la acción colectiva son elementos clave para garantizar el bienestar y el desarrollo en Latinoamérica. En particular, la participación juvenil es fundamental en la implementación de políticas públicas que aborden los desafíos que enfrenta la región. Los jóvenes son los actores principales del futuro y, por ello, deben ser incluidos en la toma de decisiones y en la creación de políticas que promuevan su inclusión social, educativa y laboral.

Como resultado de esta participación, se puede impactar significativamente en el desarrollo equitativo y sostenible de la región, ya que su inclusión en la toma de decisiones puede proporcionar nuevas perspectivas y soluciones innovadoras a los desafíos sociales, culturales y ambientales que enfrenta la región.

Introducción

La participación juvenil adquiere un papel fundamental, ya que representa una fuerza dinámica y comprometida capaz de generar cambios significativos en la sociedad. La presente ponencia tiene como objetivo analizar la importancia de la participación de los jóvenes en la construcción e implementación de políticas públicas, destacando su potencial para promover el bienestar y el desarrollo sostenible en la región.

Este tipo de participación se define como la inclusión activa de los jóvenes en los procesos de toma de decisiones que afectan su presente y futuro. En este sentido, la participación de los jóvenes en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas se convierte en un factor clave para asegurar la efectividad y pertinencia de dichas políticas en relación a las necesidades y demandas de la juventud.



La implementación exitosa requiere de un enfoque intergeneracional que valore y reconozca la diversidad de experiencias, conocimientos y perspectivas de todas las generaciones.

El diálogo se presenta como un espacio de encuentro y colaboración entre jóvenes y adultos, que busca superar las barreras existentes construyendo consensos en torno a los desafíos sociales y económicos que enfrenta Latinoamérica.

Diálogo generacional y acción colectiva

Un aporte relevante de la perspectiva generacional radica en comprender las infancias y juventudes como construcciones sociales en constante disputa y relacionadas con categorías como la etnia y el género. Esto implica reconocer la diversidad y pluralidad de experiencias juveniles, lo que nos lleva a la necesidad de pluralizar las categorías de juventud e infancia, comprendiendo que no existe una única forma de ser joven o niño. Es fundamental resemantizar estas categorías y adoptar un enfoque plural para comprender las diversas manifestaciones de la juventud y la infancia. Además, la perspectiva generacional también destaca la importancia del diálogo, la interrelación y la transversalidad entre diferentes generaciones y dentro de una misma generación.

Se reconoce la existencia de configuraciones intergeneracionales e intrageneracionales, lo que implica considerar las relaciones y dinámicas entre personas de diferentes edades y experiencias, y cómo estas experiencias compartidas y los conflictos que surgen de ellas dan lugar a procesos de subjetivación, producción de sensibilidades, agencias e identificaciones en torno a un horizonte común. (Vommaro et al., 2021).

Exclusión y protagonismo de los jóvenes en la formulación de políticas públicas

Si bien se reconoce la falta de experiencia de muchos jóvenes en el momento de participar políticamente este sentimiento impide que se expresen con la confianza suficiente para hacer ver esas dificultades que han identificado y requieren de una atención profesional y oportuna. Por otra parte, sucede lo contrario con los adultos, quienes reconocen la importancia de hacer valer su voz y optar cada vez más en la participación activa de las agendas de socialización de las políticas públicas. Por esa razón, se resalta la necesidad de un dialogo generacional que permita que todos presenten un nivel considerable de confianza para dirigirse a los actores políticos. El estigma de incapacidad que permea a la juventud deberá desaparecer para evitar que se institucionalicen las necesidades de los jóvenes y se evite la centralización del conocimiento en los adultos (Rodríguez, 2003).

El papel de las organizaciones juveniles en la formulación de políticas públicas en América

Latina

El autor Rodríguez (2003) brinda una apreciación importante, y es que la inmensa mayoría de los jóvenes iberoamericanos se encuentra totalmente al margen de las organizaciones y movimientos juveniles. Sin embargo, esto no significa que estas organizaciones no tengan un papel importante en la formulación de políticas públicas.

Por otra parte, Rodríguez (2000) también destaca que las organizaciones juveniles pueden cumplir funciones de articulación entre el Estado y la Sociedad Civil en estas materias. En este sentido, se menciona el caso del Instituto Nacional de la Juventud en Uruguay, que en ese momento de la investigación se encontraba consolidando un rol de implementador de los componentes juveniles de las grandes políticas públicas del país, cumpliendo funciones de articulación entre el Estado y la Sociedad Civil en estas materias.

Los jóvenes en doble perspectiva: como destinatarios de servicios y como actores sociales

Para poder involucrar a esta población en la participación política, es necesario que los países no se limiten a una definición etaria respecto a lo que significa ser joven en cada uno de sus territorios, puesto que, el segmentarlos como una parte de la población que se encuentra entre los 15 y 29 años de edad, no permite entrever unos aspectos determinantes para que cada joven se identifique según su diversidad, cultura, procesos biológicos y psicosociales entorno a la experiencia de dejar de ser niño y empezar a tener una perspectiva/comportamiento de adulto, que adicionalmente está compuesto por una serie de sucesos que componen sus historias personales de vida (Instituto Nacional de Administración Pública, 2017). En ese orden de ideas, no existe una representación idónea para el joven que lo motive a hacer parte de esa participación política.

Temas que movilizan a la juventud y sus prioridades para la agenda pública

La juventud actual se encuentra movilizada por una serie de temas prioritarios que buscan impulsar en la agenda pública. Entre ellos, destacan la necesidad de disponer de una oferta educativa, formativa flexible y pertinente, que se ajuste a las demandas junto con las necesidades del mundo laboral en constante cambio. Los jóvenes buscan que la educación les brinde las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del mercado laboral actual.

Además, es crucial fomentar la generación de procesos de transición efectivos de la educación a empleos más adecuados, de mejor calidad. Los jóvenes aspiran a contar con oportunidades reales de empleo que les permitan desarrollarse profesionalmente, acceder a trabajos que estén en línea con sus capacidades y aspiraciones. Para ello, es necesario fortalecer



los programas de orientación vocacional, la capacitación laboral y las oportunidades de prácticas profesionales.

En este contexto, la juventud también aboga por la existencia de un marco legal y de políticas públicas que aseguren la oportunidad de construcción de trayectorias de trabajo decente. Esto implica la implementación de leyes y normativas que protejan los derechos laborales de los jóvenes, así como la promoción de condiciones laborales justas y equitativas.

Asimismo, se destaca la importancia de promover la creación de sistemas de información que brinden evidencia suficiente para una adecuada articulación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Los jóvenes demandan una mayor transparencia y acceso a información sobre las oportunidades laborales, las tendencias del mercado y las habilidades requeridas. Esto les permitirá tomar decisiones informadas para planificar su desarrollo profesional de manera más efectiva (Trucco y Ullmann, 2015).

Obstáculos y desafíos para la participación juvenil

Es destacable cómo muchos de los obstáculos que dificultan la participación de los jóvenes, según los líderes juveniles de las regiones de Cauca y Valle del Cauca, se encuentran a nivel interno. Estos líderes atribuyen dichos obstáculos a factores psicosociales arraigados en la propia comunidad, como la falta de interés y apatía hacia el conocimiento de la participación ciudadana juvenil. Entre las razones mencionadas, se destaca la percepción de que esto no genera ningún beneficio económico. Algunos discursos de los jóvenes expresan esta idea de la siguiente manera: "A menudo, los jóvenes creen que no recibirán ningún beneficio al participar en la administración, por lo que optan por no asistir" (Castañeda et al., 2018, p 45). Esta investigación también evidencia en sus resultados que no hay una difusión de los espacios propicios para la participación, promoviendo la no participación de sujetos no políticos.

Casos exitosos de participación juvenil en políticas públicas

Durante los años 2005 y 2006, se llevó a cabo una experiencia de participación juvenil en la elaboración e implementación de políticas locales de juventud en ocho municipios de la República Dominicana, con especial énfasis en las políticas públicas relacionadas con la salud sexual y reproductiva y el género. Esta iniciativa contó con el apoyo técnico y financiero de Family Care International (FCI) como parte del proyecto regional "Implementación de nuevos enfoques" (RLA 5R 305), en colaboración con la División de América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA/LACD) y con fondos de la Fundación WestWind.



La Cooperación Técnica Alemana (GTZ), como parte de su programa de fortalecimiento de la gestión municipal, brindó apoyo principalmente en los aspectos de fortalecimiento municipal, creación de condiciones para la implementación de las Oficinas Municipales de Juventud y los Planes de Juventud. En el marco de esta iniciativa, FCI proporcionó asistencia técnica y financiera en los componentes de articulación, fortalecimiento, capacitación y seguimiento de las redes de jóvenes, con el fin de promover los derechos sexuales y reproductivos de la juventud a nivel municipal (Tineo, 2007).

Un caso de éxito más cercano, es el de Barranquilla, quienes, a partir del proceso de priorización de problemáticas llevado a cabo, convocó a un grupo representativo de líderes juveniles, aproximadamente 200, para participar activa y propositivamente en el Foro Distrital por la Juventud "Es tu momento". Durante este evento, se abordaron líneas temáticas específicas acordadas previamente. Además, se contó con la presencia de cuatro invitados especiales, quienes ofrecieron su opinión especializada sobre las problemáticas priorizadas y respondieron preguntas de los asistentes.

Durante las dos jornadas del foro, los jóvenes tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas y presentar propuestas con el objetivo de brindar alternativas de solución a los problemas identificados en la caracterización realizada en las cinco localidades. A través de sus propuestas, buscaron proporcionar herramientas al Distrito para mitigar y minimizar las consecuencias de los problemas priorizados. De esta manera, se construyó una Política Pública de Juventud, en colaboración con los propios jóvenes y orientada a su beneficio.

Los resultados obtenidos durante el Foro fueron utilizados como insumos para la elaboración de la política pública. Es un proceso en el cual se aprovechó la participación y perspectivas de los jóvenes, quienes se convierten en actores clave en la definición de las estrategias y acciones necesarias para abordar las problemáticas identificadas. Este enfoque garantiza que la política pública refleje las necesidades y aspiraciones de la juventud, permitiendo así un enfoque más integral y efectivo en la implementación de soluciones.

El Foro Distrital por la Juventud "Es tu momento" ha sido un espacio fundamental para la construcción de una política inclusiva y participativa, donde los jóvenes tienen la oportunidad de contribuir de manera significativa en la definición de su propio futuro. El compromiso y la participación activa de los líderes juveniles y los invitados especiales demuestran el interés y la

importancia de promover la voz de la juventud en la toma de decisiones y la formulación de políticas públicas (Alcaldía Distrital de Barranquilla, 2014).

Conclusión

La participación de los jóvenes y el diálogo generacional desempeñan un papel fundamental en la construcción de políticas públicas efectivas y sostenibles. La inclusión activa de los jóvenes en el proceso de toma de decisiones y en la formulación de políticas garantiza que se aborden de manera adecuada las necesidades, aspiraciones junto con los desafíos específicos que enfrenta esta importante población. Además, los jóvenes aportan perspectivas frescas, ideas innovadoras y soluciones creativas a los problemas sociales, económicos y ambientales que afectan a nuestras comunidades. Al establecer un diálogo generacional significativo, se fomenta la comprensión mutua, se promueve el intercambio de conocimientos y se fortalece la cohesión social. En definitiva, al involucrar a los jóvenes en la construcción de políticas públicas, se está creando un futuro más inclusivo, equitativo y sostenible para todas las generaciones.

Referencias

- Alcaldía Distrital de Barranquilla. (2014). Política pública de juventud del distrito de Barranquilla, Atlántico 2014-2014. “Jóvenes con propósito para una Barranquilla que florece”. https://www.barranquilla.gov.co/wp-content/uploads/2018/05/20141104_POLITICA_PUBLICA_JUVENTUD.pdf
- Castañeda Gamboa, G. I., Narváez Meneses, M. I. y Calvache Salazar, O. A. (2018). *Conocimientos, oportunidades y barreras para participar en políticas de apoyo a la juventud. Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 41-51. <https://doi.org/10.31876/rcs.v23i2.24951>
- Tineo, J., Faget, M. y Puig, C. (2007). Incidencia política a nivel municipal: Empoderamiento y participación juvenil en políticas públicas para la promoción y defensa de la salud y los derechos sexuales y reproductivos. Family Care International. <https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/FCI%20Rep%20Dom.pdf>
- Instituto Nacional de Administración Pública. (2017). *Libro blanco de políticas públicas de juventud*. https://bci.inap.es/alfresco_file/aff172e2-50d9-43c6-817e-e2e5731d1ecb
- Rodríguez, E. (2000). *Juventud y políticas públicas en América Latina: Experiencias y desafíos desde la gestión institucional. Última década*, 8(13), 25-58. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362000000200003>



- Rodríguez, E. (2003). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud - Página de inicio*. 1. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1692-715X&lng=en&nrm=iso
- Trucco, D. y Ullmann, H. (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38978-juventud-realidades-retos-un-desarrollo-igualdad>
- Vommaro, P., Rodríguez, E., Perozzo-Ramírez, W., León, D. y Ospina-Alvarado, M. (2021). *Políticas públicas y perspectiva generacional: reflexiones en y desde América Latina y el Caribe*. *Revista pilquen*, 24(5). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-31232021000500004&script=sci_arttext



MESA 60

Las violencias estructurales y el suicidio en niñas, niños y adolescentes



Suicidios con pormenores: Noticias sobre suicidios en la prensa de Manizales de los años 20 y 30

ADRIANA VILLEGAS BOTERO

FERNANDO-ALONSO RAMÍREZ

Resumen

El análisis de 145 publicaciones sobre suicidios en los diarios de Manizales **La Patria** y **La Voz de Caldas**, entre 1922 y 1939 permite identificar algunos elementos del tratamiento informativo de este fenómeno que contrastan con el manejo que se da hoy, siguiendo las recomendaciones de la OMS. Hace un siglo las noticias sobre suicidios se ubicaban por lo general en primera página e incluían detalles sobre el suicida, el mecanismo empleado, el lugar del hecho, descripciones del cadáver, fotos, transcripciones de cartas, adjetivos calificativos y explicaciones sobre la motivación del acto.

Introducción

En el año 2000 la Organización Mundial de la Salud publicó *Prevención del suicidio. Un instrumento para profesionales de los medios de comunicación*, una guía que ha tenido varias actualizaciones y que ofrece recomendaciones precisas para los comunicadores sobre los detalles que deben evitar en las notas sobre suicidio, tales como las descripciones explícitas del método utilizado y el lugar del acto, así como “lenguaje que sea sensacionalista o normalice el suicidio” (Organización Mundial de la Salud, 2017, p. 9).

La preocupación por el tratamiento informativo sobre suicidio no es reciente. En 1904 el periódico *El Artesano*, de Manizales, dejó de circular a raíz de una publicación sobre un suicidio, que apareció en su edición número 20, tal y como lo recuerda el Padre Fabo en la *Historia de la Ciudad de Manizales*, se suspendió a causa de censura eclesiástica por haber dedicado el último número al enaltecimiento de un suicidio (Fabo de María, 1926, p. 449). No obstante, dicha censura contrasta con el tratamiento informativo habitual que otros impresos de la ciudad dieron a los casos de suicidio en los años 20 y 30 del siglo xx, con un lenguaje rico en detalles sobre las circunstancias de tiempo, modo y lugar.



Si bien en la actualidad algunos medios de comunicación publican noticias sobre suicidios que desconocen las recomendaciones de la OMS, el tratamiento informativo de las noticias relacionadas con suicidio sí se ha moderado con el paso del tiempo, tal y como se evidencia al contrastar el lenguaje habitual que los medios utilizan hoy con el tratamiento informativo que La Patria y La Voz de Caldas, dos diarios de Manizales, Colombia, dieron a los suicidios publicados entre 1922 y 1939. Para el análisis se toma una muestra de 145 publicaciones y se identifica la recurrencia de datos y lenguaje que hoy, un siglo después, el mismo diario La Patria proscribió en su manual de redacción.

La metodología empleada consistió en un análisis de tratamiento informativo a partir de la búsqueda en los archivos de prensa impresos de La Voz de Caldas y de La Patria de notas relacionadas con suicidio, desde 1921 hasta 1939, año de cierre de La Voz de Caldas. De cada artículo se generó una ficha hemerográfica identificando elementos como ubicación de la nota dentro del periódico, titulación y uso de fotografías, detalles del contenido como la identificación del suicida (nombres propios, edad, ocupación), descripción del mecanismo utilizado, lugar, del cuerpo, identificación de posible motivación, uso de adjetivos y alusiones a la mujer, en los casos en los que se menciona. La caracterización del tratamiento informativo del suicidio en la prensa de los años 20 y 30 en Manizales que se presenta a continuación es una síntesis de un trabajo de investigación más amplio.

Características del tratamiento informativo sobre suicidios en los años 20 y 30

De las 145 notas sobre suicidio seleccionadas para este análisis, 87 corresponden al diario La Patria y 59 a La Voz de Caldas. La diferencia se explica porque La Patria circuló desde 1921 y La Voz de Caldas desde 1926. A continuación, se presentan algunas conclusiones de lo observado.

1. Poca reflexión y algo de banalización. La primera característica que se identifica es el género narrativo empleado: 133 registros corresponden a noticias y crónicas sobre suicidios concretos y solo 12 a información de reflexión, análisis o contexto: nueve columnas de opinión, una carta de los lectores, un cuento y una nota internacional sobre una liga contra el suicidio creada en Estados Unidos. Este preliminar conjunto de piezas permite identificar algunos elementos de interés: la preocupación por los *clubes de suicidas*, los lugares de suicidios recurrentes, la reflexión sobre cuál el tratamiento informativo adecuado y algo de banalización.



Sobre los clubes de suicidas, en una nota desde Estados Unidos se indica: “Lo único que falta, parece, en esta Liga contra el suicidio, es un departamento que enseñe y facilite a los que quieren matarse a pesar de todo, la manera de hacerlo sin dolor y si es posible con placer” (La Patria, 1924). Menos de una década después, La Patria advierte sobre un club de suicidas en Cali: “Nadie se figura que el Valle sea propicio para el suicidio (...) Al suicida le falta imaginación y amor a la naturaleza: empujado tal vez por los vicios... (...) llevado por damiselas románticas y alcohólicos irremediables” (La Patria, 1933). Pocos años después el columnista Luis Yagarí escribe sobre el Club de suicidas de Armenia: “Saber que El Club de suicidas funciona normalmente, que cada ocho días se hacen los sorteos como si se tratara de un club de vestidos. Para la pávida mortaja está inscrita casi una tercera parte de la juventud de Armenia” (Yagarí, L. 1937).

Para el caso de Manizales, si bien la prensa no alude a clubes de suicidas, sí identifica el Puente de Olivares como un lugar recurrente para los suicidios. Aunque en la muestra seleccionada solo hay dos casos de suicidio en el Puente de Olivares (La Patria, 1936) (La Patria, 1938), ese lugar aparece identificado con una inmensa fotografía a tres columnas, que indica con una flecha hacia abajo el lugar desde el que se lanzó un suicida (ibid) y además da origen a un cuento firmado por Juan López Núñez, en el que escribe desde una "taberna situada en las inmediaciones del Viaducto, que es el sitio elegido desde tiempo inmemorial por los que quieren eliminarse del mundo para realizar sus trágicos pensamientos" (López Nuñez, J. 1933).

En este conjunto de notas de opinión hay varios textos relacionados con la preocupación sobre cómo informar sobre los suicidios. Luis Yagarí refiere que en Armenia los medios hicieron un pacto para “no decir ni una palabra más (...) Se matan para que los periódicos den la noticia” (Yagarí, 1937). No obstante, como la ola de suicidios continuó, el columnista concluye que “callar la noticia con ribetes de escándalo es generoso y cristiano. Pero ignorar el problema es sencillamente criminal” (ibid.). En noviembre de 1938 La Voz de Caldas editorializa: “Nosotros como periodistas católicos, como hombres defensores de una civilización cristiana y eterna, no registraremos un solo suicidio. Nos parece que, haciéndolo, estamos estimulándolos (...) La prensa, antes de anunciar un suicidio debe condenarlo” (La Voz de Caldas, 1938). No obstante, en mayo de 1939 el periódico vuelve a publicar notas sobre este tema. El asunto también inquieta al columnista Tomás Calderón, de La Patria, quien, en 1937, ante varios casos de suicidios con



dinamita escribe: “Muerte por detonación, muerte en olor a estruendo. El espectáculo del estallido nace en ellos del deseo de publicidad” (Calderón Ramírez, T. 1937).

Si bien tanto en los textos informativos como de opinión son frecuentes los calificativos de “tragedia”, “doloroso acontecimiento”, “desgraciado suceso” o “visión macabra” para referirse al suicidio, hay también en algunos textos un lenguaje que banaliza el suicidio. En 1924 La Patria publica una nota según la cual “después de un regaño y algunos golpes que le propinaron sus amigos y compañeros de juego, un perro dollie se suicidó” (La Patria, 1924). En 1934 Tomás Calderón publica en su columna la historia de un banquero que se suicidó en París para dejarle el seguro a su esposa, y concluye diciendo: "procura tú, destino implacable, que todas las viudas, cuando el marido se suicide, se encuentren frente a una póliza que tenga la cláusula de Stanvsky: habrá menos llanto y muerte, se irá tranquilo al cementerio"(Calderón Ramírez, T. 1934). En 1936 el mismo autor publica otra columna en la que cuenta que en una semana se registraron 20 suicidios en Budapest a raíz de la canción "Oh domingo sombrío", de Raúl Seress, con letra del poeta Ladislao Javor (Calderón Ramírez T. 1936).

2. Detalles sobre el suicida, el lugar, el mecanismo y el cuerpo. Del total de notas informativas relacionadas con suicidios seleccionadas para este trabajo el 81 % aparece en la primera página del periódico, el 94 % incluye los nombres propios de los suicidas, el 86 % indica el mecanismo utilizado para el suicidio, el 66 % informa el lugar exacto de ocurrencia del hecho, el 53 % informa la ocupación o actividad principal del suicida, el 43 % da la hora en la que ocurrió el hecho, el 37 % informa la edad, o al menos si se trataba de un niño, joven, adulto o anciano.

Aunque hay variaciones buena parte de las notas responden al siguiente esquema narrativo:

Título: identificación del suicida, mecanismo empleado y uso de la palabra *suicidio*: (La Patria, 1931) (La Patria, 1932) (La voz de Caldas, 1935). En algunos casos el título se acompaña de antetítulos con frases calificativas como *Espectacular tragedia, tragedia amorosa o el horripilante suicidio de ayer*.

Llama la atención que la palabra *suicidio* se evita en el caso de personas cercanas al periódico. En la noticia sobre el suicidio del caricaturista Ricardo Rendón se explica la forma de la muerte en el texto, pero no en el título: “Rendón Murió ayer a las 18:30” (La Patria, 1931) y “La tragedia del Maestro Rendón” (La Voz de Caldas, 1931). En el caso del escritor Bernardo Arias Trujillo, quien se suicidó con una sobredosis de morfina, la prensa atribuye su súbita muerte a una hemorragia cerebral: “Esta tarde murió el gran escritor Arias Trujillo (La Voz de Caldas, 1935) y



“La inesperada muerte de Bernardo Arias Trujillo motiva un inmenso duelo social (La Patria, 1935).

Lead: Contrario a la fórmula habitual que ha llegado hasta el presente, de incluir las 5 W de quién, cómo, cuándo, dónde y por qué en el primer párrafo del texto informativo, en las noticias de esta época aún no es frecuente esta estructura y en consecuencia los leads o primeros párrafos son introducciones o abrebocas al cuerpo del texto. En los casos de suicidio, estos leads suelen tener calificativos sobre el hecho, así: “un suicidio que es ahora objeto de tumultuosos comentarios y ha producido extraordinaria conmoción” (La Patria, 1936), “un nuevo y espectacular suicidio se verificó hoy en el Salto del Tequendama, cuyos detalles son los siguientes” (La Voz de Caldas, 1938) o “La población de Villamaría fue teatro ayer de una dolorosa tragedia sentimental” (La Voz de Caldas, 1939). Los detalles sobre el suicida y las circunstancias del hecho se presentan en el cuerpo del texto, salvo en aquellos que tienen 1 o 2 párrafos, y que corresponden al 35 % de los textos encontrados. En los demás casos, el lead presenta un calificativo sobre el suicidio (usualmente las palabras *tragedia* o *doloroso suicidio*) y se anuncia que *los detalles son los siguientes o la desgracia ocurrió de la siguiente forma*. El desarrollo de la información comienza en el segundo párrafo.

Cuerpo del texto: El desarrollo de la información suele incluir el nombre del suicida acompañado de la frase *natural de* para indicar su ciudad de origen, su ocupación, la edad, el lugar en el que ocurrió el hecho, el mecanismo utilizado y en algunos casos, otros detalles propios del suicidio:

El 70 % de los textos entrega alguna explicación sobre la motivación del suicidio o manifiesta explícitamente que *se desconocen las causas*. De este grupo, el 17 % presenta el suicidio como consecuencia de relaciones amorosas frustradas (celos, infidelidad, despecho, prohibición para casarse); el 11 % describe rasgos depresivos, aunque la palabra “depresión” aparece muy poco y en su reemplazo se alude a expresiones como “parece que el infortunado artista sufría neurastenia aguda” (La Patria, 1924), “aburrido de luchar en la vida” (La Patria, 1928) o “continuamente en estado de desesperación y de melancolía” (La Voz de Caldas, 1928). Otro 10 % de las notas atribuye el suicidio al consumo excesivo de licor. Con menor frecuencia se incluyen otras motivaciones como la situación económica, la enfermedad, la frustración y la locura.

El 45 % de los textos informa si el suicida dejó o no carta o registro en el que explique la razón de su decisión, y en varios casos el periódico transcribe la carta o los versos que se



encontraron junto al cadáver. Es tan habitual la publicación de cartas que en ocasiones los reporteros se disculpan por no haber podido acceder a ellas, y en algunos casos es evidente la presión que el periodista ejerce sobre los dolientes para obtener copia de estos documentos íntimos con el fin de publicarlas. Por ejemplo, en una crónica sobre un suicidio doble el periodista escribe:

Demuestra claramente la premeditación del suicidio por los citados jóvenes una carta que les fue hallada, y que el inspector de permanencia entregó a los familiares, quienes se negaron a dar el texto del contenido en medio de su natural desesperación. Pero el contenido de dicha carta fue conocido por nosotros, y en síntesis es el siguiente (La Patria, 1936).

A continuación, el reportero resume el contenido de la carta que expresamente la familia rehusó entregarle. El 49 % de los textos ofrece detalles descriptivos sobre el estado en el que se encontró el cuerpo. En algunos casos el lenguaje que se usa es propio de la prensa amarilla, como por ejemplo “el cuerpo quedó terriblemente fragmentado” (La Patria, 1928) o “se disparó un tiro de revólver por la boca saliéndole la bala por la raíz de la oreja izquierda” (La Patria, 1937). En otros casos, la descripción del cadáver sirve para romantizar el acto suicida: “el cuerpo del infortunado joven se encontraba recostado sobre un asiento, con un pañuelo de seda en los labios, tenía en una de sus puntas las siguientes iniciales Z y Y” (La Voz de Caldas, 1935) o “en una cama matrimonial yacían los dos cadáveres en paños menores y enlazados de los brazos fuertemente” (LaVoz de Caldas, 1930).

El 77 % de los registros corresponde a suicidios de una única persona; el 20 % involucra 2 víctimas y el 4 % entre 3 y 7. Los casos múltiples obedecen a dos variables: dos personas deciden suicidarse al tiempo (66 % de los casos múltiples) o el suicida atenta contra la vida de otra persona y luego contra la suya propia (34 %). En este último caso es recurrente el homicidio de la pareja y en algunos casos también de los hijos. En 1933 el editorialista de La Patria escribe: “cuatro suicidios se han sucedido con escándalo en muy poco tiempo. Y en toda una mujer ha caído antes que el suicida” (La Patria, 1933).

Párrafo final. El último párrafo de la nota suele ser un mensaje de condolencia del periódico o el reportero hacia los familiares del suicida. En algunos casos esta nota lleva algún mensaje de tipo moralizante, como: “nos despedimos pensando en el infortunado muchacho, que sin saberse por qué, abandonó este pícaro mundo” (La Patria, 1924).



En otras características de los textos sobre suicidio publicados en los años 20 y 30 en Manizales, el promedio de extensión es de siete párrafos por nota. El 23 % de las notas es de un único párrafo y otro 12 % tiene solo dos. Entre estas publicaciones hay varias que abrieron periódico con titular a varias columnas y gran despliegue. Es decir: el tamaño del titular no necesariamente coincide con el despliegue de la información. En contraste, el 20 % de los textos tiene entre 3 y 5 párrafos, el 20 % entre 6 y 10, el 19 % entre 11 y 20 y el 7 % más de 20, siendo la extensión más amplia 35 párrafos.

Tan solo el 22 % de los textos indica la fuente de la que obtiene la información el reportero. Entre estos registros, la fuente más recurrente es la policía (72 %), seguida de familiares (20 %). En algunas ocasiones aparecen testimonios de testigos, compañeros de trabajo y otro tipo de fuentes.

La fotografía no era tan común en la prensa de los años 20. Empieza a aparecer con imágenes tipo retrato de estudio, y solo a partir de los años 30 comienza el desarrollo del fotoperiodismo en la prensa caldense. Tan solo el 10 % de las notas encontradas incluyen fotografías, y estas son de dos tipos: fotos del cadáver (50 %) y fotos de estudio con el rostro o la imagen de la víctima (50 %). Las fotos suelen ir a dos o tres columnas, en el extremo superior derecho de la primera página del periódico.

Con relación a la selección de la información, prevalece el criterio de proximidad: el 34 % de los suicidios reportados ocurrieron en Manizales y otro 19 % en municipios del departamento, entendiendo que para ese entonces la jurisdicción de Caldas incluía a los actuales departamentos de Risaralda y Quindío. El 36 % corresponde a suicidios del ámbito nacional, en lugares como el Salto del Tequendama, Bogotá, Barranquilla y Cali, principalmente, y otro 12 % a hechos registrados en países como Estados Unidos, Francia, Polonia, Cuba, Hungría, Brasil, Argentina y México.

Algunos rasgos comunes al presente. Aunque la forma de narrar el suicidio sí ha cambiado en la prensa de Manizales, el contenido de la información publicada entre 1922 y 1939 permite identificar algunos rasgos que pueden utilizarse para analizar el fenómeno presente.

El 65 % de las notas corresponden a información sobre suicidios y tentativas de suicidio en hombres, el 18 % en mujeres y el 17 % en casos que involucran a hombres y mujeres. Las tentativas de suicidio representan el 30 % de las notas en las que aparecen mujeres, y tan solo el 15 % de las que involucran hombres. En los casos de tentativa, dependiendo del estado de salud,



la persona era trasladada al hospital o conducida a la Permanencia o Inspección de Policía. No se hallaron alusiones a terapia o tratamiento psicológico en las notas sobre tentativas, así como tampoco en las de suicidios efectivos que refieren que la persona había anunciado previamente que quería suicidarse, o ya lo había intentado. Aunque no se utiliza el concepto “ideación suicida”, sí es posible rastrear su existencia en varias publicaciones.

Entre los mecanismos utilizados para el suicidio, están las armas de fuego (38 %), el envenenamiento (20 %), armas blancas (17 %), salto al vacío (11 %), dinamita (7 %), atropellamiento (3 %), ahorcamiento (3 %) y prenderse fuego (1 %).

En cuanto al lugar, entre las notas que traen este dato aparece en primer lugar la casa de habitación (38 %), la calle (11 %), el café, bar o cantina (10 %), un lugar icónico como el Puente de Olivares o el Salto del Tequendama (10 %), el sitio de trabajo (9 %), la cárcel (8 %), un hotel (8 %), un monte o zona boscosa (3 %) y un hospital (2 %).

Aunque solo el 37 % de las notas publicadas incluye el dato de la edad del suicida, el análisis de esta información disponible permite concluir que el 24 % de los casos ocurre en personas entre 14 y 19 años; el 54 % en el rango de 20 a 25 años, el 15 % entre los 25 y los 59 años y el 7 % restante en mayores de 60.

El 43 % de los registros incluye la hora de ocurrencia. Con estos datos se concluye que el 21 % de los suicidios se ejecutan en la madrugada (12:00 a. m. a 6:00 a. m.); el 25 % en horas de la mañana, el 30 % en la tarde y el 25 % en la noche.

Conclusiones

Aunque en los medios es frecuente encontrar frases como *ola de suicidios o alarma por incremento de suicidios*, la revisión de archivos antiguos permite evidenciar que el fenómeno del suicidio ha sido reportado por la prensa desde sus orígenes y las frases alusivas al incremento de casos ya eran utilizadas hace un siglo.

Si bien el tratamiento informativo ha cambiado y hoy ya no es común encontrar fotos de cadáveres de suicidas en la primera página del periódico, o descripciones detalladas sobre el estado de los cuerpos, hay otros elementos recurrentes que vale la pena rastrear, como la prevalencia entre hombres jóvenes y el discurso que asocia el suicidio a decepciones amorosas y a consumo de sustancias.

En la prensa de los años 20 y 30 también es posible rastrear un recurrente discurso que culpabiliza a la mujer por los suicidios cometidos por ellas o por sus parejas. Este hecho, asociado



a la frecuencia de casos en los que el suicida atenta contra la mujer antes de quitarse la vida, se analiza de manera más completa en otro artículo (Villegas Botero, 2024).

Referencias

- Fabo de María, F. P. (1926). *Historia de la ciudad de Manizales*. Tipografía Blanco y Negro. Mario Camargo y co.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Prevención del Suicidio: un recurso para los profesionales de los medios de comunicación. Actualización del 2017*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49121/OPSNMH180021_spa.pdf
- Villegas Botero, A. (2024) Roles de las mujeres en las noticias sobre suicidios en la prensa de los años 20 y 30. *Raudem Revista de Estudios de las Mujeres* (12).

Fuentes primarias

- Calderón Ramírez, T. (17 de enero de 1934). Suicida millonario. *La Patria*, p. 5.
- Calderón Ramírez, T. (27 de julio de 1936). La canción de los suicidas. *La Patria*, p. 5.
- Calderón Ramírez, T. (13 de noviembre de 1937). El suicidio y la estadística. *La Patria*, p. 5.
- La Patria (6 de febrero de 1924). Perros suicidas. p. 5.
- La Patria (7 de abril de 1924) El suicida de "Pinares". p. 1.
- La Patria (7 de junio de 1924) El suicidio de Max Linder. p. 1.
- La Patria (9 de junio de 1924) La liga contra el suicidio. p. 4.
- La Patria. (8 de marzo de 1928). Se suicida un hombre a los ochenta años. p. 1.
- La Patria (11 de junio de 1928). Espeluznante suicidio. p. 1.
- La Patria (29 de octubre de 1931) Rendón Murió ayer a las 18:30. p. 1.
- La Patria (14 de diciembre de 1931) Ayer se suicidó Luis Ordóñez en el Salto del Tequendama. p. 1.
- La Patria (4 de mayo de 1933) El club de los suicidas. p. 4.
- La Patria (12 de octubre de 1933) Los suicidas raptos. p. 5.
- La Patria (5 de marzo de 1935) La inesperada muerte de Bernardo Arias Trujillo motiva un inmenso duelo social, p. 1.
- La Patria (12 de junio de 1936) Dos jóvenes se suicidaron en forma espectacular ayer. p. 1.
- La Patria (5 de julio de 1936) Espectacular suicidio de un celador ayer en Neira. p. 1.
- La Patria (1 de mayo de 1937). Continúa la ola de suicidios en la ciudad de Armenia. p. 1.
- La Patria (4 de julio de 1938) Nuevo espectacular suicidio ayer en el puente de "Olivares". p. 1.



La Voz de Caldas (18 de julio de 1928) Una distinguida dama bogotana se quita la vida con un disparo de revólver. p. 1.

La Voz de Caldas (1 de julio de 1930). Sombría tragedia entre esposos. p. 1.

La Voz de Caldas (31 de octubre de 1931) La tragedia del Maestro Rendón. p. 1.

La Voz de Caldas (4 de marzo de 1935) Esta tarde murió el gran escritor Arias Trujillo. p. 1.

La Voz de Caldas (22 de abril de 1935) Se suicida en Riosucio un joven distinguido con una escopeta de cacería. p. 1.

La Voz de Caldas (6 de agosto de 1935) El distinguido caballero Jaime Gutiérrez se suicidó ayer. Se le encontró un pañuelo en los labios. Información. p. 1.

La Voz de Caldas (19 de julio de 1938) Dos amantes se arrojaron hoy por el Salto del Tequendama. p. 1.

La Voz de Caldas (14 de noviembre de 1938) Ola de suicidios. p. 5.

La Voz de Caldas (3 de mayo de 1939) Dos jóvenes, uno de 16 y otra de 15 ponen fin a sus días. p. 1.

López Núñez, J. (18 de junio de 1933). Un día entre suicidas (cuento). *La Patria*, p. 5.

Yagarí, L. (9 de noviembre de 1937). El último suicida. *La Patria*, p. 3.



Realidad nacional sobre cómo influyen las violencias estructurales en la problemática del suicidio en el asentamiento informal de Bajo los Anonos, Costa Rica

ANGIE CHAVES MOLINA

Resumen

El suicidio en la primera etapa de la vida es algo que se presenta en todo el mundo, sin importar nacionalidad, estatus social, género, etc. Es bien conocido que nadie está exento de experimentar ideación suicida en algún momento, sin embargo, qué sucede cuándo niños y jóvenes en estado de precariedad la experimentan, qué pasa cuando los recursos disponibles no alcanzan ni para satisfacer necesidades básicas, en qué posición queda la salud mental. Debe esta población tomar la muerte prevenible, como algo inevitable. Si ellos deben darle una oportunidad a la vida, la vida no debería darles también una oportunidad.

Objetivos

1. Hacer conciencia sobre como incide las violencias estructurales en la ideación suicida y suicidio consumado en la población adolescente de los asentamientos informales de Costa Rica.
2. Brindar educación sobre prevención del suicidio e intervención en crisis a los coaches de la fundación Lifting Hands para que puedan estar preparados en prevenir el suicidio en los adolescentes e intervenir ante una crisis suicida.
3. Ofrecer talleres sobre prevención del suicidio y manejo de autolesiones a la población adolescente del asentamiento informal de Bajo los Anonos, Costa Rica

Resultados

En Costa Rica para el 2018 se registraron 679 precarios en todo el territorio nacional (Vega, 2019), lo que representaba aproximadamente 56.000 familias (Lynch, 2018) en ese momento, esta cifra pudo haber crecido significativamente desde entonces.



Las personas que habitan en los asentamientos informales o precarios, como también son bien conocidos, no están ahí porque así lo deseen o porque así lo hayan decidido, la gran mayoría de estas personas han llegado a estos lugares huyendo de su país o ciudad de origen, buscando nuevas y mejores oportunidades para sí y para sus familias, muchas otras en condición de calle han encontrado en estos asentamiento a un lugar a cuál llamar hogar, y se han logrado establecer ahí y han echado raíces, y en el cual han encontrado un sentido de pertenencia e identificación.

Sin embargo, muchas veces se olvida que las personas que allí viven son, ante todo, seres humanos, con igualdad de derechos, entre ellos el poder tener acceso a recursos de salud mental, los cuales se le ven negados a nivel público, porque en general la condición del sistema de salud mental público en Costa Rica es bastante deficiente y burocrático, y por lo tanto el poder tener acceso para una cita de valoración psicológica o psiquiátrica puede tardar entre tres a seis meses, y ni que hablar para obtener un proceso psicológico, en el cual las citas son cada tres a seis meses igualmente por una duración de treinta minutos cada una, todo esto solo si la persona cuenta con seguro social.

Por otro lado, el servicio profesional privado del país está disponible solo y solo si la persona cuenta con cincuenta y cinco dólares por consulta aproximadamente, lo cual es un precio alto para cualquier persona de clase media, sin embargo, para personas de clase baja o en extrema pobreza ese precio es simplemente imposible de pagar, esto agregando que se necesita todo un proceso psicológico que puede tardar meses o años.

Es por lo anterior, que los resultados esperados son primeramente disminuir la incidencia de estos casos por medio de la educación de la población, sobre todo la que actualmente se ha visto mayormente afectada; los adolescentes. Promoviendo la externalización y verbalización del malestar en sus círculos de confianza, la aproximación con los coaches, que la fundación Lifting Hands les proporciona cada semestre, el aprovechamiento del servicio psicológico que la misma fundación les ofrece en caso de ser necesario y por medio de la implementación de las herramientas emocionales que se espera sean adquiridas después de los talleres a impartirse.

Por otro lado, se espera como resultado una educación continua para los coaches de la fundación para que así puedan saber cómo identificar si algún adolescente tiene alguna señal de alerta significativa que amerite la intervención, o que ante la verbalización o expresión de cualquiera de las y los niños o adolescentes, ellos puedan inmediatamente activar los protocolos



respectivos para poder intervenir oportunamente y brindar recursos y herramientas que hagan la diferencia para esa persona en crisis.

Finalmente, con la educación y concientización en general sobre cómo esta población se ve afectada por las violencias estructurales y su incidencia en el suicidio se pueda crear una visión más macro del tema y se evite simplificar cuando un niño o adolescente exprese su deseo de morir, se entienda así que son factores como la raza, la historia, las características demográficas las que pueden influir en la ideación suicida de una persona, y que no se reduce a un simple capricho o a un intento de llamar la atención, como muchas veces se cree.

Impacto en la política

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2021) indican que “el suicidio es un problema de la salud pública muy complejo y urgente, y su prevención debe ser una prioridad en los países de las Américas”. Sin embargo, esto no se ve reflejado en la realidad política de los países, en los cuales no existen leyes de salud mental, o por si el contrario si existen, estas están en detrimento de la población y de la misma salud mental, como es el caso de Costa Rica, en el cual el proyecto de ley actual para crear una Ley Nacional de Salud Mental propone “un modelo biomédico obsoleto para apoyar a las personas que podrían estar experimentando una crisis de salud mental o tener condiciones de salud mental” (Ríos, 2022).

Además, dicho proyecto de ley se basa “en un antiguo paradigma de tratamiento de salud mental basado en medicamentos y tratamiento hospitalario no consentido que ha sido cuestionado por diferentes actores y agencias, incluida la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otros” (Ríos, 2022). Esta es la propuesta que tienen los altos mandos en salud para la población, una cantidad de medicamentos los cuales pueden llegar a ser utilizados incluso en un intento de suicidio, porque no se le da un seguimiento a la persona adecuado, mucho menos un acompañamiento psicológico, ni mucho menos aún una promoción y educación sobre la salud mental en general a la población. Estas políticas vienen a ser reactivas y no preventivas.

Es por esto que la OPS (2022) plantea que, tanto los gobiernos como las comunidades pueden contribuir a prevenir el suicidio, y es que este es un trabajo que se debe hacer en conjunto, no solo exigirle al gobierno que dote de un plan nacional de prevención e intervención, sino también estando preparados como sociedad, conociendo los recursos disponibles y difundiéndolos entre los círculos cercanos. Además, de conocer y compartir información para la prevención del



suicidio e intervención en crisis, haciendo así que esta no sea información clasificada que deben conocer algunos pocos, sino información que se debe divulgar sin descanso.

Es por lo anterior que se necesita, aún más, que la población de asentamientos informales manejen esta información, así como las organizaciones de bien social cercanas a estas, para que no se dependa siempre de lo que el gobierno tenga para ofrecer en temas de salud mental, sino también, que la población pueda apoyarse de otros recursos a los que puedan acceder sin tener que estar por meses o años en listas de espera en un hospital para que les sea otorgada una cita para el servicio psicológico por ejemplo.

Metodología

Las sesiones de capacitación para los coaches de la fundación Lifting Hands han sido llevado a cabo de manera virtual, en los cuales siempre ha estado presente una representante formal de la misma. Dentro de las capacitaciones se han abordado temas como estadísticas nacionales y mundiales sobre el suicidio, creación de conciencia del tema del suicidio como una problemática pública y social, desmitificación del tema del suicidio, ahondamiento en el tema sobre los culpables del suicidio, explicación de los factores de riesgo, así como la presentación y explicación del proceso y etapas del espectro suicida.

En cuanto a la intervención en crisis se han abordado los objetivos que tiene dicha intervención, los diferentes protocolos a activar ante la manifestación de ideación suicida, crisis suicida, intento de suicidio y riesgo inminente de suicidio. Además, de abordaje de los errores más comunes que se llevan a cabo en la intervención en crisis suicida, introducción a cómo realizar la medición de riesgo, qué evitar decir cuando se realiza la intervención y recomendaciones generales para la población a la que la fundación atiende que son niños, adolescentes y jóvenes menores de 24 años.

Por otro lado, en cuanto a los talleres sobre prevención del suicidio y manejo de autolesiones a la población adolescente se llevarán a cabo de ambas maneras, una primera sesión de manera virtual, para crear un ambiente de confianza en el cual se abordarán temas como la autoestima, la importancia de la salud mental, de expresar los malestares, de buscar ayuda, seguida de una segunda sesión presencial en el cual se abordará más a fondo el tema de las autolesiones y el suicidio y cómo prevenirlas.



Pertinencia social

Para estas comunidades, que ya de por sí se encuentran en riesgo social constante al vivir en asentamientos informales en los cuales corren riesgo por múltiples circunstancias, ya sea por una inundación durante el invierno al vivir a las orillas de los ríos, o por el narcotráfico y vandalismo, o por el hecho de no tener trabajos formales, en la mayoría de los casos, y por ende, no tener acceso al seguro social, en fin, son muchas las situaciones, que en orden de importancia, van a estar primero antes que la salud mental.

Es por esto, que el hecho de que las personas puedan tener acceso a recursos por medio de fundaciones u organizaciones de bien social, en las cuales se les brinda opciones para que puedan percibir que también la salud mental es importante, sentir validados sus problemas y situaciones particulares que enfrentan, pero también recibir atención especializada y profesional y tener así la oportunidad de elegir la vida.

Estas personas no podrán luchar o trabajar por tener un futuro diferente a su presente, por tener aspiraciones o metas, si no tienen lo principal; vida. Es una importancia fundamental a nivel social, familiar y personal poderles brindar la posibilidad de elegir la vida sobre la muerte ante una sociedad que les cierra las puertas, que los ignora y que no prioriza que, sin salud mental, no hay salud.

Conclusiones

Es de interés nacional conocer la realidad sobre el suicidio y cómo impacta a la población en general, pero más aún, tener presente que existe población vulnerable, en la cual las violencias estructurales vienen a sumar a la incidencia de sufrir ideación suicida, ya que esta población no cuenta muchas veces con la posibilidad de tener acceso a recursos de salud mental públicos ni la posibilidad económica para adquirirlos desde el ofrecimiento de servicios privados, pero que de igual manera tienen el derecho a inclinarse por la vida y a tener la posibilidad de un futuro.

Desde el apoyo de la fundación Sonrisa Amarilla a la fundación Lifting Hands por medio de la capacitación de sus coaches se le brinda a esta población atendida por ellos la posibilidad de tener personas más preparadas y capacitadas para saber cómo intervenir ante la expresión de ideación suicida o ante una crisis suicida como tal.

Por último, con el taller brindado se espera poder crear conciencia a los y las jóvenes de este asentamiento informal sobre cómo manejar situaciones críticas en sus vidas, dotándoles de



herramientas en temas de salud mental, para que la autolesión o la muerte no sea un recurso el cual tengan que considerar.

Referencias

- Lynch, D. (21 de julio de 2018). Estudio revela que 56.000 familias viven en precarios en Costa Rica. *Teletica*. https://www.teletica.com/nacional/estudio-revela-que-56000-familias-viven-en-precarios-en-costa-rica_199882
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2021). *Día mundial y nacional para la prevención del suicidio: desafíos para un abordaje integral*. <https://www.paho.org/es/noticias/10-9-2021-prevencion-suicidio-ops-promueve-politicas-integrales-argentina>
- Ríos, C. (5 de mayo de 2022). *Proyecto de ley de salud mental de Costa Rica, un paso atrás para los derechos humanos*. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/es/news/2022/05/05/proyecto-de-ley-de-salud-mental-de-costa-rica-un-paso-atras-para-los-derechos>
- Vega, E. (22 de julio de 2019). El gobierno combate a los precarios a ojos cerrados. *La Teja*. <https://www.lateja.cr/nacional/el-gobierno-combate-a-los-precarios-a-ojos/6ASIUNSICVFFLGFWWYF44V2YEI/story/>



El sentido de la conducta autolesiva en niños, niñas y adolescentes: Más allá de la enfermedad

JESSICA VALERIA SÁNCHEZ LÓPEZ

Resumen

La presente investigación hace parte del macroproyecto titulado *Salud mental y neurodiversidad en contextos clínico educativos* inscrito en la dirección general de investigaciones de la Universidad de Manizales, Caldas, Colombia, vinculado a la línea de procesos psicológicos del Doctorado de Psicología.

Objetivo

Comprender el sentido de la conducta autolesiva en niños, niñas y adolescentes.

Introducción

La autolesiva en niños, niñas y adolescentes nos remite a pensar en los procesos filogenéticos y ontogenéticos, lo que ha sucedido desde hace 600 millones de años frente a procesos normales vs anormales, concepciones de la salud y enfermedad mental; Cardona et al. (2001) afirma que la forma de percibir la salud vs enfermedad tiene que ver con el espíritu de la época, con el contexto socio cultural.

En la historia se ha observado que los individuos al no tener explicaciones objetivas, empíricas frente a ciertos fenómenos, los explica desde diferentes perspectivas, como los fenómenos sobrenaturales, la forma de nominar los procesos de salud frente a enfermedad, está circunscrita a la óptica de observación, a la perspectiva de mundo de los humanos.

La salud mental va más allá de la ausencia de psicopatologías Restrepo y Jaramillo (2012), está relacionada con el mundo de la vida, con lo que pasa en un tiempo espacio, en un contexto histórico, con la forma en que los humanos construyen sus procesos sensorio perceptivos, sus aprendizajes, su memoria, y esta lectura de mundo genera una perspectiva frente a la salud– enfermedad. Hablar de conductas autolesivas no necesariamente nos debe remitir a pensarnos en



el dualismo salud vs enfermedad, nos debe llevar a pensarnos en la episteme biografía que está detrás del sistema biopsico-social que ejecuta la acción. Las conductas autolesivas son acciones cargadas de aprendizajes, memorias, sensaciones, percepciones, emociones, motivaciones y por las construcciones que realizamos con el mundo de la vida.

Las conductas autolesivas son una forma de lenguaje, una forma de comunicación, cuando un niño, niña o adolescente presente una conducta autolesiva debemos leer esa acción e inmediatamente remitirnos a pensar cual es el símbolo que está detrás de esa acción y en la medida en que comprendamos el símbolo detrás de la acción podríamos darle sentido a esa conducta autolesiva, sin sacarla del contexto de actuación, sin realizar una lectura desprovista del sentido que para tenía para ese niño, niña y adolescente. No comprender la conducta autolesiva del actor sino de los diferentes autores nos impide encontrar el sentido de esa forma de lenguaje y, en muchos casos, la llevamos al plano de la salud vs enfermedad, a la patologización desprovista del sentido y del lugar de enunciación de esta.

En esta línea, observamos que la Organización Mundial de la Salud (OMS) se ha preocupado por la atención integral de la salud mental y ha generado avances en pensar la salud mental más allá de la patología, más allá de un estado de bienestar físico, y menos en clave de ausencia de enfermedad y la ha pensado más como una forma de bienestar en los diferentes contextos de la vida cotidiana del ser humano, así que la salud va más allá de la ausencia de enfermedad, la salud está relacionada con mi sentido de vida, como calidad de vida. ha sido el organismo pionero que ha dado atención a la salud mental, a la evolución de su concepto, a su vigilancia y a su intervención internacional.

Internacionalmente observamos que la Comisión Europea (2021), aborda la salud mental desde una perspectiva multicausal sin desconocer la predisposición genética, las comorbilidades con enfermedades médicas, el consumo de sustancias psicoactivas (SPA), los factores socioeconómicos y las experiencias de la infancia. Lo que nos muestra que las conductas autolesivas deben abordarse de una lectura multicausal, contextual, en esas conductas pueden influir factores relacionados con el sistema biológico-psíquico, con el sistema social. Las conductas autolesivas no necesariamente deben estar enmarcadas desde de las conductas suicidas, ni los gestos suicidas, en ocasiones son una forma de lenguaje, son una forma de canalizar los procesos ansiosos, pero sin intención de morir.



En esta misma línea internacional observamos que en Estados Unidos, El Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH, 2021) observamos que existen varias posturas frente a las conductas autolesivas y en ocasiones se asocian con los trastornos mentales, llevándolas al plano de que son presentadas en personas con trastornos mentales y se desconoce que puedan ser una forma de lenguaje sin intención de muerte, y que no necesariamente están relaciona con trastornos como la depresión, el consumo de sustancias.

Hablar de salud mental no necesariamente nos debe llevar a pensar en enfermedad, desde una perspectiva de la salud mental positiva, se asume la salud como esa capacidad de agenciamiento de los seres humanas, esa capacidad de tomar decisiones, de ser autónomos, de autorregularse. Aunque observamos que muchas situaciones de salud, de la forma de ubicarse en el aquí y en el ahora están permeadas por lo que sucede en el contexto, en variables que no podemos controlar como fue la situación de la pandemia, donde la salud mental a causa de una variable contextual, ambiental genero cambios significativos en los procesos bio-psico-sociales y genero consecuencias en la salud, en las formas de comunicación y por ende aumento de conductas compensatorias como fue el cutting en niños y adolescentes enmarcadas en las conductas autolesivas como forma de compensar y afrontar la angustia, la ansiedad anticipatoria, el nerviosismo, la incertidumbre. Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021), el 41,2 % de las personas de 10 a 24 años entrevistadas en 23 ciudades de Colombia y sus áreas metropolitanas, manifestaron preocupación o nerviosismo durante la época de pandemia por COVID-19. Esta misma percepción se presentó en el 39,2 % de personas de 25 a 54 años y en el 38,6 % de personas mayores de 55 años en estas mismas ciudades. Lo cual evidencia que el contexto puede inducir al ser humano a construir conductas auto compensatorias para compensar el malestar psicológico, como una forma de cura frente al malestar sin el deseo de morir y *ni hacerse daño*.

Si bien existen conductas autos compensatorias como forma de aliviar el malestar sin deseo de terminar con la vida, existe conductas autolesivas que pueden corresponderse con un deseo de acabar con el sufrimiento, con el malestar y termina configurándose un acto suicida. El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021, p. 39), reportó que en el “primer trimestre de 2021, se han registrado 709 casos de suicidio, de los cuales 585



correspondieron a hombres y 124 a mujeres, mostrando así un aumento con respecto al mismo periodo tanto de 2019 (496 casos) de 2020 (548 casos)”.

El suicidio es un fenómeno multicausal, donde interfieren variables que se encuentran en el plano biopsico –social, a nivel biológico los estudios muestran que el confinamiento a causa de la pandemia genero cambios importantes en el relacionamiento en la calidad de vida, en las dinámicas familiares, en las dinámicas económicas. Según el Sistema de Vigilancia epidemiológica (como se citó en Dirección Territorial de Salud de Caldas [DTSC], 2021), Caldas ocupó en el año 2020 los primeros lugares en Colombia con una tasa de 58 intentos suicidas por cada 100.000 habitantes.

La DTSC (2021) menciona que, entre el 1 de enero de 2021 y hasta el cierre de esta compilación, se registraron 41 casos de suicidio y 503 intentos, por lo que este organismo incrementó sus acciones para prevenir hechos lamentables en el departamento.

En esta perspectiva las conductas autolesivas no necesariamente se corresponden con el plano de la enfermedad, la psicopatología, estas conductas en los niños, niñas y adolescentes tienen que ver con procesos multicausales, con la forma de percibir el mundo, de interactuar con su grupo de pares.

Si leemos las conductas autolesivas desde el plano de la salud mental, tendríamos que afirmar como lo dice la Organización Mundial de la Salud, la OMS (2009) que la salud mental esta permeada por factores contextuales afirma que incluye cómo se distribuyen los recursos, como poder, ingresos, bienes, servicios, y atención en salud, educación, condiciones de trabajo, vivienda, ocio y entorno físico del individuo.

Otros autores afirman que las conductas autolesivas son consecuencia del fenómeno de la violencia, del maltrato, lo cual incluye diferentes escenarios, actores, tipologías. Según González & Molinares (2010, p. 348), esto se debe a que, “como manifestación humana, la violencia es uno de los fenómenos cotidianos que más contribuyen al deterioro de la calidad de vida del hombre, no importa su contexto social y cultural”. De acuerdo con González y Molinares (2010, p. 352), la investigación de la violencia en Colombia “exige comprensiones disciplinarias e interdisciplinarias que se complementen, pues finalmente es el ciudadano quien requiere opciones para superar cualquier manifestación de violencia”.

En el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, se clasifica la violencia en tres categorías generales: autoinfligida (conducta suicida y autoagresión), violencia interpersonal (incluye la violencia intrafamiliar y dirigida a otros) y la violencia colectiva (social, política y económica). Infortunadamente, todos los tipos de violencia pueden afectar en mayor o menor medida a los niños y niñas desde el nacimiento hasta la adolescencia. (OMS, 2002).

La violencia es un multicausal, multifactorial, a nivel global representa un problema de Salud Pública dada la alta carga de morbilidad evitable, la demanda humana y económica de atención médica, la afectación de la víctima, su familia, y su entorno económico, social y psicológico y por último la alteración del derecho a disfrutar, movilizarse y hacer uso de los bienes públicos. (Concha, 2002).

Las conductas autolesivas, enmarcadas dentro de la categoría de violencia, puede leerse como un suceso vital no normativos, referido a determinantes biológicos y ambientales, que no son generales a la edad (divorcio de los padres, enfermedades serias, muerte de una persona significativa, entre otros) (Salvador-Porcar, 1985). Se entiende por suceso vital los hechos o sucesos que son relevantes en la vida de las personas y que éstas reconocen como importantes para su cambio evolutivo (Salvador-Porcar, 1995).

La Encuesta Nacional de Salud Mental (2015), en su capítulo sobre Salud Mental y Sufrimiento Emocional, realiza un amplio abordaje de los sucesos vitales y realiza un análisis individual de la violencia y su prevalencia durante los diferentes cursos de vida. En ella uno de los aspectos más importantes en relación con la infancia, hace referencia a la exposición y experiencias asociadas a la violencia, en la que se describe que, en el grupo de niños y niñas de 12 a 17 años, al menos el 29 % de ellos han tenido una experiencia traumática. Resultado que es preocupante, el mismo estudio identifica la necesidad de realizar nuevas investigaciones que permitan un análisis más detallado de los resultados en diferentes direcciones, una de ellas es el análisis sobre la violencia antes de los doce años.

Durante este curso de vida, los seres humanos, obtienen la información primaria para el desarrollo de las relaciones y el comportamiento social, es necesario dar una mirada sobre los diferentes tipos de violencia a los que están expuestos y su efecto inmediato y futuro, con el fin de, a partir de la identificación de la ocurrencia de estos eventos vitales estresantes, se generen las herramientas para prevenirlos, contenerlos y proveer el soporte necesario en estas situaciones.



Los niños y niñas, tanto en la primera infancia, como en la infancia, están en un periodo crítico del desarrollo en el que dependen de los adultos para lograr consolidarlo; por ello también es un periodo en el que la “psicopatología”, los patrones de comportamiento mal adaptativos, las estrategias de afrontamiento de primer y segundo nivel comienzan a gestarse o tienen sus primeras manifestaciones (Bruguera et al., 2017) Sin embargo, pese a la importancia de lo anteriormente señalado, encontramos una incipiente producción investigativa sobre los efectos que tienen los sucesos vitales en estos momentos vitales.

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner, la violencia es vista como un fenómeno relacional en el que interactúan variables desde el individuo hasta lo macrosocial (Martínez et al., 2014). Este enfoque permite visualizar la violencia no solo en la dinámica del *abusador-víctima*, sino que involucra los *otros*, quienes a través de las diferentes dinámicas sociales y culturales legitiman y perpetúan el problema. La violencia, que se ejerce en diferentes ámbitos, escolar, familiar, etc., en contra de los niños merece una mirada más amplia desde su misma definición hasta los permisos que socialmente son otorgados a diferentes actores en la vida de los niños y las niñas.

De ésta misma forma, es necesario ampliar el análisis los sucesos vitales estresantes que involucran violencia y que tienen diferentes formas de afectación en los niños y niñas de acuerdo no solo al nivel, la intensidad y el tiempo de exposición, sino que también de acuerdo con el contexto en que ocurren, y las concepciones culturales que en éstos se tiene.

El primer paso frente al reconocimiento de la violencia como suceso vital estresante, es abordarla de forma diferenciada, como reconocer el efecto acumulativo en el tiempo y la cantidad de sucesos que se tienen durante la infancia, así como el tiempo de exposición.

Lo anterior a fin de no realizar una atención segmentada, enfocada a un solo problema, sino proveer atención y cuidado a los niños de manera integral, reconociendo no solo las maneras de violencia a que están expuestos, sino también el curso de vida en el que se encuentran, y la influencia del contexto sobre sus condiciones de vida, que al final pueden contribuir o truncar las posibilidades de superar estas dificultades.

Es indispensable recordar que la salud mental en la población infantil se consigue cuando “Se alcanzan los niveles esperados en el desarrollo cognitivo, social y emocional” (United States

PHS, Center for Mental Health Services, National Institute of Mental Health., 1999). Para lograrlo, se hace necesario identificar los factores que se asocian al desarrollo de problemas y enfermedades mentales, como los problemas familiares, individuales, de la sociedad, la economía, entre otros, los cuales, cuando interactúan en un mismo individuo, vulnerable como un niño o niña, pueden favorecer la aparición de los problemas en la salud mental. Dentro de estos factores de riesgo se encuentran todos los que se relacionan con expresiones de violencia. (OMS, 2004).

En Colombia de 7 a 11 años, se encontró que, al menos, un 44,7 % requieren evaluación formal de profesionales en Salud Mental para descartar problemas o trastornos. Adicionalmente, 11,7 % del mismo grupo poblacional, ha estado expuesto a algún evento traumático (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015).

Por estos elementos, el acompañamiento durante la primera infancia y la infancia de profesionales capacitados en Salud Mental y la extensión de las acciones al ámbito escolar. permitirá la identificación temprana, atención oportuna y contención de las consecuencias de la violencia (violencia autoinfligida) durante la infancia.

La violencia autoinfligida ha sido definida por la OMS como la forma de agresión intencional contra sí mismo, con la intención de causarse daño. La violencia dirigida contra sí mismo comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones, como la automutilación. Entre las modalidades más conocidas se encuentran: golpes, quemaduras, cortes en la piel, rasguños, rascado o mordeduras. Estos comportamientos son denominados conductas autolesivas. Son la destrucción directa y deliberada del propio tejido corporal en ausencia de intención letal, una conducta aparentemente en desacuerdo con un deseo de salud y longevidad (Nock, 2010). Las autolesiones son la conducta deliberada de causarse daño a sí mismo, mediante cortes, quemaduras, mutilación u otros métodos traumáticos. estos autores señalan que las autolesiones se dividen en autolesión no suicida, que son la directa y deliberada destrucción del propio tejido corporal sin intención suicida y en intentos de suicidio, que son esfuerzos directos para terminar intencionalmente con la propia vida.

Metodología

Se trabajó con 50 niños, niñas y adolescentes que han tenido manejo por *gestos suicidas*, desde la investigación acción para la toma de decisiones (IAD), utilizando entrevista abierta, técnicas psico expresivas y narrativas.



Pertinencia social, según el caso

Generar conciencia a los sistemas sociales altamente estratificados como son el sistema jurídico, el sistema educativo y el sistema de salud de que la conducta autolesiva no se corresponde en un 100 % con la enfermedad mental, en ocasiones las conductas autolesivas son una forma de lenguaje – de comunicación y una estrategia de afrontamiento para disminuir el malestar emocional, pero no necesariamente es consecuencia de una enfermedad mental o un deseo de finalizar con la vida.

Resultados

El 30 % del 100 % de la muestra tenía un diagnóstico confirmado de enfermedad mental y atribuía su conducta a sintomatología relacionada con su cuadro clínico de base. El 60 % lo relaciono con eventos contextuales y el otro 20 % lo refirió a una forma de comunicación. Lo anterior conforma que la violencia autoinfligida es multicausal y debe cada niño, niña y adolescente implica ser leído como un *texto en contexto*, sin juicios predeterminados.

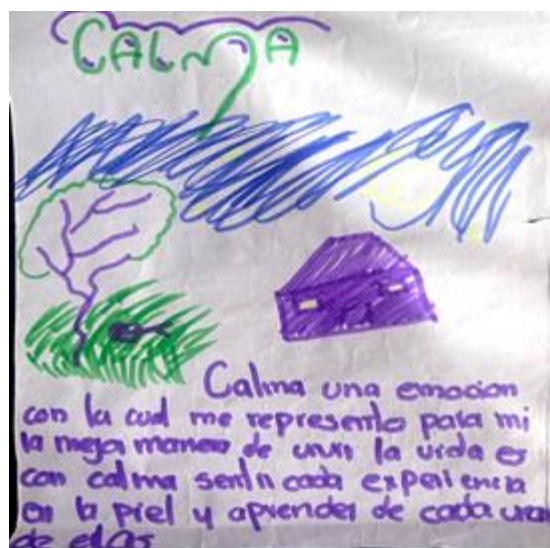
Una de las adolescentes participantes refirió que sus conductas autolesivas no eran con la intención de suicidarse como refería su diagnóstico y motivo de consulta:

Yo en ningún momento he querido morirme... la vida es con calma sentir cada experiencia en la piel como lo representa mi dibujo llamado calma, por el contrario, en los momentos en que estoy más calmada me corto y me encuentro conmigo misma” (comunicación personal, s.f.) (figura 1).

La niña de la figura dos refiere que sus conductas autolesivas le generan “tranquilidad... sabiduría” (figura 2)

Figura 1





Otro niño diagnosticado con intento de suicidio refirió que él no ha pensado en morir y escribiendo su historia manifestó que él tenía poderes para volar y por eso se lanzó del balcón de la casa (figura 3).

Figura 2

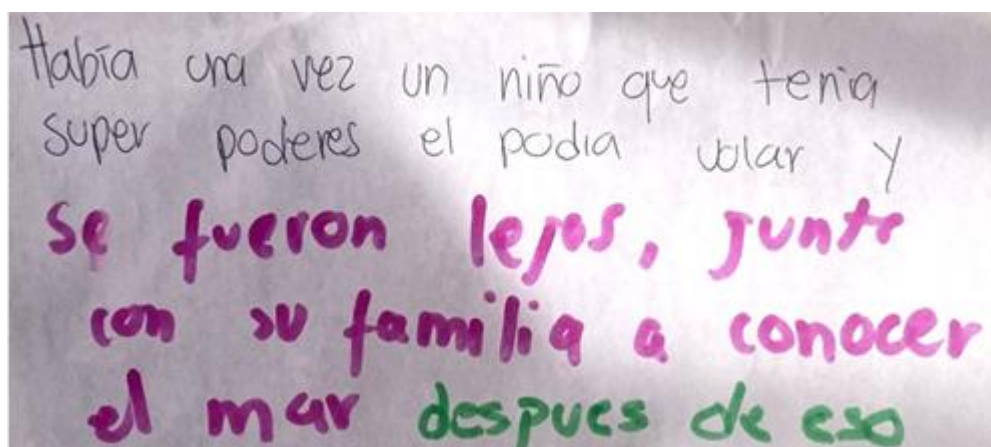


Figura 3

Otra de las participantes si refiere tener conductas autolesivas con la intención de querer borrar de su cuerpo el trauma del abuso sexual, pero no tener deseo de morir.





Conclusiones

Las y los niños, niñas y adolescentes vinculados a la investigación les atribuyen un significado diferente a sus conductas autolesivas y refieren que estas le dan sentido a su vida y a su existencia, al parecer los niños no presentan anticipación de futuro y ven en estas conductas formas de resignificar su sufrimiento, su existencia y la existencia de los otros, refiriendo en ocasiones que las autolesiones son su mejor terapia porque no solo genera cambios en sí mismo sino en su entorno.

Se deben acoplar los sistemas de clasificación con las lecturas contextuales.

Referencias

- Cardona, R., Nieto, E., Cifuentes, O. L., Vásquez, C., Lara, A. (2001). *Concepto de salud de diferentes cabezas médicas en la ciudad de Manizales: de una racionalidad instrumental a una racionalidad compleja*. *Acta Estomatológica Autónoma*, 7-22. <https://encolombia.com/medicina-odontologia/odontologia/concepto-de-salud-de-diferentes-cabezas-medicas/>
- Vergara, M. C. (2007). Tres concepciones históricas del proceso salud-enfermedad. Hacia la Promoción de la Salud, 12(1), 41-50. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v12n1/v12n1a03.pdf>



Restrepo, D. A. y Jaramillo, J. C. (2012). *Concepciones de salud mental en el campo de la salud pública*. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 30(2), 202-211.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v30n2/v30n2a09.pdf>

Comisión Europea. (2021). Mental health.
https://ec.europa.eu/health/non_communicable_diseases/mental_health_en

Instituto Nacional de Salud Mental [NIMH]. (2021). *Acerca del Instituto Nacional de la Salud Mental* (NIMH).
https://www.nimh.nih.gov/sites/default/files/documents/health/publications/espanol/acerc-a-del-instituto-nacional-de-la-salud-mental/pdf_20-mh-7730s_acerca_del_nimh.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2021). Encuesta nacional de consumo de sustancias psicoactivas (ENCSPA).
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/encuesta-nacional-de-consumo-de-sustancias-psicoactivas-encspa>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2021). Nota estadística. Salud mental en Colombia: un análisis de los efectos de la pandemia.
<https://ascofapsi.org.co/pdf/Noticias/Estad%C3%ADstica%20de%20Salud%20mental%20en%20Colombia-%20pandemia%202021%20.pdf>

Dirección Territorial de Salud de Caldas [DTSC]. (2021). 41 casos de suicidio y 503 intentos se han registrado en Caldas en lo corrido del 2021, ante estas cifras Territorial de Salud intensifica sus acciones de prevención.
<https://www.caldas.gov.co/index.php/prensa/noticias-gobernacion/noticias/10987-41-casos-de-suicidio-y-503-intentos-se-han-registrado-en-caldas-en-lo-que-va-del-2021-ante-estas-cifras-territorial-de-salud-intensifica-sus-acciones-de-prevencion>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2009). Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/A62/A62_9-sp.pdf

González, R. y Molineros, I. (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la

- violencia no mediática. *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 346-369.
<https://www.redalyc.org/pdf/268/26819931006.pdf>
- OMS. (2002). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud.
<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>
- Concha, A. (2002). *Impacto social y económico de la violencia en las Américas*. *Biomédica*, 22, 347-361. <https://www.redalyc.org/pdf/843/84309604.pdf>
- Salvador-Porcar, M. (1995). *La investigación sobre los sucesos vitales como marco de referencia para el camino evolutivo*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61427993.pdf>
- Bruguera Rey M., Calonge- Romano I y del Rosario Martínez Arias M. (2017). *Los acontecimientos vitales estresantes, la sintomatología y la adaptación en la infancia: estudio comparativo con pacientes de salud mental y escolares*. *Clínica y Salud*, 28(3), 123-139. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1130527417300269>
- Martínez Gonzalez M., Robles Haydar C., Utria Utria L. y Amar, J. (2014). *Legitimización de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner*. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 134 -160.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2014000100007&script=sci_arttext
- Nock, M. K. (2010). *Self-injury*. *Annual review of clinical psychology*, 6, 339-363.
<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258>
- United States PHS, Center for Mental Health Services, National Institute of Mental Health. (1999). *Mental Health. A report of the Surgeon General. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES*. <https://profiles.nlm.nih.gov/ps/access/NNBBHS.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2004). *Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas*. OMS.
https://www.docs.pr.gov/files/ASSMCA/Salud%20Mental/Prevention_of_mental_disorders_spanish_version.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental*, Tomo 1.
https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Publicaciones/Publicaciones/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf

Empuje al suicidio en niños y adolescentes en la contemporaneidad: Aproximación comprensiva

JUAN CARLOS JARAMILLO ESTRADA

Resumen

La contemporaneidad ha cambiado las formas de vida y subjetividades vigentes hasta los años setenta del siglo xx. Se destacan la relativización de las nociones de realidad y verdad, la caída de los grandes metarrelatos y unas subjetividades orientadas por su deseo y no por su responsabilidad, con dificultades en la gestión de emociones y el relacionamiento.

Estas características, sumadas a unas condiciones globales de postpandemia, complejas en los ámbitos político, económico y social, deben ser tenidas en cuenta por aquellos interesados en comprender el empuje al suicidio en niños y adolescentes para intervenir eficazmente las conductas del espectro suicida.

Objetivos

Realizar una aproximación comprensiva del empuje al suicidio en niños y adolescentes, en el marco de la contemporaneidad, con el fin de ofrecer insumos conceptuales pertinentes para su conceptualización e intervención.

Resultados

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2023), el suicidio es una de las tres primeras causas de muerte entre jóvenes en el mundo, grupo poblacional de mayor riesgo en un tercio de los países. Los datos de 2019 del Observatorio de Salud Mundial de la OMS (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020), señalan un total de 167.917 suicidios en población menor de 29 años en todo el mundo, y 10.196 en niños menores de 15 años. Según la Academia Americana de Pediatría (American Academy of Pediatrics, 2023), más del 40 % de los estudiantes de secundaria en los EEUU se siente desesperanzado y triste de manera permanente, y el 20 % de ellos ha pensado en el suicidio. Entre las razones que encuentran para explicar esta



situación señalan la presión social relacionada con la orientación sexual o la identidad de género, el racismo, el acoso virtual, la depresión y otras enfermedades psiquiátricas.

En los EEUU también se está evidenciando un aumento en las consultas a las salas de urgencia por ideación suicida, las cuales se incrementaron en un 57 % en los últimos cinco años (Medina, 2023), algo que se relaciona directamente con el aumento en los servicios de urgencias por crisis conductuales, las cuales pasaron de dos a veinte al día en los últimos 10 años, según datos suministrados por el Rady Children's Hospital en San Diego (Christensen, 2022). Entre las razones señaladas como factores de empuje al suicidio se encuentran problemas de salud mental como ansiedad, depresión y uso de sustancias. Los niños también están respondiendo al trauma en sus vidas y a las influencias sociales en su salud, como la pobreza, el trauma histórico y la marginación, los problemas en la escuela, el acoso en línea y las presiones provocadas por las redes sociales, además de la falta de acceso a asesoramiento y terapia (Christensen, 2022, párr. 5)

Llama la atención que, de acuerdo con la misma fuente, una encuesta federal de 2020 encontró que la cantidad de centros residenciales de tratamiento para niños había caído un 30 % desde 2012.

En España también se presenta un incremento en los suicidios y las autolesiones: en un análisis de las consultas a urgencias pediátricas por salud mental entre marzo de 2019 y marzo de 2021, se encontró un aumento del 122 % del diagnóstico «intoxicación no accidental por fármacos» y del 56 % en «suicidio/intento de suicidio/ideación autolítica» (Vásquez, P., et al., 2023). Igualmente, entre los años 2020 y 2021 se presentó un aumento de 41 % de suicidios en personas de 10 a 14 años, y de 9,4 % entre 15 y 19 años (Magisterio, 2022).

La situación es aún más compleja si se tiene en cuenta que existe por parte de la misma organización una expectativa al alza en sus tasas en la postpandemia por COVID-19 como consecuencia de la enfermedad, la angustia generada por la posibilidad del contagio o los cambios en las dinámicas interpersonales vinculadas al aislamiento físico y social (Gómez, 2022). En esta misma línea de sentido, otros autores hacen referencia a los efectos de la pandemia en los niños y adolescentes, y como algunos de estos pueden ser considerados parte importante del incremento en el empuje al suicidio (Durkheim, 1989) antes mencionado.

En Colombia la situación no es diferente: de acuerdo con El Espectador (2022), entre enero de 2015 y julio de 2022, se cometieron 2.060 suicidios y 32.719 intentos de suicidios de niñas, niños y adolescentes. En esta línea de sentido, el número de suicidios se incrementó entre los años



2021 y 2022 en un 9,25 % (Forensis, 2022), mientras que en el comparativo enero-mayo de los años 2022 y 2023 esta cifra ascendía a 11,50 % (Forensis, 2021). Para las personas entre 5 y 17 años, el número de suicidios pasó de 426 en el año 2021 a 486 en el año 2022 (Forensis, 2021, 2022).

Semana (2022) señala que,

en Colombia, en el periodo 2019 y 2020 se registraron en el Sistema de Salud Pública 17.211 intentos de suicidio en menores de 18 años. El 2019 fue el año con mayor número de casos, 9.957, de los cuales el 74 % (12.733) de los intentos registrados corresponden a niñas y adolescentes y el 26 % (4.478) a niños y adolescentes.

Así mismo, el análisis de datos dio como resultado que para los años 2016, 2018, 2019 y 2020, entre el 2,8 % y el 4,2 % de los intentos de suicidio terminan en acto suicida (Parr 4).

En cuanto a los factores que generan el empuje, se encuentran múltiples perspectivas, aunque buena parte de ellas señalan asuntos de tipo socio económico y relacional en la base del mismo. La Academia Americana de Pediatría destaca la presión social relacionada con la orientación sexual o la identidad de género, el racismo, el acoso virtual, la depresión y otras enfermedades psiquiátricas (American Academy of Pediatrics, 2023). Para Christensen (2022) son significativos el trauma en las vidas de los niños y adolescentes, la pobreza, el trauma histórico y la marginación; también lo son los problemas en la escuela, el acoso en línea y las presiones provocadas por las redes sociales, además de la falta de acceso a asesoramiento y terapia. Otras fuentes destacan la necesidad de atender de manera multisectorial este fenómeno, ya que responde a múltiples factores, como la insuficiencia de recursos de atención psicológica, la influencia del contexto social, la precariedad laboral o la incertidumbre ante el futuro (Magisterio 2022).

Por su parte, Miñano (2023) afirma que:

La pandemia ha derivado en muchos problemas de salud mental. Los meses de confinamiento llevaron a una plena digitalización, pérdida de relaciones sociales, y también se ha acrecentado las autolesiones, un predictor de la conducta suicida, ansiedad, depresión y trastornos de conducta. Otro ejemplo son los 'grupos burbuja' que se formaron durante la pandemia de coronavirus en los colegios e institutos y que obligaron a convivir a la víctima de acosos escolar con sus agresores, lo que pudo derivar en depresión (párr. 6).

Como elemento transversal al empuje al suicidio, se encuentra la llegada de la pandemia por COVID 19, la cual potencializó dificultades que se traían previamente, y agregó otra cantidad



de factores que, sumados a los antes mencionados, están trayendo como consecuencia el aumento significativo en las tasas de suicidio, intento de suicidio e ideas suicidas (Vázquez, Pedreira, Martínez -Sánchez, García, Concha, Notario, Sánchez, Rodríguez y Díez, 2023). Entre otras, podrían describirse al menos tres tipos de condiciones relativas al empuje al suicidio así caracterizadas:

Contextuales:

Estas se refieren a unas características de carácter global que contribuyen de manera importante a la configuración del empuje al suicidio en niños y adolescentes. Entre ellas se destacan la caída de los grandes meta relatos, o lo que algunos autores denominan la pérdida de las utopías (Palacio, 2023), y que se caracteriza por la pérdida o el debilitamiento de aquellos referentes que tenían un carácter universal para los sujetos (Bauman, 2007; Lipovetsky, 2003). Esta situación trae consigo la emergencia de otro fenómeno importante al pensar en el empuje, y es la relativización de la noción de realidad y verdad, en la que se llega al punto en la opinión prevalece sobre los hechos (Ibañez, 2001; Palacio, 2023).

Relacionales:

Las condiciones de empuje de tipo relacional se refieren a las consecuencias que ha traído el debilitamiento de las redes de apoyo social debido a un progresivo proceso de personalización en el que los sujetos se centran cada día más en sí mismos, abandonando proyectos colectivos y perdiendo progresivamente la perspectiva de la colaboración, solidaridad y trabajo con los otros y por los otros (Chul Han, 2020). Esta situación, denominada por algunos como personalización (Lipovetsky y Charles, 2004), se ha desarrollado fundamentalmente a partir de la llegada de la internet, y fue potencializada de una manera muy intensa gracias a que las condiciones de la pandemia obligaron a que las personas vivieran, básicamente, en un mundo virtual (Chul Han, 2022; Wang y Wang, 2023).

Personales:

Las subjetividades emergentes de las condiciones contemporáneas antes descritas presentan una serie de características particulares y diferenciadas a aquellas que tenían las subjetividades modernas. Entre ellas se destacan un tránsito de la ética de la responsabilidad y el trabajo hacia la ética del deseo, que determina grandes dificultades para que las personas puedan gestionar adecuadamente su deseo, primando la felicidad, la evitación del esfuerzo y el sacrificio,



y la búsqueda de la satisfacción inmediata de aquello que se demanda (Jaramillo et al., 2017; Laje, 2023).

También es importante señalar el cambio significativo en los procesos de constitución de la identidad, los cuales van siendo cada día más determinados por un carácter performativo (Palacio, 2023) en el que las personas se asemejan menos a sujetos estructura, para acercarse de maneras cada día más evidentes a sujetos proteiformes, líquidos si se quiere, y para los cuales es supremamente difícil identificar características que permitan definirlos como monolíticos, unitarios, o estables en el tiempo (Jaramillo y Sandoval, 2018). Así, las identidades emergentes de la época contemporánea se caracterizan precisamente por ser modulables, ajustables a los requerimientos externos, líquidas o proteiformes, y signadas por una premisa que afirma que “la adaptación está en el cambio” (Villar, 2022).

De esta manera, comprender y considerar las condiciones contextuales, relacionales y personales que emergen en la contemporaneidad y configuran el marco que prefigura el empuje al suicidio en niños y adolescentes, se convierte en un aspecto esencial en los procesos de conceptualización e intervención de esta problemática, en la medida en que los hace pertinentes y eficaces, en tanto contextualizados.

Impacto en la política

Algunos de los aportes que esta perspectiva aportaría a la política serían la consideración del suicidio y los comportamientos autodestructivos como un fenómeno vital que trasciende las miradas psicopatologizantes e individualizantes, sustentando una propuesta comprensiva basada en un abordaje que los entiende como emergentes de condiciones amplias que incluyen, de manera esencial, las lógicas del orden social, dentro de las cuales se cuentan de manera muy importante aquellas relacionadas con las violencias.

Consecuentemente con ello, propiciaría un abordaje interdisciplinar del fenómeno al incluir los elementos de orden psicosocial que pueden confluir en las condiciones de empuje al suicidio y conductas autodestructivas, trascendiendo los abordajes eminentemente biomédicos y favoreciendo la confluencia de discursos alrededor del fenómeno, y muy especialmente aquellos propios de las ciencias sociales y humanas.

Metodología

Es una propuesta que se ubica en un paradigma hermenéutico, con un enfoque cualitativo. Se realiza un abordaje de tipo documental en el que se implementa un diseño emergente propio de la



teoría fundamentada, en el que la codificación abierta es su punto de partida (Strauss y Corbin, 2012). El proceso metodológico se describe de la siguiente manera:

- Formulación de las preguntas orientadoras (amplias, flexibles, abiertas).
- Definición de las fuentes bibliográficas
- Recopilación y análisis de los datos por comparación constante. (Glaser y Strauss, 2006, p102, citado por Gaete, 2014). Ello implica la comparación de incidentes aplicables a cada categoría y la posterior integración de categorías y sus propiedades
- Delimitación y redacción de la caracterización.

Pertinencia social

Realizar una aproximación comprensiva al empuje al suicidio en niños y adolescentes en la contemporaneidad es el punto de partida para crear estrategias de intervención pertinentes y eficaces para abordar dicho fenómeno, en tanto contextualizadas. De esta manera, se podrían generar a partir de ellas insumos de alto impacto que previniesen de una manera eficaz su emergencia, así como también plantear estrategias de intervención de alto impacto a nivel de la prevención secundaria o terciaria.

Es también importante el hecho de que esta aproximación comprensiva, como base conceptual, permitiría visibilizar a los niños y adolescentes y sus vivencias, *sacándolos de detrás del telón de la teoría* tras el que las personas encargadas de su cuidado los ubican, dándoles una voz y haciéndolos partícipes activos de los procesos de reversión del empuje al suicidio. Esta sería una contribución importante a la disminución de las violencias estructurales que silencian la voz de los niños y adolescentes, transformando una posición pasiva en las que son objetos de atención, para orientarla hacia una centrada en la perspectiva de capacidades.

Conclusiones

Es importante considerar las características propias de la cosmovisión contemporánea como elementos esenciales para la comprensión del empuje al suicidio en la actualidad. Esta perspectiva implica trascender la psicopatologización del fenómeno, así como también realizar una lectura mucho más amplia que incluya, además de los aspectos contextuales, aspectos relacionales y personales. Con respecto a esta última dimensión, es esencial identificar y comprender las características de las subjetividades emergentes de la contemporaneidad y las grandes diferencias que ellas comportan si se las compara con aquellas propias de la modernidad, con el fin de incluirlas como elemento clave en las intervenciones a realizar.



Finalmente, la propuesta comprensiva así vista obliga a un abordaje que trasciende la mirada exclusivamente biomédica, incluyendo en ella elementos del orden social, político y económico que se relacionan directamente con las violencias estructurales y sociales ligadas al empuje al suicidio, permitiendo intervenciones que trascienden, de manera definitiva, la perspectiva individualista y psicopatologizante del fenómeno.

Referencias

- American Academy of Pediatrics. (2023). *Riesgo de suicidio adolescente: qué deben saber los padres*. HealthyChildren.org. <https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/emotional-problems/Paginas/which-kids-are-at-highest-risk-for-suicide.aspx>
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. (7ª Ed.). Tusquets Editores. <https://catedratesv.files.wordpress.com/2016/07/bauman-zygmunt-tiempos-liquidos.pdf>
- Christensen, J. (2022). *Hay un aumento "enorme" de niños que van a la sala de emergencias con pensamientos suicidas, según un estudio*. CNN salud. <https://cnnespanol.cnn.com/2022/11/14/aumento-enorme-ninos-salas-emergencias-pensamientos-suicidas-estudio-trax/>
- Chul Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mD3lDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Chul+Han,+B.+\(2020\).+La+desaparici%C3%B3n+de+los+rituales.+Herder.+&ots=hQTRMpiuy_&sig=-xrCTOA6EvuRlB5ZRW7Zjb6YTKg#v=onepage&q=Chul%20Han%2C%20B.%20\(2020\).%20La%20desaparici%C3%B3n%20de%20los%20rituales.%20Herder.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mD3lDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Chul+Han,+B.+(2020).+La+desaparici%C3%B3n+de+los+rituales.+Herder.+&ots=hQTRMpiuy_&sig=-xrCTOA6EvuRlB5ZRW7Zjb6YTKg#v=onepage&q=Chul%20Han%2C%20B.%20(2020).%20La%20desaparici%C3%B3n%20de%20los%20rituales.%20Herder.&f=false)
- Chul Han, B. (2022). *Infocracia*. Penguin Random House.
- Durkheim, E. (1989) *El suicidio*. Akal.
- El Espectador. (21 de septiembre de 2022). *Aumento en suicidios de menores de edad en Colombia preocupa, ¿cómo prevenirlos?* *El espectador*. <https://www.elespectador.com/salud/aumento-en-suicidios-de-menores-de-edad-en-colombia-preocupa-como-prevenirlos-noticias-hoy/>
- Forensis (2021). *Instituto Colombiano de Medicina Legal. Boletín epidemiológico mensual*. https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/628335/Boletin_Dic_2021.pdf



- Forensis (2022). *Instituto Colombiano de Medicina Legal. Boletín epidemiológico mensual*.
https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/742818/Boletin_diciembre_2022.pdf
- Gaete, R. (2014). *Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149 - 172.
<https://www.redalyc.org/pdf/145/14531006006.pdf>
- Gómez, A. (2022). *COVID-19 y comportamiento suicida en niños y adolescentes: un estudio bibliométrico. Revista pediatría atención Primaria*, 24(96).
<https://pap.es/articulo/13728/covid-19-y-comportamiento-suicida-en-ninos-y-adolescentes-un-estudio-bibliometrico>.
- Ibañez, T. (2001). *Municiones para disidentes: realidad, verdad, política*. Gedisa Editorial.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38819009.pdf>
- Laje, A. (2023). *Generación idiota: una crítica al adolescentismo*. HarpersCollins.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ITxuEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Laje,+A.+\(2023\).+Generaci%C3%B3n+idiotas:+una+cr%C3%ADtica+al+adolescentismo.+HarpersCollins.+&ots=u21oghb1Kt&sig=hUZ4zj4OuqLsEbvPqBZfu_Cvak#v=onepage&q=Laje%2C%20A.%20\(2023\).%20Generaci%C3%B3n%20idiotas%3A%20una%20cr%C3%ADtica%20al%20adolescentismo.%20HarpersCollins.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ITxuEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Laje,+A.+(2023).+Generaci%C3%B3n+idiotas:+una+cr%C3%ADtica+al+adolescentismo.+HarpersCollins.+&ots=u21oghb1Kt&sig=hUZ4zj4OuqLsEbvPqBZfu_Cvak#v=onepage&q=Laje%2C%20A.%20(2023).%20Generaci%C3%B3n%20idiotas%3A%20una%20cr%C3%ADtica%20al%20adolescentismo.%20HarpersCollins.&f=false)
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (4a ed.; M. Pendanx, Trans.). Anagrama.
- Lipovetsky, G. y Charles, S. (2004). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
<https://cursoshistoriavdemexico.files.wordpress.com/2019/07/lipovetsky-gilles-y-sc3a9bastien-charles-los-tiempos-hipermodernos.pdf>
- Magisterio. (20 de diciembre de 2022). *El número de suicidios en niños de 10 a 14 años ha aumentado un 41% en 2021, con 22 casos*. Magisterio.
<https://www.magisnet.com/2022/12/el-numero-de-suicidios-en-ninos-de-10-a-14-anos-ha-aumentado-un-41-en-2021/>
- Medina, W. (2023). *Crece el número de suicidios de menores en EEUU*. Nuevatribuna.es.
<https://www.nuevatribuna.es/articulo/global/crece-numero-suicidios-menores-eeuu-salud-mental/20230317171930209690.html>

- Miñano, R. (2023). ¿Cómo prevenir el suicidio en niños y adolescentes? Se ha multiplicado por 26 en una década. *Noticias Salud mental*.
https://www.antena3.com/noticias/sociedad/suicidio-ninos-adolescentes-multiplica-26-decada_2023022863fdf254af4bff00016f34be.html
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Observatorio de salud*.
<https://www.paho.org/es/documentos/observatorio-salud>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2023). *El suicidio es una de las tres primeras causas de muerte entre jóvenes. World suicide prevention day*.
https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=1761:2009-suicide-one-three-leading-causes-death-young-people-who&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0
- Palacio, R. (2023). *La era de la ansiedad*. Ed. Planeta.
- Semana. (2022). Preocupante cifra de casos de suicidio de menores de edad entregó la Defensoría del Pueblo. *Semana*. <https://www.semana.com/actualidad/articulo/preocupante-cifra-de-casos-de-suicidio-de-menores-de-edad-entrego-la-defensoria-del-pueblo/202237/>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0JPGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq= Strauss+%26+Corbin.+\(2002\).+Bases+de+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+T%C3%A9cnicas+y+procedimientos+para+desarrollar+la+teor%C3%ADa+fundamentada.+Universidad+de+Antioquia.+&ots=Ey-1ZkeZYj&sig=7WwPv8-VzHp_XOZPN0JndloIfng#v=onepage&q= Strauss%20%26%20Corbin.%20\(2002\).%20Bases%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.%20T%C3%A9cnicas%20y%20procedimientos%20para%20desarrollar%20la%20teor%C3%ADa%20fundamentada.%20Universidad%20de%20Antioquia.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0JPGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq= Strauss+%26+Corbin.+(2002).+Bases+de+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+T%C3%A9cnicas+y+procedimientos+para+desarrollar+la+teor%C3%ADa+fundamentada.+Universidad+de+Antioquia.+&ots=Ey-1ZkeZYj&sig=7WwPv8-VzHp_XOZPN0JndloIfng#v=onepage&q= Strauss%20%26%20Corbin.%20(2002).%20Bases%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.%20T%C3%A9cnicas%20y%20procedimientos%20para%20desarrollar%20la%20teor%C3%ADa%20fundamentada.%20Universidad%20de%20Antioquia.&f=false)
- Vásquez, P., Armero, P., Martínez-Sánchez, L., García, J., Bonet, C., Notario, F., Sánchez, A., Rodríguez, P. y Díez, A. (2023). *Autolesiones y conducta suicida en niños y adolescentes. Lo que la pandemia nos ha desvelado. Anales de Pediatría*. 98(3), 204-212.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403322002958>
- Villar, F. (2022). *Morir antes del suicidio*. Herder.



Wang, X. y Wang, S. (2023). *The bridge between cybervictimization and suicidal ideation among adolescents: a vicious cycle of hopelessness*. *Journl of youth and adolescents*. 52(5), 996-1009. https://www.researchgate.net/publication/367049617_The_Bridge_between_Cybervictimization_and_Suicidal_Ideation_among_Adolescents_A_Vicious_Cycle_of_Hopelessness

Violencia, comportamientos autodestructivos y suicidios en niñas, niños y adolescentes: Aportes a las teorías de J. Galtung

NATALY TOVAR

ALEXANDER GÓMEZ

LAURA JOHANNA HERNÁNDEZ

ESTEFANÍA AMADOR

LAURA MILENA GALINDO

Resumen

Con ocasión de la V Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes llevada a cabo entre el 17 y el 21 de Julio de 2023; se analizan los aportes de la salutogénesis postulada por Aaron Antonovsky, a la teoría de paz postulada por Johan Galtung, con el propósito de explicar e intervenir el fenómeno de conductas autodestructivas y suicidio en niñas, niños y adolescentes. Se encuentra que el método de trascendencia (Galtung) y el sentido de coherencia (Antonovsky) brindan elementos estructurales para caracterizar las intervenciones establecidas en políticas de Latinoamérica y Colombia.

Palabras claves: Salutogénesis, Gestión del riesgo, Salud mental

Metodología

Esta ponencia parte de la siguiente premisa: “Las niñas, niños y adolescentes (NNA) tienen comportamientos autodestructivos y cometen suicidios porque no cuentan con respuestas adaptativas para manejar la situación conflictiva que están viviendo”. A partir de esta premisa y mediante el razonamiento deductivo, i) se analizan las teorías de J. Galtung y A. Antonovsky para identificar los puntos en común sobre la generación de paz y salud; ii) posteriormente se plantea una aplicación de esta complementariedad en el fenómeno de conductas autodestructivas y suicidio en NNA; para finalmente, iii) probar a través de las políticas las formas pacíficas y salutogénicas que actualmente se implementan en el manejo de este fenómeno.



La interpretación de las teorías se llevó a cabo a partir del análisis textual de fuentes de información primarias y secundarias. Por otra parte, se seleccionó la metodología de gestión de riesgos y la herramienta del mapa de riesgo tipo corbatín para representar la complementariedad de las teorías y su aplicación al fenómeno de estudio. Y, se seleccionaron algunas de las políticas más relevantes de Latinoamérica y Colombia sobre infancia, adolescencia, salud mental, prevención del suicidio y violencia para compararlas con los controles de prevención, vigilancia y mitigación que proponen Galtung y Antonovsky.

Introducción

De acuerdo con la Alianza por la niñez Colombiana, desde 2015 a Julio de 2022 se han presentado 2060 suicidios y 32719 intentos de suicidios en niñas, niños y adolescentes (Alianza por la niñez, 2022); un panorama que se repite en poblaciones con enfoque diferencial como aquellos pertenecientes a grupos étnicos y residentes en zonas afectadas por el conflicto armado, tal como los 20 casos de suicidio en menores de edad de las comunidades Embera Dobida y Wounaan en el Chocó reportados por la Jurisdicción Especial para la Paz a marzo del 2022 (Infobae, 2022). Así, los comportamientos autodestructivos y el suicidio en niñas, niños y adolescentes se pueden asimilar como representaciones de violencia y de enfermedad, con lo cual las teorías de la paz y la salud propuestas por Johan Galtung y Aaron Antonovsky respectivamente, brindan un marco para el entendimiento de estos fenómenos y el fundamento para el desarrollo de intervenciones prácticas que los contrarresten. Por ende, en esta ponencia se presentará primero, la complementariedad entre las teorías de Galtung y Antonovsky en referencia a la paz y la salud; luego, la representación en un mapa de riesgo de estas teorías frente a los comportamientos autodestructivos y el suicidio en niñas, niños y adolescentes y; finalmente, la relación de los postulados de Galtung y Antonovsky con algunas políticas de Latinoamérica y Colombia.

Objetivo General

Explicar la violencia, los comportamientos autodestructivos y el suicidio en niñas, niños y adolescentes complementando los postulados de J Galtung.

Objetivos Específicos

1. Identificar aportes teóricos de Aaron Antonovsky sobre salud que puedan complementar los postulados de Johan Galtung sobre paz.
2. Aplicar un mapa de riesgo para explicar la violencia a partir del conflicto y la tensión involucrando tanto los postulados de J. Galtung como los de A. Antonovsky.



3. Reconocer los postulados de J. Galtung y A. Antonovsky en el paquete INSPIRE, la Política de Infancia y Adolescencia, la Estrategia de Prevención del Suicidio y la Estrategia de Gestión del Riesgo Asociado a Problemas, Trastornos y Eventos de Salud Mental.

Resultados

Complementariedad entre las teorías de J. Galtung y A. Antonovsky

Johan Galtung y Aaron Antonovsky comparten varios aspectos en sus postulados lo cual facilita hacer un paralelo para el entendimiento de los comportamientos autodestructivos y el suicidio en niñas, niños y adolescentes. Desde la sociología, Galtung ha explicado la generación de paz utilizando conceptos relacionados con la enfermedad como la orientación patogénica (Galtung y Poleszynski, 2018), y Antonovsky ha explicado la generación de salud utilizando conceptos relacionados con la violencia como el conflicto (Antonovsky, 1993).

En primer lugar, ambos autores definen con un enfoque sistémico la paz y la salud a partir del movimiento. Galtung propone visualizar la paz en un plano cartesiano que representa la resolución del conflicto como el polo positivo y el surgimiento de la violencia como el polo negativo (Calderón, 2009); a su vez, Antonovsky propone la salud en un continuo que representa el alcance del alivio como el polo positivo y el surgimiento de la enfermedad o el estrés como el polo negativo (Mittelmark y Bauer, 2022). El objetivo de los individuos, las comunidades y las sociedades no debe ser alcanzar la paz o la salud sino moverse hacia ellos por medios pacíficos y salutogénicos respectivamente.

Para lograr lo anterior, los autores parten del entendimiento del conflicto y la tensión, aceptando que son fenómenos naturales y permanentes. Galtung define el conflicto como la incompatibilidad de los objetivos, dada por actitudes, comportamientos y contradicciones, que al no ser afrontada o resuelta genera violencia (Calderón, 2009); por su parte, Antonovsky define la tensión como el efecto de los estímulos o factores estresantes internos y externos que al no ser afrontados o resueltos generan enfermedad o estrés (Eriksson, 2022).

Después, de que el conflicto y la tensión ocurren, es el fracaso en su transformación lo que genera la violencia y la enfermedad. Galtung propone que la violencia puede ser directa, es decir evidente de manera física, psicológica, verbal entre otras; estructural, es decir propia de los sistemas sociales, políticos, económicos, entre otros; y, cultural, es decir relacionada con la experiencia religiosa, artística, ideológica, entre otras (Calderón, 2009). De manera paralela,



Antonovsky propone que la enfermedad puede definirse a partir de la experiencia subjetiva de los individuos al sentir malestar y/o el diagnóstico objetivo (médico) de una limitación o condición que requiere tratamiento (Forbech et al., 2022).

Entonces, ¿cómo se genera el movimiento hacia la Paz y la Salud? Galtung propuso que las partes en conflicto (puede ser en un mismo individuo), pasan por un proceso de concientización generando la transformación y con esta la trascendencia hacia una nueva realidad, que modifica los componentes del conflicto a partir de la empatía, la no violencia y la creatividad (Calderón, 2009). Por su parte, bajo los elementos propuestos por Antonovsky se establece que el autoajuste promueve los recursos de resistencia generalizados, activando el sentido de coherencia que modifica los componentes de la tensión a partir de la comprensibilidad, la manejabilidad y la validez (Jenny, Et al., 2022).

La representación de estas teorías se puede hacer por medio de un mapa de riesgo tipo corbatín, el cual es una herramienta que describe las causas (cuadros de la izquierda), las consecuencias (cuadros de la derecha) y los controles (óvalos) de un evento en cuestión (cuadro central) (ISO 31010, 2018). Los controles se implementan dependiendo de la función que cumplen, así los controles de prevención (óvalos verdes oscuro), evitan la ocurrencia del evento y se implementan antes de este; los controles de vigilancia (óvalos grises), detectan la ocurrencia del evento y se implementan mientras este ocurre; y los controles de mitigación (óvalos verdes claro), reducen el impacto del evento y se implementan después de que este ocurre.

El mapa de riesgo resultante del complemento entre la teoría de Galtung sobre la Paz y la teoría de Antonovsky sobre la salud (Figura 1), refleja que: i) las actitudes y los factores estresantes internos son correspondientes; en el sentido que son dependientes del sujeto, de sus sentimientos y pensamientos, ii) las contradicciones y los factores estresantes externos son semejantes porque son situaciones que dependen del entorno, iii) la violencia directa, el malestar y la enfermedad son comparables porque son visibles bien sea por el sujeto afectado o por observadores, iv) las intervenciones empáticas modifican las actitudes y los factores estresantes internos, las intervenciones no violentas modifican los comportamientos, las intervenciones creativas modifican las contradicciones y los factores estresantes externos, v) la concientización y el autoajuste vigilan la ocurrencia del conflicto y la tensión; y, vi) la comprensibilidad modifica la violencia directa, la manejabilidad modifica la violencia estructural y la validez modifica la violencia cultural.



Figura 1. Mapa de riesgo que unifica las teorías de J. Galtung y A. Antonovsky sobre la paz y la salud. Fuente: figura elaborada por autores.

1. Aplicación de las teorías al fenómeno de las conductas autodestructivas y el suicidio en niñas, niños y adolescentes (NNA)

Ahora bien, en cuanto a la aplicación de estas teorías para la comprensión de las conductas autodestructivas y el suicidio en niñas, niños y adolescentes, se identifican los siguientes elementos:

Causas: en primer lugar, se pueden dar actitudes o factores estresantes internos en los NNA como hostilidad hacia sí mismo, percepciones sobre una mejoría de la realidad si ellos no existieran, dolor psicológico que creen no pueden soportar, dificultad para considerar otras opciones diferentes a la muerte, entre otras características. Así mismo, se pueden ver comportamientos como pasividad, agresividad, conductas en contra de las normas o lo cotidiano en sus entornos, entre otros. Finalmente, en cuanto a las contradicciones se ha relacionado la ocurrencia de este evento con situaciones de abuso sexual, maltrato intrafamiliar, exposición al conflicto armado, antecedentes familiares de suicidio, entre otros (Almanza et al., 2019; Detels et al., 2015; Hewitt et al., 2014).

Consecuencias: cuando los NNA no pueden transformar el conflicto o la tensión, se generan una serie de consecuencias que pueden ser visibles u ocultas. En las consecuencias visibles, la violencia directa se ejemplifica de acuerdo con las necesidades básicas que se ven afectadas como el suicidio consumado cuando se afecta la supervivencia, las autoagresiones



cuando se afecta el bienestar, la falta de claridad en los valores e ideologías cuando se afecta la identidad y la decisión de terminar con su vida cuando se afecta la libertad (UNICEF, 2021). De modo similar, el malestar haciendo referencia a la experiencia subjetiva de los NNA se expresa en el estado de ánimo deprimido, la falta o exceso de las necesidades primarias, la disfuncionalidad social, entre otros. Y, bajo la perspectiva del diagnóstico médico se reconocen las condiciones de suicidio (Minsalud, 2018) de acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), el acto suicida de acuerdo con la Organización Mundial de Salud (OPS, 2022), el trastorno del comportamiento suicida y la autolesión no suicida de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – V, 2016).

En las consecuencias ocultas, por su parte, se agrupan las violencias estructurales y culturales, las cuales se ejemplifican también respecto a las necesidades básicas que se ven afectadas. La violencia estructural se expresa, por ejemplo, con: i) las desigualdades económicas que aumentan la carga percibida por los NNA respecto al esfuerzo necesario que deben hacer para vivir; afectando así su supervivencia; ii) la indiferencia estatal frente a la estabilidad de las relaciones que tienen los NNA con los entornos que los rodean; afectando así su bienestar; iii) la imposición de valores e ideologías por parte de grupos armados y la estigmatización por parte de autoridades políticas, que afectan la identidad de los NNA; y, iv) el impedimento del desarrollo a la personalidad y la ausencia de vínculos afectivos positivos en las familias, que afectan la libertad de los NNA. Finalmente, la violencia cultural que llega a justificar o legitimar la violencia directa y estructural se expresa, por ejemplo con: i) religiones que invalidan la existencia de los NNA de la comunidad LGTBIQ; ii) ideologías que demeritan los objetivos y metas de los NNA de la generación Z (centennial); iii) representaciones artísticas que omiten o niegan las características propias de los NNA pertenecientes a grupos étnicos; y, iv) acciones legales que subordinan el comportamiento de los NNA a la voluntad de los adultos basándose en una interpretación del desarrollo neurológico según la cual el cerebro de los NNA se encuentra inmaduro (UNICEF, 2021; Pineda, 2013).

Controles preventivos: las intervenciones basadas en la empatía suavizan las actitudes y los factores estresantes internos, permitiendo que los NNA conozcan los objetivos incompatibles que están generando el conflicto; las intervenciones no violentas suavizan los comportamientos, validando aquellos objetivos que son legítimos, es decir que no van en contra de las necesidades básicas; y, las intervenciones basadas en la creatividad permiten superar las contradicciones,



articulando una nueva realidad que se orienta a la cooperación para satisfacer las necesidades de las partes en conflicto (Webel y Galtung, 2007).

Controles de vigilancia: la concientización (Galtung) y el autoajuste (Antonovsky) permiten que los NNA asuman su realidad, generen introspección al respecto y promuevan una regulación positiva del conflicto o la atención; activando los controles de mitigación (Calderón, 2009; Jenny et al., 2022).

Controles de mitigación: la comprensibilidad permite a los NNA establecer que las causas del conflicto y la tensión son estructurados, predecibles y explicables, esto a partir de experiencias consistentes y organizadas; la manejabilidad permite que los NNA reconozcan la disponibilidad de recursos para afrontar las demandas impuestas por las causas, esto a partir de experiencias donde hay un balance entre los recursos y las demandas; y, la validez permite que los NNA perciban las demandas como retos dignos de inversión y compromiso, esto a partir de experiencias donde hay participación de los NNA en la consecución de resultados (Eriksson, 2022).

El mapa de riesgo resultante del complemento entre la teoría de Galtung sobre la Paz y la teoría de Antonovsky sobre la salud, aplicado a las conductas autodestructivas y el suicidio en niñas, niños y adolescentes, puede representarse así:

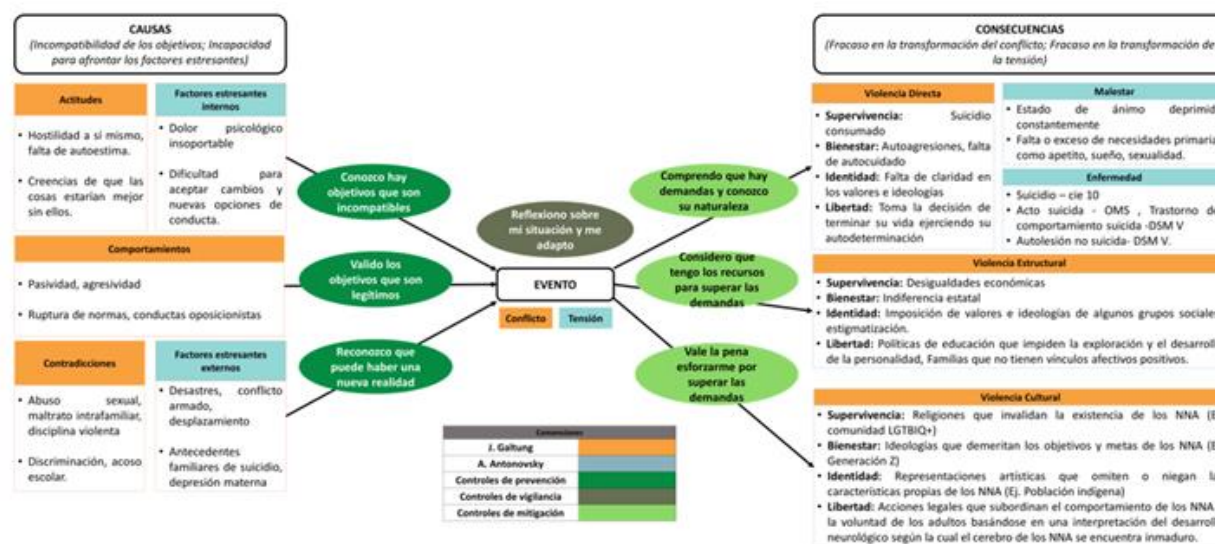


Figura 2. Mapa de riesgo sobre las conductas autodestructivas y el suicidio en niñas, niños y adolescentes, de acuerdo con las teorías de J. Galtung y A. Antonovsky sobre la paz y la salud. Fuente: figura elaborada por autores



Impacto en la política

Tanto Galtung como Antonovsky, y los académicos que siguen el desarrollo de sus teorías, pretenden que estas sean aplicables de manera práctica a la generación de Paz (transformación del conflicto) y de salud (transformación de la tensión). A continuación, se sugieren puntos de encuentro de los controles propuestos por estas teorías con algunas políticas relevantes para la prevención de comportamientos autodestructivos y suicidio en niñas, niños y adolescentes en Colombia. Las políticas que se incluirán en el análisis son:

- **Paquete INSPIRE:** es un esfuerzo multilateral de la Organización Mundial de la Salud, las Naciones Unidas y otras organizaciones para consolidar el trabajo de diferentes países hacia la prevención y solución de la violencia en la niñez (OMS, 2017)
- **Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030:** es un esfuerzo nacional para contribuir al desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes garantizando las condiciones para el ejercicio de sus derechos y las realizaciones correspondientes a estas etapas del curso de vida (Presidencia de la República, 2018).
- **Estrategia Nacional para la Prevención de la Conducta Suicida del Ministerio de Salud y Protección Social:** es un esfuerzo sectorial para reducir la conducta suicida de acuerdo con el curso de vida y los entornos de desarrollo (Minsalud, 2021).
- **Estrategia de Gestión del Riesgo Asociado a Problemas, Trastornos y Eventos de Salud Mental del Ministerio de Salud y Protección Social:** es un esfuerzo sectorial para controlar o reducir el riesgo de ocurrencia de un desenlace negativo en salud mental (Minsalud, 2014).

Así, a continuación, se relacionan los elementos más importantes de estas políticas con los controles de prevención, vigilancia y mitigación descritos en los mapas de riesgo que integran las teorías de Galtung y Antonovsky.

Controles de prevención:

- **Empatía:** desde un enfoque individual (micro), el paquete INSPIRE y la Estrategia para la Prevención de la Conducta Suicida hacen énfasis en la formación de aptitudes sociales y las habilidades socioemocionales; como una forma en que los NNA pueden conocer los objetivos que en sí mismos son incompatibles. Por otro lado, a nivel social (macro), la Política de Infancia y Adolescencia establece el reconocimiento de las



transiciones armónicas en el curso de vida con el objetivo de caracterizar las actitudes y factores estresantes internos que se pueden dar en esta población.

- **No violencia:** desde un enfoque social (macro) la Estrategia para la Prevención de la Conducta Suicida establece la satisfacción de las necesidades humanas, lo que facilita a los NNA validar los objetivos que son legítimos. Complementariamente, la Política de Infancia y Adolescencia y la Estrategia de Gestión del Riesgo para la Salud Mental proponen intervenciones no violentas para la articulación de los sectores y vínculos que rodean a esta población.
- **Creatividad:** desde un enfoque individual (micro), la Estrategia para la Prevención de la Conducta Suicida y la Estrategia de Gestión del Riesgo para la Salud Mental establecen la intervención de las contradicciones dadas por los antecedentes familiares de suicidio a partir del apoyo en el proceso de duelo y la reducción del estigma de esta situación. Por otra parte, la Política de Infancia y Adolescencia y el paquete INSPIRE abordan desde un enfoque social (macro) la modificación de las contradicciones desde las normas, los valores y la arquitectura institucional.

Controles de vigilancia:

- **Concientización:** desde un enfoque social (macro), la Política de Infancia y Adolescencia establece sistemas de seguimiento sobre la integralidad de las atenciones que se brindan a esa población, lo cual contribuye a la detección del conflicto o tensión y a la construcción de una nueva realidad en los NNA. Por su parte, la Estrategia para la Prevención de la Conducta Suicida y la Estrategia de Gestión del Riesgo de Salud Mental proponen la comunicación responsable como un factor clave para promover la concientización sobre estos fenómenos tanto a nivel individual como en los entornos de los NNA.
- **Autoajuste:** desde un enfoque social (macro), el paquete INSPIRE, la Política de Infancia y Adolescencia y, la Estrategia de Gestión del Riesgo para la Salud Mental, disponen la capacitación y el apoyo a los actores relevantes en los entornos para que estos orienten la reflexión y la adaptación de los NNA ante el conflicto y la tensión.

Controles de mitigación:

- **Comprensibilidad:** desde un enfoque individual (micro) la Estrategia para la Prevención de la Conducta Suicida y, la Estrategia de Gestión del Riesgo para la Salud



Mental proponen la intervención en crisis como una forma de brindar experiencias consistentes y organizadas que pueden determinar el cambio hacia el manejo positivo de la tensión y el conflicto. En este sentido, la Política de Infancia y Adolescencia establece desde un enfoque social (macro) la integralidad de las atenciones para que las experiencias que se brindan sean coherentes al curso de vida con el objetivo de mitigar la violencia directa.

- Manejabilidad: desde un enfoque individual (micro) la Estrategia de Gestión del Riesgo para la Salud Mental plantea el restablecimiento de las redes de apoyo como una forma de reafirmar la disponibilidad de recursos a los NNA y su capacidad para afrontar la tensión y el conflicto. Así mismo, la Política de Infancia y Adolescencia y el paquete INSPIRE desde un enfoque social (macro) enfatizan en la necesidad de fortalecer el gasto público social con el objetivo de respaldar a los NNA para abordar las demandas.
- Validez: desde un enfoque social (macro), la Política de Infancia y Adolescencia establece la participación de los NNA para ejercer sus derechos ciudadanos y políticos; permitiendo validar sus experiencias y las demandas a las que se exponen.

En suma, la trascendencia para la Paz de J. Galtung y el sentido de coherencia para la Salud de A. Antonovsky; brindan un marco práctico para evaluar avances y oportunidades en la prevención y el manejo de las conductas autodestructivas y el suicidio en NNA. Así mismo, se resalta el esfuerzo en Latinoamérica y Colombia para caracterizar y afrontar este fenómeno y sus determinantes a partir de las políticas e iniciativas aquí analizadas.

Conclusión

Las conductas autodestructivas y el suicidio son formas lamentablemente muy comunes de violencia en las niñas, niños y adolescentes de Latinoamérica, por esta razón y en cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible - meta 3.4 (ONU, 2015), es importante que los países cuenten con fundamentos teóricos y herramientas prácticas para modificar estos fenómenos.

Con el propósito de contribuir a este aspecto, la presente ponencia encuentra que la teoría sobre la salud de Aaron Antonovsky, desarrollada principalmente para la promoción de salud, es complementaria a la teoría propuesta por Johan Galtung sobre la paz. Los puntos en común más importantes son la interpretación del conflicto y la tensión como fenómenos naturales y permanentes que si no son transformados generan violencia y enfermedad, como en el caso del suicidio y las conductas autodestructivas.



Así mismo, se resalta que el mapa de riesgo tipo corbatín, utilizado ampliamente en la metodología de gestión del riesgo, es una herramienta gráfica valiosa para explicar la complementariedad de los postulados de Galtung y Antonovsky; ya que, consolida los principales elementos de las conductas autodestructivas y el suicidio en un panorama integral, con la oportunidad de identificar causas, controles y consecuencias de este fenómeno.

En cuanto a las herramientas prácticas, la caracterización de las intervenciones para el manejo de las conductas autodestructivas y el suicidio en niñas, niños y adolescentes; se facilita con la comparación de las políticas pertinentes respecto a los métodos de trascendencia y sentido de coherencia; propuestos por Galtung y Antonovsky. Sobre esto, se resalta que, en Colombia, el Paquete INSPIRE, la Política Nacional de Infancia y Adolescencia, la Estrategia Nacional para la Prevención de la Conducta Suicida y la Estrategia de Gestión del Riesgo Asociado a Problemas, Trastornos y Eventos de Salud Mental; contemplan controles de prevención, vigilancia y mitigación para este fenómeno. Los controles identificados en las políticas corresponden a las teorías analizadas y sus elementos, con lo cual modifican el conflicto y la tensión en las niñas, niños y adolescentes, favoreciendo la generación de paz y salud.

Finalmente, el análisis llevado a cabo en la ponencia deja abierto un espacio para el aprendizaje y la enseñanza de la paz y la salud; formando agentes pacíficos (Galtung, 2014) y salutogénicos (Dietscher et al., 2022) que faciliten el movimiento de las niñas, niños y adolescentes hacia el polo positivo cuando ocurre el conflicto y la tensión. Este marco permitiría multiplicar los esfuerzos y las intervenciones establecidas en las políticas, considerando el mapa de riesgos como una herramienta para dialogar entre diferentes disciplinas y sectores hacia el manejo de las conductas autodestructivas y el suicidio en las niñas, niños y adolescentes.

Referencias

Alianza por la niñez Colombiana (2022). *Informe sobre suicidio e intento de suicidio infantil en Colombia* 2015-2022.

<https://public.tableau.com/app/profile/alianza.por.la.ni.ez.colombiana/viz/Informedesuicidioseintentosdesuicidio/Story1>

Almanza, J., Marroquín, Y. y Taborda, L. (2019). *Percepciones sobre las causas que conducen al suicidio en la población juvenil del municipio de Amagá, Antioquia*. [Tesis de pregrado, Institución Universitaria Politécnica Grancolombiano].
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1424>



- Antonovsky, A. (1993). *Complexity, conflict, chaos, coherence, coercion and civility*. *Social Science & Medicine*, 37(8), 969–981.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0277953693904276>
- Calderón, C. (2009) *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. *Revista de Paz y Conflictos* (2), 60–81. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>
- Detels, R., Gulliford, M., Abdool, K. y Chuan Tan, C. (2015). *Oxford Textbook of Global Public Health*. (6ª ed.) <https://academic.oup.com/book/35585>
- Dietscher, C., Winter, U. y Pelikan, J. (2022). The Application of Salutogenesis in Hospitals. En Mittelmark, M. B., Bauer, G., Vaandrager, L., Pelikan, J., Sagy, S., Eriksson, M., Lindström, B. y Meier Magistretti, C. (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp 397 – 418). Springer.
- Eriksson, M. (2022). The Sense of Coherence: The Concept and Its Relationship to Health. En Mittelmark, M. B., Bauer, G., Vaandrager, L., Pelikan, J., Sagy, S., Eriksson, M., Lindström, B. y Meier Magistretti, C. (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp 61 – 68). Springer.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Violencia contra niños, Niñas y adolescentes en américa latina y el caribe 2015-2021*. <https://www.unicef.org/lac/informes/violencia-contraninos-ninas-y-adolescentes-en-america-latina-y-el-caribe>
- Forbech, H., Langeland, E., Bull, Torill. (2022). Aaron Antonovsky's Development of Salutogenesis, 1979–1994. En Mittelmark, M. B., Bauer, G., Vaandrager, L., Pelikan, J., Sagy, S., Eriksson, M., Lindström, B. y Meier Magistretti, C. (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp 29 – 44). Springer.
- Galtung, J. (2014). *La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz ya hacer algo al respecto*. *Revista de Paz y Conflictos* (9), 9-11.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565>
- Galtung, J. y Poleszynski, D. (2018). *Health and Development in Norway, 1982 and 2018*. <https://www.transcend.org/tup/>
- Hewitt, N., Gantiva, C. A., Vera, A., Cuervo, M. P., Hernández, N. L., Juárez, F. y Parada, A. J. (2014). *Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado*

- en una zona rural de Colombia. Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 79-89.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79831197009>
- Infobae (19 de marzo de 2022). *Por lo menos 30 niños indígenas en Chocó se han suicidado para evitar ser reclutados por grupos armados*. Infobae.
<https://www.infobae.com/america/colombia/2022/03/19/por-lo-menos-30-ninos-indigenas-en-choco-se-han-suicidado-para-evitar-ser-reclutados-por-grupos-armados/>
- Jenny, G., Bauer, G. F., Forbech, H., Brauchli, R., Vogt, K. y Torp, S. (2022) Applying Salutogenesis in the Workplace. En Mittelmark, M. B., Bauer, G., Vaandrager, L., Pelikan, J., Sagy, S., Eriksson, M., Lindström, B. y Meier Magistretti, C. (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp 321– 336). Springer
- Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales – DSM V. (2016). *Trastorno de comportamiento suicida*. https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Estrategia de Gestión del Riesgo Asociado a Problemas, Trastornos y Eventos de Salud Mental*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/estrategia-gestion-riesgo-asociado.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Boletín de salud mental Conducta suicida. Subdirección de enfermedades no transmisibles*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-conducta-suicida.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2021). *Estrategia Nacional para la Prevención de la Conducta Suicida en Colombia*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/estrategia-nacional-conducta-suicida-2021.pdf>
- Mittelmark, M. B. y Bauer, G. F. (2022). Salutogenesis as a Theory, as an Orientation and as the Sense of Coherence. En Mittelmark, M. B., Bauer, G., Vaandrager, L., Pelikan, J., Sagy, S., Eriksson, M., Lindström, B. y Meier Magistretti, C. (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp 11 – 17). Springer.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Organización Internacional de Normalización – ISO (2018) Técnicas de evaluación de riesgos.
<https://www.isotools.us/2020/12/15/como-analizar-los-riesgos-segun-la-iso-31010/>
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *INSPIRE Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Executive_Summary-Spanish.pdf
- Organización Panamericana de Salud. (2022). *Prevención del Suicidio*.
<https://www.paho.org/es/temas/prevencion-suicidio>
- Pineda, C. (2013). *Factores asociados con riesgo de suicidio de adolescentes y jóvenes autoidentificados como lesbianas, gays y bisexuales: estado actual de la literatura*. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 42(4).
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502013000400006
- Webel, C. y Galtung, J. (2007). *Handbook of Peace and Conflict Studies*. Routledge.
<https://www.mkgandhi.org/ebks/handbook-of-peace-and-conflict-studies.pdf>

Desarrollo humano un estudio de caso: Una perspectiva del suicidio desde la familia

NIDIA ARDILA ROJAS

Resumen

El suicidio adolescente en Colombia es un tema que cada día adquiere más relevancia, esta investigación ofrece una mirada desde la familia a través de un estudio de caso de un adolescente que consumó suicidio, identificando así las posibles causas que llevaron al mismo a tomar esta fatídica decisión, teniendo en cuenta la relación con sus padres, su entorno, antecedentes, entre otros. Así mismo, lleva a la reflexión sobre la importancia que tiene la familia como ente protector de cada uno de sus miembros y de la responsabilidad social que adquiere al ser conformada, pues es allí donde se forman desde temprana edad los seres humanos que llegan luego a transformar positiva o negativamente la sociedad.

Palabras clave: Suicidio consumado, adolescencia, desarrollo humano, familia.

Objetivo General

Comprender la dinámica familiar, de una familia con un adolescente que consumó suicidio, como un aporte al desarrollo humano de la familia.

Objetivos específicos

- Describir la dinámica familiar de un adolescente que consumó suicidio.
- Analizar la dinámica familiar del antes, durante y después del desarrollo humano de los miembros de una familia donde uno de sus miembros consumó suicidio.
- Proponer una estrategia de acompañamiento hacia el desarrollo familiar y humano de familias que han perdido un miembro por suicidio adolescente.

Introducción

El ser humano desde su nacimiento está diseñado para vivir en sociedad, a través de la comunicación y cercanía de quienes le rodean desarrolla diversas habilidades que se transforman en el éxito de su desarrollo en cada etapa de la vida, pasando por la niñez, adolescencia, adultez y



vejez; por ende, frente al sentimiento de rechazo, incomunicación y falta de apoyo, es preciso afirmar que se afecta el desarrollo psíquico, como la autoimagen, autoconfianza, autoconcepto y autoestima, considerado esto como factor de riesgo que puede desencadenar diferentes comportamientos que terminan en conductas suicidas. No obstante, la sociedad avanza continuamente en esclarecer las diferentes causas que provocan este tipo de conductas, entre las cuales la familia, es de gran importancia, debido a que de ella se pueden obtener componentes psicosociales, muy importantes en el desarrollo de la persona dentro de la sociedad.

La familia disfuncional no es el único factor de riesgo ante las conductas suicidas, los antecedentes de psicopatología se incluyen en este y pueden presentarse en todos los ciclos del desarrollo del ser humano. Así mismo, el desarrollo humano siendo el estudio científico de los esquemas de cambio y estabilidad, es sistemático: coherente y organizado, es adaptativo pues su fin es enfrentar las condiciones internas y externas de la vida (Papalia et al., 2010). El desarrollo humano según el Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo, PNUD es el proceso mediante el cual, se amplían las oportunidades de las personas, siendo de mayor relevancia la vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrutar de una vida decente. Desde 1990 al conocerse el primer informe sobre desarrollo humano, este afirma con determinación que “las personas son la verdadera riqueza de las naciones”. Es así que los estados no deben escatimar esfuerzos, para garantizar la vida y el libre desarrollo de los individuos (United Nations Development Programme, 2022).

Por consiguiente, el individuo inicia su proceso de desarrollo, desde su concepción y lo experimenta a lo largo de su existencia, a este proceso se le denomina científicamente desarrollo del ciclo vital; es así, que el individuo vivencia una serie de cambios denominados; cambios físicos, cognitivos y psicosociales, estos pueden ser de tipo cuantitativo, referenciando la cantidad de respuestas que emite el individuo y cualitativo refiriéndose al cambio que muestra el sujeto en la forma de responder, por ejemplo; pasar de expresar ciertas palabras o frases a hablar y comprender un lenguaje metafórico (Pérez et. al, 2011). Ahora bien, es preciso fijar la atención en una de las etapas del desarrollo humano, la cual está sujeta a diversos cambios, los cuales llegan a determinar la forma de afrontar y ver la vida; por ende, la adolescencia da lugar a los cambios fisiológicos ampliamente conocidos y suelen estar asociados con la maduración sexual. Por ende, es de resaltar el desarrollo psicológico donde tiene lugar la articulación del desarrollo físico y químico, y el ambiente en el que se encuentra la persona.



Por ello, a pesar de la inmadurez del cerebro y las limitaciones que esto supone sobre el proceso de toma de decisiones, el adolescente se aventura en ellas a expensas de las consecuencias de una inmadura capacidad, para controlar y planificar su comportamiento, producto de un proceso de desarrollo de la corteza prefrontal, que no ha alcanzado su culmen. (Palacios, 2019). Siendo así, un periodo crítico del desarrollo, en el que una persona cerebralmente inmadura, transita entre la niñez y la adultez, en medio de numerosos retos que implican, como; consolidar su personalidad, su identidad y su orientación sexual, desarrollarse moralmente, controlar sus impulsos, desarrollar y acogerse a ideologías, desarrollar el pensamiento abstracto, consolidar las relaciones con sus padres, hermanos y pares. Por ello, dentro del desarrollo psicológico y la toma de decisiones en la adolescencia que tiende a ser un proceso lento, es necesario centrar la atención en una de las problemáticas que mayormente afecta al adolescente y es la conducta suicida.

De manera que, el suicidio es una de las principales causas de muerte entre los jóvenes en Colombia, según el médico Jaime Urrego, viceministro de salud pública, “La conducta suicida es un grave desenlace en salud mental relacionado con el debilitamiento de las redes de apoyo social, brechas sociales y económicas, violencia escolar, disfuncionalidad familiar, baja autoestima, depresión y consumo de alcohol” (Vanegas, 2022). Por esta razón, la conducta suicida es un serio problema en el mundo, la cual produce un impacto en cada uno de los entornos donde se tiene relación, afectando a todos, sin importar edad, género, ni estrato social, que tiene como fin provocar el propio fallecimiento (Ardila y González, 2020). Siendo el conjunto de sucesos, considerados como un trastorno mental no representado en un diagnóstico, que se da gradualmente, iniciando con ideas y pensamientos, que siguen con intentos los cuales pueden llegar a consumir el suicidio, conducta que ha llegado a convertirse en una problemática social.

Por ende, la Organización Mundial de la Salud-OMS, estima que la frecuencia del intento de suicidio es 20 veces mayor que la del suicidio consumado, encontrándose una alta mortalidad a nivel mundial. (Ministerio de Salud, 2018). Por ello en Colombia desde el 2016 el Instituto Nacional de Salud (INS) da vigilancia epidemiológica al intento de suicidio, en la cual se evidencia que en los adolescentes hay mayor frecuencia cifras que se evidencian, durante el periodo 2010-2019 obteniendo la mayor tasa de los suicidios en Colombia presentándose, entre las edades de 5 y 19 años, siendo el 65 % hombres y el 35 % se reportaron en mujeres. Debido a la conducta suicida Colombia promueve la prevención mediante la inclusión al Plan Decenal de Salud Pública,



en la dimensión Convivencia Social y Salud Mental, que tiene como prioridad el vigilar e intervenir, en el marco de la Ley Nacional de Salud Mental (Ley 1616 de 2013).

Para ello el Ministerio de Salud y Protección Social creó el Grupo Gestión Integrada para la Salud Mental (GGISM) bajo la subdirección de Enfermedades No Transmisibles. Incluida en el Plan de Beneficios en Salud a cargo a la unidad de Pago por Capitación, actualizando los estándares en la prestación de servicios Resoluciones 1441 de 2013 y 2003 de 2014, además la Resolución 518/2015 indica que las entidades territoriales del país la estrategia de Rehabilitación Basada en Comunidad en Salud Mental hacia zonas de orientación escolar y centros de escucha, “líneas telefónicas en salud mental” (Ministerio de Salud, 2018). Somos parte de una sociedad que avanza continuamente, con ello surgen nuevas problemáticas, las cuales se hace necesario investigar y ampliar las diferentes perspectivas que permitan implementar programas preventivos que promuevan una salud mental estable, promoviendo la intervención oportuna que busque la disminución de los factores de riesgo del comportamiento suicida.

Sin embargo, variables como la familia representan un papel importante dentro de este comportamiento, en especial la dinámica interna de la familia, la cual es entendida por Viveros y Arias (2006) como: “las condiciones en las que la familia toma conciencia de los mecanismos de regulación interna y de sus finalidades, transformando de ese mismo modo sus mecanismos de regulación y tales finalidades”. Es preciso destacar la importancia de la familia frente al suicidio y su influencia positiva o negativa en el mismo, la familia es un ámbito clave en la formación de cada ser humano, por lo cual la composición, ambiente y función de la misma es indispensable para el desarrollo humano. De acuerdo a la dinámica interna familiar que presenta la familia, esta puede ser un factor de riesgo y/o factor protector ante el comportamiento suicida, de ahí que la comunicación, la autoridad, los roles, las normas, las relaciones afectivas y el tiempo libre, pueden ser funcionales o disfuncionales en dicho comportamiento.

La familia es el entorno, donde se establecen por primera vez el comportamiento y las decisiones en materia de salud y donde se originan la cultura, los valores y las normas sociales. La familia es la unidad básica de la organización social más accesible para llevar a la práctica las intervenciones preventivas, de promoción y terapéutica (Organización Mundial De La Salud, 2003). Por lo cual, se puede decir que la familia tiene una influencia profunda en la salud de cada miembro, y no solo se debe enfocar a la salud física o a la presencia o ausencia de dolores



somáticos sino también aquellas enfermedades o dolores mentales y emocionales, es decir, que la familia tiene gran influencia en la salud psicológica de los miembros del hogar.

Por ende es preciso recalcar que la responsabilidad recae sobre los padres, quienes son los responsables de formar el núcleo base de la sociedad, que es la familia, las directrices dadas dentro de la misma determina en gran parte el desarrollo de la vida en sociedad de cada persona; por esto es importante reconocer la visibilidad que se le da a la salud mental de los padres, quienes necesitan proveerse de herramientas y conductas saludables frente a su ser las cuales puedan enseñar y heredar generacionalmente a sus hijos quienes están siendo formados por ellos. Así mismo, la armonía familiar puede verse afectada por el desinterés mutuo de los cónyuges, el descuido, el maltrato al interior del núcleo familiar, la permisividad, el abuso de autoridad, la separación de los padres, el abandono, la ineficacia en la utilización del tiempo compartido, la ausencia de amor y perdón, poca o nula expresión de cariño, situaciones que llevan al adolescente a sentir que no es realmente importante para quienes le rodean, cargados de un sentimiento de culpabilidad, prefiriendo alejarse, entrando en una profunda depresión que les impulsa a tomar decisiones nada acertadas como el suicidio (Ramírez, 2018).

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, posee un diseño transversal, descriptivo, narrativo y propositivo. La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva (Monje, 2011). Es decir, este tipo de investigación comprende los fenómenos subjetivos de manera reflexiva, basándose en un proceso inductivo que recolecta relatos de vivencias, perspectivas, significados y emociones fundamentados en la experiencia y la intuición. Según Denzin y Lincoln en 1994 (citado por Vasilachis de Gialdino et al., 2006) afirman que este tipo de investigación abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos, estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales, que describen los momentos habituales y problemáticos, junto con los significados de la vida de los individuos.

Por ende, se puede señalar que esta metodología concibe la realidad que existe a través de la mirada y construcciones de cada individuo, construcciones que son a su vez sociales. Siendo esencial en esta metodología experimentar la realidad tal como los otros la experimentan, correspondiendo a una perspectiva fenomenológica que busca una comprensión detallada de la



perspectiva de otras personas, no buscando la verdad absoluta y respetando las diferentes perspectivas que los individuos poseen (Taylor y Bogdan, 1987).

Resultados

En el estudio de este caso se encontró que YASC nació en medio de una familia tradicional, conformada por sus progenitores y su hermana mayor. Aunque sus padres se unieron por amor años antes, su embarazo no fue deseado por la madre, pues vivía una de las peores crisis en su matrimonio a raíz de infidelidades, maltratos físicos y psicológicos y problemas de alcoholismo por parte de su esposo.

Por consiguiente, el nacimiento inesperado de YASC causó conmoción en su madre, aunque deseaba amarlo, se sentía incapaz de hacerlo debido a las heridas provenientes de su matrimonio, los vacíos emocionales que guardaba en su interior y que, por desconocimiento y falta de acceso a la salud médica y psicológica en ese momento, no obtuvo ayuda y por lo tanto su problema no fue tratado a tiempo.

Lo que incide en, este adolescente durante su niñez no recibió el amor y cuidados necesarios, del mismo modo la seguridad que generalmente debe ofrecer el seno de una familia permitiéndole sentirse importante y especial dentro del contexto en el que nació, luego, al cumplir seis (6) años sufrió la separación de sus padres; además experimentó el nacimiento de un nuevo hermano, como resultado de una relación extramarital de su padre y como consecuencia empezó a vivenciar el abandono emocional, perdió su primer año escolar y demostró profunda tristeza propiciada por la ausencia de una figura paterna en su vida, con el pasar de los años esto no cambió y al darse su crecimiento no contó con compañía constante, por el contrario pasaba su tiempo solo en casa.

En síntesis, YASC transcurrió su infancia de cero a seis (0-6) años al lado de sus padres, de seis a quince (6-15) años al lado de su madre debido a la separación de sus progenitores, de quince a diecisiete (15-17) años se mudó con su papá, en busca de una mayor estabilidad económica y para solucionar algunas necesidades básicas, como el acceso a internet, indispensable en ese momento para seguir cursando sus estudios de forma virtual, a causa de la pandemia (Covid 19) que afectó al mundo entero. De modo que mientras vivió con su papá, YASC estudiaba y trabajaba vendiendo tapabocas y cachivaches por los pueblos cercanos al municipio de Cúcuta. En algún momento expresó que manejaba una carga académica pesada y que el año del suceso se sentía con mucha presión. En este análisis se encontró que YASC dio indicios de pensamientos



suicidas, mostrando cierto tipo de señales de querer terminar con su vida, escribió un mensaje en redes sociales donde expresaba lo cansado que se sentía y que no sabía cuánto tiempo podría soportar.

Durante la semana que decidió terminar con su vida, fue más cariñoso, comprensivo y amoroso con su madre y en un momento compartido le expresó con satisfacción lo agradable que consideraba morir y para él, descansar en Dios. Sin embargo; una discusión acalorada con uno de sus familiares fue el detonante para que en ese momento tomara la fatídica decisión.

Conclusiones

Dentro de la presente investigación, se determinaron como conclusiones diferentes aspectos influyentes en la conducta suicida del adolescente YASC, tales como un hogar disfuncional, enmarcado en un ambiente de maltrato, una madre herida con vacíos emocionales y la ausencia de redes de apoyo en el desarrollo físico, psicológico y emocional del adolescente. Por lo tanto, la vivencia dentro de un ambiente familiar, fue determinante en el aprendizaje emocional y la perspectiva misma de su vida, trascendiendo de esta manera en la confianza que tenía en sí mismo, la ausencia de gestión y comunicación emocional, al no haber acompañamiento con personas o familiares, que pudiera acudir en busca de ayuda, frente a los pensamientos y emociones que experimentaba.

Así mismo; la condición económica de su familia tuvo cabida en la carga que sentía sobre sí YASC, su vivienda ubicada en estrato uno (1) en un barrio periférico con escasez económica. Siendo la inestabilidad de recursos necesarios dentro del hogar, le llevó a buscar un trabajo para conseguir sustento y así suplir sus propias necesidades, aunque se beneficiaba de su labor, no se debe ignorar que se convirtió en un peso debido a que también debía responder por sus compromisos académicos, los cuales por encontrarse en último año escolar eran demandantes.

Por consiguiente, YASC fue un adolescente que estuvo la mayoría del tiempo al cuidado de personas externas a su familia, como una mujer de confianza y en guardería, solo en algunos casos estuvo al cuidado de su hermana, pues su mamá debía trabajar para sustentar su hogar, en el cual ya no se encontraba su padre quien anteriormente se encargaba de proveer económicamente.

Se realizó acompañamiento psicológico para mitigar el dolor de la familia individualmente, ya que, cada uno de ellos está viviendo su duelo de forma diferente. Dentro de la estrategia de acompañamiento los implicados lograron entender que se debe hablar de la muerte por suicidio, del dolor, la culpa, el tan necesario perdón y del impacto positivo que puede generar en otras familias



como prevención e intervención en una situación similar a la suya, creando la necesidad de solicitar ayuda psicológica, espiritual, médica entre otras, a tiempo.

Por lo tanto, la capacitación de las familias frente a la prevención de problemáticas mortales como el suicidio es indispensable, lo cual manifiesta la importancia indudable que tiene la formación temprana ante situaciones de riesgo, que no solo previenen la muerte, sino los sentimientos de inutilidad, incapacidad de comunicación, la percepción del mundo, capacidad de establecer relaciones interpersonales y afectivas, sentimientos de ansiedad y depresión que pueden ser determinantes en la vida en sociedad.

Referencias

Ardila, S. y González, M. (2020). *Comportamiento suicida: subjetividades en la dinámica interna familia*. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 82-101.

<https://revistasoj.s.ualdas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/2276/2179>

Ministerio de Salud, MINSALUD. (2018). *Boletín de salud mental Conducta suicida Subdirección de Enfermedades No Transmisibles*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-conducta-suicida.pdf>

Monje, C. (2011). *Metodología De La Investigación Cuantitativa Y Cualitativa Guía Didáctica. Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Universidad Surcolombiana.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Organización Mundial De La Salud. (2003). *La familia y la salud*. 44.º Consejo Directivo. Paho/Who. <https://www3.paho.org/spanish/GOV/CD/cd44-10-s.pdf>

Palacios, X. (2019). *Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano?* *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8.
<https://revistas.urosario.edu.co/xml/562/56258058001/56258058001.pdf>

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. (6ª ed.). McGraw-Hill.
https://www.moodle.utecv.esiaz.ipn.mx/pluginfile.php/29205/mod_resource/content/1/libro-desarrollo-humano-papalia.pdf

Pérez, N., Navarro, I., González, C., Valero, J., Cantero, P., Martínez, A. B., Gión, S. y Delgado, B. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.

- [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3f2SOdgv3IcC&oi=fnd&pg=PA12&dq=P%C3%A9rez,+N.,+Navarro,+I.,+Gonz%C3%A1lez,+C.,+Valero,+J.,+Cantero,+P.,+Mart%C3%ADnez,+A.+B.,+Gi%C3%B3n,+S.,+%26+Delgado,+B.+\(2011\).+Psicolog%C3%ADa+del+desarrollo+humano:+del+nacimiento+a+la+vejez.+Editorial+Club+Universitario&ots=ZDwjtqIjEi&sig=ZoJbbUIWSs4HOdpaMIJz52jqcZc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3f2SOdgv3IcC&oi=fnd&pg=PA12&dq=P%C3%A9rez,+N.,+Navarro,+I.,+Gonz%C3%A1lez,+C.,+Valero,+J.,+Cantero,+P.,+Mart%C3%ADnez,+A.+B.,+Gi%C3%B3n,+S.,+%26+Delgado,+B.+(2011).+Psicolog%C3%ADa+del+desarrollo+humano:+del+nacimiento+a+la+vejez.+Editorial+Club+Universitario&ots=ZDwjtqIjEi&sig=ZoJbbUIWSs4HOdpaMIJz52jqcZc#v=onepage&q&f=false)
- Ramírez, P. (2018). *Dinámica familiar, depresión y suicidio en la adolescencia*. [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/items/4a67a445-0aea-474b-8575-6750f6396b4b>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, La búsqueda de significados*. Editorial Paidós, SAICF. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39626073/Taylor-Bogdan_observacion_part-libre.pdf?1446522481=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTaylor_Bogdan_observacion_part.pdf&Expires=1703799484&Signature=QlQuN3q~B6zGgTFcT3iwOVu4JILGRfyVCWEY0d3or7AX66s98-8y~FA4WK5ygqpgSx6NCQ7R7NV~ZNOQ9PAyGsY~BOmRI8RUVaDBWl6Ockj6a6ZxBFNetGprZnhC5OvwdfabHb4hp-ZuoteZS6rg4qECLXHFei-zsfepWZDiMcqgXK5gjP-d0OXZR48JQ4i37hrkFstXM8-FE55KZlXFK~jFDc-dUSaTMdGBneisW3AyNyx~VtASLLKj2XKLLjAr5UU7ppvhWLK4-vSQAm1xpvb-5mUGaFrZy1Y9oXWoL00WyCN--KQk2SkSn6IJVkcPXFO--zUlXQyE6LTSa-YKw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- United Nations Development Programme. (2022). *REPORT 2021/2022. Human Development Reports. Uncertain times, unsettled lives Shaping our future in a transforming world*. UNDP. https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf_1.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, B., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Seneira, A. (2006). *Estrategias De Investigación Cualitativa, La investigación cualitativa Irene Vasilachis de Gialdino*. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>



Vanegas, G. (10 de octubre de 2022). Cada 20 minutos hay un intento de suicidio en Colombia: “Derrumbar mitos puede salvar vidas”. *El país*. <https://elpais.com/america-colombia/2022-10-10/cada-20-minutos-hay-un-intento-de-suicidio-en-colombia-derrumbar-mitos-puede-salvar-vidas-alertan-expertos.html>

Viveros, E. y Arias, L. (2006). Dinámicas internas de las familias con jefatura femenina y menores de edad en conflicto con la Ley Penal: características interaccionales. Fundación Universitaria Luis Amigó, Facultad de Desarrollo Familiar, Línea de Investigación Calidad de Vida. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48501122/623_Dinamica_intena_familias_monoparentales-libre.pdf?1472783304=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDinamica_intena_familias_monoparentales.pdf&Expires=1703800240&Signature=JKFXVvfr94XDfzsNT2HYzYjwjtrjbmAChwO75xGzVvCjNYFNfgpBY3DObucqrE4Pggb~ZmDW1iPuWmjkNA43WAXkbczdoJS7BX2hKGkQk5HHPSZxzdfX2YJU-GD7y32oJ0e2q6uW8n8BgjTNzuha839OhM7A~43Bm9-7t0-1cxsWbQFm15zia-4JmsGaqSDVTglS1hw1nbL4xBmA813sD0ZhJ8F8aOPym4KCd4E3~omWLIffnQdw5NEd0ZfzhkLg4YuLwCFw7YbpAGxmy6aezQg0-4mPd-KXhVY29WkdNK4TUO8xYx7y~2BS23L0w15okZHRv~uBcYgWNHkhIQ~Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA





VBienal

Latinoamericana y Caribeña en
Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS



RED IBEROAMERICANA DE POSGRADOS



INSTITUCIONES COLABORADORAS



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



El Colegio
de la Frontera
Norte



Equity for Children
THE NEW SCHOOL

MOVILIZACIÓN SOCIAL COLECTIVA