



IV Bienal

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



DESPLAZAMIENTOS, HEGEMONÍAS, VIOLENCIAS Y RE-EXISTENCIAS

Organizaciones
gestoras:



Red Iberoamericana de
Postgrados en Infancias
y Juventudes
RedINJU



IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos
2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

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

336p.: il. Col.

ISBN: 978-958-5150-17-1

1. MIGRACION. 2. PROBLEMA SOCIAL. 3. VIOLENCIA. 4. VIOLACION DE LOS DERECHOS HUMANOS. 5. GUERRA.

DEWEY: 325

CUTTER: B588





IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos
2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Desplazamientos, hegemonías, violencias y re-existencias. IV Bienal Latinoamericana y caribeña en primera infancia, niñez y juventud: desigualdades, diversidades y desplazamientos. Memorias.

ISBN: 8-958-5150-17-1

Primera edición noviembre 2021

Compiladores

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

Autores

©Mónica Marcela Ávila Ceballos; Lia Esther Lemus Gómez; Mónica Xiomara Ramirez Aroca; Nadia Johanna Hernandez Ordoñez; Andrés Suárez Rico; Patricia Elizabeth León Saavedra; Dolman Rubio Villa; Mario Hernan López Becerra; Edgar David Serrano Moya; Andrés Felipe Contreras Buitrago; Héctor Ricardo Vargas Sánchez; Analia Otero Y Paula Camila Rodríguez; Emilia Arpiní; Paola Andrea Carmona Toro; Viviana Katherine Africano Rincón; Luz Edilma Rojas Guerra; Margarita Aguirre; Edward Johnn Silva Giraldo; Liliana Milena Castro Bastidas; John Jairo Grajales Gallego; Karen Melisa Blasquez Perdomo; Jaime Andrés Navarrete Roa; Kimberly Tatiana Galindo Gutierrez; Luisa Fernanda Ramírez Valencia; Daniela Valentina Amaya Rodríguez; Nubia Esperanza Gerena Zárate; Jesús Oreste Forgiony Santos; Wendy Marcela Caballero Sanabria; Victoria Uribe Sánchez; Paula Villamizar Mansur; Diana Ximena Ochoa Saeteros; Edison Geovany Copa Cuzco; Oswaldo Mateo Berrones Berrones; Laura Stella Parra Espitia; Benilda Layne Bernal; Diana María González Bedoya, David Tabares Santamaría; Wilder Estiben Yarce Sánchez; Arturo Sebastián Latorre Tarragó; Jessica Daniela Marín Beltrán; Juliana Urrego Nieto; Haidy Rodríguez Sánchez; Mónica Da Silva Ramos; Cecilia Gomez; Ana Claudia Barreto; Nora Liliana Vásquez Pérez; Stephanie López Villamil; Carolina Rodríguez Lizarralde

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Sara Victoria Alvarado

Directora General

Daniela León Castaño

Coordinadora Nacional Campo Circulación del conocimiento

María Camila Ospina Alvarado

Coordinadora Nacional Campo Investigación CINDE

Coordinadora Campo Producción de Conocimiento

Cristina Álvarez

Coordinadora Nacional campo de proyectos sociales y desarrollo

Edna Patricia López





IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos
2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Coordinadora Nacional de formación avanzada

Calle 59 No 22-24

Manizales, Colombia

PBX: (576) 8933180-8828000

www.cinde.org.co

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

Manizales, Colombia 2021

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

Entidades Convocantes Bienal

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE

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

Universidad de Manizales

Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales – CLACSO

Red Iberoamericana de Posgrados en Infancias y Juventudes REDINJU

Programa de Investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupo de Trabajo CLACSO infancias y juventudes





Comité Científico 2021

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





IV Bienal Latinoamericana y Caribeña

en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

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





SUR 2

DESPLAZAMIENTOS, HEGEMONÍAS, VIOLENCIAS Y RE-EXISTENCIAS

El Eje busca propiciar el intercambio en torno a las categorías mencionadas en su nombre, entre los y las investigadoras de Latinoamérica y el Caribe, que han venido desarrollando aportes a la comprensión y a la práctica construida sobre, con y para los niños, niñas y jóvenes. Se parte del reconocimiento del contexto latinoamericano y caribeño, en el que históricamente se ha naturalizado la presencia de múltiples violencias, contexto en el que aparecen niños, niñas, jóvenes, familias, comunidades que abandonaron sus casas, se vieron forzados a dejarlo todo, fueron despojados de su tierra natal, emprendieron caminos hacia cualquier lugar, llevaron consigo lo poco que les quedaba, lo que les permitieron empacar cuando les dieron la orden de desalojar sus parcelas y sus arados. Son errantes, seres de paso, con las raíces cada vez más distantes de su existencia. Salieron en tiempos de guerra o ante distintas expresiones de violencia, cuando los soberanos llegaron a ocupar sus territorios. Quedarse, implicaba apagar la vida; constituirse en errantes, significaba seguir existiendo. Abandonaron sus países, se vieron obligados a emprender la caravana, subirse al lomo de la bestia, atravesar las fronteras, los caminos ocultos, evadir el control policial. Migraron, pero no lo hicieron con el deseo auestas, su migración no es libre. Allí donde acordaron verse para despojarse de su territorio, quedaron lágrimas, se despidieron, sabían que sería una incierta travesía. Hoy viajan en grupos, son caravanas sin carnaval, se hacen visibles, llegan y se aglutinan en la última frontera que le pertenece a Latinoamérica. El rumor de alguien al otro lado de la frontera, deseando derrumbar los muros, y en sus países de origen, la violencia estructural, la que queda después de los conflictos armados y en general de las múltiples violencias. Son los sujetos del neoliberalismo, de la marginalidad económica, de la precarización de sus vidas, de las





múltiples intolerancias ante nuestras diversidades, de la pérdida de confianza, de la ruptura de los tejidos sociales. Ahora son miles intentando diseminarse entre las calles de ciudades que no los esperan, que no los quieren, que los han despreciado públicamente. Y pese a ello, lo siguen intentando. Son los migrantes forzados, sus memorias están ahí para comprender el mapa, no solo de sus trayectorias sino de la conflagración de sus comunidades. Los que pudieron, se decidieron por seguir existiendo, y hoy, entre los cinturones de miseria de las ciudades, aprenden el ritmo de otra vida. En el anonimato, recrean sus maneras de habitar sin pertenecer a ningún lugar. De los silencios que en ellos se anidaron, surge la necesidad de volver a pensar lo que les pasó. En dichos contextos se han construido, legitimado y reproducido unas narrativas hegemónicas respecto a los niños, niñas y jóvenes y a sus agentes socializadores desde la mirada de la vulneración de derechos, que los posiciona generalmente desde la pasividad, con la subsecuente necesidad de protección, o desde el riesgo que generan en los contextos en los que participan, debido a su afectación frente a lo vivido y a la perspectiva de compasión que tanto criticara Bustelo. En dichas narrativas se han dejado de lado las experiencias, conocimientos, necesidades y expectativas de actores sociales claves, unos por considerarlos dependientes e inmaduros, este es el caso de los niños y niñas, otros por asumirlos como actores sociales que son considerados peligrosos, apáticos y contestatarios, este es el caso de los y las jóvenes. Esto ha hecho que los niños, niñas y jóvenes sean narrados como víctimas, y en algunos casos como victimarios en los contextos de guerra o de violencias múltiples, situación que los deja en un lugar de dependencia y pasividad frente a los adultos. Es decir, que en la historia de la violencia esos sujetos han tenido un protagonismo reproductor, pero no han sido asumidos como sujetos políticos con capacidad generativa y de agenciamiento, sino como parte de “esos otros”, que comprometen el nuevo entendimiento de la “seguridad”, lo que ha legitimado la violencia contra la niñez





y que, en el caso de la juventud, ha llevado a extremos como el juvenicidio. En general, la presencia de las violencias ha silenciado las voces de niños, niñas y jóvenes por su propia protección o por la protección de sus seres queridos. Esto ha llevado a que se olvide lo vivido desde las voces de niños, niñas y jóvenes, y a desconocer muchos factores que han emergido como prácticas protectoras y de agenciamiento en los propios contextos. La verdad se ha considerado una única verdad y no se percibe como presente en aquellos niños, niñas y jóvenes dependientes, inmaduros o peligrosos. Por lo que sus memorias se han dejado de lado en la historia de nuestro continente. Latinoamérica y el Caribe son tramas de destierros, migraciones, desplazamientos forzados y de múltiples expresiones de violencia. Han sido una multitud que excede los registros institucionales. Nunca sabremos en realidad cuántos son. Hay desplazamientos de pasos acallados, cuerpos que, en la noche de la guerra o ante las múltiples violencias, lo dejaron todo sin ser vistos. Sus presencias interpelan los saberes en torno a lo social. Lo intentan todo para adaptarse al nuevo orden espacial de su existencia y, sin embargo, aún no es claro el mapa que describa sus trayectorias. Para comprender las violencias que aún acontecen en Latinoamérica y el Caribe, se torna ineluctable dar cuenta de sus relatos en el destierro. Estos relatos constituyen una memoria de la que habrá que seguir hablando para reconocer que no son los mismos. Este es el indicio narrativo de dos dramas de la época. Niños, niñas, jóvenes, familias, comunidades en condición de desplazamiento, de migración, o expuestos a múltiples violencias, aquellos a quienes se les despojó del habitar, aquellos a quienes se les impuso la errancia y el camino. En sus memorias creemos que habitan los signos de una comprensión del presente y las claves de un dolor que aún parece no conmover lo suficiente la agenda pública, al menos así lo presentimos y es esto lo que queremos explorar. Consideramos fundamental recuperar las memorias entendidas como aquellos significados atribuidos en el





presente a las experiencias vividas, en constante conexión entre el pasado que fue acontecimiento, los sentidos y prácticas presentes y las posibilidades futuras que se construyen desde dichos sentidos y prácticas. Interesan las memorias no para quedarnos fijados en el pasado, sino como ejercicio de volver a narrar y por ende de resignificar lo vivido, lo que permite la emergencia de potencias, prácticas de agenciamiento y reexistencias, que se apartan de la revictimización. Sabemos que, en el caso de los niños y niñas, y mucho más en sus primeros años de vida, se han silenciado las memorias en pro de su protección; reconocemos la importancia de la no revictimización, pero también del ejercicio de reconstrucción de las memorias como aprendizaje frente a lo vivido y como recuperación de sentidos y prácticas culturales. Al reconocer las situaciones descritas, la problematización, comprensión, abordaje, potenciación y transformación de las condiciones objetivas y subjetivas en las que los niños, niñas y jóvenes construyen sus identidades y subjetividades en contextos de violencia, es necesariamente una inquietud que interroga, por un lado, a las teorías del desarrollo humano, a las concepciones sobre el sujeto, la familia, la subjetividad, los escenarios y los procesos de socialización, los movimientos sociales y al contexto socio-histórico en el que acontecen. Por otro lado, a la relación sujeto-política-cultura-memoria. En relación con esto, nos interesa explorar los modos de agenciamiento y de construcción de respuestas colectivas a las situaciones de vida de niños, niñas y jóvenes. Cuestión que nos lleva a tomar nota de las maneras en las que participan o construyen experiencias de resistencia, que elaboran respuestas políticas frente a los escenarios de marginación, violencia y desplazamiento en los que se encuentran. Frente al contexto descrito, el Eje invita a la pregunta por los modos en los que los niños, niñas y jóvenes que viven en contextos de alta vulneración y violencias, agencian su desarrollo humano con otros y otras y construyen y narran de manera generativa sus identidades y subjetividades políticas, de modo tal que





logran movilizar procesos de transformación y agenciamiento; teniendo presente la importancia de enfrentar y desactivar, desde la acción conjunta entre el gobierno, la sociedad civil, la comunidad internacional, la academia y los mismos niños, niñas, jóvenes, familias, agentes educativos y organizaciones sociales, la naturalización cotidiana de la violencia arraigada en la desigualdad y la pobreza, y cuyas directas consecuencias se perciben en la instauración de dinámicas sociales de exclusión y despolitización. Para ello, nos interesa el desarrollo de perspectivas de análisis que apunten a reconstruir el presente, a la vez que se informen del pasado y nos permitan reflexionar en torno a los desplazamientos y reconfiguraciones desde un nuevo punto de vista: como resultado de la transformación en los modos de participar, construir experiencias colectivas y dar sentido a las prácticas de agenciamiento social entre niños, niñas y jóvenes. 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 de las 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; 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 del 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

- Abrir la conversación latinoamericana y caribeña en torno al desplazamiento forzado, la migración forzada, las transiciones, el agenciamiento y la movilización colectiva en los contextos de violencia
- Amplificar las voces de niños, niñas, jóvenes, familias, comunidades y colectivos en condición de desplazamiento, migración o múltiples violencias en torno a lo dejado atrás, el deseo de volver y la imposibilidad de hacerlo
- Visibilizar los dispositivos contemporáneos que favorecen el desplazamiento forzado, la migración forzada y en general las múltiples violencias
- Cartografiar el presente de las biografías históricas a partir de las memorias de niños, niñas, jóvenes, familias, comunidades y colectivos en condición de desplazamiento, migración o múltiples violencias
- Explorar los modos de participación, agenciamiento y movilización colectiva de niños, niñas y jóvenes y sistematizar las principales transformaciones en relación con el pasado reciente

Temas

1. Migraciones y desplazamientos forzados: Identidades y subjetividades políticas, agenciamientos, movilización colectiva, movilización política, activismos y militancias.
2. Hacer memoria, bitácora de muchos destierros.





3. Transiciones en contextos de violencias.
4. Desafíos de la educación a los desplazamientos.





ÍNDICE SUR 2

DESPLAZAMIENTOS, HEGEMONÍAS, VIOLENCIAS Y RE-EXISTENCIAS

Tema 1.....	18
Migraciones y desplazamientos forzados: Identidades y subjetividades políticas, agenciamiento, movilización colectiva, movilización política, activismos y militancias	18
Mesa 01.....	18
Ecología política y defensa del territorio.....	18
• La defensa del territorio en las comunidades vulnerables como ejercicio activo en la defensa del territorio.....	18
• Infancias campesinas y defensa del territorio	27
Mesa 04.....	38
La literatura infantil latinoamericana: portadora de la memoria sobre las migraciones, la violencia, la censura y el agenciamiento social.....	38
• La niña como personaje en “La trilogía del límite” de Suzy Lee: análisis de los imaginarios del cuerpo en términos de ideología y utopía.....	38
• El libro álbum: tabúes, censuras y nuevos derroteros de la literatura infantil	46
Mesa 05.....	57
Acción colectiva juvenil y capacidades políticas en tiempos de violencias, conflictos y construcción de paces para la configuración del común en Latinoamérica	57
• “De raspacho a artista”. Experiencia de vida de un sobreviviente en tiempos de guerra. Vista Hermosa (Meta, Colombia)	57
• Jóvenes, organizaciones y participación, una mirada desde el capital social, las capacidades y los movimientos identitarios: estudios de caso	68
• Propuesta de enseñanza del conflicto armado en el Sumpaz a líderes jóvenes de colegios en Fusagasugá.....	86
Mesa 07.....	95
Migraciones y desplazamiento: el protagonismo trágico y heroico de las familias latinoamericanas	95





• Una interpretación teórica a la ruralidad colombiana a partir de las mujeres y los jóvenes en espacios de ruralidad .95	
• Trayectorias educativas y laborales de jóvenes venezolanos en Argentina.....	103
Mesa 08.....	122
Militancias juveniles, políticas de juventudes y ciclos políticos en América Latina y el Caribe.....	122
• ¿Hacia nuevas formas de participación socio-estatal de las juventudes? Consideraciones sobre las políticas de juventud en municipios del Gran Buenos Aires, Argentina durante la pandemia de COVID-19	122
Mesa 09.....	137
Infancias y juventudes en tiempos de pandemia: hegemonías, violencias y prácticas de agenciamiento, resistencia y re-existencia	137
• Repertorios de la protesta Juvenil	137
Mesa 10.....	146
Gentrificación y subjetividad. Los efectos de los procesos de transformación territorial en las infancias y adolescencias y las respuestas comunitarias	146
• Transformaciones en la cultura popular en los diferentes espacios comunicativos: las ferias anuales del municipio de Nemocón – Cundinamarca.....	146
Tema 2.....	156
Hacer memoria, bitácora de muchos destierros	156
Mesa 01.....	156
Memoria, mediaciones e identidad en tiempos de transición y construcción de paz	156
• Prácticas de resistencia noviolenta en sobrevivientes del conflicto armado.....	156
• Identidades desde la desterritorialización: formas de adaptación de niños, niñas y adolescentes en su llegada al Municipio de Soacha.....	166
• Fortaleciendo identidades, tejiendo memorias y gestando la paz desde el territorio con los niños y niñas	178
• Prácticas comunicativas de los estudiantes organizados de la Universidad Surcolombiana durante el periodo 2015-2019.....	189





• Cultivando nuestras raíces: una apuesta pedagógica para el fortalecimiento de la memoria y el territorio	199
Mesa 03.....	208
Memoria, estética y territorialidad.....	208
• Infancia y memoria: prácticas de aprendizaje del tejido artesanal.....	208
Mesa 04.....	218
La Narrativa juvenil de la memoria	218
• La escritura creativa como una forma de reescribir mi historia.....	218
Tema 3.....	226
Transiciones en contextos de violencias	226
Mesa 01.....	226
Habilidades para la vida de la Organización Mundial de la Salud: Enfoque para generar y fortalecer entornos resilientes, saludables y protectores.....	226
• Habilidades para la vida y bienestar psicológico en niñas, niños y adolescentes.....	226
• Desarrollo Humano Integral y Habilidades para la Vida en el Sistema Educativo Ecuatoriano: Experiencia en la Unidad Educativa Nuevo Mundo.....	237
• El efecto de las Habilidades para la vida en la intención de uso de drogas en adolescentes.....	248
Mesa 03.....	258
Infancias y Juventudes: Análisis de re-existencias y nuevas configuraciones de subjetividad en contextos de violencia	258
• La influencia del conflicto social violento en el significado de la muerte en niños y niñas que han vivido en Medellín	258
• Configuraciones de sujeto en adolescentes que habitan territorio estigmatizado de Santiago	267
• Una mirada al deporte social para construir tejido social desde una cultura de paz.....	277
Mesa 04.....	286





Memorias de desplazamientos, migraciones, transiciones y transformaciones individuales y colectivas en contextos de violencia	286
• Relaciones familiares y redes sociales: Una aproximación para comprender la comunicación mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC'S) en las familias transnacionales.....	286
Tema 4.....	297
Desafío de la educación a los desplazamientos.....	297
Mesa 01.....	297
Infancia, Juventudes retos sociales y educativos en los territorios del posacuerdo y en contextos de movilidad humana.....	297
• El lugar de la participación infantil y el rol del maestro y educador popular en la subregión de los Montes de María-Marialabaja	297
Mesa 02.....	312
Infancias y juventudes en movimiento. Tensiones y desafíos para la educación latinoamericana y caribeña.....	312
• Niñez en movimiento y transformaciones educativas por la COVID-19 en una escuela pública de Montevideo	312
• Migración Venezolana... ¿desplazamientos en concepciones y prácticas docentes en nuestra escuela?	322
Mesa 03.....	330
La escuela del emigrante	330
• Retos del acceso a la educación de las infancias migrantes en contexto de COVID-19	330





Tema 1

Migraciones y desplazamientos forzados: Identidades y subjetividades políticas, agenciamiento, movilización colectiva, movilización política, activismos y militancias

Mesa 01

Ecología política y defensa del territorio

La defensa del territorio en las comunidades vulnerables como ejercicio activo en la defensa del territorio

MÓNICA MARCELA ÁVILA CEBALLOS

Resumen

En el presente trabajo se pretendió tematizar, interrogar e intervenir en el reconocimiento de los conflictos de inequidad social y buscar soluciones que permitan el empoderamiento del territorio. Para ello se realiza intervención a niños, niñas y jóvenes en diferentes municipios: Armenia, Calarcá y Pijao, se construyó una matriz de datos con información de los diferentes conflictos con posibles soluciones, finalmente se logró que los participantes desde el ámbito de la educación en los barrios (no solo la escuela) defendieran su territorio de manera conjunta y se apropiarán del mismo por medio de actividades recreativas, culturales, ambientales.

Objetivos

General

Tematizar, interrogar e intervenir en el reconocimiento de los conflictos de inequidad social a los que son expuestos niños, niñas y jóvenes, con el propósito de buscar alternativas de solución que permitan el empoderamiento del territorio desde actividades deportivas, culturales y ambientales.





Objetivos específicos

- Los niños niñas y jóvenes se identifican como sujetos de derechos y reconocen su importancia en la comunidad donde se desarrollan las actividades diarias
- Los niños, niñas y jóvenes se apropian de los espacios que habitan por medio de actividades de empoderamiento territorial
- Incentivar a los menores de edad en los modos de organización y las valoraciones que sustentan el desarrollo de participación político social, teniendo como protagonista sus manifestaciones educativas

Resultados

Los diferentes conflictos y experiencias estudiadas de los diferentes municipios del departamento del Quindío: de Armenia (Barrios: Las colinas, Génesis), Calarcá (Barrio: Llanitos) y finalmente Pijao, han estado en la región y el país durante muchos años, el conflicto social ha estado presente siempre, pero que, a su vez, los niños, niñas y jóvenes tratan de enfrentar, sus múltiples vulnerabilidades, con diferentes actividades de Educación Ambiental; deportivas y culturales. Son experiencias que nacen como iniciativas de las generaciones en germinación y que con el tiempo se espera logren consolidarse y fortalecerse con la colaboración de actores sociales, investigaciones y entidades del Estado.

Tabla 1

Ejercicio activo en la defensa del territorio: Identificación de conflictos y posibles alternativas de solución

Ubicación	Conflicto	Alternativa de Solución
Armenia	Consumo de alucinógenos, estimulantes y depresores	Hábitos de vida saludable





IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Armenia y Calarcá	Manejo inadecuado de residuos solidos	Juegos de Educación Ambiental, sobre el manejo de los residuos solidos
Pijao, Armenia y Calarcá	El desempleo	Alternativas de emprendimiento, charlas de proyecto de vida.
Armenia y Calarcá	Delincuencia juvenil	Proyecto de vida
Armenia y Calarcá	Desigualdad	Proyecto de vida
Pijao, Armenia y Calarcá	Discriminación	Actividad de concéntrese sobre igualdad de género, respeto, aceptación.
Pijao, Armenia y Calarcá	La pobreza	Alternativas de soberanía alimentaria, proyecto de vida.
Pijao, Armenia y Calarcá	Trabajo infantil	Importancia de la educación.
Pijao	Prostitución Infantil	Derechos de los niños, niñas y adolescentes.
Pijao, Armenia y Calarcá	Maltrato infantil	Resolución de conflictos.
Armenia	Invasión	Soluciones alternativas de
Armenia	Falta de servicios públicos	Soluciones alternativas de
Pijao, Armenia y Calarcá	Desplazamientos	Soluciones alternativas de
Pijao, Armenia y Calarcá	Pérdida de identidad cultural	Importancia de la identidad cultural e historia.





Armenia y Calarcá	Contaminación de las fuentes hídricas.	Importancia de la conservación de las fuentes hídricas.
Pijao, Armenia y Calarcá	Violencia	Resolución de conflictos
Armenia	Hambre	Huertas urbanas

Fuente: Elaboración propia con base a la información

Imágenes del número 1 al número 8



Imagen 1. Juego de la cadena: Los participantes deben atrapar a uno de los compañeros sin soltarse de las manos, la actividad inicia cada que el participante resuelve una pregunta.



Imagen 2. Actividad de Conservación al Planeta tierra, la ecología y el territorio, por medio del reconocimiento de acciones que contribuyen o afectan el medio ambiente.



Imagen 3. Actividad concéntrese, los participantes identifican las imágenes que tienen relación a la igualdad de género, el respeto y la aceptación por las diferencias de los seres humanos.



Imagen 4. Actividad twister, los participantes identifican los colores para el manejo de residuos sólidos (amarillo: metales, rojo: peligrosos, blanco: plástico, verde: vidrio, azul: papel y cartón).





IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual



Imagen 5. Actividad La Gota de la conservación Quindiana, los participantes identifican las acciones que afectan o contribuyen a las fuentes hídricas.



Imagen 6. Partido por Soluciones de alternativa: Se contaron historias de con conflictos de invasión, falta de servicios públicos y desplazamientos, al realizar un gol el quipo debía responder una alternativa de solución desde su habitar en lo local, regional y territorial de ser pertinente la respuesta se sumaba un punto adicional.



Imagen 7. Actividad: Escalera de la importancia de identidad cultural, se relata la historia de los orígenes del Quindío, su importancia económica, social y cultural, finalmente se reúnen grupos para realizar juego de la escalera donde ellos deberán interactuar sobre el tema.



Imagen 8. Actividad: Yincana Resolución de conflictos, se colocaba un ejemplo de maltrato infantil y la violencia donde deben cumplir con los obstáculos y responder como solucionar los conflictos.

Fuente: Fotos tomadas durante el desarrollo de la investigación





Impacto en la política

Existen en nuestro país diversas culturas con un especial arraigo en el territorio, porque es precisamente en el territorio, donde la gente vive, convive, socializa, se relaciona y es también donde se llevan a cabo transformaciones emotivas, pragmáticas siendo la primera infancia, niñez y juventudes uno de los protagonistas más antagónicos por la pasión a descubrir, aportar y apropiasen de los espacios que habitan.

Desde esta idea de apropiación al territorio se construye una diversidad de relaciones con ella, y actualmente, acciones para su defensa, por medio de la participación infantil en sus varias formas, por ejemplo, en el artículo 12 y en los artículos 13-16, como asimismo en los valores establecidos en el artículo 29. En el presente estudio los niños y jóvenes participaron de manera activa desde su territorio con actividades que impulsaran el reconocimiento y apropiación de su territorio, actividad que permite desenvolver su participación y tener criterio político. Los procesos democráticos que se consolidan en la región son una oportunidad para ampliar cualitativamente las bases de la ciudadanía.

Metodología

Es esta sección se presenta la propuesta metodológica que se utilizó a lo largo de la investigación y que guio el desarrollo de la misma.

Enfoque. La presente investigación utilizó un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que éste permite un acercamiento más profundo a la realidad y a la problemática social que está inmerso en los conflictos de vulnerabilidad a los que están expuestos los niños, niñas y jóvenes.





Para Blasco y Pérez (2007) “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas, describiendo el significado de las cosas en la vida de los participantes”.

En éste sentido, los niños, niñas y jóvenes que participaron mostraron su capacidad de reconocerse como parte del territorio e identificar las problemáticas sociales a las que se ven expuestos en su comunidad, asumiendo su responsabilidad social como parte fundamental de su vida para defender su territorio, su cotidianidad y su realidad inmediata, generada por las condiciones sociales y económicas en las cuales están inmersos.

Tipo de estudio. El tipo de investigación seleccionado fue interpretativo, ya que éste se interesa por los significados e intenciones de las acciones humanas, se fundamenta en un enfoque holístico inductivo - ideográfico, es decir, estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

Población. Partiendo del objetivo general de la investigación, que busca analizar los significados y vivencias que tiene el trabajo en los niños y adolescentes, se optó por acudir a los presidentes de las Juntas de Acción Comunal y líderes sociales del departamento del Quindío específicamente en la ciudad de Armenia: Las colinas, Génesis, Calarcá: Llanitos y finalmente en el municipio de Pijao, líderes sociales que fueron de vital importancia para realizar convocatoria a los niños, niñas y jóvenes a participar en las actividades sociales en defensa del territorio.

El estudio tomó como sujetos principales de investigación a un grupo de 15 niños, niñas y adolescentes. El criterio de selección de los niños y niñas fue la edad, comprendida entre los 8 y los 17 años, que se





encontraran en sus barrios y se desplazaran desde sus hogares hasta las Juntas de Acción Comunal o centros deportivos aledaños al barrio.

Actividades. Las actividades ejecutadas se realizaron durante tres meses, dos días a la semana, con una intensidad horaria de 2 horas, se efectuaron dinámicas lúdico prácticas donde los participantes identificaban problemáticas de su comunidad, posteriormente se generaron ideas de solución a los conflictos que presentan su territorio.

Instrumentos. Entrevista de exploración por medio de Juego de la cadena: Se realizaron preguntas de la vida cotidiana.

1. ¿Qué conflictos observas en tu territorio?
2. ¿Qué es lo que menos te gusta de dónde vives?
3. ¿Qué le falta a tu territorio en relación a la infraestructura, el medio ambiente, lo económico, lo cultural, lo social y la salud?
4. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
5. ¿Conoces tus derechos? ¿Quién crees o sientes que vulnera tus derechos?
6. ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande?

Técnica de análisis de la información. La técnica de análisis de la información utilizada fue el análisis de contenido de las declaraciones de los niños y niñas investigados. Este recurso permitió identificar y analizar las percepciones, valores, creencias y actitudes que tienen los niños, niñas y jóvenes frente a las problemáticas del territorio y posibles alternativas de solución en defensa del territorio.





Pertinencia Social. La pertinencia social de la educación fuera de las aulas nos refiere al grado de vinculación existente entre la comunidad inmersa en los barrios y la sociedad, en una visión más estrecha entre el aprovechamiento del tiempo libre de los niños, niñas y jóvenes y las necesidades sociales del entorno.

Conclusiones

Las actividades sociales con niños, niñas y jóvenes fortalecen el desarrollo y la realización de los individuos como sujetos de derechos, es un ámbito fundamentalmente político, porque tiene que ver con la capacidad y posibilidad de acciones meditadas y decididas que conforman horizontes de realización del conjunto social en particular donde las comunidades vulnerables defienden su territorio y se apropian del mismo por medio de actividades deportivas y medio ambientales, que permiten en empoderamiento de los espacios.

Indudablemente uno de los principales problemas con los que, nuestras sociedades se enfrentan hoy es el de la desigualdad social, la cual lacera nuestras intuiciones más básicas, la identificación de conflictos en la comunidad son importantes para buscar alternativas de cambio en las generaciones presentes y futuras.

Referencias

- Arnal, J., Del Rincón, D., Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa. Barcelona: Labor.
- Blasco, J. y Pérez J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte. Editorial Club Universitario. España.





Infancias campesinas y defensa del territorio

LIA ESTHER LEMUS GÓMEZ¹ Y MÓNICA XIOMARA RAMIREZ AROCA²

Resumen

El derecho a la ciudad es entendido como la posibilidad que tienen los sujetos para este caso los niños y niñas, por habitar un territorio que les permite potenciar habilidades colectivas, desde la construcción de identidad y tejido social, la privatización en la accesibilidad a la urbe mediante los procesos de mercantilización y gentrificación no solo se remite a la separación geográfica, sino a la transformación de la subjetividad. Como resultado de las políticas de “renovación urbana” definidas para Bogotá en el año 1996 se inicia un proceso de ampliación que vincula a la localidad 5 de la ciudad conocido con el nombre de “Operación Nuevo Usme” (García, 2016) en él se incluía a la vereda los Soches como zona de expansión urbanizable. Ante esta situación, la comunidad campesina que habita la vereda se ha organizado en torno a visibilizar su condición especial como ciudadanos rurales consolidando procesos de auto –organización, y de autoconstrucción en la definición de sus espacios habitacionales, de defensa de sus tradiciones campesinas.

Infancias campesinas y defensa del territorio

La siguiente ponencia, hace parte de un acercamiento a procesos organizativos en la ciudad de Bogotá vinculados a disputas por la defensa del territorio. El proceso fue desarrollado en el marco del proyecto de

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios

² Corporación Universitaria Minuto de Dios





investigación titulado cartografías de ciudad: un análisis sobre la configuración de la urbe contemporánea desde el trabajo social crítico adelantado por el programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Tras un proceso de georreferenciación de organizaciones sociales en la ciudad de Bogotá, se realizó el reconocimiento y caracterización de diversas experiencias organizativas comunitarias cuya acción colectiva plantea desde lo local discusiones de orden global. Quiere decir esto que, aunque estas resistencias tienen sus luchas localizadas (el territorio, la vivienda, la educación, el trabajo, etc.), cuestionan el modelo socioeconómico imperante y sus estructuras de poder. Convirtiéndose entonces la defensa por del territorio (Porto, 2009) en una alternativa para los sujetos, en una opción por la vida misma, creando nuevos escenarios públicos, formas diversas de relacionamiento y, de ahí, nuevas formas de comunidad.

La experiencia a la cual nos acercaremos es la vivida por niños campesinos habitantes del Parque Agroecológico los Soches, ubicado en los límites entre las localidades de San Cristóbal y Usme, enclavada es este sector, pone en evidencia la fusión entre lo rural y lo urbano, y las tensiones que en dicha unión se dan, la zona es reconocida por su tradición campesina, pero a la vez por la lucha que sus habitantes han emprendido en torno a la defensa del territorio con todo lo que ello trae implícito (Ramírez, 2019).

El cuerpo del documento hace inicialmente un rastreo y problematización de la categoría social de infancia evidenciando giros y devenires de la misma; el segundo aparte realiza un acercamiento en torno a la experiencia de niños y niñas que habitan el parque agroecológico los Soches reconociendo en ella la emergencia de multiplicidad de infancias las cuales hacen parte de territorios otros y finalmente presentamos





unas reflexiones finales en torno a la relación infancias – territorio y construcción de una nueva cultura de infancias.

Giros y devenires en torno a la categoría social de infancia

La categoría social de infancia es una construcción histórica y cultural moderna, que trasciende las posturas naturalistas, por tanto, adquiere unas connotaciones específicas y diferentes según la época, la cultura y clase social (Aries, 1987). Por ello en cada sociedad predomina un concepto de infancia y este dominio influye en la manera como se trata a los niños y niñas (Cussianovich, 2010).

La infancia, tal como es entendida y representada en su acepción moderna, no existe antes del siglo XVI. (Aries, 1987) Ella constituye el resultado de un complejo proceso de definiciones, acciones institucionales y cambios sociales en los sentimientos del mundo adulto, y en las condiciones materiales del modo de producción capitalista, en este escenario los mecanismos e ideas creadores de la categoría se corresponden con los discursos de control en torno a ella puede decirse que la historia de la infancia es la del devenir de su control (Jiménez, 2010).

De los mecanismos que contribuyen a la creación/control de la categoría en cuestión, la escuela como institución disciplinaria ocupa sin lugar a duda, uno central y de privilegio. Pero más allá de su carácter "creador", ella se constituye en el instrumento de reproducción y definición de unas formas hegemónicas de ser niño y niña (Lemus, 2019) En este sentido, hasta por lo menos mediados del siglo XIX, la historia de la infancia está directamente vinculada al devenir de la escuela, en términos de Mariano Narodowski se ve a la niñez como el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, y la institución escolar se evidencia entonces como el espacio en el cual se concretiza la pedagogía (Naradowski, 1994).





Es en la escuela donde se crea y recrea la infancia moderna, asignándosele a esta característica específicas: reivindicando un ideal de “normalidad”, que dota a niños y niñas de la función de continuadores de los valores y tradiciones “como un pasaporte hacia el futuro” (Cussianovich 2015, p. 115), constituyendo al niño y al alumno como un mismo ser, es estudiante, obviando que aunque siendo el mismo sujeto las dos categorías constituyen epistemológicamente objetos distintos, dada su naturaleza y rol social. Del mismo modo se determina como característica innata la dependencia del mundo adulto, y la necesidad de protección por parte de éste (Naradowski, 1994, p. 35).

La institución escolar moderna será la encargada de definir, los sujetos aptos y los inútiles, la edad se convierte en el criterio para definir la anormalidad o la patología, y la adaptabilidad del niño se encuentra vinculada a la existencia de currículos unificados, en este escenario se refuerzan y definen los criterios de control de los cuerpos, niveles de inteligencia, edad, desempeño individual, determinando el tiempo, lo positivo y lo negativo, lo beneficioso y lo perjudicial, lo normal y lo patológico (Jiménez, 2012 p. 135). Organizada la institución escolar moderna desde sus orígenes bajo dos principios rectores obediencia y normalización de los sujetos (Naradowski 1999).

En la sociedad occidental contemporánea buena parte de esta concepción de “infancia burguesa normal” prevalece a través de prácticas globalizantes las cuales tiene una intención de regulación de la vida privada (Negri, 2005), se determinan roles específicos para los miembros de la familia según la clase social y la relación que tienen ellos con el mercado, en tal sentido, los niños y niñas son vistos en un estado de dependencia del mundo adulto como objetos/sujetos de protección y/o intervención, acorde a su grado de inclusión/exclusión en las dinámicas de consumo de la sociedad neoliberal (Aristizábal, 2016).





Ahora bien, es importante evidenciar la crisis del sujeto moderno y en buena medida del sistema mundo capitalista producto del crecimiento desmedido del consumismo, del incremento en el deterioro ambiental y la destrucción de la vida (Dominelli, 2013). Ello da paso al reconocimiento de posibilidades otras de ser y habitar el mundo, escenario en el cual están presentes niños y niñas que tradicionalmente han sido invisibilizados ante la imagen de una “infancia blanqueada feliz” y que se abre paso en la contemporaneidad emergiendo autónomamente en sus territorios.

Esta apertura nos lleva a reconocer la emergencia de multiplicidad de infancias, las cuales hacen parte de diversos territorios en los cuales crean y recrean su vida (Escobar, 2015) así las cosas, encontramos las infancias campesinas siempre presentes en la historia de nuestro país dada la tradición agrícola de Colombia, excluida y negada bajo la idea de una única infancia con las características ya mencionadas, los niños y niñas campesinos han sido actores protagónicos en procesos históricos, sociales, económicos y culturales postulándose como sujetos sociales de derechos (Lemus, 2019 p. 26).

Al hablar de sujeto social, se señala que los niños y niñas son personas con sus propios derechos (sujetos de derechos) con características y habilidades específicas, que deben ser apreciadas y respetadas por sus compañeros (adultos), esta visión está en oposición a las posturas que ven a los niños solamente como “objetos” de protección y/o intervención del Estado (Liebel, 2006). El considerar a los niños como sujetos sociales no niega la necesidad de ofrecer protección en ciertas circunstancias, pero se insiste en que esto no puede ocurrir a costa de sus derechos a la participación y distribución del poder.

Este concepto tiene que ver con una nueva cultura de infancia, y se relaciona con una innovadora forma de ver a los niños reconociéndoles su ciudadanía (Cussianovich, 2010), lo que da cuenta del devenir de





categoría social. Por ejemplo, las infancias campesinas no deben verse desde el ámbito privado burgués, al contrario, ellas se desarrollan en lo comunitario, en el trabajo campesino y estos elementos por demás complejos y de alto debate, son fundamentales para entender los giros y devenires dados, ello exige establecer rupturas epistemológicas que propendan por nuevos escenarios de dignidad, nuevos enfoques pedagógicos, psicológicos y sociológicos que enaltezcan en el presente el ser niño o niña (Jiménez, 2014).

Infancias, ruralidad y re-resistencias

La Operación Nuevo Usme, fue considerada, una de las propuestas estratégicas del Plan de Ordenamiento Territorial en adelante (POT) para Bogotá, promovida durante la primera administración del alcalde Antanas Mockus (1991-1993) con miras a generar estrategia de reubicación de pobladores de la ciudad, generando vivienda de interés social, para producir suelo urbanizado destinado a familias de bajos recursos o excluidas de los circuitos formales, públicos o privados, de producción de vivienda (Smolca, 2007).

En el año 1992 se clasifica parte de la UPZ la flora (compuesta por varias veredas) como zona de expansión urbanizable, por tanto, se inicia el cobro del impuesto de valorización por beneficio general (Decreto 656 de 1992 Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.). Frente a esta situación los pobladores de la región se ven perjudicados no solo por el cobro del impuesto, que al ser diseñado para zonas urbanas se cobra en metros cuadrados y oneroso para extensiones rurales, sino por el cambio propuesto para el uso del suelo, ello amenazaba su estilo de vida, la generación de sus ingresos y su identidad como campesinos.

Esta situación posibilitará la consolidación de un proceso de gestión y organización comunitaria liderado en buena parte por mujeres, pero que en definitiva incluirá a todos miembros de la comunidad, así se concreta el proyecto comunitario Agro-parque Los Soches, gestionado por quienes habitan las veredas a través





de la Corporación Integral Eclipse fundada en el año 2000 con el fin de agenciar autónomamente el funcionamiento del agro-parque.

La Corporación Integral Eclipse, conformada por niños, niñas, jóvenes, mujeres y demás habitantes de la región, coordina las actividades ambientales, ecoturísticas y de autosostenibilidad económica del agro-parque y sus habitantes. Una de las apuestas fundamentales de quienes hacen parte del proceso es la defensa del estilo de la vida campesina y para ello se desarrollan actividades formativas dirigidas a niños, niñas y jóvenes de la región.

En este contexto se cuenta con el aula medioambiental, espacio gestionado y definido por las y los campesinos, en el cual se desarrollan acciones formativas que son impartidas y dirigidas a los miembros de la vereda; vinculadas al uso y cuidado de la tierra, la formación de guías ambientales, el valor de ser campesino, la consolidación de iniciativas productivas, la producción de alimentos limpios y la economía solidaria.

Una de las características de este proceso organizativo, con más de 20 años, está vinculado a la defensa de territorio, ellos y ellas, lo evidencian como un escenario de acción colectiva, es decir, espacio apropiado comunitariamente en el cual se reafirman como campesinos, con una apuesta central y la de construir una relación equilibrada entre naturaleza y acción humana (Escobar, 2015).

Ahora bien, la defensa de ese territorio está articulada al fortalecimiento de los lazos como comunidad, en tal sentido, el accionar se centra en el dar, en el intercambio y la reciprocidad que se opone, a las leyes del valor impuestas por el neoliberalismo (Prada, 2008) retomando a Alfonso Torres, puede señalarse que las relaciones comunitarias el interior de la vereda están vinculadas a múltiples asociaciones entres sus pobladores,





independiente del género o la edad, y que ellas tienen un fin común, el de preservarse como un territorio campesino el cual resiste a la hegemonía territorial capitalista.

En este proceso de resistencia, que bien puede llamarse de re-existencia (Maldonado, 2017) los niños son fundamentales en la definición territorial, reconociendo como niños campesinos trabajadores, ellos y ellas siempre están vinculados al trabajo agrícola, hacen parte de las acciones comunitarias de autosostenibilidad económica, participan de la corporación eclipse, asisten a las asambleas y allí sus voces son escuchadas, son promotores ambientales entre otros.

Su vinculación a la actividad agrícola está ligada a la preservación de la identidad campesina y a la promoción de una apuesta fundamental, la autonomía alimentaria, en tal medida y retomando a Liebel “el trabajo está ligado a relaciones positivas y emocionales, y al intercambio de los productos debe entenderse como expresión de una relación” (2003, p. 102). Él se asume como valor que promueve la participación y lo territorial re-existente.

Acá se evidencia la definición de unos territorios en los cuales los niños, asumen roles protagónicos y ponen en tensión la categoría social de infancia, desde su acepción de “infancia burguesa normal”. El territorio se consolida como un espacio en el que todos los miembros de la comunidad crean y recrean sus vidas, se garantiza la supervivencia histórica y cultural, allí la vida se hace mundo (Escobar, 2015).

Conclusiones

El urbanismo contemporáneo como fenómeno histórico está directamente ligado al capitalismo en su fase neoliberal y a sus lógicas hegemónicas en términos económicos, sociales, políticos y culturales, en tal medida los sujetos que habitamos las ciudades asumimos nuestra vida en medio de las dinámicas de





acumulación de capitales y de la imposición de procesos de exclusión social y económica (Harvey, 2003, p. 139) siendo las lógicas del mercado y el consumo las que regulan la vida.

La participación es una condición inherente a los individuos y las sociedades, por lo tanto, es un asunto para reestructurar la sociedad en función de la preservación de la vida; fijar la mirada en procesos organizativos que trascienden los prejuicios etarios o de género y que proponen desde lo territorial la construcción de distintos lugares en los cuales se re-existe es decir se resiste a partir de la definición de una existencia propia y diferenciada (Betancourt, 2014) es fundamental para enfrentarse al modelo hegemónico.

El derecho a la ciudad es la reivindicación de los sectores populares por habitar un territorio que les permita la potencialización de las habilidades colectivas, resignificado el mismo y su constitución histórica y de tejido social, la exigencia por el derecho a la ciudad, es la lucha por la libertad de repensar los modelos de vida urbanos tomando en cuenta las dinámicas y contextos inmediatos, es posibilidad de re-existencia, no desde posiciones tecnócratas que planifican la urbe en el capitalismo neoliberal (...) tiene que plantearse, no como un acceso a lo que ya existe, sino como una legitimidad a reconstruir y recrear la urbe como un cuerpo político (...). (Harvey, 2012, p. 202)

Y ello requiere del concierto de todos aquellos que habitan los territorios, en este sentido los movimientos de niños y niñas trabajadores han abordado el concepto de protagonismo por su relevancia para comprender las experiencias de participación infanto-juvenil.

El protagonismo directamente vinculado a la participación como derecho, es expresión de solidaridad en tanto es colectivo, no se puede entender cuando no está relacionado con elementos comunes de un grupo o una organización. De ahí que la etimología está cargada de significados como lugar de encuentro, ser el primero,





guiar y dirigir.³ La experiencia de organización infantil y juvenil del agro-parque tiene como eje transversal la promoción del protagonismo del otro, no niega al otro, al contrario, lo acompaña, transforma el entorno, es una categoría globalizadora ya que nos permite pensar la posibilidad de constituir territorios otros como alternativa para preservar la vida.

Referencias

- Aries, P. (1987). "El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen", edit. Taurus, Madrid.
- Aristizábal, D. (2016). Niños deseantes y mercados emergentes. Reflexión histórica sobre la infancia y el consumo en Colombia, primera mitad del siglo XX. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, núm. 8, pp. 200-225, Universidad de Antioquia.
- Betancourt M (2014). Giro descolonial y nuevas geocartografías. *Ecología Política* (48), Cartografía y conflictos (diciembre 2014), pp.109-111. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/43526949>
- C. Porto- Gonçalves. (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(22),121-136.
- Cuevas-Vargas, R. A. (2017). Del Buen Vivir a la metrópolis latinoamericana: una aproximación a su sentido urbano. *RELACult. Revista Latino-americana De Estudios Em Cultura E Sociedade*, 3(3). DOI: <https://doi.org/10.23899/relacult.v3i3.598>

³ Protos- Prota: prefijo griego que significa delante de, antes de, primero, por delante, por primero a favor de, e incluso, en vez de. Gonimos: viene de Gonos o de Goneuo, y significa. Fecundo, productivo, generativo. Entonces “protagonismo” viene, en esta vertiente, de juntar “prota + gónimos”





- Cussianovich, A. (2010) ¿protagonismo o subsistencia de la infancia? Ed. Ifejant. Perú.
- Dominelli, L. (2016). La investigación y la practica en trabajo social. Ed. UNAL. Bogotá.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social* (41)25-38 Universidad de Buenos Aires.
- Herrera, L. (2020). Territorio y territorialidad: Teorías en confluencia y refutación Universitas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas* (32), 99-120, 2020 Universidad Politécnica Salesiana.
- Jiménez, A. (2012). El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: Una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006. Ed. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá.
- Jiménez, A. (2019). Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares urbanas. Ed. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá.
- Lemus, L. (2019). "PIDO LA PALABRA: LA PATICIPACION ES COSA DE CHICOS." En: Colombia Ed: Fondo Editorial Corporación Universitaria Minuto De Dios.
- Narodoswki, M. (1994). Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique.
- Narodoswki, M. (1999). Después de clase: desencantos y desafío de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- Prada, R. (2008). AYLLU - Forma de comunidad familiar extensa-región andina; Indígenas; Movilizaciones; Comunidades; Movimientos sociales; Comunismo; Identidad; Multitud; Poder; Política; Bolivia;
- Ramírez, M. (2019). Prácticas de lugar en comunidades rurales: una mirada a la experiencia de la vereda Los Soches desde el trabajo social" En: Colombia 2019. Ed: Corporación Universitaria Minuto de Dios.





Mesa 04

La literatura infantil latinoamericana: portadora de la memoria sobre las migraciones, la violencia, la censura y el agenciamiento social

La niña como personaje en “La trilogía del límite” de Suzy Lee: análisis de los imaginarios del cuerpo en términos de ideología y utopía

NADIA JOHANNA HERNANDEZ ORDOÑEZ

Resumen

La presente ponencia analiza la construcción del personaje de la niña en los libros que componen “La Trilogía del límite” (2014), de Suzy Lee con el objetivo de hacer evidente los imaginarios del cuerpo en términos de ideología e utopía, realizando un análisis experimental centrado en la línea discursiva: Imaginación, Imagen, Imaginario, conceptos propuestos por el filósofo Francés Paul Ricoeur. En este sentido, se analizan las características físicas, de interacción, emocionales y de construcción de la identidad. Se presentan como conclusiones, aspectos fundamentales para la visibilización de imaginarios en la literatura infantil desde una perspectiva de crítica hermenéutica.

Objetivo

Reconocer los imaginarios del cuerpo en la Trilogía del Límite, en términos de ideología e utopía, realizando un análisis experimental centrado en la línea discursiva: Imaginación, Imagen, Imaginario.

La serie de libros infantiles incluidos en la Trilogía del límite de Zusy Lee, compuesta por sus obras: El espejo (2008), La ola (2008) y Sombras (2010), tienen en común a una niña como su personaje principal; ella, pareciera que se relaciona de manera extraña con el mundo exterior pero también con un mundo interior





difuso que la enfrenta constantemente a la construcción de una especie de narración sobre mi misma. Paradójicamente, en las tres obras no se hace necesaria la palabra como elemento mediador y cobra especial relevancia la ilustración como instrumento poderoso para la construcción de la niña como personaje. Dicho escenario, propone una idea de niña interesante que puede ser analizada desde el campo de la hermenéutica reflexiva para intentar develar los imaginarios del cuerpo presentes en dicha creación literaria.

Analizar la propuesta de Lee implica entonces, reconocer aquellas formas de ser niña como unas apuestas que se entretujan dentro de lo instituido y lo posible en las historias narradas. Este campo de análisis reconoce entonces tanto rasgos ideológicos como utópicos de manera que son una frente para identificar y analizar los imaginarios del cuerpo de las niñas presentes en esta literatura. Estas obras en particular refieren la posibilidad de configurar nuevas maneras de habitar el mundo siendo una niña a partir de algunos elementos ausentes en la literatura infantil, como por ejemplo lo correspondiente a la capacidad reflexiva de las mismas para construir su propia subjetividad. En este documento, se presentan algunos acercamientos a un análisis de las mismas, en el marco de la Tesis Doctoral: Inocencia, dependencia, fragilidad: Una mirada a los imaginarios del cuerpo de la niña en la literatura infantil Latinoamericana.

De este modo, para presentar las conclusiones, se analizan algunas ilustraciones originales de la obra, de forma que emerjan posibilidades de construcción de los cuerpos infantiles (específicamente de las niñas) que transgredan las concepciones más tradicionales sobre el papel que ocupan en los espacios que habitan.

Conceptos que sustentan en análisis

Para el análisis de la trilogía del límite, se tienen en cuenta 5 conceptos fundamentales propuestos por la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur. Los dos primeros, definen la consolidación de imaginarios sociales:





Ideología e Utopía. Ahora bien, para el análisis de usa la relación enunciada por el autor en la línea discursiva:
Imagen, imaginación, imaginario.

En la propuesta hermenéutico-reflexiva de Paul Ricoeur en su obra *Del texto a la acción, ensayos de hermenéutica II (2001)*, se presenta su perspectiva frente a la construcción del imaginario social definiendo dos conceptos básicos. Para él, este imaginario se constituye teniendo en cuenta el vínculo entre *ideología y utopía* entendidas hasta el momento, como prácticas imaginativas cuya característica general estaba en el hecho de definirse como mutuamente antagónicas. Ricoeur se ocupa de deshacer esa aparente rivalidad para permitir comprender cómo las dos juegan un papel importante en la manera como se construye lo social, pero también en las posibilidades de creación que se desprenden de ellas.

Es así como entiende la ideología vinculada a la necesidad de un grupo cualquiera, de darse una imagen de sí mismo, de representarse, de ponerse en juego y en escena (Ricoeur, 2001, p.212). En este sentido, constituye un fortalecimiento y repetición del vínculo social que puede aplicarse a cualquier hecho posterior en el que se consolidó dicha práctica (acto fundacional). La ideología entonces se vale de la simplificación, la esquematización, el estereotipo y la ritualización cuyas prácticas proceden de la distancia que no cesa de instaurarse en la práctica real y las interpretaciones a través de las cuales el grupo toma conciencia de su existencia y de su práctica (Ricoeur, 2001, p. 212).

Para Ricoeur la utopía es el proyecto imaginario de otra sociedad, de otra realidad, esta imaginación constitutiva, puede justificar las opciones más opuestas. La utopía es el modo según el cual repensamos radicalmente lo que son la familia, el consumo, el gobierno, etc. No resulta sorprendente que no se pueda definir la utopía por su contenido y que la comparación de utopías entre sí resulte decepcionante: es que la





unidad del fenómeno utópico no es el resultado de su contenido sino de su función que siempre consiste en proponer una sociedad alternativa. Es a través de esta propuesta que la utopía constituye la réplica más radical a la función integradora de la ideología. El otro lugar, el otro modo de ser de la utopía, responde rigurosamente al ser así y no de otra manera que pronuncia la ideología, tomada en sus raíces.

Metodología

Para el análisis de las obras, se usan dos tipos de información. La primera, que reconstruye narrativamente lo que relatan las ilustraciones y la segunda, en la que se analizan una selección de imágenes que permite evidenciar algunos rasgos asociados a la construcción del personaje. Para efectos de la ponencia, se hará referencia a algunos apartados de las obras, de modo que puedan resaltarse de manera breve, los aspectos claves para reconocer las características del personaje niña en estas obras. En este sentido, se realiza un cruce entre los conceptos propuestos por Ricoeur ya enunciados y, las categorías: representación física, emociones, relaciones y tipo de interacciones y finalmente rasgos de identidad.

Discusión

Frente a las características físicas de los personajes niñas propuestos por la autora en La trilogía del Límite (2014), podemos observar la conservación de marcas asociadas culturalmente a lo femenino y a la niña particularmente. Observamos en las siguientes ilustraciones de Lee, a niñas de cabello largo, con uso de vestido, con una contextura media. Dicha representación conserva las formas de constituir la imagen femenina habitualmente aceptadas. Este es un primer aspecto por analizar en las tres obras.





La Ola (2008)



Sobras (2010)



El espejo (2008)

Ahora bien, asistimos a un primer cambio interesante, cuando analizamos el lugar de las características relacionales de ese cuerpo con otros, humanos o materiales. En *La Ola* (2008), es en la única de las obras en la que aparece otro personaje (femenino también), este acompaña a la niña en su relación con el mar, con las gaviotas e incluso la niña establece un vínculo comunicativo con él. La interacción evidente, sugiere una relación de cuidado, sin embargo, la adulta presente no interviene en ningún momento en el encuentro de la niña con el espacio más allá del límite.

Aquí es importante analizar, que la interacción de la niña con el mar, por ejemplo, se da desde diversas emociones. Podemos observar una niña que ríe, que se enoja, que es abatida, que tiene miedo, que contempla. Esta última acción, la de la contemplación, no es usualmente asociada a los personajes infantiles en general, dado que en las obras los niños y las niñas se encuentran casi siempre en interacción y acción con otros.

De nuevo, la contemplación aparecerá en las dos siguientes obras. En *Sombras* (2010), la protagonista constituye un mundo alterno al suyo y, en *El espejo* (2008), hay una niña que se mira a sí misma y que en algún momento se separa también de sí. Dicha situación, se presenta también en *sombras*, cuando la niña transgrede el límite para pasar al mundo de lo “oscuro”, del lobo, de lo que no se ve.





Vemos a continuación, algunas ilustraciones que muestran primero, las emociones relatadas y posteriormente, el encuentro de la niña con un mundo “otro”, de ella misma.



El espejo (2008)



El espejo (2008)



La ola (2008)



Sombras (2010)



El espejo (2008)

Ahora bien, frente a características identitarias, relacionado con lo enunciado anteriormente, hay un aspecto muy interesante en las tres obras, más visible en Sombras (2008) y en El Espejo (2008), que establece una especie de “mundo interior”, ese mundo interior figura como un mundo de la sombra y sobre todo del reflejo. Aquí es posible identificar una niña que se mira a sí misma, que ve su cuerpo al otro lado y en ese sentido, que reconoce su propia existencia. Dicha apreciación, se contrasta con la imagen habitual dependiente de un adulto cuidador (casi siempre masculino).





En Sombras (2008), por ejemplo, se hace evidente una propuesta de un personaje niña que interactúa con los objetos. Dicha interacción está enmarcada en el asombro por el descubrimiento y por la imaginación creadora.

Conclusiones e Impacto en la política

La primera hipótesis que ofrece el análisis enunciado en esta ponencia, permite establecer una relación existente entre la ideología y la imagen, entendiendo que, esta imagen constituida representa aquello que se construye como válido, permitido, como aceptado socialmente.

En ese sentido, la imaginación como campo de lo posible, se ubica en el camino de la utopía siendo la posibilidad de crear otras formas de la imagen. En la obra de Lee, se pueden reconocer aspectos ideológicos asociados a la representación corporal de la niña, que no trasgrede la habitual ilustración de: cabello largo, uso de vestido. Sin embargo, es evidente también, en términos de personalidad e interacciones, una niña autoreflexiva, que ocupan totalmente el libro y que no requieren de otros personajes para dotar de sentido lo que acontece.

Otro aspecto ideológico presente, en Sombras (2010) y en La ola (2008), es el lugar de un cuidador (aparentemente adulto). En el primero, con la aparición de una figura femenina y en el segundo con la única palabra enunciada en el texto: ¡A cenar! Sin embargo, hay aquí también una apuesta utopía, cuando el centro de la narrativa es la niña que se vuelva en una relación reflexiva e íntima consigo misma.

En esta línea, aparecen en las obras dos aspectos de carácter utópico que corresponde a la contemplación, la introspección, la destrucción entre otros, que permiten evidenciar aspectos que regularmente





no se configuran como asociaciones directas a las niñas, y que justamente dotan a las tres obras de una fuerza que las hace distintas a otras en cuyos personajes aparecen las niñas como protagonistas.

En relación con la importancia de hacer visibles los imaginarios sociales, esta reflexión permite comprender los modos y los lugares que socialmente le atribuimos a los individuos y de qué forma los acercamos a aquello que esperamos que hagan y como construyan su subjetividad. Es por ello, que un ejercicio de la crítica sobre dichos imaginarios, implica reconocer las prácticas sociales, las exclusiones de lo diverso y las expectativas sobre los sujetos y los proyectos nacionales que se constituyen en elementos claves para la comprensión del mundo que habitamos.

Referencias

Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Bárbara Fiore.

Lee, S. (2008). *La ola*. Granada: Barbara Fiore.

Lee, S. (2010). *Sombras*. Cádiz: Barbara Fiore Editora.

Lee, S. (2008). *Espejo*. Cádiz. Barbara Fiore

Ricoeur, P. y Corona, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.





El libro álbum: tabúes, censuras y nuevos derroteros de la literatura infantil

ANDRÉS SUÁREZ RICO

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar el modo en el que la censura, instalada en los imaginarios colectivos y en los modos de producción y de distribución editorial, visibiliza un conjunto de obras, títulos y lecturas de carácter didáctico, ejemplarizante y aleccionador que desvirtúan su carácter literario e impiden el abordaje de nuevas propuestas estéticas. Estas estéticas, en contraposición al convencionalismo aleccionador y moralizante, problematiza la realidad y el contexto de niños y niñas para no solo romper el tabú impuesto por el universo del adulto, sino para ampliar la mirada y la reflexión hacia la diversidad y complejidad de la naturaleza humana.

Objetivo general

- Examinar las causas de la censura en la literatura infantil que, en relación a su papel adjudicado rol pedagógico, establece parámetros temáticos y estéticos en la búsqueda de textos, cuyo abordaje no transgreda lo políticamente correcto y la moral preexistente
- Analizar las sujeciones políticas a las que se han enfrentado la literatura infantil en el contexto latinoamericano para visibilizar posturas ideológicas y estéticas que desafían la dictadura y el totalitarismo
- Visibilizar un conjunto de libros-álbum que, contrariando las temáticas clásicas y del tabúes, posibilitan la ampliación de la mirada y la asunción de vetos moralizantes, axiomáticos y sociales

La literatura infantil lleva sobre cuesta una impronta pedagógica modelizadora y una denotación estética implícita de literatura menor. Su primer aspecto, su carácter pedagógico, prescrito desde su origen, es, sin lugar





a dudad, uno de sus rasgos más atribuibles. Ese sesgo modelizador posibilitó en el siglo XVII circunscribirlo a un género literario, que lo convirtió desafortunadamente en una herramienta didáctica de difusión de costumbres sociales entre niños y niñas de cada siglo para señalar la manera en que funciona el mundo y el modo en que se deben insertar en él.

Frente al panorama de la literatura actual, cabe la pena preguntarse si la literatura infantil ha logrado abandonar esta instrumentalización para superar el dejo moralizante y axiomático, enquistando en su tradición romántica; los nuevos derroteros de la literatura infantil se han ocupado en promover nuevos modos de comprender la realidad a partir de una mirada progresista, unificadora y democratizada que, sobre ese halo subrepticio, no han hecho más que señalar que esta discusión no ha sido superada. Sobre los resquicios de esa educación moralizadora, además de prevalecer la visión del adulto sobre el niño, pululan en el mercado editorial textos de aprendizaje sobre cómo cuidar el medio ambiente, cómo ser tolerante, cómo asumir la diferencia, cómo vivir en paz, cómo promover el diálogo para la resolución de los conflictos y cómo asumir las problemáticas sociales.

Estos textos moralizadores, edificantes y de valores no son más que estratagemas del adulto que, sobre una intención premeditada y sobre una verdad prestablecida, instrumentaliza el texto literario para consumir un proyecto ideológico y comunicativo sobre su lector. La prelación moralizadora en los textos legitima una lectura única y oficial que no desdibuja el estatus quo y que nutre el objetivo y el tutelaje pedagógico. Aunque estas lecturas tienen una intención comunicativa y ética específicas y se convierten en herramientas pedagógicas para el aprendizaje de la lectura y de la escritura en el espacio educativo, es imperioso diferenciar la literatura de las lecturas pedagógicas. La literatura no dictamina formas de pensar y de actuar legitimadas o





institucionalizadas, sino que se deleita rompiendo cada certeza fundante del mundo y el hombre; no totaliza ni universaliza, sino que nos prepara para descubrir nuevos significados, nuevos derroteros, nuevas posibilidades que permitan entender o complejizar esta realidad que parece, muchas veces, irrefutable.

Su segunda característica, que la demarca dentro de un género menor, parte de la presunción de que los niños y las niñas, al no ser capaces de discernir y analizar las grandes obras literarias, requieren construcciones básicas y recursos narrativos simples; en resumen, una narrativa hecha para seres deficitarios que se conciben desde la impronta de la infantilización, el consejo y la protección. La literatura infantil no se concibe a partir de la recepción de un público infantil, sino que, contraviniendo los atavismos del género, se niega al retraimiento impositivo del mercado y a la visión caricaturesca de la infancia. Más allá de los reduccionismos infantilizantes y banales, se hace imperioso, devolver el estatus de literatura sin connotaciones restrictivas semánticas que apele a su universalidad y el abordaje tanto a niños como adultos.

Estos ejes que cuestionan la conformación del son, al mismo tiempo, paradigmas retomados por la censura. El primero, entendido a partir de su impronta didáctica y moralizadora, determina lo que educativamente compete a los niños y a las niñas. El adulto, haciendo uso de sus pesos axiomáticos y morales, establece qué tipo de contenidos competen a ese pequeño adulto. El segundo, al subestimar la comprensión del niño, restringe, suprime y condiciona las tramas que, a su vez, son objeto de nuevas condenas a través del lenguaje para privilegiar la claridad y la comprensión del texto.

En muchos ámbitos sigue existiendo la idea preconcebida de que la infancia es una etapa de inocencia que debe ser preservada y protegida de ciertos temas y uso del lenguaje del mundo del adulto (...). El





debate sobre lo que deben leer o no los niños (...) esconde una motivación no académica, sino política, moral y, con frecuencia, represora. (Torremocha y Sotomayor, 2016, p. 27)

Este concepto de infancia, soterrada en la protección de adulto hacia el niño, impone límite al arte y hace de la literatura un simulacro. Si el arte y la literatura son contestarías, insurrectas, son, por consiguiente, peligrosas; bajo el parámetro de la censura, el arte también es inadecuado e inapropiado para los niños. Bajo la selección de lo apropiado, lo legítimo, lo válido, lo permitido, se proscriben las posibilidades no solo el arte, sino de la infancia.

Retraerse sobre el derrotero del arte, sin lugar a dudas, devuelve a esta literatura su naturaleza plurisignificante que, en su tentativa tartárica por aprehenderla, deviene ambigua e inaprensible en sus posibilidades de significación. Lejos del mundo consumado y finito que pueblan las lecturas didácticas, la literatura problematiza y complejiza el mundo para llevar a niños y niñas a un lugar ajeno e inconveniente, en el que no existe certezas e instrucciones sobre cómo proceder y cómo ser; en este orden, la literatura, ausente de respuestas, se deleita con el resquebrajamiento de las temáticas, los tratamientos y los recursos estéticos que, en contra de la censura, atacan y denuncia la lectura y el pensamiento unívoco y unidireccional.

La literatura infantil, desde sus antecedentes remotos, ha sido objeto de innumerables censuras condicionadas a las restricciones de cada periodo. Esa censura establecida, en el orden de las temáticas, las tramas, el uso del lenguaje, el carácter axiomático, la visión de los valores sociales de la época, ha mediado en la construcción de estas literaturas; incluso, en la actualidad, frente a los valores de lucro del mercado, tanto autores como textos son impelidos a realizar transformaciones a sus contenidos y sus estéticas a fin de no resquebrajar la moral predominante y de controlar la información que se transmite más que desarrollar el





pensamiento propio. En la narrativa infantil, existen estructuras fijas “que hacen de esta literatura un discurso asequible: estructuras lineales y claras, vocabulario acorde con los estadios lectores, capítulos cortos, finales convencionales” (Díaz, 2020, 79).

El problema estriba en las literaturas, cuyas temáticas desafían al lector, problematizan la trama, develan fracciones de la realidad, y se separan del espacio de la fantasía y del idilio. Estos temas, además de subrayar sobre las problemáticas del mundo, han permitido el desarrollo de una verdadera literatura que exhibe las hostilidades del mundo sin didactismo y con el propósito de romper con la estructuración de lo políticamente correcto. Al respecto, Hanán Díaz menciona:

Hay lecturas escabrosas y desestabilizadoras, que el mundo de los libros para niños no es —ni debe serlo— enteramente idílico. Y que nosotros como mediadores debemos asumir que esas lecturas también son necesarias y benéficas, en la medida que nos hacen pensar y confrontarnos sin rodeos con aspectos que forman parte de la compleja experiencia de crecer y vivir. (2020, p. 104)

Considerar, en la actualidad la censura como una cuestión finita pone en evidencia que las estrategias actuales son más ingeniosas y que los soterramientos son más sofisticados. En este orden, las censuras no se realizan abiertamente, sino que se expresan a modo de autocensura: esto implica que editoriales, instituciones o estamentos realizan una tarea titánica de ocultamiento u omisión de libros; y en otros casos, los libros son recomendados o impuestos, porque representan los valores del momento.

Estos condicionamientos están auspiciados por los tabúes del adulto que conciernen, mayoritariamente, a la sexualidad y la muerte, y que se extienden a temas como el lenguaje adecuado, el acoso escolar, lo escatológico, la homosexualidad, el divorcio, la pobreza, la religión, etc. La omisión de estos temas no





posibilita la construcción del pensamiento divergente, sino que, enraizado en el idilio, desprovee a la realidad de contradicciones, dolor, duda, desconcierto, etc.; existe, en algunos texto, quizá, una intencionalidad por preservar la inocencia de la infancia, pero esto presupone, por un lado, un desconocimiento del adulto de lo que perciben los niños en su familia, en su barrio, en su escuela, y, por otro lado, una omisión de las preguntas naturales de los niños frente a aspectos como la muerte, la guerra, la migración y la pobreza. La literatura, en este sentido, deviene pretexto no para resolver sus problemas vitales, sino para dialogar en torno a lo que percibe, porque los niños y las niñas están descubriendo el mundo y esas preguntas, de manera natural, emergerán para entenderse y para comprender a los otros.

La intencional ignorancia de los temas perturbadores, espinosos, intimidantes o repulsivos, como suele denominárselos en el mundo adulto, no los debilita ni los soluciona. Silenciar o censurar lo que transgrede los parámetros temáticos desde un criterio abuenizador, difícilmente contribuya a resolverlos, de alguna manera (...) Hablar de eso, entendido como el eso-tabú, tal vez evitaría que muchos niños y niñas sigan mirando y sintiendo lo diferente con recelo, temor, sin poder asignarles algún nombre que los signifique, en un aporte a la construcción de nuevas representaciones y al otorgamiento de otros sentidos. (Cerezales, 2012, p. 111)

Durante la dictadura y aún en los Estados totalitarios, persistió una censura, de corte político, a la que la literatura infantil intentó sobreponerse tejiendo vínculos subrepticios con la realidad social, beligerante y cruenta del contexto para oponerse a la erradicación de lo subjetivo y ampliar la mirada crítica de sus lectores. Estos textos, adscritos en clave sobre un constructo político, cuyo ejercicio consciente desarticula los preceptos erróneos de una literatura que preserva la ingenuidad e inocencia de su público mayoritario, se erige como una





exhortación a entender el horror, la coacción, la muerte y las desapariciones. En su impronta contestaría, estos textos, en época de violencia y de sujeción política, permiten deconstruir ese frágil entorno de la infancia para hacer del niño un ser político vulnerable.

La censura afectó libros, editoriales, autores y publicaciones que se convirtieron en objeto de supervisión de los Estados totalitarios y de los dictadores de turno. La literatura, así como los demás ámbitos culturales, constituyeron una amenaza y las propuestas estéticas adquirieron visos subversivos y terroristas que, en su libre circulación representaban espacios de lucha y penetración de ideologías insurrectas que atentaban contra los lenguajes, discursos y políticas oficiales. En este orden, el adoctrinamiento subversivo, sumado al didactismo formativo de niños y niñas, potenció el examen de cuentos infantiles y la prohibición de “lecturas tendenciosas” que cuestionara la conducta del hombre o que contraviniera aspectos sacrosantos como la familia, la religión, la disciplina y la autoridad.

La censura operó no solo en las obras ni en las producciones y autores nacionales de la época, sino que la prohibición se hizo a autores internacionales y a obras insignes de la literatura infantil. Así, por ejemplo, en algunos países, se prohibió la publicación y circulación de textos como *Las aventuras de Pinocho*, *El soldadito de plomo*, *Las aventuras de Huckleberry Finn*, *Las aventuras de Sherlock Holmes*, *Los viajes de Gulliver*, *El principito*, *La cabaña del tío Tom*; estos textos fueron considerados subversivos. Sobre la lectura de estos clásicos, predominó, en algunos casos, un paroxismo persecutorio que, en su análisis, sobredimensionó y sobreinterpretó algunos pasajes de los textos para atribuirle connotaciones sediciosas y conspiradoras que atentaban contra los fundamentos políticos y sociales del momento.





Frente a los autores del contexto latinoamericano, los llamados libros subversivos representa un amplio compendio de textos entre los que sobresalen: en Argentina, *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bonerman, *La ultrabomba* de Mario Lodi, *La torre de cubos* de Laura Devetach, *La línea* y *El pueblo que no quería ser gris* de Beatriz Dourmec; *Cielografía de Chile* de Floridor Pérez, *Los monos hacen lo que ven*; en Colombia, los textos publicados en la *Revista Rin, rin*; en Cuba, *cuentos de Apolo* de Hilda Perera, *15 obras para niños* de José Mario; y en Guatemala, la *Revista infantil Alegría*.

Sobre estos libros, operaron represiones y persecuciones a artistas, escritores, e intelectuales, que, a partir de la lectura de las violaciones a los derechos humanos, a la tortura sistemática, a los desaparecidos, y a las coacciones de la libre expresión, devolvieron al arte su naturaleza antisistémica y crítica para oponerse a esa producción escritural utilitarista de las buenas formas y de lo políticamente correcto. Esa postura política implicó la construcción de estrategias estéticas más sutiles y subrepticias que sobrevolaran el veto, textos cuya lectura en clave permitiera desvelar los atropellos y las vulneraciones de los Estados absolutistas, una literatura que, de manera proyectiva, defendía las posibilidades de ser frente al deber de ser. Algunas de estas literaturas sobrevivieron, en clave, frente a las exigencias de sus censores; otras, junto con sus creadores, se publicaron en el exilio, forasteras en medio de dos mundos; y otras, las desconocidas, las menos visibles, las desamparadas, desaparecieron o no vieron la luz.

A partir de estas propuestas estéticas antisistémicas, se plantean un sinnúmero de juicios en torno a la presencia de ideologías en la literatura infantil. Al respecto, conviene mencionar que todo producto estético obedece a los condicionamientos históricos, sociales y culturales de la época, así como a aspectos subjetivos del autor. El arte es ideología que da cuenta de las posiciones a favor o en contra de las ideas imperantes.





Pretender, en este sentido, objetividad y apolitismo es negar la naturaleza misma de la obra. La literatura, consciente o inconscientemente, es fruto ideológico de una época que se asienta sobre unas tendencias literarias concretas, un imaginario social, unas creencias aprehendidas y un sistema social y político determinado.

Respecto a su carácter ideológico, Sánchez afirma:

En el soporte ideológico incluimos tanto las ideas y los valores dominantes en una sociedad dada como las vivencias de los artistas o el modo personal de asumir esas ideas y valores (la ideología general o la ideología particular estética (...)) El soporte —cualquiera que sea-- existe fuera de la obra o preexiste a ella. (Vásquez, 2010, p.342)

En el análisis de la censura, se constata que, aunque los direccionamientos que los motivan son distintos y aunque se cuestione, en la actualidad, las decisiones de las editoriales y la autocensura en el espacio escolar, estos silencios y omisiones están aún presentes y ha adquirido morfologías más agudas y estratégicas en el contexto de la globalización y las mediaciones tecnológicas. Paradójicamente, se hace una exhortación al desarrollo de la libre expresión y a una literatura de ruptura que sobreponga a las coacciones externas, pero los resabios ideológicos del adulto, a pesar de sus aperturas, desvelan al antiguo inquisidor en la determinación de lo que debe y no leerse. El mundo de los padres, directamente o indirectamente, está poblado de censores o de potenciales censores que, especialmente, en lucha con su propia base moral y de valores, es el enemigo y principal reproductor de estos anquilosamientos.

La literatura no hace a los niños mejores ciudadanos; no es su pretensión tampoco determinar lo bueno y lo malo; la literatura permite al niño y la niña pensar su universo a partir de la construcción metafórica, posibilita la construcción del pensamiento crítico y creativo, pero, principalmente, la literatura es goce, goce





personal, es juego y también posibilidad latente y transformadora. Recobrar esa noción del gozo, proporcionará a los niños y a las niñas la posibilidad de elegir en libertad; esa posibilidad de la elección implica silenciar tanto la voz de adulto como al impulso protector que intenta, todo el tiempo, alejarlos de las violencias y de las mezquindades del afuera. Los adultos –los padres, los mediadores, los maestros- no pueden y no deben censurar los temas y alejar a los niños de lo que no les agrada; esa obstinación es vana, porque, quizá los niños y las niñas llegarán a esas omisiones de otro modo sin que ese adulto se entere o nutra la discusión con ellos. Esa postura del adulto sobre el cuidado, quizá, impide a los niños pensar por sí mismos y, de manera paralela, reproduce una idea equívoca en torno a su incapacidad de discernimiento. No subestimar la inocencia de los niños en su capacidad de cuestionar con honestidad las cosas, tomar decisiones, arriesgarse, arrojarse al vacío y asumir las consecuencias, permitirá a los adultos aplacar ese pequeño censor y dictador de ideas preconcebidas; de modo que se preparará para acompañar esas preguntas y esas visiones, para analizar los textos con una visión crítica, y para aprender a través de la risa y las interpretaciones de los niños y de las niñas que nada está resuelto, que nada está dicho, que nada es tan simple, que nada es tan complejo y que todo puede ser distinto.

Referencias

- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *revista Imaginaria*, 181.
- Carranza, M. (2009). ¿Por qué la literatura es también para los niños? *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*.





Cerezales, M. V. (2012). De eso no se habla o lo que se habla de eso: el abordaje de los temas tabúes en la LIJ.

In IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s (27 y 28 de septiembre de 2012, La Plata).

Díaz, F. H. (2020). *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles* (Vol. 30). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Luján Atienza, Á. L. y Sánchez Ortiz, C. (2016). *Literatura y poder. Las censuras en la LIJ* (libro completo).

Sánchez Corral, L. (1991). (Im)Posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce, 1991-1992 (14-15) 525-560.*

Torremocha, P. C. C. y Sotomayor, M. V. (2016). *Censuras y LIJ en el siglo XX (En España y 7 países latinoamericanos)* (Vol. 155). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Vázquez, A. S. (1996). *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. Fondo de Cultura Económica.





Mesa 05

Acción colectiva juvenil y capacidades políticas en tiempos de violencias, conflictos y construcción de paces para la configuración del común en Latinoamérica

“De raspacho a artista”. Experiencia de vida de un sobreviviente en tiempos de guerra. Vista Hermosa (Meta, Colombia)

DRA. PATRICIA ELIZABETH LEÓN SAAVEDRA⁴

Resumen

La ponencia presenta la experiencia de vida de un sobreviviente de la guerra en Vista Hermosa (Meta), quien transforma su realidad como ser “raspacho” a través de su agencia juvenil en resistencia hacia otro futuro posible fuera del marco de la guerra “ser artista”. Experiencia de vida que hace parte de mi tesis doctoral⁵ desde la cual busqué comprender la configuración de las juventudes rurales en los tiempos de guerra, entre las décadas de los años sesenta y noventa en este territorio.

Objetivo

- Comprender la configuración de las juventudes rurales en los tiempos de guerra, entre las décadas de los años sesenta y noventa en Vista Hermosa (Meta)

Metodología

⁴ Profesora investigadora en el Grupo de Investigación FAVISA, Facultad ciencias de la salud, Universidad de los Llanos

⁵ Desde las memorias: Configuración de la juventud rural en tiempos de guerra en Vista Hermosa, Meta (León Saavedra 2021).





Investigación cualitativa con enfoque narrativo (Pujadas, 2000), como medio para valorar al sujeto como actor social en su configuración de la realidad y en donde las narrativas son una cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato que construimos desde la evocación de los recuerdos al expresar tramas narrativas que buscaron comprender la configuración de las juventudes rurales en los tiempos de guerra en cuatro décadas. El diseño de muestra fue localizador, tipo bola de nieve (Atkinson y Flint, 2001), bajo criterios de conveniencia, oportunidad y disponibilidad para la narración de sus relatos de vida de habitantes de Vista Hermosa (Meta), sobrevivientes que fueron jóvenes en cada una de las épocas de violencia de guerra entre los años 1960 a 1990 que no hicieron parte de ningún grupo armado, quienes a partir de su apertura desde las narraciones fueron actores activos en el proceso investigativo. Previo a la firma del consentimiento informado, se realizaron las entrevistas narrativas (Luna, 2007) que fueron grabadas en audio y transcritas luego de cada encuentro hasta llegar a la saturación del espacio discursivo sobre el fenómeno a indagar.

El proceso de análisis de contenido (Becerra, 2009, p.121) de las narrativas de los colaboradores para la construcción de significados de los acontecimientos y experiencias vividas dieron origen a los relatos de vida desde los cuales se identificaron los núcleos narrativos hallados en relación con las tramas que configuren los marcadores de la experiencia de juventud, como son los contextos de la guerra, los acontecimientos desde la infancia, las transiciones y agencias juveniles y con así lograr comprender la configuración de las juventudes rurales en los tiempos de guerra, entre las décadas de los años sesenta y noventa en Vista Hermosa (Meta).





Resultados

Vista Hermosa, municipio rural y de gran impacto para la agricultura en la región, ha sido un territorio estratégico para la producción de los cultivos ilícitos desde los años setenta (marihuana), y a comienzos de la década de los ochenta (coca) y en la que han hecho presencia la guerrilla de las Farc-Ep y los paramilitares por décadas (PNUD Colombia, 2010). De igual manera ha sido zona histórica para diálogos de paz, como fue el caso de la zona de distensión entre 1998 y 2002.

Panorama que permite vislumbrar la incidencia de las múltiples violencias en la configuración del ser joven al dirigir sus búsquedas hacia la transformación del día a día, en procura de sobrevivir por los efectos que causan la exclusión, pobreza, desempleo y la precariedad (Carrillo, 2009). Dejando ver múltiples prácticas de muerte, pero también tramas de vida que hacen que los jóvenes busquen nuevos mundos, nuevos modos de acontecer.

El contexto en el cual se desarrolló la infancia de Hernán estuvo marcado por la violencia estructural (Galtung, 2004) dado por la pobreza y las dificultades para el acceso a la educación, así como la violencia directa que los conflictos ocasionados por la disputa por el territorio entre los grupos armados y la siembra de los cultivos de coca que vincula niños, jóvenes y familias como única posibilidad de vida laboral. Los recuerdos de Hernán en relación con sus sueños de futuro, relata cómo soñaba con desarrollarse desde profesiones que le proporcionaran herramientas estéticas, artísticas otro lugar diferente a los estereotipos de la guerra y el ser campesino. Lo que, apoyado por su padre, toma diversas iniciativas en su juventud para aprender desde la lectura y el arte.

Yo tendría como entre 10 y 11 años, pero esos sueños nunca se truncaron porque yo siempre tenía en





mis pensamientos de una u otra forma, yo siempre elaboraba mis caballetes, mis tablas para pintar, hacia los pinceles de animales, de pelos de animales le cortaba a las potranquitas la colita para hacer pinceles me ganaba regaños de mis padres porque siempre estaba perdiendo el tiempo, pero yo siempre buscaba cosas que tenían que ver con arte.

Ya estaba cansado de vivir esa vida, cansado y me dije esto no es alternativa, yo quiero estudiar, mi sueño es ser arquitecto, pintor o escritor, siempre le decía a mi papá yo quiero ser escritor o pintor, mi papá me decía “si quiere ser escritor lea mucho y aprenda” entonces yo cargaba una lonadas de libros para donde andaba (...) me ponía en el mismo arrieral, como ellas sacan una tierra muy limpia del fondo, una arcilla, me ponía y había una cascadita y cogía y amasaba y me ponía a hacer esculturas que eso quedaron por allá en el monte, esculturas de más de un metro de altura, me gustaba mucho la escultura de Alejandro Magno (...) admiraba las hazañas (...), la deje puesta encima de un tronco por allá donde anduve. (Hernán, Comunicación personal)

Esta dimensión de su vida convivía con la cotidianidad de los jóvenes y niños del territorio que se desempeñaban desde muy pequeños como “raspachos”. Llama la atención cómo Hernán, se reconoce en este hacer una práctica juvenil diferente a la adulta, donde pese a distanciarse de su familia de origen y trabajar, también jugaba.

Eso hubo muchos jóvenes en esos cocales, mucho niño digo yo de 13, 14 años por qué yo a los 13 años ya no estaba en la casa, ya me había abierto a trabajar, a cultivar, a sembrar, a coger, a fumigar entonces en esas épocas ¡uno era como un adulto joven!, la diferencia era que **nosotros si jugamos** fútbol, hacíamos un deporte pues había muchos chicos que nos la pasábamos, recechando, nadando,





pescando, jugando fútbol, peleando, nos enfrentamos a golpes y al otro día a recochar a fregar, compartíamos cosas, comida lo que tuviéramos a la mano y la pasábamos bonito, **éramos amigos de esa época y no teníamos miedo acerca de morir o padecer por ahí problemas de violencia**, el único miedo es que éramos muy flojos para la oscuridad y los fantasmas (...) entonces no salíamos de noche. (Hernán, Comunicación personal)

La coca trajo consigo múltiples aprendizajes dañinos para la juventud, en tanto que manejando dinero desde muy pequeños comenzaban a tener costumbres de vicios y fiestas, que atentaban con su desarrollo, siguiendo estereotipos de época para la masculinidad.

(...) ya hacíamos lo que hacían los adultos allá, como yo, que tome trago a la edad de los 13, yo ya era tomador, yo ya fumaba y mantenía plata, dinero, había mafia, había coca, todo eso era de adultos entonces era un comportamiento de adultos desordenados y el muchacho que se salía de la casa a coger coca ya sé comportaba como una persona adulta, hacia lo que ellos hacían. (Hernán, Comunicación personal, p.5)

Hernán recuerda la autonomía económica que le brindó la coca y el respeto que su vínculo a estos cultivos le proporcionó en su contexto, lo que atribuye una época en donde alcanzó a ser patrón, a tener su propio cultivo. Sin embargo, los mayores ingresos los gastaba muy fácilmente en alcohol, lo que con el tiempo lo volvió alcohólico, situación que le hace decidir dejar de cultivar.

(...) a los 17 años sembré mi primer cultivo de coca, como tres hectáreas, en socio con un muchacho. Ese era uno de mis objetivos en comparación al él que se quedaba raspando, porque iba a desordenarme más (se ríe) que iba a tener más plata para tomar, que iban a verme con más respeto.





(...) porque uno era ¡coquero! (...), llegué al pueblo de Piñalito tres días duré tomando, dándole a las mujeres malas y luego volví otra vez por allá y sembré otro pedazo.

(...) Llegaba a Piñalito y ahí gastaba todo el recurso y otra vez vuelva allá sin nada, sin cultivo y siga trabajando por la misma hasta que un día tome la decisión, ya tenía los 20 años más o menos, que ya me salió un brote (...) ya era un alcohólico, entonces tome la decisión de dejar de coger hoja de coca y me dedique a contratar a hacer contratos para la siembra de maíz, de plátano. (Hernán, Comunicación personal)

Desde las memorias de Hernán, son varios los recuerdos que dejan ver el camino transitado por los jóvenes en esta época el cual estuvo relacionada con la búsqueda de un sustento para sobrevivir en medio de las necesidades, al desempeñarse como raspachines o raspachos.

Y eso pasó conmigo, siempre he estado cultivando la tierra, ya fuera por la comidita, bueno coger sus matas de coca. Porque eso era lo que le vendían a uno en las políticas de Estado, o se muere de hambre o hace parte de un sistema que te ha condenado a vivir con necesidades, o me busco una vida mejor y la vida mejor era meterse en las selvas tumbar los bosques, sembrar coca, pastos y tener ganado, sembrar la comida alternada con la coca, y pasar la vida allá haciendo eso. ¡Un raspacho! (Hernán, Comunicación personal)

Para los jóvenes del territorio el ser raspacho hizo parte de su identidad juvenil para la época, como lo relata Hernán desde sus recuerdos “vivir en esa cultura” fue parte del contexto habitado por los jóvenes al pasar de cultivo en cultivo como su opción de vida para vivir la vida.

Ser un raspacho, pues eres la persona que se dedica a coger la hoja de coca, a vivir de raspar hoja de





coca, de quitarle las hojitas a esa planta y vivir de eso, vivir en esa cultura que generó eso, que era de coquera en coquera, logrando la campaña. (...), eso se coge la matica se mete entre las piernas y se va jalando todas las ramitas así, hasta que queda como una gallina desplumadita, sin una hojita y ese proceso se hacía cada 40 días, si era en la amarga o en la dulce, si era en la peruana era cada 3 meses entonces era otra especie de coca que había. (Hernán, Comunicación personal)

Los relatos de Hernán describen el modo de vida siendo un joven raspacho. Forma de vida acontecida de modo itinerante y clandestina e incluso arriesgando la vida, al estar en medio del conflicto y huyendo del control del Estado que ejercía en el territorio por la presencia de la guerrilla y los cultivos de coca.

En mi época fue (hace una pausa) fue como vivir un éxodo, de lugar en lugar, desde niño huyendo de las políticas de Estado que nos imponían desde ese entonces porque se estaba atacando una guerrilla y dentro de esos ataques caían campesinos y muchachos. Entonces los jóvenes teníamos que escondernos. La juventud de nosotros fue un ir, venir, huya, trabaje en un lado, cuando se ponía pesado que había ejército que a tal región no podíamos ir a coger la hoja de coca por allá, nos tocaba bajarnos por el lado de Puerto Toledo, para el lado de La Cooperativa, de Puerto Gabriel íbamos buscando otros sitios como nómadas. (Hernán, Comunicación personal)

Así quedan en evidencia otros tránsitos posibles para los jóvenes demarcados por actividades artísticas comunitarias, las cuales emergen en resistencia al orden establecido en tiempos de guerra. Tránsito que en algunas oportunidades significó dejar el territorio, ante las amenazas de los actores armados, pero que en esta oportunidad Hernán decide no volver a abandonar el territorio y quedarse haciendo resistencia a través de mecanismos que ayudarán a otros jóvenes.





Fue como en el 2006, que yo empiezo ese proceso con los jóvenes y mi papá ya lo habían asesinado y partiendo de eso yo llego a este pueblo con venganza, con sed de venganza. Entonces cuando yo llego aquí al municipio, yo no venía trabajar con jóvenes yo venía con otro pensamiento más violento, más sangriento, más vengativos, y me encuentro con los señores que venía buscar, que me querían matar, por eso que, porque venía, que, porque era desconocido, que porque era guerrillero. Tengo un choque con ellos y de ahí parto a trabajar con jóvenes de mirar lo que estaba pasando que están corriendo riesgos haciendo cosas que los motiva a ver, pero de manera diferente algo que no era y se estaban llevando muchos jóvenes del municipio que nunca volvimos a ver, nunca volvieron, no se sabe nada de ellos.

(...) entonces el trabajo con el tema de jóvenes, fue dictando clases de dibujo, pintura ya me empecé a abrir ese espacio (...) y empecé a quitarle jóvenes y adolescentes a los paramilitares y a la guerrilla, pues se los quitaba con el tema de motivarlos a que pensarán diferente que la guerrilla no era una alternativa, los paramilitares no eran una alternativa, para cambiar, para vivir que se dedicaran a estudiar a hacer algo y por medio del dibujo y la pintura los iba motivando. (Hernán, Comunicación personal)

Llama la atención el desarrollo de estrategias y prácticas estéticas y artísticas para sobrevivir en el territorio, desde un lugar diferente a los estereotipos de la guerra. Hoy continúan trabajando desde dichas prácticas con otros jóvenes como modo de promover futuros posibles.





En relación con las agencias presentes, Hernán da cuenta que, en su experiencia de juventud, a pesar del contexto de vulnerabilidad y precariedad que la guerra les impuso, siendo agentes que tomaron las decisiones sobre su propia vida resistiendo ante las disputas por el territorio, los jóvenes que perseveran logran alcanzar a sobrevivir y enrutarse en caminos diferentes.

Por todo eso, para mí ser joven en esa época significó muchas cosas, grandes y maravillosas a pesar de que era una odisea ser joven en esa época de trascender, uno de esa época que me parecen más bonitas, esa época de una juventud maravillosa que pude hacer lo que quería en esas montañas, perderme, alejarme, Y haber vivido esas épocas que me han dado, la fuerza para ser lo que soy hoy en día. (...), ese conocimiento que adquirí lo debo a ese pasado en mi niñez y juventud (...) Entonces tuvimos ese privilegio que teníamos, un pensamiento bien limpio ante las adversidades que se presentarán y que sabíamos que hacer y que son cosas que ya no se volverán a ver.

Ese pasado me dio el valor de luchar enfrentarme a una vida dura, que era en esa época muy difícil y me perfecciono me llevó a pensar cosas nuevas, me llevó a salirme por allá para que me preparara, aunque no llegue a lograr lo que quería por las situaciones que se presentaron, pero me dieron la fortaleza para ser la persona que soy y me parece que hoy superé muchas adversidades me siento íntegro en muchas cosas que soñé hacer cuando era un niño, un campesino, un raspacho yo pensé que si dejaba de coger coca me iba a morir de hambre, pensé que si eso se acaba, se acaba el mundo, se acaba la vida, se acaba todo y hoy en día gracias a eso fortalecí mi pensamiento y puedo decir que soy íntegro, aunque faltan muchas cosas por lograr y superar pero eso me dio integridad y forjo en mi un pensamiento capaz de enfrentar cualquier adversidad que se me presenta. (Hernán,





Comunicación personal)

Conclusiones

La experiencia descrita nos deja ver como Hernán encuentra otro sentido de futuro, en función de sus deseos de infancia de ser artista, él logra agenciar este deseo, pese a sus múltiples tránsitos marcados por la época de violencia en la que crece, prácticas que luego amplía hacia la formación de otros jóvenes, como apertura para que éstos piensen otros mundos posibles para ellos, más allá de las economías ilegales y las violencias de guerra. Lo que, desde la experiencia de vida de Hernán, fue su proyección de futuro, alcanzada a pesar a la tensión entre los otros tránsitos impuestos desde el contexto de guerra en el que habitaba.

Aspecto que vislumbra de qué manera en los contextos de múltiples violencias, es posible que los jóvenes dirijan sus búsquedas hacia la transformación del día a día, en procura de sobrevivir por los efectos que ella causa llevando a agenciamientos situados que potencian su capacidad de crear nuevas alternativas frente a la crisis de sentido, llevándolos a reinventarse a sí mismos e instituir otros marcos interpretativos para dar cuenta de sus maneras de ser en común con los otros.

Referencias

Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies.

Social Research Update. Recuperado de: <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.html>

Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación. PNUD Colombia. (2010). *Meta: análisis de conflictividad*.

Becerra, A. J. (2009).6. El principio de reflexividad y triangulación en el enfoque cualitativo de investigación.

Un aporte a las investigaciones en memoria». *Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria* 111.





- Carrillo, T. A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales». *Revista Folios* (30), 51-74.
- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia». *Foro para filosofía intercultural* 5.
- Muñoz, G. G. y Pineda, M. J. (2018). *Robándole tiempo a la muerte: inxilio, acción colectiva y re-existencias*. Manizales: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales.
- León, S. P. E. (2021). Desde las Memorias: Configuración de la juventud rural en Vista Hermosa (Meta).
- Luna C. T. M. (2007). «Intimacy and the experience of the public sphere». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 5(1),367-89.
- Pujadas, J. J. (2000). «El método biográfico y los géneros de la memoria». *Revista de antropología social* (9),127-58.
- Sepúlveda, L. (2013). «Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual». *Última década* 21(39), 11-39.





Jóvenes, organizaciones y participación, una mirada desde el capital social, las capacidades y los movimientos identitarios: estudios de caso

DOLMAN RUBIO VILLA, MARIO HERNAN LÓPEZ BECERRA Y

EDGAR DAVID SERRANO MOYA

Resumen

El papel de los jóvenes en los procesos de cambio social en el mundo y en América Latina, ha sido una constante desde la segunda mitad del siglo XX, sus acciones en diferentes partes del mundo han generado transformaciones profundas, un ascenso en el empoderamiento de los jóvenes, ha permitido ganar espacios y capacidades para intentar resolver de mejor manera sus vidas y hacer conquistas sociales.

Este artículo, desde un estudio de caso colombiano regional, busca encontrar respuestas sobre como los jóvenes construyen espacios sociales en el escenario de las organizaciones que conforman. Desde tres categorías se construye esta aproximación: capital social, capacidades políticas, y movidas identitarias. Desde lo metodológico se busca generar un trabajo implementando estrategias cualitativas y procedimientos cuantitativos, para identificar las características de las categorías detalladas.

Contexto

Se puede afirmar que Bourdieu no consideraba conveniente clasificar a los seres humanos en rangos etarios, estos eran una manipulación según sus palabras: “(...) una forma de imponer límites ... siempre se es joven o viejo para alguien. Por ello las divisiones en clases definidas por edad (...) son de lo más variables y son objeto de manipulaciones” (Bourdieu, 1990-1978, p.164), pero la sociedad contemporánea clasifica a las personas por grupos etarios y el de los jóvenes es uno de ellos.





Los jóvenes son protagonistas sociales explícitos desde la segunda mitad del siglo XX. Las acciones de los jóvenes generan transformaciones desde fines de los años cincuenta ellos se tornarán en protagonistas de sus decisiones en las siguientes décadas. Poco a poco la juventud se empodera, lo cultural se torna en el espacio inicial ideal. Música, moda, cine, son el inicio de este camino; luego vendrá lo social y político, que permitirá desde sus demandas una mayor capacidad para resolver de mejor manera sus vidas. Es importante recalcar que una mayor y mejor educación en los países desarrollados, y posteriormente en los subdesarrollados (con mejoras en los ingresos per cápita), demarcara una diferencia sustancial con anteriores generaciones.

Las condiciones favorables van paralelas a retos más complejos, las herencias de los modelos económicos, sociales, políticos, de la modernidad, que se resumen en los problemas propios de nuestro tiempo, llevan a una continua inconformidad de la juventud por el mundo en que viven, un mundo donde las promesas del liberalismo y la democracia son aún inalcanzables para la mayoría de ellos.

En el mundo, los jóvenes han manifestado su descontento en diferentes momentos del siglo XXI, los problemas ambientales, económicos, junto a la búsqueda de mayor apertura democrática en los países emergentes del sudeste asiático y China, son algunos de los motivos a nivel mundial. En la reciente coyuntura colombiana, previo al marco del COVID, el desempleo y las restricciones de acceso a la educación superior, eran temas que con claridad sobresalían, no eran percepciones subjetivas sino el reflejo de una realidad, en donde entre otros problemas el desempleo juvenil se encontraba desbocado, la matrícula total en educación superior estaba disminuyendo, y el acceso a una pensión como producto del trabajo de una vida, se tornaba cada vez más lejana para ellos.





Indagar en las percepciones de los jóvenes, sobre los aspectos que pueden incidir en la formación de éstas y en torno a la participación en grupos juveniles de cualquier índole, e intentar mirar sus capacidades, y los incentivos a participar en procesos transformadores, son parte de algunos interrogantes a resolver en este trabajo de investigación. La idea es encontrar algunas respuestas a como se presenta la construcción de sujetos sociales y políticos en el escenario particular de las organizaciones en que participan, como se configuran los colectivos juveniles y que proponen al pretender transgredir la cotidianidad.

Inicialmente en este artículo miramos aspectos individuales y percepciones del contexto de los jóvenes revisando las categorías de capital social y capacidades políticas, indagamos en sus miradas individuales y organizacionales, para posteriormente describir cómo se articulan en las movidas identitarias.

En la segunda parte del artículo describimos la aproximación metodológica a nuestro trabajo de campo, detallamos el trabajo desarrollado desde los talleres participativos y la recolección de información primaria en dos municipios caldenses, Riosucio y Pensilvania. En un tercer punto describimos los hallazgos sustanciales que encontramos en la dinámica empírica, para luego concluir con algunas reflexiones.

Elementos teóricos: capital social, capacidades políticas y movidas identitarias una síntesis e integración

Las diferentes formas de capital social son producto de la interacción humana, éstas se crean cuando los individuos invierten tiempo y esfuerzo en actividades de transformación y transacción para construir herramientas o bienes que incrementan el bienestar individual a futuro. El capital social contiene “algún aspecto de la estructura social (que) facilita a los individuos que están dentro de la estructura realizar ciertas acciones” (Coleman, 1990, p. 302). Ostrom y Ahn (2003), presentan una perspectiva minimalista del capital social que para Bourdieu es “el agregado de los actuales o potenciales recursos que están relacionados con la posesión de

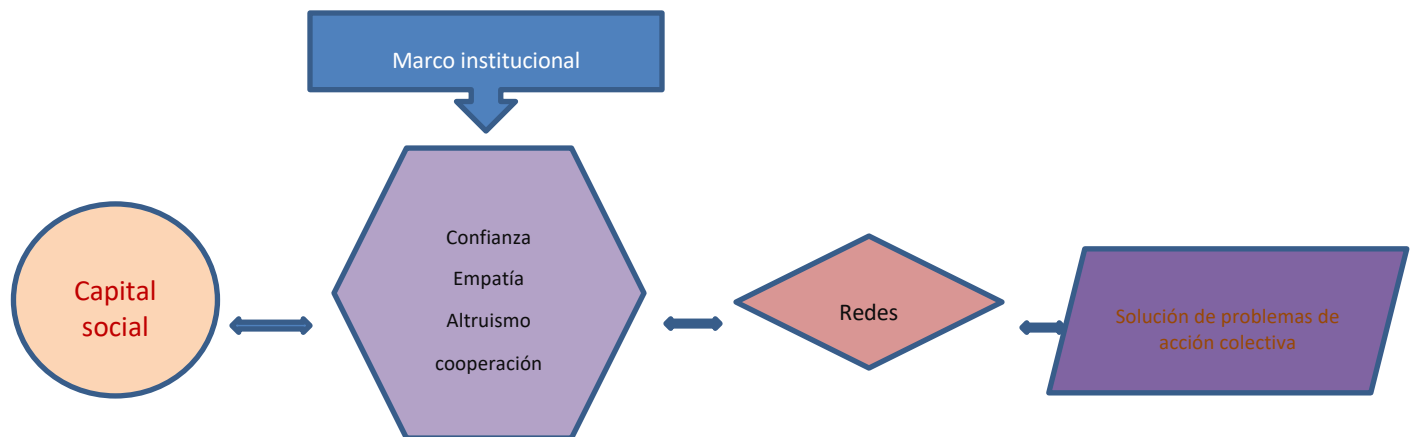




una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de (...) reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 1986, p. 249).

Para Ostrom y Ahn (2003), el capital social relaciona normas compartidas, saberes comunes, reglas de uso, cosas como las que destacaba Hanifan (1920) para la cotidianidad de las personas “(...) la buena voluntad, el compañerismo, la empatía y las relaciones sociales entre individuos” (Hanifan, 1920, citado en Ostrom y Ahn, 1990, p. 159); esto como medio para “solucionar problemas de acción colectiva”.

El capital social implica una red de vínculos, en donde desde las interacciones hay gratitud mutua, el reconocimiento de la pertenencia a un grupo y los límites del grupo (Pérez et, al. 2005, p. 30), el volumen del capital social individual dependerá del tamaño de la red de conexiones que pueda efectivamente movilizar y del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) que tenga de por sí (Bourdieu, 1986, p. 249).





El capital social identifica redes de relaciones entre individuos que confían⁶ entre sí, permitiendo interacción y consecución de determinados fines conjuntos; la cercanía entre capital social y capacidades individuales, en la perspectiva de Sen y Nussbaum, son una importante complementariedad para entender de forma más amplia las acciones de individuos o grupos.

El concepto de capacidad en Sen observa un enfoque particular del bien-estar y la ventaja en términos de la habilidad de una persona para hacer o alcanzar actos valiosos (993, p.30). La capacidad se define desde el espacio de los funcionamientos que a su vez permiten ser a las personas “no es posible ... imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas” (Nussbaum, 2012, 42).

En Sen se ligan capacidades y justicia, en una elaboración que proviene de sus discusiones con Rawls “La idea de la justicia” (2011), así sostiene que es posible considerar la existencia de capacidades colectivas, generada desde los funcionamientos que son permeados por la interacción social “Cuando alguien piensa, elige y hace algo, es esa persona –y no otra– quien hace tales cosas, pero sería difícil entender por qué y como ella asume estas actividades sin alguna comprensión de sus relaciones sociales” (Sen, 2011, p. 275). Es posible reconocer que las capacidades colectivas se dan a partir del valor que los miembros de un grupo asignen a la colectividad, las motivaciones existentes en las personas que las hacen actuar de manera conjunta: Proteger la libertad de reunión y de expresión política, supone introducir disposiciones que combatan la exclusión social de cualquier tipo, esto implica capacidades para generar control político, y participar de forma efectiva en las

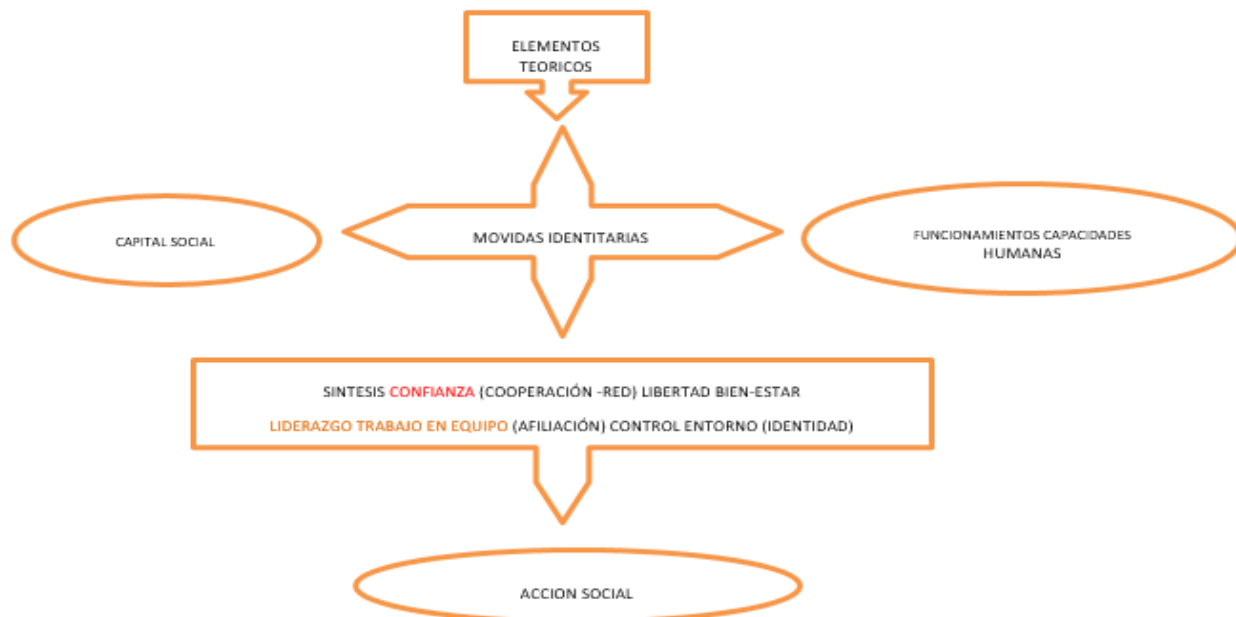
⁶ La confianza permite que las cosas se hagan así los resultados de una parte dependan de la otra con posibilidades de mejora





decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; el reconocimiento de los jóvenes implica que se identifiquen como sujetos sociales, la identidad de los jóvenes como lo expresa (Toledo, 2012, p. 46) “refiere a la construcción del sujeto en lo social... no de la suma de características sociales”, los jóvenes comparten características, gustos y afinidades y sus motivaciones pasan de ser individuales a ser colectivas.

La confianza, la cooperación, la empatía, desde el valor social permiten en consonancia con funcionamientos como trabajo en equipo, liderazgo y capacidad de diálogo, que las aspiraciones individuales estén conectadas con la visión que se construye de manera colectiva, sin perder el que exista una identificación particular que les permita ser reconocidos y diferenciados de los otros. El siguiente esquema permite visualizar las conexiones teóricas planteadas:





Las personas generaran nuevas formas de identidad en relación con su práctica cognitiva, con códigos y protocolos que crean los miembros del grupo, pero también con criterios de identidad individual; complementariamente se genera una identidad grupal que identifica al movimiento con relación a otro movimiento u otros individuos, develando legitimidad colectiva. Desde la visión cognitiva, un movimiento social identitario es una red que se organiza bajo un criterio común con una tipificación y focalización respecto a objetivos comunes.

Momentos metodológicos y desarrollo del trabajo de campo

Tres momentos definieron la aproximación metodológica que combino técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, el desarrollo de una encuesta que buscaba identificar elementos del capital social, la aplicación de un taller axial complementario para el análisis de capital social y los procesos organizacionales y de movidas y finalmente la utilización de una Matriz Unitaria y Comprensiva⁷. El análisis de la población objetivo⁸ se

⁷ Desarrollada por los investigadores del Instituto de la paz y los Conflictos de la Universidad de Granada –España-, adaptada por López (2013) fue una de las bases metodológicas desplegadas en el trabajo de campo y en los posteriores análisis.

⁸ Juncal y Kurisia en el municipio de Riosucio; y Plataforma de la Juventud y GRIS en el municipio de Pensilvania. La organización GRIS vinculada a una institución educativa tiene como propósito el proceso formativo e investigativo del análisis de la realidad social circundante, la participación de los jóvenes se desarrolla en escenarios de comprensión y divulgación de situaciones complejas que causan inconformidades e indignaciones. La asociación JUCAL, vinculada al proceso organizativo y de gobernabilidad del Cabildo Indígena de Origen Colonial Cañamomo Lomapieta, tiene como propósito movilizar la participación de los jóvenes en espacios formativos y políticos que permitan el fortalecimiento y la apropiación de los repertorios culturales y propósitos organizativos que permitan la continuación y reafirmación de la identidad indígena. El colectivo Kurisia, conformado de manera independiente por jóvenes del Resguardo Indígena nuestra señora Candelaria de la montaña tiene como propósito la construcción social del municipio desde el despertar de la conciencia. La plataforma de la Juventud del municipio de Pensilvania es una estrategia que se deriva de la ley Colombia Joven que tiene como propósito encontrar a las diversas organizaciones de jóvenes presentes en el municipio de Pensilvania con el propósito de generar espacios de participación para los jóvenes, además de ser un puente de





desarrolló en una lectura transversal de carácter cualitativo, que permite dar una visión complementaria de las tres grandes categorías teóricas propuestas (capital social, capacidades políticas y movidas) y las subcategorías planteadas en el contexto teórico. En los talleres de las categorías Movidas identitarias y Capital social, se elaboró una matriz axial para comparar la información agrupando los aspectos comunes permitiendo construir categorías, subcategorías y códigos emergentes relacionados con las categorías abordadas en el taller.

Con la Matriz unitaria se realizó la identificación y caracterización rápida de **conflictos** (tensiones, intereses contrapuestos, conflictos percibidos por los participantes) se identificaron las **estrategias** utilizadas para la transformación de los conflictos (mediaciones) y se describieron los **logros** (experiencias y resultados obtenidos) por último se examinaron **empoderamientos**, procesos de apropiación que tuvieron las organizaciones, entendidos en este proyecto como generación de capacidades políticas o capacidades para el agenciamiento social.

Elementos comparativos de análisis y hallazgos del trabajo de campo

Características de la organización social (como la confianza, la cooperación, el trabajo en red) facilitan “la coordinación y la cooperación para un beneficio mutuo” (Putnam, 1995, p.67), son elementos básicos del “capital social”. Estos elementos son un punto de quiebre en la sociedad colombiana, la desconfianza institucional es un problema histórico, los procesos de paz de los años cincuenta del siglo XX, hasta el proceso

comunicación entre los jóvenes y la administración municipal, garantizando que las inquietudes sean escuchadas. Esta organización vinculada a la alcaldía de Pensilvania se piensa en horizontes democráticos y de participación de los jóvenes en espacios de gobernabilidad.





con las FARC en 2016, requerían de confianza y esta no se confirmó por parte del gobierno en los diversos aspectos pactados. La confianza que tiene la población colombiana en algunas instituciones es dicente de la fractura social, esto es histórico. La información reciente de la Universidad del Rosario (2020, p. 76), encontraba en su encuesta una gran desconfianza en la justicia y los jueces de la republica del 74%, la desconfianza con los políticos, el congreso, las asambleas departamentales o los concejos municipales, ha sido alta en las tres últimas décadas.

El estudio del Observatorio para la Democracia del departamento de Ciencia Política de la Universidad de los Andes encontraba en 2018 que solo 25,5% de los colombianos confiaba en el presidente de la República, 24,3 % en el Congreso y 27,7 % en el sistema de justicia. En 2020 el estudio de la Universidad del Rosario (2020, p. 76) señalaba que la confianza de los jóvenes en la presidencia de la republica era del 20%, en las gobernaciones 16%, los concejos municipales 13% y el congreso de la república 10%. La confianza en el presidente y el congreso era y es muy baja en los jóvenes, una menor confianza en las instituciones públicas, un mayor escepticismo en la capacidad del Estado para proteger sus derechos básicos y una percepción de desconfianza y poca efectividad de la justicia fractura la legitimidad institucional y mina elementos esenciales de la democracia. Lo lamentable de esta situación es que después de la firma del proceso de paz y de una nueva elección a la presidencia, el panorama no cambio, por el contrario, la confianza se envileció aún más.

La situación descrita la hemos encontrado replicada en nuestro trabajo de campo, los jóvenes de nuestra investigación desconfían de los políticos, esto manifiesto en su respuesta negativa frente a su confianza en el congreso y el presidente, el alto nivel de desconfianza con la autoridad y en este caso la imagen del presidente y las políticas y acciones que desarrollaba este en el momento de la entrevista.





La gobernabilidad está atada a la confianza y difícilmente se gobierna con una desconexión tan fuerte entre autoridades y ciudadanos. Si no hay confianza en el sistema presidencial, de justicia, en el de salud o en el funcionario que gestiona lo cotidiano ¿qué alternativa le queda al ciudadano (Observatorio para la Democracia de Los Andes, 2017). Sin embargo, pese a la baja confianza y pesimismo frente al futuro del país los jóvenes de nuestro estudio contundentemente decían que participarían en elecciones para presidente y alcalde, esto se explica en el hecho de que la mitad de ellos consideraba que el futuro podría ser mejor frente a los acontecimientos de coyuntura. Pero ¿qué tan importante es creer en las instituciones públicas? ¿Nos afecta directamente? Debemos ser conscientes de que esas instituciones son imprescindibles: “Las organizaciones son cruciales para una vida mejor”, decía Rodolfo Arango, quien afirmaba que cuando se creó la Corte Constitucional, esta tenía una gran respetabilidad, 70 % o 75 % de favorabilidad. En 2016 la corte constitucional mostraba solo un 23% de favorabilidad.

Para los jóvenes no hay un gran interés por las acciones institucionales en las que no han tenido poder de decisión, lo que se percibe en el taller de capacidades políticas cuando se afirma como conflicto priorizado el “desinterés en la participación ciudadana”. Este aspecto de desconocimiento y desinterés en general afecta el control ciudadano a las actividades desarrolladas por las organizaciones públicas o privadas allí presentes y que están incidiendo en sus vidas. En el taller de las organizaciones del municipio de Pensilvania, que identifica capacidades políticas, en la parte diagnóstica los problemas locales planteados por los jóvenes, el que tuvo mayor reconocimiento se relacionaba con la “ignorancia” (sic), entendida por los jóvenes como la falta de información y ausencia de formación académica en estos temas, desde la perspectiva individual y de las organizaciones es una gran debilidad desconocer aspectos claves de asuntos relacionados con los objetivos que





se quieren alcanzar. En este sentido, una respuesta puntual sobre las acciones que la gobernación desarrolla como parte de su plan de acción para los jóvenes, se da una respuesta casi automática y poco reflexiva, al afirmar que conocen estas acciones, pero cuando de inmediato se pregunta qué tipo de actividades en particular desarrollan las secretarías de la gobernación o que políticas implementan, o no conocen estas o no saben describirlas. De nuevo en este caso se reafirma que el desinterés por lo institucional incide en esa “ignorancia” sobre aspectos que pueden ser claves para el logro de sus objetivos (movidas) y su nivel de incidencia como acción política.

Las creencias de los jóvenes, la representatividad y los partidos políticos son importantes para ellos y la sociedad en general como actores importantes, que identifican, pero no conocen. De nuevo en las creencias de los jóvenes se refleja la desconfianza y la falta de credibilidad hacia el Estado o el gobierno en sus distintos niveles, la credibilidad en los medios de comunicación es mínima, en los municipios de estudio no hay confianza en los medios y cuando se pregunta sobre algún medio de comunicación, que pueda dar algún nivel de confianza en general la respuesta es negativa, aunque también es necesario plantear que percibimos en la interacción con los jóvenes un gran desconocimiento de los diferentes medios de comunicación existentes en el país. En el taller sobre capacidades se reafirma esa visión sobre información y medios, cuando los jóvenes analizando las problemáticas del nivel nacional mencionan entre estas “el derecho a la información”, no como acceso a estos, si no como la carencia de transparencia que tienen los medios de comunicación nacionales, al momento de informar.

Esta mirada converge con las tendencias nacionales al respecto, en 2012 la encuesta de Barómetro mencionaba que el 65% de los colombianos creían en los medios y su información, pero en 2016, se redujo a





35,8 % (Barómetro) en general la opinión pública y los jóvenes en particular, tienden a considerar que los medios defienden los intereses de los sectores políticos y económicos más importantes del país, que los controlan. El anterior resultado presenta una compleja situación “Los medios no nos (sic) dicen qué debemos pensar, pero sí en qué debemos pensar, ponen la agenda. Tienen menos efecto del que creemos (...). Los medios contribuyen a reforzar predisposiciones, pero el ciudadano elige qué ver” (2016).

Matriz 1

Casos/ Categorías	confianza	Participación política	Reconocimiento problemas	de Desconocimiento institucional y de procesos
Autoridades nacionales	No	votaría	corrupción	alto
Autoridades locales	no	votaría	Ignorancia/desconocimiento	alto
Medios	no	n.a	credibilidad	Derecho a la información como reclamo
Miembros de su organización	baja	n.a	Participación/interés	

Fuente: Elaboración propia

En el desarrollo del taller de capacidades políticas aparecieron otros dos conflictos importantes para los jóvenes de Pensilvania y sus organizaciones, la distribución del presupuesto del Estado y la “falta de convicción





de la clase dirigente para apoyar la política juvenil”. Para el municipio de Manizales los jóvenes priorizaron tres conflictos a nivel local: la baja participación de los jóvenes en política; las diferencias entre organizaciones (referido a las tensiones existentes entre las organizaciones estudiantiles de la Universidad) y la insuficiente financiación estatal de la Universidad pública. En el nivel nacional aparecieron como conflictos los modelos económicos extractivos, los grupos étnicos, sociales y populares (¿?) y la construcción de paz e indiferencia, política y social. Sin embargo, a los jóvenes no les parece a nivel nacional preocupante el tema de persecución y asesinato de los líderes sociales, que ya en el momento se presentaba como un gran problema lo que coincide con el trabajo de la universidad del Rosario en donde en sus talleres al preguntarles sobre que les *generaba miedo* a nivel nacional, allí aparecían como temas inseguridad y delincuencia, asesinato de líderes sociales pero en la encuesta nacional el tema no era sustancial (Universidad del Rosario, 2020, p. 151).

En el taller de capacidades políticas en relación con la pregunta sobre los conflictos internacionales, se priorizó el calentamiento global y el deterioro del medio ambiente⁹, siendo esta una preocupación generalizada para todos los jóvenes, otro tema a destacar en sus reflexiones era el de la discriminación. En el caso de Manizales, los jóvenes priorizaron las brechas sociales, la educación que pretende homogenizar y eliminar la diferencia y las afectaciones del medio ambiente a partir del incumplimiento de acuerdos y pactos internacionales.

⁹ Los jóvenes de Pensilvania enfocan un problema micro ambiental como segundo tema prioritario, el conflicto ambiental que representa el Cerro Morrón, los participantes manifiestan que allí hay una serie de iniciativas privadas para generar microcentrales hidroeléctricas que afectarían los cauces de los ríos y en consecuencia las condiciones ambientales del territorio.





Son diversas las motivaciones personales de los jóvenes de las cuatro¹⁰ organizaciones, motivaciones identitarias (gustos, afinidades) que no son diferentes al carácter mismo de los objetivos de las organizaciones donde se agrupan y convocan; esas motivaciones pasan de ser individuales a ser colectivas; los jóvenes expresan el fortalecimiento de su organización a partir de su eje de acción. En las organizaciones analizadas se destaca su pasado étnico, la música, el conocimiento crítico de la política, el trabajo comunitario.

Los movimientos sociales contemporáneos identitarios, tienen como referencia la democratización de la vida cotidiana y parten de la perspectiva de que los movimientos sociales no solo crean un compromiso de cambio estructural en la política, y en la forma de liderazgo y dirigencia, sino que implican procesos de aprendizaje por parte de la sociedad civil a partir del reconocimiento de la capacidad de autorreflexión y auto organización que aplican en su vida diaria. Hay un hecho identitario fuerte en lo relacionado con las movidas de las cuatro organizaciones, la idea de fortalecer las organizaciones a las que pertenecen, significativo desde la acción colectiva que emprenden. Surge de la dinámica de los talleres una categoría emergente denominada estructura organizacional, cada una de las organizaciones es un caso¹¹ para la presentación a continuación:

Matriz 2

Casos/ Categorías	Identidad	Aspiraciones	Prácticas (Construcción)
-------------------	-----------	--------------	-----------------------------

¹¹ Caso 1: Grupo de investigación GRIS; Caso 2: Plataforma Juvenil; Caso 3: Colectivo Kurisia; Caso 4: Asociación Jucal. Dado que cada organización tiene características particulares que requieren ser comprendidas de manera diferenciada a la luz de las categorías de análisis.





			Ritual)		
1	investigación	Aprender			
2	reconocimiento	Referente	como	Invitación	
		organización			
3	música	Conciencia		Quehacer ritual	
		espiritual			
4	Trabajo	Escuela	de	pertenencia	al
	comunitario	formación		resguardo indígena	

Fuente: Elaboración propia

Como se había mencionado se encuentra en los jóvenes una identificación particular que les permita ser reconocidos y diferenciados de los otros, una de las razones que los motiva a participar de un grupo con características y rasgos particulares construidos en sus interacciones (prácticas, símbolos y significados) que ellos conocen y cobran sentido en la medida en que son compartidos por sus integrantes.

La perspectiva comunitaria adquiere sentido en tanto se concibe como una forma de existencia de acuerdo con una vida colectiva que se ha construido a partir de lazos afectivos, proximidad territorial, identidad étnica, afinidad en las convicciones y creencias, elementos que en la actualidad son una forma de resistirse e incomodar de manera discursiva y práctica a las estructuras sociales capitalistas. La mirada comunitaria aquí tiene que ver con una mirada hacia adentro, lo propio y hacia las diversas formas de resistencias existentes.

Conclusiones

Las cuatro organizaciones participantes de este proceso investigativo permiten observar una serie de dinámicas desde las categorías desarrolladas en el contexto teórico aquí expuesto, destacando algunos





elementos importantes de la reflexión teórica mostrando la interacción entre capital social y capacidades como marco importante para las movidas (acciones).

El trabajo de campo desde los hallazgos micro permitió observar desde el capital social la marcada desconfianza de los jóvenes en los niveles institucionales descritos, aspecto que en la perspectiva teórica incide en la cohesión de las organizaciones en donde ellas participan. De otro lado, la falta de interacción con otras redes de trabajo en la región y el desinterés por conocer más sobre la estructura institucional que los rodea, genera vacíos que permitan enlazar los funcionamientos y las capacidades políticas que podrían ser canalizadas, para lograr importantes transformaciones en el contexto en que desarrollan sus actividades.

El reconocimiento, en términos de capital social que estas organizaciones producen y reproducen se da en la ampliación de la concepción política que sitúa la importancia de pensar en el otro, la interacción en la cotidianidad permite desarrollar o afianzar funcionamientos, y capacidades pero hay debilidades en la construcción de una red social que se diluye en sus intentos por la ausencia de confianza como un elemento clave de las interacciones del capital social es elemento sustancial para aprovecharlos los logros de las capacidades políticas.

El trabajo permite observar que pese a las debilidades del contexto en la interacción y organización marco institucional, desde la individualidad de los jóvenes hay un importante cúmulo de funcionalidades que permitirían devenir en capacidades políticas, estos funcionamientos enmarcados en un contexto propicio pueden generar las habilidades requeridas para gestionar y regular las dinámicas para transformar (agenciar) positivamente la sociedad y poder “ avanzar hacia mayores niveles de bienestar, justicia social y democracia sustantiva, entre otras dimensiones de la vida en común” (López, 2020).





El volumen del capital social individual depende en este contexto del tamaño de la red de conexiones que puedan efectivamente movilizar y del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) que tenga de por sí, por cada una de aquellas con quien está relacionado. Si no se reconocen las acciones institucionales, no se cumple la premisa de que exista un capital social, acumulado que permita reconciliar el interés individual. Se percibe una debilidad de las organizaciones tanto desde su conformación y los objetivos que los cohesionan como de las manifestaciones en las movidas realizadas, que en general se perciben de corto alcance coyunturales y sin mayor incidencia.

Referencias

- Bourdieu, P. (1986). 'The Forms of Capital.' Pp. 241-58 in Handbook of theory and research for the sociology of education, edited by John G Richardson. New York: Greenwood Press.
- Coleman, J. S. (1988). 'Social Capital in the Creation of Human Capital.' *The American Journal of Sociology* 94.
- Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Ostrom, E. y Ahn, T. K. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva. *Revista mexicana de Sociología* (1).
- Putnam, R. D. (1995). "Bowling alone: America's declining social capital." *Journal of Democracy* 6: 65-78.
- Sen, A. (1993). "Capability and Well-being", en M. Nussbaum y A. Sen (eds.) *The Quality of Life*. Oxford, Clarendon Press. (Traducción de R. Reyes, en Nussbaum y Sen (eds.) *La calidad de vida*. Tercera reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 2002).
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Taurus.





IV Bienal 
Latinoamericana y Caribeña
en primera infancia, niñez y juventudes
Desigualdades, diversidades y desplazamientos
2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Toledo, J. M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)* (506), 43-56. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004>

Universidad del Rosario. (2020). ¿Qué piensan, sienten y quieren los jóvenes?





Propuesta de enseñanza del conflicto armado en el Sumapaz a líderes jóvenes de colegios en Fusagasugá

ANDRÉS FELIPE CONTRERAS BUITRAGO¹²

Resumen

El conflicto armado en la provincia del Sumapaz ha sido una víctima no muy reconocida en el marco de la guerra interna en Colombia, con ello en mente el objetivo de esta investigación es crear una propuesta didáctica en la que contenga: un contexto general del conflicto armado en Colombia, información del conflicto armado en el Sumapaz, y una visión desde distintos actores y lugares sobre este conflicto en la provincia, ello con el objetivo de formar jóvenes líderes que tengan un conocimiento histórico de su pasado y que logren transmitir ese conocimiento hacia otras personas, debido a su liderazgo, para la no repetición y el perdón.

Introducción

La provincia del Sumapaz está conformada por quince provincias del departamento de Cundinamarca (Colombia), está ubicada al suroccidente del Distrito Capital y la componen diez municipios: Fusagasugá, capital de la provincia, Sylvania, Tibacuy, Pasca, Arbeláez, Pandí, San Bernardo, Venecia, Cabrera y Granada, además de los diez municipios de Cundinamarca, se circunscriben también, el sur del territorio del Distrito Capital, San Juan, y por el nororiente del departamento del Tolima se incluye a Icononzo, Villarrica, y los corregimientos de El Palmar, Nuevo Mundo, Alpes, El Roble, Mercadilla, Núñez, La Colonia, La Pradera y El Duda.

¹² Estudiante de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Cundinamarca, sede Fusagasugá, integrante del semillero de investigación “Historia de Cundinamarca” perteneciente al grupo de investigación de Estudios sobre identidades y Representaciones Contemporáneas Correo: afelipecontreras@ucundinamarca.edu.co





La siguiente ponencia se divide de la siguiente manera, en primer lugar, se sitúa el marco teórico y metodológico que se usará para la enseñanza del tema ya antes citado; en segundo lugar, se expondrá la propuesta de enseñanza, para así finalizar con unas conclusiones y resultados de todo lo anterior.

Marco Teórico y metodológico

Los elementos analíticos que estarán presentes en la propuesta de enseñanza se basan en una pedagogía social de la memoria, esta trata sobre el tiempo y la historia convertida en experiencia, donde está presente el recuerdo de las voces acalladas de los vencidos e invisibles, su recuperación es necesaria para la construcción de utopías basadas en la paz y la no repetición, esta pedagogía se concibe como una apuesta por dialogar y reflexionar críticamente el conflicto interno de Colombia, superando la memorización y descripción que se hace en las escuelas. Por el contrario, quiere generar en los estudiantes habilidades críticas, políticas y reflexivas sobre los hechos violentos del país, estos aprendientes se caracterizan entre otras cosas, en reconocer y respetar al otro, tener la capacidad de ubicar el dolor de las víctimas, y producir, con base en las memorias, prácticas emancipatorias (Ortega, Merchán y Vélez, 2014 y Vélez, 2012).

Esta pedagogía, que es la guía y el marco de la propuesta de enseñanza, tiene dos elementos que la nutren y la soportan, la memoria y la historia reciente, respecto a la primera se entiende a ésta como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente, siendo que esta no es estática ya que los recuerdos son recreaciones del pasado, la misma tampoco es ajena a las luchas y contradicciones por parte de una memoria oficial impuesta por el Estado y por otra memoria realizada por los vencidos, es por ello que la memoria debe ser ante todo abordada de una manera crítica y abarcando distintos puntos de vista (Torres, 2016 y Escobar, 2017).





Esta propuesta evoca, por un lado, la memoria de sujetos que no son muy visibles y por el otro, se abarcan diferentes memorias, pues se abordan a personas tan diferentes como campesinos, estudiantes, niños, profesores y personas del común, además que se usan diferentes lugares geográficos para contrastar las diferentes narraciones del pasado que hay en la provincia del Sumapaz.

En lo que respecta a la historia reciente, esta es una que estudia, un pasado abierto e inconcluso cargado de violencia y dolor, cuyos efectos se extienden hacia nosotros y se vuelven presentes, pero que debido a lo traumático de su rememoración hace difícil asimilarlo (Plazas, 2017, p. 192).

Siguiendo a Sandra Rodríguez (2012) esta forma de hacer historia en las instituciones educativas tiene cinco aportes: el primero, es la relación que tienen las escuelas con la comunidad propiciando así una educación más comprometida; el segundo, el desarrollo de un problema social en que los estudiantes hacen uso de fuentes documentales asimismo, de hacer usos de ejercicios investigativos; el tercero, es el análisis que se le hacen a las diferentes memorias enfrentadas, y el último, es el aporte a la formación política de los estudiantes.

La historia reciente no es algo que se haya abordado con suma profundidad en la mayoría de los colegios del Sumapaz, si bien hay lugares como Pandi e Icononzo donde ha existido una mayor rememoración, reconstrucción y revisión de su historia reciente, municipios como Fusagasugá, desconocen en sus aulas de clase que también fue víctima del conflicto armado, la primera relación de la que habla Rodríguez, es inexistente en la “ciudad jardín” pues colegios como el Manuel Humberto Cárdenas Vélez, desconocen de dónde viene su nombre, el cual tiene mucha relación con el conflicto armado, y tampoco saben que el barrio en que viven “El Gaitán”, tiene una conexión con la Violencia. Por otra parte, el uso de fuentes primarias, el





analizar memorias, y que los estudiantes sean partícipes de procesos investigativos para indagar sobre algún fenómeno del conflicto armado, son la base de la presente propuesta de enseñanza.

Propuesta para la enseñanza del conflicto armado

La siguiente propuesta surgió del núcleo denominado “Didáctica de la historia” de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Cundinamarca, la propuesta en sí es una cartilla, que estará acompañada y complementada con otras actividades que más adelante se expondrán, esta herramienta didáctica quiere ofrecer una alternativa frente a los textos escolares los cuales para Angélica Padilla y Ángela Bermúdez, en el abordaje del conflicto armado (2016) privilegian la perspectiva del Estado a través del hilo conductor de los periodos presidenciales, tienen una explicación unicausal de la violencia en el país y marginan la voz y experiencia de otros actores, como las víctimas (p.244).

El papel del docente con esta guía será de fungir como mediador, propiciando la construcción del conocimiento y el diálogo entre las diferentes formas de conocer, el profesor ante todo debe generar un espacio donde se aliente a la crítica, la reflexión, la comprensión, la participación y la formación ética y moral, teniendo en cuenta el contexto social, cultural y psicológico de cada aprendiente. El maestro a la hora de enseñar los temas de la cartilla debe hacerlo de manera crítica, reflexiva, con una comprensión histórica del pasado reciente, en el que no se juzguen a los actores y, en la medida que pueda, siendo neutral, sin que su posición afecte el aprendizaje de cada estudiante (Arias, 2015, pp. 38-39 y León, 2014).

La cartilla sigue un poco la estructura temática de la cartilla “Construyendo caminos de paz” planteada por Ruby Alexandra Eraso Simonds (2016) para el abordaje del conflicto del Urabá, en la primera parte se reconoce la ubicación geográfica del Sumapaz y su importancia general en el país, en esta parte también se





contextualiza el origen de las FARC y sus conferencias, para que así el estudiante tenga un panorama general en donde situarse. Posterior a esto se hace un recorrido histórico general de la Violencia y el conflicto armado en el Sumapaz.

En la segunda parte, se narra de manera breve lo que se encuentra en las tesis ya antes mencionadas, acá se hace más énfasis a las memorias de las víctimas, dichas experiencias del pasado no estarán solo por escrito, sino que los aprendientes también podrán encontrar las mismas de forma mucho más larga, en formatos de podcast para ser escuchadas de una mejor manera, pues es bien sabido el uso de dispositivos electrónicos, por parte de los alumnos, por fuera y dentro del aula de clase, es una constante, y que mejor que aprovechar esta aparente debilidad para que los estudiantes comprendan mejor el conflicto armado.

Las memorias no estarán solas, pues la acompañarán otras fuentes de información como fotografías, prensa, historias de vida y otras fuentes de información artísticas, que ayudarán a entender mejor el conflicto armado en el Sumapaz, con ello también se propiciará que los estudiantes hagan uso de estas fuentes para indagar diferentes problemas.

El uso de material audiovisual es importante para el abordaje de la guerra interna en el Sumapaz, pues esta herramienta para la enseñanza ofrece las ventajas de capturar al espectador gracias a la inmersión en la historia, su vínculo con la trama, el realismo deslumbrante y su recreación del pasado. La proyección de este material tendrá la debida mediación pedagógica del docente, basada en los siguientes argumentos de Arias: plantear preguntas antes de ver el material, contextualizar el audiovisual, hacer pausas para aclarar cosas que los estudiantes puede que no entiendan o para hacer un mayor énfasis en ciertos elementos y, por último, el cuestionar, criticar y reflexionar sobre el material visto (Arias, 2016, pp. 273-274).





En la tercera parte están las actividades de la guía, estos ejercicios van desde actividades de identificación, en que los estudiantes ubican elementos históricos importantes del conflicto interno, pasando por actividades de análisis, en que los alumnos harán de investigadores pues analizarán las diferentes memorias e indagarán por medio de entrevistas y revisión de prensa más información respecto a un lugar o a un grupo de personas afectadas por el conflicto armado, con ello los aprendientes asumirán una posición de este último, y terminando finalmente con actividades propositivas, en esta los aprendientes, con toda la información podrán aportar desde sus diferentes habilidades un producto final que refleje el camino que lo llevó hasta aquí.

Las salidas de campo son válidas y fundamentales en el proceso de enseñanza, en este caso la misma es un complemento muy importante para esta guía, pues posibilita que los aprendientes apropien conceptos y lenguajes, propios de la propuesta de enseñanza, y también, sitúa a los aprendientes en lugares donde en verdad se haya vivido el conflicto, o que esté presente la memoria, sin que los mismos sepan (Moreno et al., 2011, p. 62). Ejemplo de lo anterior, son lugares que comúnmente recorren varios estudiantes del municipio de Fusagasugá, como una avenida nombrada en honor a un alcalde muerto por las FARC, “la Manuel Humberto” y la plaza principal epicentro de disputas bipartidistas durante la época de la Violencia. Estas salidas también ponen al alumno en contacto directo con las víctimas de la violencia y el conflicto, generando que los estudiantes puedan escuchar, preguntar y dialogar con la memoria viva.

Resultados

La implementación de esta propuesta didáctica se está haciendo en el colegio municipal de Fusagasugá, Manuel Humberto Cárdenas Vélez, en los grados novenos, lo primero que se pudo evidenciar es que la mayoría de los estudiantes tenían un desconocimiento del impacto de fenómenos como las luchas agrarias, la Violencia





y el Conflicto Armado en la provincia donde viven, bajo esta premisa se hizo un acercamiento cronológico teniendo siempre presente la cartilla y la mediación docente.

Todavía sigue en curso la impartición de la propuesta ya antes descrita, se tiene como metas a largo plazo que la misma sea enseñada en otros grados, en otros colegios de Fusagasugá y en otras instituciones educativas de la provincia del Sumapaz.

La aceptación por parte de los estudiantes ha sido favorable pues el tema les gusta, debido a la cercanía que tiene este con los mismo, además de que se ha hecho de una forma amena y agradable, también todo el plantel educativo ha visto con buenos ojos la puesta en práctica de la propuesta de enseñanza del conflicto armado, en especial por el énfasis que se da en la formación de jóvenes líderes.

Conclusiones

La cartilla, y los otros elementos que la acompañan, quieren seguir aportando al trabajo que todavía se sigue haciendo de enseñar las memorias de las víctimas y la historia reciente del conflicto armado en Colombia, con ello se quiere reivindicar los aportes que hacen las tesis de la Universidad de Cundinamarca sobre el conflicto interno. En el campo de la educación, este trabajo también quiere alentar para que muchos trabajos de grado que traten este tema, y otros, no se queden encerrados a los espacios académicos, sino que trascienden más allá para que la gente del común y la comunidad educativa de todo el país lo conozcan, para ello es importante saberlos mediar para que sea apto para el público al que vaya dirigido.

Aunque hay avances, tanto académicos como estatales en lo que se refiere a enseñar la violencia política reciente del país, lo cierto es que poco se puede hacer si siguen los mismos problemas que aquejan a la enseñanza de las ciencias sociales en general, es decir, una que es memorística, narrativa y patrioter, pues





aunque este el espacio de la Cátedra de Paz, hay que mirar como esta es enseñada por los profesores, ya que puede caer en un formalismo de que los docentes solo la den para salir del paso sin propiciar un cambio verdadero en los estudiantes. De manera más global tenemos el problema de que las ciencias sociales en Colombia cada vez pierden más horas en el currículo oficial, dificultando así cada vez más la tarea de abordar temas tan complejos y extensos como la violencia y el conflicto interno. Pese al panorama ya antes descrito, se debe seguir promoviendo espacios para la enseñanza de la memoria, siendo, principalmente los docentes, los que tienen el papel de comprometerse y liderar estos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios* (42),29-41.
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana De Educación*, 1(71), 253-278.
- Arias, D. y Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío y Asociados*. (27), 18-29.
- Eraso, R. A. (2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana De Educación*, 1(71), 321-342.
- Escobar, L. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(2), 1010-1026.
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana De Educación* (62), 287-314.





León-León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. Approaches to pedagogical mediation.

Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 5(1), 136-155.

Márquez, M. (2009). enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la

construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5(2), 205-230.

Moreno, N., Rodríguez, L., Sánchez, J., Hurtado, M., y Cely, A. (2011). *¿Qué función debe cumplir la*

enseñanza de las ciencias sociales en la escuela? Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

Ortega, P., Merchán, J., 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.

Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades

de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana De Educación*, 1(71), 219-251.

Plazas, F. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios

y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(1), 179-200.

Rodríguez, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente.

Revista Colombiana De Educación (62), 165-188.

Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia

y conflicto. *Revista Colombiana De Educación*, 1(71), 165-185.

Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el

campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación* (62), 245 -264.





Mesa 07

Migraciones y desplazamiento: el protagonismo trágico y heroico de las familias latinoamericanas

Una interpretación teórica a la ruralidad colombiana a partir de las mujeres y los jóvenes en espacios de ruralidad

HÉCTOR RICARDO VARGAS SÁNCHEZ¹³

Resumen

El orden de este documento tiene la particularidad de comenzar por una definición y discusión teórica sobre que es la ruralidad en Colombia, así como una reflexión con respecto a la forma en que se ha entendido en términos sociales, culturales y jurídicos esta categoría, para desembocar en un análisis de la forma en que el programa Educa de Corazón propone una metodología para la identificación de los actores a vincular en territorios rurales con el propósito de realizar intervenciones sociales y a partir de ello entender la forma en que las mujeres se articulan en la cotidianidad del mundo rural.

Desarrollo

Este documento es una amalgama de dos aspectos sobre los que a partir de procesos reflexivos alrededor de que es la ruralidad en Colombia y la experiencia que ha tenido el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Equidad de la Mujer (CIDEEM), en la implementación del programa Educa de Corazón en cuatro contextos autodefinidos como rurales en el país, se proponen algunas lecciones con respecto a la forma de pensar, categorizar e intervenir en contextos rurales de Colombia.

¹³ Antropólogo, Magister en estudios de familia de la Universidad Externado de Colombia. Investigado Senior fundación CIDEEM y asesor en Instituto Colombiano de Antropología e Historia





En virtud de lo mencionado, el orden de este documento tiene la particularidad de comenzar por una definición y discusión teórica sobre que es la ruralidad en Colombia, así como una reflexión con respecto a la forma en que se ha entendido en términos sociales, culturales y jurídicos esta categoría, para desembocar en un análisis de la forma en que el programa Educa de Corazón propone una metodología para la identificación de los actores a vincular en territorios rurales con el propósito de realizar intervenciones sociales y a partir de ello entender la forma en que las mujeres se articulan en la cotidianidad del mundo rural, así como las estrategias identificadas en las comunidades para enfrentarse a acciones que puedan ser entendidas como obstáculos para el ejercicio de las distintas autonomías (física, política y económica) de las mujeres.

Objetivo

- Desarrollar una discusión teórica basada en datos cuantitativos y cualitativos con respecto al papel de las mujeres en la ruralidad colombiana a partir de la problematización de esta categoría (ruralidad)

Resultados

En la ruralidad colombiana, el papel de las mujeres y los jóvenes es fundamental, no solo en términos de prospectiva, pensando en la reproducción de la cultura que se da en los espacios rurales, sino también porque se trata de las comunidades con mayor grado de vulnerabilidad en estos espacios. Dicha relación de vulnerabilidad, en muchos casos se relaciona con el papel de subordinación que se asigna a estas poblaciones como producto del sistema cultural que se ha implantado en muchos sistemas culturales.

En este sentido, los estudios clásicos con respecto al papel de las mujeres como protectoras, pero además encargadas de coordinar y ejecutar labores relacionadas con la economía del cuidado con los adelantados por Virginia Gutiérrez (1963), realizar un aporte significativo con respecto a la forma en que el





campo en Colombia de manera casi generalizada, las mujeres suelen estar asociadas a una condición de subordinación en términos económicos y políticos (Jaramillo, 2006). Este tipo de análisis suelen romper con aquellas visiones que idealizan la subordinación de una buena parte de las mujeres como la formación de una suerte de vínculos entre sí y en alguna medida puede verse como un factor relevante a la hora de realizar análisis sociales (Farah y Perez, 2003 y Villareal, 2005). Por lo tanto, se hace necesario repensar la forma como algunos de estos comportamientos no solo están generando la denominada doble y triple jornada (Vidal, 1990), sino que está reproduciendo claras brechas en equidad hacia una parte significativa de las mujeres que se encuentran en territorios rurales. Esto se evidencia en bajas tasas de cobertura en educación para las mujeres, lo que a su vez genera condiciones de vida adversas que determinan entre otras cosas, altas tasas de natalidad en condiciones económicas con bajos ingresos y una clara limitación de las mujeres a las labores privadas del hogar, que como se ha expuesto en variados estudios previos, es una forma de reproducir comportamientos sexistas dentro de la sociedad (Barquet, 1994).

Las cifras muestran que las mujeres en términos de educación tienen mayores desigualdades si están en las zonas rurales, según el censo agropecuario, el 20% de las mujeres en zonas rurales no tienen ningún tipo de educación, traducido en 52.808 mujeres y de estas 48.067 no saben ni leer ni escribir las cifras en términos geográficos y con enfoque diferencial muestra que departamentos como la guajira tienen los niveles más altos de analfabetismo y que las mujeres indígenas son las que menos acceso a educación tienen (CINEP, 2017).

En virtud de lo mencionado, las mujeres que habitan en espacios rurales, particularmente en Colombia, se encuentran en una posición de poder desigual frente a los hombres, puesto que si se analiza la propiedad de





la tierra (que sin duda genera autonomía económica) se ve la forma en que este activo se encuentra de manera notoria acumulada en manos de los hombres, limitando la capacidad de tomar decisiones sobre los terrenos en donde transcurre su cotidianidad, es decir, se trata de comportamientos que limitan la movilidad y en general el ejercicio autónomo de las decisiones tomadas por mujeres, ya que el 64% de los terrenos rurales en Colombia se encuentran a nombre de hombres (DANE, 2015). Si bien no se trata de una peculiaridad, si se trata de un análisis que pocas veces ha sido articulado, particularmente teniendo en cuenta que la ruralidad suele verse como un territorio más apacible que la fría urbe, es importante desmitificar esta concepción, puesto que en una buena parte de los casos se trata de un espacio claramente subordinador.

Ahora bien, los jóvenes que habitan en los contextos rurales enfrentan una serie de condiciones particulares que deben ser tenidas en cuenta frente a la implementación y la discusión de algunas políticas públicas que son vistas como garantistas de derechos, pero que en algunas ocasiones no son consecuentes con las dinámicas sociales propias de los territorios (Esteban y Tavora, 2008). Un ejemplo de estas discusiones es el prolongado debate con respecto al trabajo como un acto victimizante de los niños y jóvenes, debe ser tomado con pinzas al abordar temas como el cuidado de animales o el acercamiento a labores agrícolas desde edades tempranas, que sin duda deben ser entendidas desde la dinámica particular de cada territorio y en lo que parece pasar por encima conceptos tan básicos como la edad social, que es determinada de acuerdo a la comunidad y los roles asignados a cada sujeto (Schibotto, 2010), en los que sin duda, las mujeres jóvenes generalmente son asignadas a iniciarse en la reproducción de prácticas de la economía del cuidado en los espacios privados, mientras que los hombres jóvenes son destinados a realizar apoyo en las actividades económicas. No se trata de relaciones lineales en las que el sexo determina necesariamente las acciones en las que se desempeñará cada





sujeto, sino que se trata de algunos patrones que se repiten de manera notoria en los contextos colombianos (Gutiérrez, 1963).

Sin embargo, una de las brechas más notorias entre los contextos urbanos y rurales se encuentra en lo que puede ser catalogado por CIDEEM como la autonomía física, particularmente en referencia al acceso a información con respecto a salud sexual y reproductiva, ya que los conocimientos y utilización de métodos anticonceptivos tiene una distancia abismal en estos dos contextos, dando un mayor índice de cumplimiento en los espacios urbanos (ENDS, 2015). Esto puede relacionarse con la menor cobertura institucional en territorios rurales, mientras que la oferta de información, así como la accesibilidad a métodos anticonceptivos en espacios urbanos es mucho más sencillo, teniendo entre otras cosas sistemas culturales un poco más rígidos a lo que sucede en los entornos urbanos.

Sin embargo, en algunos territorios, las relaciones de género se están transformando. Ahora se evidencia de manera más clara la participación de las mujeres en las actividades productivas y en la toma de decisiones relacionadas con las mismas. Sin embargo, también hay un surgimiento de lo que en la teoría de la nueva ruralidad se llama la “pluriactividad” (Perfetti, 2009) en el medio rural; tanto mujeres como hombres incursionan en actividades no agrícolas para generar ingresos.

Del mismo modo, las mujeres están asumiendo, en algunos territorios más rápido que en otros, cargos directivos en los espacios de decisiones comunitarias, por ejemplo, las Juntas de Acción Comunal. También se están presentando algunos retornos y en cierta medida repoblamientos de zonas rurales y se observan transformaciones importantes en las condiciones de vida rurales en lo que tiene que ver con salud, educación, vivienda, servicios públicos y vías de comunicación (DANE, 2018).





Impacto en la política

A partir de este análisis se evidencia la necesidad de crear políticas sociales y culturales que tengan en cuenta el papel de las mujeres en todas sus diversidades con el propósito de promover la toma de decisiones autónomas y el desarrollo de sus capacidades y descentralizar la toma de decisiones para asegurar un verdadero ejercicio de los derechos que le son inherentes tanto a jóvenes, mujeres, niños y demás poblaciones que se encuentran en roles de subalternidad.

Conclusiones

Si bien se trata de un ejercicio focalizado y en áreas bastantes particulares, con contextos sociales precisos; este documento es un punto de partida para lograr entender la lógica social en comunidades autodefinidas como rurales y se identifican comportamientos a tener en cuenta de manera previa de ejecutar intervenciones sociales enfocadas a aumentar el ejercicio de las distintas autonomías de las mujeres.

No es posible entender la ruralidad como una categoría de definición lineal y única, sino que se trata de la suma de condiciones sociales y políticas que permean tanto a los individuos como a las colectividades; en consecuencia, cuando se piensa en la ruralidad debe tenerse en cuenta el territorio en donde se está pensando la categoría, el momento histórico particular, las condiciones sociales del territorio y el panorama político.

El fortalecimiento de las condiciones personales que permiten el ejercicio de las autonomías de las mujeres debe tener como punto de partida el fortalecimiento de los vínculos establecidos entre las distintas instituciones presentes en los territorios. En consecuencia, la importancia de encontrar espacios de diálogo en donde las mujeres sean el centro de las intervenciones y se propicie el ejercicio de las autonomías propias es un método apropiado para generar ambientes en donde las capacidades queden instaladas y a partir de los





recursos existentes en los distintos territorios, las mujeres encuentren espacios con un menor grado de reproducción de prácticas violentas basadas en su género.

Referencias

- Barquet, M. (1994). Condicionantes de género sobre la pobreza de las mujeres. Alotorre, J. et. al. Las mujeres en la pobreza. México: Gimtrap, 73-89.
- Bejarano, J. A. (1998). "El concepto de lo rural: ¿Qué hay de nuevo?", en Revista Nacional de Agricultura (Santafé de Bogotá) N° 922 – 923. Ceña, Felisa 1993 "El desarrollo rural en sentido amplio", en El Desarrollo Rural Andaluz a las Puertas del siglo XXI. Congresos y Jornadas (Andalucía, España) N° 32.
- Benavente, R., Cristina, M., y Valdés, B. (2014). Políticas públicas para la igualdad de género: un aporte a la autonomía de las mujeres. CEPAL.
- DANE. (2014). Tercer Censo Nacional Agropecuario. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Bogotá D.C.
- Echeverri, R. y Ribero, M. del P. (1998) "Hacia un nuevo sentido del desarrollo: una visión desde lo rural", en Misión Rural: Transición, Convivencia y Sostenibilidad (Santafé de Bogotá: IICA - Departamento Nacional de Planeación - Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Tercer Mundo Editores) Documentos de Trabajo. Versión Preliminar.
- Esteban, M. T. A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39(1).
- Gutiérrez de P. V. (1963). La familia en Colombia (No. HQ597 G8).





- Indepaz, I. (2016). Cinep/PPP, y CCJ. (2017). Panorama de violaciones al derecho a la vida, libertad e integridad de líderes sociales y defensores de derechos humanos en 2016 y primer semestre de 2017.
- Pérez, E. (1998). "Una visión del Desarrollo rural en Colombia". *Cuadernos de Desarrollo Rural* (41).
- Pérez, E. y Farah, M. A. (1998). "Género y Desarrollo Rural: De lo invisible a lo visible", en *Equidad, Género y Desarrollo* (Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores).
- Pérez, E. y Farah, M. A. (1999). *Descentralización, Municipio y Desarrollo Rural. Retos para la participación ciudadana* (Santafé de Bogotá) Serie IER20 Años. 30 .
- Pérez, E. et al. (2000) *Reconstruir la confianza en Colombia: Nueva institucionalidad en el sector rural* (Bogotá: Javegraf).
- Perfetti, J. J (2009). *Crisis y pobreza rural en America Latina: el caso de Colombia*. Rimisp Latin American Center for Rural Development.
- PNUD. (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano, 2011. Colombia Rural, razones para la esperanza*. Bogotá.
- Ramos R. E. y Romero, J. J. (1993) "La crisis del modelo de crecimiento y las nuevas funciones del medio rural", en *El Desarrollo Rural Andaluz a las Puertas del siglo XXI. Congresos y Jornadas* (Andalucía, España).
- Schibotto, G. (2010). El informe global OIT de 2010. El triunfo de la razón metonímica. *NATS*, 19-35.
- Villarreal, J., Helfrich, S. y Calvillo, A. (2005). *¿Un mundo patentado? La privatización de la vida y del conocimiento*. El Salvador: Ediciones Boell.





Trayectorias educativas y laborales de jóvenes venezolanos en Argentina

ANALIA OTERO¹⁴ Y PAULA CAMILA RODRÍGUEZ¹⁵

Resumen

Tras los conflictos políticos, económicos y sociales existentes alrededor del mundo, se ha evidenciado como sociedades enteras se han visto obligadas a adaptarse a condiciones de vida precarias, luchando por sobrevivir, pero, en ocasiones la supervivencia se hace imposible, y se generan migraciones masivas en busca de un proyecto de vida posible, aunque ello signifique un desplazamiento del país de origen. El objetivo de la ponencia es poner el foco en las trayectorias laborales y educativas de jóvenes venezolanos migrantes que arribaron a la Argentina entre 2015 y 2018, dando cuenta de su situación actual y problematizando en las complejidades que reviste esta inserción migratoria en la educación y el trabajo en el contexto de principios de 2020.

El material base del análisis de esta ponencia deriva de una investigación reciente centrada en la situación social, económica y laboral de un grupo de inmigrantes Venezolanos radicados en Buenos Aires considerando la política pública implementada por el gobierno Argentino y la OIM con el plan regional para

103

¹⁴Doctora en Ciencias Sociales Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Magíster en Diseño y Gestión en Políticas y Programas Sociales (FLACSO). Lic. en Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL) FLACSO-CONICET, Investigadora Adjunta Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas e Investigadora Principal del Programa de Investigaciones sobre Juventud de la FLACSO, sede académica Argentina, equipo en el que participa desde 1999.

¹⁵ Magíster en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO). Lic. en Psicología de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente coordinadora de la Red Iberoamericana de trabajo con familias.





el fortalecimiento de la respuesta a los flujos migratorios de nacionales Venezolanos.¹⁶ Donde se trabajó desde una perspectiva metodológica cualitativa sobre una muestra no representativa conformada por 8 mujeres y 8 hombres, de entre 25-45 años, venezolanos de origen que migraron a la Argentina entre el año 2015 y el año 2019. Para el desarrollo del estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas durante diciembre, enero y febrero del 2020.

Palabras Clave. Jóvenes, migración, Venezuela, Argentina, trayectorias educativas, trayectorias laborales.

Desarrollo de la ponencia

En la primera parte de esta ponencia contextualizaremos la problemática de interés y daremos cuenta de las principales características de la muestra de entrevistados para luego ahondar en los principales motivos de la migración a Argentina y las principales dificultades que hallaron en este proceso de desplazamiento. En una segunda parte, profundizaremos en otros aspectos vinculados a la situación educativa para avanzar después en las transformaciones dadas en la situación laboral de los jóvenes venezolanos dando cuenta del seguimiento de sus trayectorias laborales considerando fundamentalmente el antes de la salida de su país de origen y el después de su arribo a la Argentina. Finalmente, a modo de cierre repasaremos los principales hallazgos analíticos en función del aporte realizados centrándonos en las claves que giran en torno al proceso de migración y la situación actual, en base al muestreo realizado.

¹⁶ El trabajo se ha desarrollado en el marco de la investigación que dio origen a la Tesis de la Lic. Paula Camila Rodríguez Agudo (2020), “Política pública y emigración venezolana en argentina una mirada en sus aspectos económicos, sociales y laborales.”, Maestría en diseño y gestión de programas sociales, FLACSO, en proceso de evaluación.





Migración

Argentina históricamente es uno de los mayores receptores de inmigrantes en búsqueda de oportunidades laborales, a finales del siglo XIX y mediados del siglo XX la mayoría de los inmigrantes provenían de Europa, más recientemente la migración predominante provenía de países del cono sur, destacando los peruanos, bolivianos y paraguayos, a estos últimos se agregarán los nacionales colombianos y venezolanos, en el último período. Las y los venezolanos ocupaban en 2018 el primer lugar de inmigrantes en Argentina con una cifra que superaba los 170.000 según datos de la Dirección Nacional de Migraciones, y del Ministerio del Interior. En realidad, la cantidad de radicaciones de venezolanos en Argentina durante todo el periodo de 2004 a 2018 (radicaciones que incluyen residencia temporaria y residencia permanente), ha ido en incremento constante.

En términos de la OIM se trata de una migración forzada definida como “término que se utiliza para describir un movimiento de personas en el que se observa la coacción, incluyendo la amenaza a la vida y su subsistencia, bien sea por causas naturales o humanas. (Por ejemplo, movimientos de refugiados y de desplazados internos, así como personas desplazadas por desastres naturales o ambientales, desastres nucleares o químicos, hambruna o proyectos de desarrollo). Ver también desplazados internos, refugiado” (OIM, 2006, p. 39).

En un informe reciente (Pacecca y Liguori, 2019), analizaron las trayectorias de venezolanos que arribaron a Argentina entre 2014 y 2018, haciendo especial énfasis en los motivos de traslado, las trayectorias laborales, educación y procesos de reunificación familiar. Uno de los hallazgos más relevantes refiere a que la mayoría de los venezolanos consiguieron empleo dentro del primer mes de su arribo, independientemente de





las características laborales y educativas previas. Su empleo inicial fue en los rubros de comercio, gastronomía, cuidado, limpieza, mantenimiento o construcción. Las mujeres se desempeñaron como meseras, recepcionistas, vendedoras en locales, cuidado de niños y ancianos. Los varones como camareros, ayudantes de cocina, repartiendo volantes y en construcción. En el aspecto educativo el informe revela que alrededor del 8% de las personas entrevistadas realizaron estudios de postgrado, y otros entrevistados realizaron cursos de capacitación ofrecidos por el gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires en los que se destacaban clases de inglés, higiene, seguridad y manipulación de alimentos.

Respecto a la educación en Argentina y a través de la normativa de los artículos 14 y 20 de la Constitución Nacional, y de la Resolución Ministerial N° 3720 y las resoluciones 230-E/2018 y 232-E/2018, de la ley N° 25.133¹⁷. Se permitió que miles de venezolanos puedan iniciar o continuar con sus estudios en Argentina, lo cual incluye educación básica (jardín), primaria, secundaria y universitaria, teniendo acceso a una educación gratuita y de calidad, siendo beneficiados de los mismos derechos de los argentinos. Como lo dice el trabajo Migraciones y educación en la Argentina de (Beheran, 2012), recopilado en el trabajo “Migración y políticas públicas nuevos escenarios y desafíos” (Novick, 2012), las escuelas se convierten en el espacio más importante para los niños y jóvenes migrantes, puesto que se convierte en el lugar que los acerca a la cultura, las costumbres, tradiciones y valores.

En el aspecto laboral, siguiendo los informes de la Organización Internacional del Trabajo “en el mundo hay aproximadamente 232 millones de trabajadores migrantes, los cuales contribuyen de manera significativa

¹⁷ Resolución educativa en beneficio de migrantes venezolanos disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/230-18.pdf>





al crecimiento y desarrollo de los países receptores, y benefician a los países de origen con la adquisición de nuevas competencias en los países de destino. A pesar de lo positivo, las migraciones laborales originan un gran reto para la protección de los trabajadores los vínculos entre migración y desarrollo y la cooperación internacional, entre otros” (OIT, 2015, p. 9).

Migrantes, características claves de la muestra

Como decíamos durante el trabajo de campo se entrevistaron 16 migrantes venezolanos (8 mujeres y 8 hombres) radicados en Buenos Aires Argentina, todos ellos en un rango etario de 25 a 40 años. considerando los datos de la OIM, es en dicho rango etario donde se concentra la mayor cantidad de migrantes venezolanos. Todos ellos migraron por la situación de su país de origen, puede decirse que ha sido (en términos de la OIM) una migración forzosa y no espontanea ya que de una u otra forma sufrían el deterioro de la calidad de vida sobre todo en los últimos años de su estadía en Venezuela. Además, todos ellos llegaron a Argentina en el periodo de gobierno de Mauricio Macri entre (2016-2019), periodo durante el cual se legisló un anexo a la Ley N° 25.781 que favorece específicamente a los migrantes venezolanos.

Así mismo, todos los entrevistados manifestaron el querer radicarse en Argentina de manera permanente. Los entrevistados están radicados en Argentina de manera legal con precaria (tres meses) residencia temporaria (dos años) o residencia permanente (15 años), es decir ninguno en condición de turistas o ilegales. En su conjunto tienen el ciclo medio Bachillerato concluido. Resta decir que, dos de los dieciséis entrevistados se encuentran en Argentina en condición de refugiados, vinculados al ACNUR¹⁸.

¹⁸ plan de respuesta para refugiados y migrantes disponible en: <http://www.onu.org.ar/argentina-refugiados-migrantes-venezolanos/>





Educación

Las oportunidades educativas ocupan un lugar importante para los migrantes venezolanos a la hora de sopesar en la elección del país destino, en el caso de Argentina la educación es gratuita en todos sus ciclos (inicial, primario y secundario), lo que es bastante llamativo para los venezolanos, ya que la educación es uno de los aspectos que más les preocupaba al tomar la decisión de migrar porque querían garantizar el futuro de sus hijos.

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina, establece: “Un tratamiento preferencial en los trámites administrativos de reconocimiento de estudios de la educación obligatoria, tanto completos como incompletos cursados en Venezuela” (Resoluciones 230-E/2018 Y 232-E/2018, Ministerio de Educación), con el fin de permitir a los venezolanos la continuidad de sus estudios.

Así mismo, existe un anexo a la ley 25.781, denominado programa de asistencia para migrantes venezolanos, este expone que se ha realizado la gestión de relocalización la cual busca fortalecer los vínculos con las provincias y los organismos con competencia educativa, para que los ciudadanos venezolanos puedan acceder al sistema de educación en todas las provincias del país. Se aprobó también, un beneficio en los trámites administrativos para el acceso al sistema educativo a través de las resoluciones 230-E/2018 y 232-E/2018, de la ley N° 25.133 en donde se realiza el reconocimiento de estudios de la educación obligatoria cursados en Venezuela ya sea completos o incompletos. La Resolución 230-E/2018 del Ministerio de Educación Argentino aprobó el procedimiento unificado para la convalidación de títulos universitarios, apoyándose en el artículo 14 de la Constitución Nacional, el cual establece una serie de derechos a todos los habitantes del país, entre ellos





de trabajar y ejercer toda industria lícita; de enseñar y aprender, y en el artículo 20 que indica que los extranjeros deben disfrutar de los mismos derechos civiles que los ciudadanos argentinos.

El Ministerio de Educación de la Nación diseñó normas para revalidación, equivalencia y reconocimiento de títulos y de estudios que se hayan realizado en el extranjero, a través de convenios con determinados países. La Argentina no ha suscripto ningún convenio bilateral de reconocimiento de títulos universitarios con Venezuela. Sin embargo, la Resolución Ministerial N° 3720 del 5 de octubre de 2017 hace especial énfasis en el análisis y tratamiento de casos especiales, entre ellos: los inmigrantes asilados, refugiados, personas con visado por razones humanitarias, personas de zonas o países en crisis; víctimas del conflicto armado o afectados por desastres naturales¹⁹.

La Dirección Nacional de Gestión Universitaria resolvió: “las convalidaciones de los títulos universitarios en el marco de los convenios internacionales”. (Artículo 2° de la Resolución Ministerial N° 3720). Es decir, aceptar, agilizar y facilitar los trámites de homologación de los títulos universitarios de los venezolanos, lo anterior evidencia un trabajo colectivo para dar respuesta integral a las necesidades de esta

¹⁹ La resolución 232-E/2018, estableció las siguientes medidas a través de los siguientes artículos:

ARTÍCULO 1- El primer artículo hace referencia en dar un tratamiento preferencial en los trámites administrativos de reconocimiento de estudios de la educación obligatoria, ya sea que estos estén completos o incompletos, cursados en Venezuela, con el objetivo de dar ingreso y egreso de estudiantes a los establecimientos educativos de la Argentina, teniendo en cuenta que el país Bolivariano se encuentra en crisis.

ARTÍCULO 2- El segundo artículo indica que los estudiantes venezolanos podrán ser eximidos de presentar el requisito de legalización de documentos en caso de que no cuenten con ellos.

ARTÍCULO 3- Este artículo enfatiza en que los alumnos que no tengan la documentación probatoria exigida pueden realizar un examen global en el Servicio de Educación a Distancia del Ministerio de Educación (SEAD).





población entendiendo la crisis del país Bolivariano. Es importante que la ley favorezca la facilidad en la homologación de los títulos profesionales para brindar mayores oportunidades a los migrantes; sin embargo, en algunas ocasiones no es posible que logren insertar al mercado laboral por la demora en el trámite tradicional del DNI. además, el plan regional de la OIM, en su fase de diagnóstico otorgó información importante al país acerca de las necesidades y el perfil socio-económico de los migrantes venezolanos que ingresan, lo que permitió beneficiar a miles de venezolanos. Básicamente: “El Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social” (Artículo 6, Ley N° 25.781). A través de los relatos de los entrevistados, se evidencia que esta ley se cumple a cabalidad en la realidad, a excepción de dos casos en los que se presentó xenofobia y acoso laboral por la nacionalidad venezolana.

Respecto a la muestra entre los entrevistados dos tienen hijos que van a iniciar nivel inicial, pero han presentado mucha dificultad para conseguir un cupo por la alta demanda que existe en ese rango etario para ingresar al sistema. Todos hicieron énfasis en que el proceso de inscripción fue gratuito y flexible por su nacionalidad, es decir que les permitieron entregar los documentos requeridos en el transcurso del año, siendo flexibles con las fechas. A su vez les permitieron ingresar en cualquier mes del año, no les pusieron ningún problema por no iniciar en los primeros meses, entendieron la situación en la que se encontraban y facilitaron su adaptación en el proceso de migración conteniéndolos desde la escuela y adaptándose a las necesidades del alumno. Los entrevistados que tienen hijos en edad escolar manifestaron que las instituciones educativas les facilitaron el proceso administrativo para el ingreso a la escuela, flexibilizando el tiempo de entrega de los





documentos requeridos y aceptando que en algunos casos no estaban los certificados de los estudios apostillados. La ley es clara y sin importar el estado migratorio del estudiante permite su ingreso respetando el derecho a la educación, en los niveles educativos (inicial, primario, secundario y universitario). Así mismo si los certificados faltantes no se logran apostillar, la institución educativa debe ofrecerle al estudiante la posibilidad de realizar un examen de nivelación en donde se identifique el nivel del alumno y así poder ubicarlo en el grado correspondiente.

La mayoría expresó que no hubo necesidad de tramitar la homologación del título, ya que en el trabajo los aceptaron sin ningún problema presentando únicamente el título de Venezuela y la apostilla de la Haya. Lo anterior, aplica para los ingenieros y el diseñador gráfico. En el caso de las áreas de la salud (médicos y psicólogos), si tuvieron que realizar el proceso de homologación para poder ejercer y conseguir un trabajo estable. Algunos de ellos están interesados en continuar estudios de postgrado en el país, y expresan que quisieran hacerlo en la Universidad de Buenos Aires, por su reconocimiento académico y su variada oferta curricular. Como lo ilustran las expresiones de algunos entrevistados:

En ese tiempo que estuve sin trabajo hacia un *workshop* de todo tipo de cómo hacer un negocio, de cómo hacer un *speech*, como tenías que pararte, gesticular, no pague por ninguno de esos cursos y me ayudaron para prepararme en lo profesional. Me gustaron y fueron muy útiles. Ahora sigo estudiando unos cursos de Idiomas que ofrece el gobierno. Me gustan, por lo menos el curso que hago es muy organizado y los profesores son muy preparados y siento que he aprendido mucho. No tuve ningún problema para la inscripción, todo fue muy claro y muy rápido. Pienso hacer un postgrado, pero ya el otro año en la Universidad de Buenos Aires. (Florencia, Entrevista N°5)





“Me gustaría estudiar un postgrado para tener un mejor trabajo, pero eso en unos años por ahora mi prioridad es otra, traer a mis papás a vivir acá” (Felipe, Entrevista N°10).

Trabajo

La dimensión laboral, si bien no es la única importante, atraviesa de manera significativa el resto de los ámbitos vitales, conseguir un trabajo bien remunerado permite una estabilidad económica que brinda la posibilidad de tener una vivienda en condiciones adecuadas y el acceso a diferentes servicios. Para el conjunto de los entrevistados, la prioridad al llegar al país ha sido insertarse en un trabajo que les permita solventarse y estabilizarse.

La mayoría de los venezolanos que llegan a la Argentina inician un proceso de búsqueda laboral en cualquier área, no importa que no tenga relación con su carrera profesional, o con aquel que desarrollaban en su país, la prioridad al llegar es obtener ingresos para su propia subsistencia y para enviar dinero a los familiares en Venezuela.

Un artículo contundente de la Ley N° 25.781 explicita que: “Los extranjeros que residan irregularmente en el país no podrán trabajar o realizar tareas remuneradas o lucrativas, ya sea por cuenta propia o ajena, con o sin relación de dependencia”. (Artículo 53, Ley N° 25.781), es por eso que la prioridad de los venezolanos al llegar es iniciar los trámites para obtener el DNI y legalizarse, sin embargo, en el proceso buscan ingresos económicos en trabajos en condiciones precarias e ilegales. Hay casos exitosos, que logran conseguir trabajo en poco tiempo y con todos los beneficios por ley, muchos otros a pesar de tener un título universitario no logran inserción en su rubro.





Siguiendo, la consultora del Grupo Adecco Argentina hace referencia a que: “6 de cada 10 venezolanos no consigue trabajo estable, casi la mitad vive con \$15.000 ARS o menos y 7 de cada 10 trabajan en negro. Casi el 70% de los encuestados trabaja en negro” (Adecco Group, 2019).

Argentina se encuentra en un periodo de transición que trae consigo inestabilidad económica, y política entre otras, lo que genera altos niveles de desempleo, la tasa de desocupación actual en el país es de 10,6%, siendo la cifra más alta que se ha tenido en los últimos 13 años. A su vez la tasa de subocupación aumento al 13,1% representando a aquellos que están empleados, pero quieren trabajar más horas, es decir 2.530.000 personas. (Bermúdez, 2019). Como resultado a la orientación que dio el Plan de Acción regional de la OIM sobre la acogida de diferentes opciones para reconocer las cualificaciones y habilidades de los migrantes venezolanos, el gobierno gestionó la validación de títulos universitarios para venezolanos y refugiados sirios.

Dicho Programa, tiene como objetivo brindarle un “trato preferencial” a los nacionales de estos dos países mencionados. en este sentido, se aprobó un beneficio en los trámites administrativos a través de las resoluciones 230-E/2018 y 232E/2018, encaminado al reconocimiento de estudios de la educación obligatoria cursados en Venezuela, donde los profesionales acceden a un trámite simplificado para revalidar sus títulos universitarios, se les exime del requisito de la legalización, unos de los tramites más costosos y demorados en Venezuela, y en el caso de que los migrantes no presenten ningún documento probatorio por haber tenido que salir en situación de urgencia, se les da la posibilidad de rendir un examen en el servicio de educación del Ministerio de Educación (Resolución Ministerial N° 3720 de fecha 5 de octubre de 2017). Las resoluciones mencionadas y les otorga una solución a estos profesionales para que puedan ejercer lícitamente su profesión





y continuar formándose en las instituciones universitarias argentinas, demás está decir que, tener el título convalidado favorece el acceso a mejores oportunidades laborales.

El primer trabajo que consiguen los venezolanos en Argentina es en negro, ya que la dificultad económica no les permite tramitar el DNI²⁰ rápidamente y por eso deben esperar unos meses para legalizar su situación. En este sentido, la mayoría manifestó un avance significativo en el aspecto laboral después de un año aproximadamente y cuando ya tenían la residencia permanente o transitoria. La mayoría de los entrevistados ha tenido mínimo dos trabajos. Lo que permite identificar que hay una alta rotación laboral, la cual está directamente relacionada con la situación legal de la persona y con el rubro profesional en el que se desempeñe. La mayoría de los entrevistados se vieron obligados a trabajar en negro bajo condiciones precarias los primeros meses de su llegada hasta que obtuvieron su DNI y una vez que lo obtuvieron, lograron acceder a mejores oportunidades laborales ya sean de su rubro profesional o en otro, pero siempre la remuneración económica era mejor:

Yo sabía que cuando llegará acá a Buenos Aires iba a trabajar en lo que encontrará, pero también sabía que no iba a ser de manera permanente y una vez estuviera con mis papeles al día iba a poder conseguir algo mucho mejor, en cambio en Venezuela siempre tocaba trabajar en lo que fuera para sobrevivir.

(Andrés. Entrevista N°9)

²⁰ El DNI express es un trámite más costoso que el DNI tradicional, pero tarda tres meses menos, lo que resulta importante ya que una vez obtenido el documento es más factible obtener un mejor trabajo.





Yo llegue hace dos años y medio y para mí fue sorprendente que mi primer salario me alcanzaba para vivir acá, enviar a Venezuela y a veces para más, y en Venezuela un salario mensual no me alcanzaba ni para comprar un pollo entero para una comida. (Florencia. Entrevista N°5)

Ante el incremento de radicaciones el gobierno y el Poder Ejecutivo Nacional establecen un anexo a la Ley N° 25.781 denominado Programa de Asistencia para Migrantes Venezolanos. Artículo 7. Anexo 1, Ley N° 25.781:

Instruyese a las áreas competentes de la Dirección General de Asuntos Institucionales y Sociales y de la Dirección de Asuntos Internacionales a fortalecer los vínculos con las provincias y los organismos con competencia en materia laboral, social, educativa y sanitaria, a fin de colaborar en la orientación de los flujos de migrantes venezolanos a las ciudades o regiones donde se requiera de sus capacidades, colaborando con el desarrollo local del lugar de destino y con el desarrollo humano de los migrantes convocando a tales efectos a la organización internacional para las migraciones. (OIM, s.f.)

Uno de los puntos más relevantes, con el fin de beneficiar a los migrantes en el acceso a una vida laboral y a las provincias del país, plantea la relocalización. Esta iniciativa, guarda un doble objetivo, por un lado, direccionar los flujos de migrantes venezolanos a las ciudades o regiones donde se requieran esas capacidades, por otro, fortalecer los vínculos con las provincias y con organismos con competencia laboral.

Los escasos de ingenieros y médicos en toda Argentina, genera vacantes que están siendo ocupadas por los venezolanos. Según (Martínez, 2018), la mayoría de venezolanos que llegan al país son profesionales y se encuentran en un rango etario entre 26 y 44 años de edad, y los que no tienen una profesión están proyectados a iniciar una carrera universitaria una vez se establezcan en el país, quienes parecen contar con aptitudes y





herramientas para desempeñarse adecuadamente en el área laboral. Sin embargo, no todos los rubros tienen la misma demanda, se encuentran polos opuestos, en el caso de los ingenieros, como lo expone se evidencia como el país tiene gran demanda laboral de carreras afines a ingeniería y poca oferta para dichas vacantes por parte de argentinos, por tanto, al no cubrir esas vacantes una estrategia gubernamental es acudir a inmigrantes (Fitz, 2019).

El Censo realizado durante el 2019 por la consultora Asomevenar Asociación de Médicos venezolanos radicados en Argentina indica que de la totalidad de médicos venezolanos en Argentina el 62% se desempeñan en zonas rurales de Gran Buenos Aires y el 38% restante lo hace en 15 provincias distintas (Avendaño, 2019).

Los profesionales en medicina o ingeniería tienen mejores oportunidades laborales, beneficiaos por el Plan Nacional Regional de la OIM. Los ingenieros de telecomunicaciones hombres, han podido insertarse en su campo laboral sin dificultad alguna, mientras que todas las mujeres ingenieras han tenido que renunciar a ese deseo de conseguir trabajo en su rubro y buscar en otras áreas.

No obstante, más allá de intención de la ley en relocalizar laboralmente a los profesionales de la salud para favorecer a las provincias que no tienen suficiente personal médico, pero para eso deberían idear la forma de acelerar los trámites del DNI.

Cuando yo llegue estaba feliz un amigo me consiguió trabajo en una provincia del sur en un hospital como médico y me iban a pagar bastante, pero me tocó rechazarlo porque no me había llegado el DNI, demoró mucho entonces no sirvió de nada conseguir esa oportunidad. (Agustín, Entrevista N°15)

Apertura, obstáculos y demás. Género una desigualdad persistente





Si hasta aquí hemos visto algunas tensiones presentes de los recientes migrantes venezolanos entrevistados en el proceso de inserción al mercado laboral argentino, la situación de desigualdad en la que se encuentran las mujeres, en este caso las mujeres profesionales migrantes venezolanas merece un apartado específico. Si bien puede leerse como parte de desigualdad de género propia de la organización de nuestras sociedades capitalistas modernas y su expresión en Argentina, una mirada más de cerca a las trayectorias laborales que configuran las jóvenes de nuestra muestra permite visibilizar los obstáculos de las profesionales de las mujeres ingenieras de cara a las posibilidades de inserción en el mercado laboral del país.

En los tres casos de mujeres que arribaron a Argentina contando con formación universitaria en Ingeniería de telecomunicaciones incursionaron en diferentes búsquedas laborales (repartiendo CV en empresas; en páginas www) sin lograr acceder a un empleo acorde con la calificación correspondiente a sus estudios. Lo que las conllevó a buscar trabajos no cualificados como vendedoras.

La única mujer que trabaja como ingeniera lo hace en otra área que no es la de telecomunicaciones. Las mujeres ingenieras restantes están trabajando como vendedoras y en atención al cliente en tiendas y empresas. Las ingenierías -y algunas más- son áreas menos permeables para las mujeres y también a veces lugares con sueldos abultados. La trayectoria de Laura es un buen ejemplo para describir:

Yo trabajaba en una clínica como analista de atención integral y trabajaba con diferentes seguros de prepaga, como Ingeniera también trabajé en MB miranda, hacia mantenimientos en equipos de telecomunicación, me retire del trabajo porque el salario era muy bajo como 4-5 dólares y preferí renunciar me ayudaban enviando dinero de afuera.





Mi primer trabajo fue como niñera y después como recepcionista con monotributo ganaba muy poco 12.000 pesos. Me parece que el salario no era acorde para todo lo que yo hacía era medio tiempo, pero hacía demasiado, era monotributo no tenía ni aguinaldo ni nada. Ahora estoy como vendedora en una tienda de recuerdos para turistas, me pagan mejor y es en blanco. Pero nada que ver con lo que yo estudié.

Si he buscado como ingeniera de telecomunicaciones, pero lo que me dicen en las entrevistas es que ese trabajo de terreno es para hombres y eso que acá son más de mente abierta, he ido a varias entrevistas y siempre eligen a un hombre. Yo en Venezuela trabajaba en terreno en mantenimiento y reparación de equipos y nunca fue impedimento que sea mujer. (Laura, Entrevista N°1)

Como siguen mostrando los testimonios de estas otras mujeres ingenieras:

Trabajé en una tienda, en un supermercado chino, en un *call center* y ahora como vendedora de una tienda de deportes. He buscado como ingeniera, pero me dicen que por las cosas que tenía que hacer era más para un perfil de hombre, acá las mujeres son más para cosas administrativas y no para campo. Para el trabajo que apliqué necesitaba saber manejar y era en una provincia, supuestamente inseguro para una mujer. (Rocío, Entrevista N°3)

En Venezuela trabajaba como ingeniera, pero después de un tiempo no trabajé como ingeniera de telecomunicaciones en mis áreas más fuertes eran radio televisión, y me gustaba desempeñarme en eso. Pero yo fui una de las que firmé en contra del gobierno y como los canales de televisión eran del gobierno entonces estaba en la lista negra y nadie me volvió a contratar. Ahí una amiga que estaba trabajando en Energizer me dijo que, si quería entrar en una tienda, aprendí lo que era facturar, notas





de crédito, me preparé y sabía todo y bueno me contrataron, aprendí muchísimo porque tenía una jefa muy buena que le gusta enseñar, y desde ahí todos los empleos que tuve eran en esa área de ingeniería, pero no en telecomunicaciones. Eso me sirvió bastante acá en Argentina porque como ingeniera de telecomunicaciones no conseguí, pero por mi experiencia sí entre como ingeniera en otra área. Acá Estuve en pepsico, y después haciendo auditorias y ahora en la empresa de Caterpillar con un contrato en blanco. (Florencia, Entrevista N°5)

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo nos hemos enfocado en analizar las trayectorias laborales y educativas de venezolanos migrantes que arribaron a la Argentina entre 2015 y 2018, dando cuenta de su situación actual y de sus experiencias vividas.

Es importante destacar que en las trayectorias laborales uno de los datos más relevante, refiere a que todas las mujeres venezolanas profesionales en ingeniería de telecomunicaciones no están trabajando en su rubro, porque al enviar su currículum y tener entrevistas, percibieron que en pleno siglo XXI se sigue cayendo en los estereotipos sociales machistas que encasillan profesiones relacionadas con las habilidades de los hombres. Por tanto, han tenido que ampliar sus búsquedas laborales optando por presentarse en áreas distintas como la de ventas en locales y atención al público en restaurantes, u otros lugares. Lo mencionado se contradice con el artículo 13, el que expone claramente que se consideran discriminatorios los actos que sean determinados por nacionalidad, ideología, sexo y género entre otros, estando en contra de las bases igualitarias que permiten el cumplimiento de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales y las leyes.





Las oportunidades laborales en Argentina son mucho más amplias que en Venezuela y mejor remuneradas. Cuando ya obtuvieron el DNI todos coincidieron en que consiguieron ofertas laborales más tentadoras, con mejores remuneraciones y condiciones de trabajo más estables.

En el aspecto educativo, cabe resaltar la pertinencia del Ministerio de Educación de la Nación, el cual estableció un tratamiento preferencial en los trámites administrativos para reconocer los estudios de la educación obligatoria que se hayan cursado en Venezuela, a través de las resoluciones 230-E/2018 Y 232-E/2018. Facilitando la continuidad de los estudios en el ciclo inicial, primario y secundario. Así como también la realización de postgrados debido a la flexibilidad en la convalidación de títulos universitarios, lo que permite acceder a mejores oportunidades laborales.

Referencias

- Beheran, M. (2012). Migraciones y educación en la Argentina. En S. Novick, Migración y políticas públicas: nuevos escenarios y desafíos (págs. 201-226). Buenos Aires: Catálogos. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20151029052028/novick_susana_2012.pdf
- Panicot, A. (2019). Venezuela cerró un año escolar deficiente tras cumplir solo el 70% del calendario 2018-2019.
- Martín, S. (2019). Venezuela vacía: escuelas se quedan sin estudiantes y sin maestros.
- Ministerio de Educación. (2018). Resolución 230-E/2018. Buenos Aires.
- Pacecca, M. I. y Liguori, G. A. (2019). Venezolanos/as en Argentina: un panorama dinámico: 2014-2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CAREF - Comisión Argentina para Refugiados y Migrantes; Ciudad





IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña
en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Autónoma de Buenos Aires: OIM - Organización Internacional para las Migraciones; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ACNUR - Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.





Mesa 08

Militancias juveniles, políticas de juventudes y ciclos políticos en América Latina y el Caribe ¿Hacia nuevas formas de participación socio-estatal de las juventudes? Consideraciones sobre las políticas de juventud en municipios del Gran Buenos Aires, Argentina durante la pandemia de COVID-19²¹

DRA. EMILIA ARPINI²²

Resumen

La pandemia de COVID-19 nos enfrenta al interrogante sobre las posibilidades para la participación juvenil en el ámbito público en un contexto de limitaciones para los encuentros físicos presenciales. La ponencia propone aportar a esta reflexión considerando los modos en que se presenta la participación de las juventudes en relación con políticas públicas. Presenta los resultados de un relevamiento realizado sobre políticas impulsadas por áreas estatales de juventud en los municipios pertenecientes al Gran Buenos Aires, Argentina durante 2020. Se trata de un análisis cualitativo de fuentes audiovisuales (*flyers*, posteos, videos) producidos por estas agencias estatales en redes sociales.

Introducción

²¹ Una versión previa de este trabajo fue presentada en el Congreso Virtual de 2021 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA).

²² Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Magister en Ciencia Política (UNSAM) y Licenciada en Ciencia Política (UBA). Miembro del Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes del Instituto de Investigaciones Gino Germani (GEPOJU-II.GG. -UBA) y del Grupo de Trabajo de CLACSO “Infancias y Juventudes”. Sus temas de estudio vinculan la participación, las políticas públicas y las escalas locales.





En Latinoamérica y en Argentina la *participación* es una cuestión recurrente en la agenda de políticas públicas de juventudes desde hace décadas. Sin embargo, con la llegada y el impacto de la pandemia de COVID-19 en 2020, y las medidas que restringieron los encuentros cara a cara y el movimiento de las personas, cabe preguntarnos sobre las formas en que las estrategias de *participación* se han adaptado a esta nueva realidad. En este sentido, las TICs como herramientas de virtualización aparecieron como una opción en la que refugiarse, lo que avizora una posible nueva etapa en lo que respecta a la historia reciente de las políticas participativas en Argentina.

Exploraremos este interrogante en la presente ponencia a partir de la identificación y análisis de las estrategias virtuales de participación juvenil que son implementadas por municipios situados en el Gran Buenos Aires, Argentina, durante el año 2020, por medio del relevamiento de material audiovisual en redes sociales (Facebook e Instagram) de las municipalidades del Gran Buenos Aires. Incluimos las cuentas de las áreas locales de juventud(es), que son activas en la implementación de actividades *participativas*.

Este análisis forma parte de los avances parciales de una investigación colectiva realizada en el marco del Grupo de Trabajo en Infancias y Juventudes y el Observatorio Latinoamericano y caribeño en Primera Infancia, Infancias y Juventudes del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), en el subgrupo “Abordaje cualitativo de políticas de infancias y juventudes”, que coordinamos junto a la Dra. Carolina Ciordia. El subgrupo se propone relevar y caracterizar a partir de un enfoque cualitativo las políticas que se impulsan desde distintos organismos e instituciones en escalas nacionales y sub-nacionales y su relación con las infancias y juventudes. Consideramos la identificación y descripción de políticas públicas destinadas a





promover la participación de los niños, niñas y jóvenes, teniendo en cuenta las transformaciones que se producen en el contexto de la pandemia de COVID-19 que impacta en la región latinoamericana.

Nuevas tecnologías: ¿hacia más participación juvenil *online*?

La irrupción de las llamadas “tecnologías de la información y la comunicación” (TICs) ha originado diversos trabajos que se han preguntado por las potencialidades y limitaciones de estas nuevas tecnologías en términos de ampliación de la participación. Por un lado, hay estudios que indican aspectos positivos de esta incorporación en comparación con los formatos offline, especialmente en la escala local. Lo virtual sería, en estos estudios, un espacio en el que se disminuyen los obstáculos para participar, y el uso de las TICs sería beneficioso para el impulso de la participación. Se ha argumentado que las TICs permiten que se abran nuevas y diversificadas vías de cooperación entre las personas, el desarrollo de la esfera pública y la construcción de lo común (Graham y Witschge, 2013; Fuster, Morell y Subirats, 2012; Trejo y Delarbre, 2009; Resina de la Fuente, 2010) y que la virtualidad genera mayor eficiencia ya que reduce los costos para la participación. En este sentido, serían positivas por el incentivo a un funcionamiento descentralizado, horizontal, inclusivo y amplio (Welp y Wheatley, 2009; Monnoyer-Smith, 2009, 2012; Monnoyer-Smith y Wojcik, 2012; Trejo Delarbre, 2011; Castells, 2012; Gadrás y Greffet, 2013; Annunziata 2016) incluso permitiendo que accedan personas con discapacidad (Bastien et al., 2020), y que las personas puedan consumir y producir contenidos al mismo tiempo, en un fenómeno que Castells (2012) denominó como “autocomunicación de masas”. Por el contrario, otros estudios se concentraron en señalar aspectos negativos. Por ejemplo, con el crecimiento de lógicas de polarización y homogeneización de las opiniones, la propagación del conflicto y fragmentación política (Calvo, 2015 y Zeifer, 2016). Incluso, el bajo nivel de apropiación de la población del ciberespacio





como herramienta para participar en política (Small et al, 2014) y el vaciamiento que se produce de la participación con el uso instrumental, estático y no interactivo que promueven los representantes políticos (Welp y Breuer, 2014). También se menciona el peligro de reforzamiento de las desigualdades estructurales en tanto son los sectores más privilegiados en las sociedades los más activos (Oser, Hooge, y Marien, 2013 y Schlozman et al, 2010).

En particular, la expansión de las TICs también ha sido analizada en relación con las nuevas generaciones, que analizan cómo los jóvenes usan las nuevas tecnologías en su vida cotidiana. La “generación multimedia” (Morduchowicz, 2008) o “generación hashtag” (Feixa y Fernández-Planells, 2014) crea sus propias identidades personales y grupales para diferenciarse con el mundo adulto, genera nuevas formas de sociabilidad mediadas continuamente por las redes sociales digitales y produce y hace circular información apuntando a su expansión “viral” (Balardini, 2002; Urresti et al, 2015). También, que resultan beneficiosas para los y las jóvenes desde el punto de vista del aprendizaje de la participación cívica (García Galera et al, 2013). Se ha considerado que son primordialmente los y las jóvenes los que participan más y se sienten más cómodos en el mundo *online* en comparación con los adultos. Incluso, que cuando cuentan con los recursos materiales para el uso de redes sociales, su involucramiento lleva a que incluso estas redes sociales sean usadas en sustitución a otras formas de activismo más tradicional (Welp y Wheatley, 2009; Schlozman et al, 2010; García y Hoyo, 2013; García et al, 2014; Welp, 2016). En fin, las TICs funcionarían como soporte a las formas de participación juveniles, que permiten producir y compartir información y recursos, expandir el escenario de debate político, y visibilizar e instalar reivindicaciones en la agenda pública (Scott y Pleyers, 2009 y Garrido, 2012).





En tal sentido, una primera hipótesis que puede formularse es que la incorporación de las TICs se puede interpretar como un intento desde los impulsores de estas políticas por valorar y recrear saberes, lenguajes y prácticas con las que las nuevas generaciones tendrían mayor afinidad y apropiación, de modo de permitir y facilitar una participación sostenida. La llegada y el impacto de la pandemia de COVID-19 en 2020, y las medidas de restricción de encuentros entre las personas, resulta un escenario propicio para analizar cómo las estrategias de *participación* desde las políticas públicas pueden adaptarse a esta nueva realidad a partir del uso de las TICs.

La diversidad de formatos *participativos* emergentes

Vemos, entonces, que la gran “novedad” es la reconfiguración de los vínculos *participativos* por medio de formatos virtuales. Aunque no se trata de espacios radicalmente nuevos (Arpini, 2018, 2019) han cobrado mayor visibilidad. ¿Cuáles son los formatos?

Por un lado, han tenido mucha difusión el formato de charlas y conversatorios. Se trata de espacios en los que distintos “referentes” o postulados como “especialistas” en campos de saber y práctica relacionados a la *participación*, que son convocados a dialogar por las áreas estatales de juventud frente a una audiencia virtual de *jóvenes* a los que se convoca por su interés en escuchar a los expositores sobre temas que desde las agencias estatales consideran de interés. Estos temas incluyen: actividades de militancia en torno a leyes y políticas públicas, la participación estudiantil y el fortalecimiento de Centros de Estudiantes; las relaciones de género, las diversidades de género, el movimiento feminista, y el derecho a la educación sexual integral; el activismo ambiental juvenil, entre otros. La *participación* en esta instancia, a su vez, está centrada en escuchar y la exposición de esa persona. La interacción principal se da entre la persona que entrevista y que organiza la





sesión, y las personas que exponen o que son entrevistadas. El resto de los participantes pueden realizar preguntas, pero con un rol limitado, por ejemplo, en chats por escrito. Las plataformas que usan son: Instagram o Facebook Live, directos de YouTube. En otros casos también se difunde al público la posibilidad de participar vía Zoom o Webex, donde las preguntas se pueden realizar oralmente. En este caso, la cuestión de la escala local aparece desdibujada. Al tratarse de charlas y conversatorios abiertos al público, sin demasiados requisitos de acceso, la audiencia es potencialmente mayor, siempre teniendo en cuenta los límites en el acceso a las tecnologías. Si bien su audiencia está pensada originalmente para ser local, al poder ser accedida desde otros lugares, la participación pierde relativamente la necesidad del arraigo o vinculación territorial para poder participar.

En segundo lugar, hay también convocatorias desde las redes sociales de las municipalidades para que los y las jóvenes y sus familias se filmen a sí mismos dando un mensaje corto para la comunidad local y coloquen un *hashtag*, con formato de videos TikTok o de *stories* de Instagram. Luego las cuentas comparten estos videos. Por ejemplo, sumando mensajes con palabras de ánimo ante el encierro, con deseos para el futuro, o con sueños para cuando finalice el aislamiento. Este tipo de convocatorias presentan una asociación entre las ideas de *juventud* y *futuro*, en las que aparece el aislamiento por motivo de COVID-19 como un momento de suspensión vital.

En tercer lugar, encontramos otro formato: los foros o plenarios, que funcionan como asambleas, es decir, no poseen expositores centrales como en el caso de las charlas y conversatorios. Dentro de este tipo de formato encontramos algunos programas *participativos* de larga data como los Parlamentos de la Juventud, por medio de los cuales estudiantes de nivel secundario son convocados a *participar* en una simulación de





debate legislativo municipal y a discutir proyectos de normativas para su municipio, interiorizándose en el funcionamiento de la institución estatal legislativa. Se trata de políticas que existían con anterioridad, pero que han adoptado un formato virtual. Estos foros o plenarios no son abiertos a cualquier persona que desee participar, el grupo participante sea más acotado, y la escala local sí tiene importancia en este caso. El perfil de participantes es más específico, por ejemplo, requiere ser estudiante secundario en una escuela del distrito.

En cuarto lugar, hay espacios se centran en la capacitación de jóvenes para formarlas como *participantes* y referentes en la comunidad en ciertas temáticas puntuales. Para esto se utiliza la figura del *promotor*. Hay talleres para formar promotores en cuestión de género, en derechos humanos o en participación estudiantil. Por ejemplo, el programa “Promotores Proponé” busca formar a estudiantes para que puedan armar un Centro de Estudiantes en su colegio.

Por último, se han implementado modalidades virtuales de *voluntariado*, en los cuales los voluntarios establecen vínculos con otras personas de forma virtual para apoyarlos en tareas diversas. Las personas que son ayudadas por los voluntarios son consideradas como personas en riesgo, vulnerables y especialmente afectados por la pandemia y las políticas de aislamiento. Por ejemplo, los voluntarios realizan video llamadas con niños y niñas para contarles un cuento, dar apoyo escolar, y en el caso de las personas mayores, por vía telefónica, resolver dudas y acompañarlos en “contención emocional”.

Entre lo *online* y lo *offline*

Hemos visto hasta el momento cuáles son los diversos formatos de participación virtual que se impulsan desde los municipios. Sin embargo, ¿cómo conciben esta virtualización quienes participan como impulsores de las políticas, o los que están más involucrados con este universo *participativo*? A partir del análisis de los





intercambios ocurridos en conversatorios y charlas, observamos algunas manifestaciones de incomodidad y extrañeza con el formato *online*. Esto resulta sorpresivo si lo comparamos con las promesas o aspectos positivos en materia participativa que aparecen vinculadas en los estudios sobre las TICs, en particular cuando se refieren a los y las jóvenes.

La virtualidad es pensada por este grupo como una forma de reponer o suplir la presencialidad directa, y como una estrategia de segundo orden a la que se vieron obligados por la pandemia y por las políticas de aislamiento y distanciamiento, pero no como primera opción. En tal sentido, lo virtual es percibido como una falta y como un espacio incompleto en comparación con la participación presencial. Algunas dificultades que se aluden son: la falta de conectividad, los cortes de red o baja calidad de conexiones, la falta de acceso a equipamiento, la extrañeza o no facilidad para utilizarlas, el no sentirse a gusto con el modo de *participar online*, el sentir que no se trata de un ámbito natural, y el no conocer los *códigos* para sociabilizar por estos medios. También, el hartazgo de tener que conectarse para todas las actividades de su vida cotidiana, en particular luego de que también las instituciones educativas estén impartiendo sus clases de forma *online*, por lo que estas conexiones en ocasiones pueden aparecer asociadas a una idea de *obligatoriedad* y no de disfrute.

A partir de estas apreciaciones es que consideran que lo virtual no es el ámbito *natural* de la militancia, sino que es lo presencial. En especial al tratarse de un universo militante, los vínculos de tipo presencial y territorial no solo siguen teniendo un peso fundamental en las valoraciones que construyen para elaborar su condición, sino que creen que este tipo de vínculo es aún más importante que antes, por las emergencias sociales acrecentadas en el contexto de pandemia. Estar en el territorio cobra una relevancia aún mayor, justamente, por el contexto que atravesamos. La *participación* presencial continúa en espacios convocados por





las áreas de juventud con modalidades de trabajo *voluntario* en los barrios más precarizados para cubrir necesidades básicas en el contexto de la pandemia. La noción de *voluntariado* aparece como modo de participar haciendo llegar recursos a los barrios en la pandemia. Por ejemplo, se mencionan tareas de asistencia a adultos mayores como acceso a medicamentos, urgencias médicas, asesoramiento previsional, realización de compras, trámites u otro tipo de “mandados”.

Allí, el *poner el cuerpo* aparece asociado a una elaboración sobre su condición como jóvenes como sinónimo de *lucha* y *fortaleza*, ya que, en comparación con los adultos mayores, las nuevas generaciones son elaboradas desde estos espacios como las más indicadas para comprometerse en la asistencia social, por correr desde esta mirada un menor riesgo relativo. En tal sentido, a contramano de los discursos acusatorios que aparecieron en medios masivos de comunicación, que asociaron a los y las jóvenes con el capricho, la desobediencia o la irresponsabilidad frente a las medidas de aislamiento, y como responsables de la extensión de los contagios, estos jóvenes *militantes* consideran que, por el contrario, no se trata de salir por motivos individuales, sino que es una *responsabilidad colectiva* salir para ayudar a quienes están en riesgo. Pero también subrayan cuán expuestos se hallan al contagio por salir a *ser solidarios*. Ellos invierten los discursos estigmatizadores al considerar que la mayor cantidad de contagios de COVID-19 se da en la población joven es, en gran medida, consecuencia de ese *poner el cuerpo* al que se refieren, de participar de forma presencial para proveer asistencia social a la población en riesgo y a su rol como *cuidadores* en la sociedad.

Conclusiones

Lo revisado hasta ahora muestra la necesidad de matizar la hipótesis de una creciente virtualización de las políticas *participativas* y la asociación entre las TICs y las juventudes que no parece tener la misma fluidez





en el ámbito de las políticas públicas. Esto pone en tensión la asociación de las nuevas generaciones con la noción de nativos digitales. Esa natividad, si bien puede estar presente en otros entornos de la red, se ve puesta en cuestión a la hora de concebir la participación en términos públicos, más allá de los vínculos personales, como *militancia*. En los discursos la idea de *participación* sigue ligada fuertemente a un vínculo presencial, y lo *online* solo en un segundo lugar.

Asimismo, la emergencia social que se vive en el país hace que los vínculos presenciales de asistencia cobren una relevancia aún mayor que la que tenían. La duda sobre la preeminencia de lo virtual no es solamente porque los actores vean a este mundo como e incompleto, sino también porque el vínculo presencial se ha revalorizado al contraponerlo con lo virtual. En estas elaboraciones, el vínculo presencial aparece como una responsabilidad colectiva, aún más importante que en el pasado para asistir a las personas en riesgo. Esto merece ser puesto en valor ante la emergencia de discursos acusatorios hacia las juventudes que ocuyen el lugar fundamental que ocupan en el contexto de emergencia social.

Los datos aportados nos permiten visualizar con nuevos elementos las apuestas que posee la participación *online*. Además de las razones, en sentido positivo o negativo, que esgrime la literatura sobre el tema para promover, desalentar o interrogarse sobre su uso, es necesario que tomemos en cuenta las percepciones que tienen los mismos actores sobre el sentirse más a gusto con la modalidad presencial. Las percepciones sobre qué es y que no es (tanto) *participar* se construyen sobre las experiencias previas y sobre esta tradición de larga data, arraigada, que asocia el *participar* al poner el cuerpo para los *militantes* que se vinculan o trabajan en las áreas de juventud.





Por último, el visualizar a lo virtual como una herramienta pasajera, y al tener la expectativa de pronto regresar a una plena presencialidad (aunque ese pronto se extienda cada vez más, con la continuidad de la pandemia), es posible considerar que esto no genera incentivos en favor del mantenimiento y mayor expansión de programas virtuales.

Referencias

- Annunziata, R. (2016) Dinámicas de deliberación ciudadana on-line y off-line. *Iberoamericana*, XVI (62), 211-216.
- Arpini, E. (2018) Entre el ideal, el riesgo y la formación. Aproximaciones al discurso de los intendentes bonaerenses sobre los jóvenes en la red social Facebook. En Beretta, D., Laredo, F., Núñez, P., Vommaro, P. (Comps.) *Políticas de juventudes y participación política. Perspectivas, agendas y ámbitos de militancia*. Rosario: UNR Editora.
- Arpini, E. (2019) Figuras sobre la participación de las juventudes en políticas públicas de municipios bonaerenses. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Ciencia Política, SAAP-UNSAM, San Martín.
- Balardini, S. (2002) Jóvenes, tecnología, participación y consumo. Informe de trabajo. Buenos Aires: CLACSO.
- Bastien, F., Koop, R., Small, T., Giasson, T. y Jansen, H. (2020). The role of online technologies and digital skills in the political participation of citizens with disabilities. *Journal of Information Technology and Politics*, 17 (3), 218-231.
- Calvo, E. (2015). *Anatomía política de Twitter en Argentina*. Buenos Aires: Capital Intelectual.





Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.

Feixa, C. y Fernández-Planells, A. (2014). Generación@ versus Generación#. La juventud en la era hiperdigital. En Huertas, A. y Figueras, M. (Eds.) *Audiencias juveniles y cultura digital*, Bellaneta: Universitat Autònoma de Barcelona, 35-54.

Fuster, M. M. y Subirats, J. (2012). Crisis de representación y de participación. ¿Son las comunidades virtuales nuevas formas de agregación y participación ciudadana? *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (756), 641-656.

Gadras, S. y Greffet, F. (2013). *Guest editorial: Towards a comprehensive approach of online political participation. International Journal of Electronic Governance*, 6 (4).

García, G. M. C. y Hoyo, H. M. (2013). Redes sociales, un medio para la movilización juvenil. *ZER*, 18(34), 111-125.

García, G. M. C., Hoyo, H. M. y Seco, A. J. (2013). La participación de los jóvenes en las redes sociales: finalidad, oportunidades y gratificaciones. *Anàlisi Monogràfic*, 95-110

García, G. M. C., Hoyo, H. M. y Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa, *Comunicar*, 43 (22).

Garrido, N. (2012). Cibermilitancia 2.0. La juventud kirchnerista en la Argentina de hoy. *Sociedad y Equidad*, 91-108.

Graham, T. y Witschge, T. (2003). Towards a new method for examining the quality of online discussions. *Communications*, 28.





- Monnoyer-Smith, L. (2009). Deliberation and Inclusion: Framing Online Public Debate to Enlarge Participation. A Theoretical Proposal. *I/S A Journal of Law and Policy for the Information Society*, 5(1), 87-115.
- Monnoyer-Smith, L. (2012). The Technological Dimension of Deliberation: A Comparison between Online and Offline Participation. *Connecting Democracy: Online Consultation and the Flow of Political Communication*, 191-208.
- Monnoyer-Smith, L. y Wojcik, S. (2012). Technology and the quality of public deliberation: a comparison between on and offline participation. *International Journal of Electronic Governance*, 5(1), 24-49.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Oser, J., Hooge, M. y Marien, S. (2013). Is online participation distinct from offline participation? *Political Research Quarterly*, 66 (1).
- Resina de la Fuente, J. (2010). Ciberpolítica, redes sociales y nuevas movilizaciones en España: el impacto digital en los procesos de deliberación y participación ciudadana. *Mediaciones Sociales*, 7, 143-164.
- Graham, T. y Witschge, T. (2003). Towards a new method for examining the quality of online discussions. *Communications*, 28.
- Monnoyer-Smith, L. (2009). Deliberation and Inclusion: Framing Online Public Debate to Enlarge Participation. A Theoretical Proposal. *I/S A Journal of Law and Policy for the Information Society*, 5(1), 87-115.





- Monnoyer-Smith, L. (2012). The Technological Dimension of Deliberation: A Comparison between Online and Offline Participation. *Connecting Democracy: Online Consultation and the Flow of Political Communication*, 191-208.
- Monnoyer-Smith, L. y Wojcik, S. (2012). Technology and the quality of public deliberation: a comparison between on and offline participation. *International Journal of Electronic Governance*, 5(1), 24-49.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Oser, J., Hooge, M. y Marien, S. (2013). Is online participation distinct from offline participation? *Political Research Quarterly*, 66 (1).
- Resina de la Fuente, J. (2010). Ciberpolítica, redes sociales y nuevas movilizaciones en España: el impacto digital en los procesos de deliberación y participación ciudadana. *Mediaciones Sociales*, 7, 143-164.
- Scott, J. y Pleyers, G. (2009). Alter-activism: emerging cultures of participation among young global justice activists. *Journal of Youth Studies*, 12 (1), 57-75.
- Schlozman, K., Verba, S. y Brady, H. (2010). Weapon of the strong? Participatory inequality and the internet. *Perspectives on politics*, 8 (2).
- Small, T., Jansen, H., Bastien, F., Giasson, T. y Koop, R. (2014). Online Political Activity in Canada: The Hype and the Facts. *Canadian Parliamentary Review* 9.
- Trejo, D. R. (2009). Internet como expresión y extensión del espacio público, *MATRIZES*, 2(2)
- Trejo, D. R. (2011). ¿Hacia una política ?, *Nueva Sociedad*, 235.





- Urresti, M., Linne, J. y Basile, D. (2015). *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Welp, Y. (2016). Cuando todo lo sólido se desvanece en Twitter. Análisis del movimiento social #yosoy132 (México 2012). *Postdata*, 20 (2), 417-439.
- Welp, Y. y Breuer, A. (2014). ICTs and Democratic Governance the Latin American experience. First International Conference on democracy y government (ICEDEG), 51-57.
- Welp, Y. y Wheatley, J. (2009). The effect of ICTs and new media on Political Party Systems: more democracy or more populism? *ECPR General Conference*, Potsdam.
- Zeifer, B. (2016). Deliberación, representación y participación ciudadana en el espacio público virtual, *Estudios Sociales*, 51,165-184.





Mesa 09

Infancias y juventudes en tiempos de pandemia: hegemonías, violencias y prácticas de agenciamiento, resistencia y re-existencia

Repertorios de la protesta Juvenil

PAOLA ANDREA CARMONA TORO²³

Resumen

En el marco del Paro Nacional en Colombia, durante el año 2019; los jóvenes colombianos, visibilizaron su voz, a través de artefactos visuales, en los que expresaron aspectos como la lucha por la reivindicación de los derechos; la lucha por la Memoria y la resistencia. Los resultados acá presentados, emergen del proyecto de investigación “Leteopolítica: jóvenes y medios de comunicación”, avalado por la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. Realizado, mediante Investigación documental, que tuvo como técnica de búsqueda la revisión documental y como técnicas de análisis: análisis de discurso y de contenido.

Desarrollo de la ponencia

Los resultados acá presentados, surgen de la investigación “Leteopolítica: medios de comunicación y jóvenes, avalado por la Universidad Católica Luis Amigó”, en el marco de la convocatoria interna. El proyecto tuvo como objetivo: comprender las formas de administración del olvido en torno a los jóvenes, asociadas al conflicto armado colombiano, en los medios de comunicación.

²³ Docente investigadora. Universidad Católica Luis Amigó.





Metodología

Es una investigación documental, donde el centro de la palabra y las reflexiones está en los documentos y en las relaciones semánticas que se tejen con la realidad (Galeano, 2014). En perspectiva de Paul Ricoeur (2002), el análisis de documentos y la pregunta por lo ya dicho, es la posibilidad de actualización semántica de los textos, en el marco de las nuevas realidades que configuran un momento histórico. En este sentido, los textos son una fuente de conocimiento, comprensión e interpelación de la realidad y del presente.

Técnica de Búsqueda: revisión documental

Fuente primaria: archivos públicos (Revista Semana y Periódico El Tiempo). Archivos privados: fotografías de los artefactos visuales, usados por los jóvenes en el marco del Paro Nacional 2019, tomadas por la investigadora y por colegas; quienes autorizaron el uso de las fotografías.

Número de documentos revisados.

- Periódico El Tiempo: 316 noticias
- Revista Semana: 354
- Fotografías 150

Temporalidad de los documentos: 2019

Técnica de análisis: análisis de contenido y del discurso

Se formularon preguntas como: ¿Qué se enuncia ¿qué se olvida? ¿quiénes son los olvidados? ¿qué es lo no dicho? ¿qué se gobierna?

Se analizaron aspectos como:

- Relación texto -Contexto de la noticia





- Nivel de descripción
- Estructura temática

Adicional a estos elementos, se tuvo en cuenta, la propuesta de análisis de discurso en medios de comunicación de Van Dijk (1990), para quien es necesario formular algunas preguntas: “¿cuáles son las pautas de selección?, ¿qué acontecimientos no cubre?, ¿cuáles son los modelos presentados en las noticias como dominantes y dados como seguros?, ¿qué mitos utilizan los medios?”(p.27).

Resultados

Durante el año 2019, Colombia experimenta el cambio de Gobierno, acompañado de un fuerte cambio del discurso: se pasa de un discurso de apuestas de paz e intereses de cambio en las dinámicas de relacionamiento en los territorios, a discursos guerreristas y de estigmatización de la diferencia. En ellos, las voces adultocéntricas toman el dominio de las enunciaciones en torno a las y los jóvenes.

El ser joven, es mencionado y/o relacionado, en los dos medios de comunicación de mayor difusión en Colombia: El Tiempo y la Revista Semana, en las siguientes líneas temáticas.

Periódico el Tiempo:

- Reclutamiento forzado
- Posturas, tensiones y disputas frente al proceso de paz en relación con los jóvenes, desde tres ejes
 1. Prácticas de Memoria
 2. Acciones para mitigar la violencia
 3. Post-conflicto excombatiente

En tanto que, la revista semana, enuncia a los jóvenes con relación a:





- Infracciones DIH a Jóvenes
- Ejecuciones extrajudiciales
- Jóvenes y educación- post-conflicto
- Jóvenes como sujetos políticos

En estos medios de comunicación, los jóvenes fueron narrados, contados por otros, antes que ser narradores de su propia historia o de la historia que los antecede. En las pocas notas periodísticas, donde la voz de los jóvenes fue eje central, se contaron historias de vida exitosas, con relación a procesos que ellos adelantan en los territorios. Sin embargo, el protagonismo en los medios de comunicación fue poco, en comparación con el número de titulares, que tenía, por ejemplo, las actividades deportivas como el fútbol. Situación que no es ajena a la que se experimenta en otros países; Ortega (2017), en estudio elaborado con relación a los jóvenes españoles, identifica que, pese a que los jóvenes representan una población que se interesa poco por los medios de comunicación escritos (prensa-noticias), ellos sí hacen parte de los grupos poblacionales registrados. Pero, dicha información es poca y no suele encontrarse en los titulares de la prensa. Aspecto que entra en diálogo, con los hallazgos de la investigación realizada por Calles Minero (2013), en el Salvador, quien encuentra que las noticias que refieren jóvenes, niños y adolescentes, son netamente descriptivas, suelen ser de carácter negativo y no hacen parte de las noticias centrales. A sí mismo, desde la Fundación Reina Sofía, de España, la relación de los jóvenes con los medios de comunicación, esta mediada por “etiquetas”, adultocéntricas, desde las cuales, en ocasiones se mediatiza la información que se da sobre ellos, mediante enunciaciones negativas de sus pensamientos acciones. No obstante, cuando los jóvenes se involucran de forma directa en la elaboración





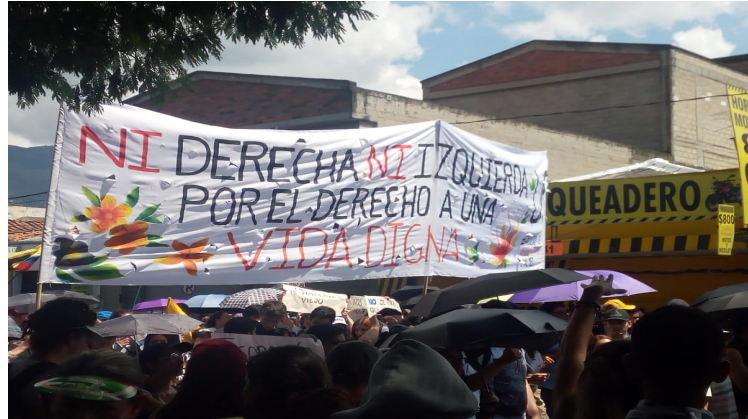
de las noticias ponen en evidencia su potencial de construcción social (Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 2017).

Este aparente protagonismo “secundario”, que los medios de comunicación narran de forma pasiva; tomó un giro diferente durante las manifestaciones del Paro Nacional, en el mes de noviembre (21N); en el que los jóvenes salieron a las calles y a través de marchas, canticos y artefactos visuales, visibilizaron su voz y sentir frente al país. En el marco de la protesta social de 2019, la calle y los artefactos visuales, se configuran como prácticas contra hegemónicas a la manera como son leídos y enunciados los jóvenes, en los medios de comunicación de Colombia. Los artefactos visuales, dan cuenta de aspectos comunes, que se inscriben en algunas de las reflexiones que propone la mesa: lucha por la Reivindicación de derechos y la resistencia.

Lucha por la Reivindicación de derechos

Los artefactos visuales que refieren la necesidad de una pregunta por los derechos humanos, lo hacen por fuera de la lectura de los derechos netamente liberales, es decir, no es un reclamo solo por la garantía; sino por la comprensión de cómo estos derechos deben ser reivindicados desde comprensiones más amplias; esto es, no el reclamo por la vida, es la exigencia de una vida digna: “poder tener aspiraciones individuales” “libre expresión” “a leer” “educación gratuita”, entre otros aspectos. Y al amparo de la reivindicación del derecho a la vida, aparecen la exigencia del derecho por otros derechos: educación, salud, libre expresión, tenencia y uso de la tierra, entre otros.





Fuente: Fotografía tomada por Paola Andrea Carmona Toro

Al tiempo, es la lucha por visibilizar que no están pidiendo un regalo, porque son vagos o mamertos, que es un derecho, pero que, durante muchos años, su exigencia se ha puesto en la esfera de lo público como una forma de oposición o enemigo interno, que responde solo a disputas ideológicas, por ejemplo, entre la izquierda y la derecha. Acción que contiene a la acción política que se origina de la relación entre discurso y acción en el espacio de lo público; en el que, desde la diferencia, se gesta la pluralidad como condición política conjunta. Y esa imposibilidad de aparecer en el espacio público niega a quienes no albergan la memoria la posibilidad de acción sobre mundo y contiene la posibilidad de pensar, acogiéndome a las palabras de Hannah Arendt (2018).

Lucha por la Memoria y la resistencia

Varias imágenes, daban cuenta de la pregunta por la memoria, especialmente de personajes que se han convertido en emblemáticos, como fue el caso de Jaime Garzón. El rostro y las frases que él enunciaba, fueron una constante en carteles, pancartas y camisetas de jóvenes. Este caso emblemático, no solo se configuró en





una forma de identificación del sentir de los marchantes, con el pensamiento de Garzón, frente a las situaciones de inequidad, violencia, corrupción, entre otros aspectos que aquejan a Colombia y a los colombianos.

También fue presentado como forma de resistencia, de llamado a los jóvenes, para que se movilicen y asuman la responsabilidad en el cambio del país, porque como se expresaban en varios carteles “Si ustedes los jóvenes no asumen la dirección de su propio país, nadie va a venir a salvárselo. NADIE”. Fue el llamado a resistir a las prácticas de poder. Al tiempo que, fue una forma de denuncia, frente a la sistematicidad de acciones como el asesinato de líderes sociales en los territorios y las prácticas necropolíticas ejercidas por el gobierno colombiano.



Fuente: Fotografía tomada por Paola Andrea Carmona Toro

La memoria representada como forma de resistencia, a través de la imagen de Jaime Garzón, se convierte en lo que Diana Taylor (2017), nombra una memoria repertorio; es decir, que está en movimiento, que es palabra, que es sentir, pero principalmente, que es cuerpo, capaz de combatir memorias archivo, guardadas en grandes estantes académicos.

Conclusión





En Colombia hay un caudal²⁴ de enunciaciones relacionadas con los jóvenes; para el caso de los medios de comunicación El Tiempo y revista Semana, en voz de adultos, que informan sobre la participación de ellos en diferentes acciones, principalmente de manera descriptiva y negativa. Sin embargo, los jóvenes resistieron estas formas de enunciación, mediante visualidades y el uso de redes sociales, en las que se convirtieron en narradores de sus maneras de entender y resistir la realidad colombiana. Entre ellas, los artefactos visuales, permitieron visibilizar a jóvenes en Lucha por la Reivindicación de derechos y jóvenes en lucha por la Memoria y la resistencia.

Referencias

- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Partido de la Revolución Democrática.
- Calles, M. C. (2013). La infancia y la adolescencia como noticia en El Salvador. *Revista Entorno número 53*, 76-85.
- Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. (2017). *JÓVENES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL DESAFÍO DE TENER QUE ENTENDERSE*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Galeano, M. M. E. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. La Carreta editores.
- Lledó, E. (1992). *El surco del Tiempo*. Editorial Crítica.
- Ortega, M. E. (2017). Jóvenes adultos y prensa: un análisis de la relación y la cobertura mediática de los jóvenes al Norte y Sur del Mediterráneo. *Revista Ámbitos. Núm. 38*, 1-14.

²⁴ Caudal, será usado en sentido metafórico como la cantidad de enunciaciones que hay o que circulan





Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la Acción* . Fondo de Cultura Económico.

Taylor, D. (2017). Capítulo I: Actos de transferencia. En D. Taylor, *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas* (págs. 31-97). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información* . Paidós.





Mesa 10

Gentrificación y subjetividad. Los efectos de los procesos de transformación territorial en las infancias y adolescencias y las respuestas comunitarias

Transformaciones en la cultura popular en los diferentes espacios comunicativos: las ferias anuales del municipio de Nemocón – Cundinamarca

VIVIANA KATHERINE AFRICANO RINCÓN²⁵

Resumen

Los eventos regionales hacen parte de la cultura popular del pueblo y, por tanto, son cambiantes y dinámicos. Este trabajo analizó cuáles esas transformaciones de las diferentes manifestaciones artísticas lideradas, para ello se entabló un diálogo con las personas de la tercera edad de la comunidad. Tras el trabajo con ellos se estableció que los participantes poseen un conocimiento limitado respecto a la historia del municipio de Nemocón, sus orientaciones en los dibujos van dirigidos en un imaginario colectivo donde el pasado es enmarcado por un ambiente más natural y el futuro por un ambiente más urbanístico.

Introducción

Los eventos regionales hacen parte de la cultura popular o la cultura del pueblo, en estas se presentan diferentes manifestaciones culturales y artísticas con un sin número de expresiones y cambios en la cultura, estas transformaciones se han visto en los festivales o fiestas populares tradicionales presentes en municipios como Nemocón lo que ha afectado la cultura popular del pueblo. Las transformaciones culturales se generan

²⁵ Corporación Universitaria Minuto de Dios





en la medida que evoluciona el conocimiento, esto se ha incrementado en los últimos años debido a la evolución del desarrollo tecnológico afectando de manera directa varios aspectos de la vida del ser humano incluyendo los festivales regionales que forman parte de la cultura popular y cierta forma de la memoria colectiva de la comunidad.

Es evidente que el espacio donde anteriormente se entretecía la comunicación y toda la cultura popular ha sufrido transformaciones a través del tiempo pues en cierta medida las hibridaciones culturales hacen que estas fiestas populares tradicionales ya no sean propiamente del municipio si no que sean integradoras de otros actores en este caso los habitantes de otros municipios, estos espacios no son modificados de manera directa pero generan ciertos cambios que hacen que la cultura popular o la cultura del pueblo sufra ciertas transformaciones.

La cultura popular presente en estas fiestas tradicionales se caracteriza por tener manifestaciones artísticas que provienen de las tradiciones, costumbres y creencias de la población como la danza, la comida, la música, los tejidos, la vestimenta entre otros, en estos se mezclan diferentes características de otras culturas, para que estas tradiciones sean reconocidas como parte de la cultura popular debe convertirse en un acto masivo de apropiación por parte de la comunidad, estos espacios donde está presente la cultura popular deben ser protegidos por el pueblo y para el pueblo ya que expresan su identidad (Valdés, et al, 2010).

La identidad cultural es un grupo de características propias de una cultura como las creencias, tradiciones, ritos, costumbres o comportamientos que le permiten al individuo identificarse como un miembro activo de la comunidad, este es el patrimonio y la herencia que identifican la identidad cultural de los pueblos, en este caso las tradiciones, costumbres y comportamientos que tienen los habitantes del municipio de





Nemocón, estas festividades anuales permiten que la población desarrolle un sentido de pertenencia hacia sus raíces culturales conservando parte de las tradiciones iniciales del evento, aunque ya se han masificado algunas de ellas (Identidad Cultural, 2017).

Las masificaciones de ciertas actividades realizadas en estos eventos culturales hacen que las apropiaciones de estas festividades del municipio vayan perdiendo sentido en los habitantes, esto quiere decir que en estas actividades ya no se da ese movimiento de emotividades que se entretejían años atrás, por esta razón algunas actividades de este evento ahora son vistas como actos masivos y no como actos de reconstrucción de la memoria colectiva del municipio, así mismo lo folclórico se ha visto opacado por lo masivo ya que estos espacios son vistos de manera diferente por sus nuevos espectadores.

Pues como lo dice Martín Barbero en “De la comunicación a la cultura. Perder el "objeto" para ganar el proceso” en Europa cuando se habla de cultura popular se habla de cultura masiva o cultura de museos pues, o hablas de las masividades o de los misterios que recoge el folclore como las canciones populares, las viejas formas de cocinar o de jugar (Barbero, 2012).

En la actualidad los jóvenes ven estos eventos como un motor de consumismo y diversión mientras, que para las edades mayores estos eventos son un motor de apropiación con el territorio, para ellos estas festividades son un acercamiento a las raíces de su municipio y a las tradiciones que los identifican como miembros de la comunidad o habitante del municipio.

El análisis de las transformaciones culturales se puede realizar mediante la comunicación popular ya que, con esta se quiere integrar de manera activa la participación de las personas del municipio para la reconstrucción y la identificación de los cambios, la manera en la que se realiza el evento y los relatos que lo





rodean. para Mario Kaplún una buena comunicación popular se obtiene cuando se tiene como meta el diálogo y la participación pasando por el proceso educativo ya que en la comunicación popular no existen reglas, todos se puede hacer, desde que sea lo que más convenga, por esta razón se quiere integrar a la comunidad en un espacio de diálogo horizontal donde la comunidad participe (Kaplún, 1985).

Para hacer comunicación popular hay que tener en cuenta al pueblo, como lo dice Kaplún “Hay que romper la manera vertical de hacer comunicación, romper con el esquema de emisor por una lado y receptor por el otro”(Kaplún, 1985) es como hacer un servicio a la comunidad en el que los individuos participan porque sienten que los medios en los que ejercen su participación los expresan de manera adecuada, “la gente participa de una u otra forma porque siente que esos medios la expresan y cómo sienten que la expresan participan” (Kaplún, 1985). Se basa en las problemáticas del pueblo que se viven día a día, la comunicación popular es un espacio para pensar en las necesidades y las problemáticas que se viven en una sociedad en este trabajo, se utilizarán las experiencias, los relatos y los recuerdos de los individuos involucrados en este territorio con esto recuperar o dar a conocer la identidad cultural que se desconoce o se ha transformado (Barbero, 2014).

En este evento anual realizado en el municipio de Nemocón existen diferentes escenarios en donde las instituciones como la alcaldía y la ciudadanía en general pueden crear lazos de integración en el sentido de que pueden haber entrelazados de saberes cuando dialogan en la comunidad un ejemplo claro de esto es que hace 50 años la realización del festival era un poco más privado, dirigido especialmente para la comunidad nemequene, se hacía en un espacio más reducido y no se utilizaban medio masivos para promoverlo. Ahora con las nuevas tecnologías se da la masificación para promover esta fiesta tradicional haciendo que el conocimiento de este se extienda.





Materiales y métodos

Para identificar el alcance que puede tener la investigación que se desarrolló en la feria anual del municipio de Nemocón, se ha seleccionado un método cualitativo, con esto se ha dividido la investigación en tres etapas.

En la etapa número uno se realizó un experimento social en el municipio de Nemocón a 10 personas del lugar, con el fin de analizar cuál es la percepción de 10 personas de diferentes edades respecto al municipio de Nemocón. En la segunda etapa se realizó una observación de la feria anual del municipio de Nemocón con el objetivo de conocer a fondo la participación que tienen los miembros de la comunidad, así mismo se quiere conocer cuáles son las actividades artísticas que hacen parte fundamental de la cultura popular nemequene.

La etapa número 3 es la realización de entrevistas semiestructuradas a diferentes personas del municipio entre ellos están los adultos mayores, los organizadores del evento, con el objetivo de conocer la historia de la feria, las transformaciones culturales que se han dado en los últimos años.

Resultados

Se realizó un experimento con objeto de análisis comunicativo, de qué es lo que más representa la cultura nemequene dado de la siguiente manera:

Seleccionamos diez personas de edades diferentes del municipio de Nemocón. Las invitamos a nuestro laboratorio; donde tenemos preparado un tablero, marcadores de tres colores diferentes y un ambiente musicalizado con temas propios de la región. Lo anterior con el fin de generar estímulos para la actividad y que además nos den bases para una interpretación más profunda.





Cada uno se posa frente a la cámara antes de dar el inicio a la actividad, esto con el fin de identificar su rostro y expresión del momento, luego les pedimos dibujar como creen que era Nemocón hace 100 años. Una vez finalizado el dibujo, les pedimos hacer otro de cómo ven a Nemocón actualmente.

Por tercera vez les pedimos hacer un último dibujo de cómo se imaginan a Nemocón (algunos) en 20 años y (otros) en 100 años. Una vez pasen nuestros 10 participantes entraremos a analizar los dibujos obtenidos, según lo que hayan realizado y los colores que han empleado. Miraremos similitudes y diferencias de sus imaginarios.

Medición controlada

Además de analizar los dibujos y los colores utilizados, se observaron las expresiones de nuestros participantes con la música que les acompaña, enfocándose principalmente en su grado de entusiasmo o emotividad y en el tiempo utilizado en cada uno de los dibujos.

Otros datos del experimento

Los diez participantes son de edades entre 5 y 45 años

Los seleccionamos por parejas

Dos niños

Un adulto y un niño

Un hombre y una mujer

Dos mujeres

Dos hombres





A unos les colocamos música colombiana (pueblito viejo) y a otros nada, además, colocamos un número limitado de colores. Decidimos hacer algunas variaciones en el último dibujo, a tres de las cinco parejas les preguntamos cómo se imaginan a Nemocón en 20 años y a las otras dos, como se lo imaginan en 100 años. además, a unos les colocamos música y a otros no.

Análisis primer dibujo

Desde el contexto comunicativo, encontramos ciertos factores que nos dan una idea de las percepciones y del contexto en el que nuestros participantes viven. Principalmente encontramos que:

- La mayoría de nuestros participantes dibujaron pocas edificaciones y cantidad considerable de árboles
- Algunos coinciden en dibujar la iglesia
- La mayoría utiliza varios colores para su realización
- Los niños están influenciados por aquello que observan en televisión, principalmente; tardan más en dibujar y tienden a realizar dibujos similares
- Estando acompañados algunos de los dos participantes tienden a ser influido y/o a mirar al otro
- En el caso del adulto junto al niño, es la persona mayor la que tiende a querer brindar su ayuda
- Uno de los participantes dibujo la iglesia como centro del pueblo, mientras otro, dibujó una finca como representación del recuerdo de sus abuelos
- En el caso de las dos mujeres, tienden a entablar una conversación
- Los niños suelen usar más colores que los adultos (le dan un color diferente a cada cosa)
- Los participantes que tienen conexiones familiares tienden a dibujar lo mismo, ya sea por vivencias compartidas o por el aprendizaje dado por imitación que se tiene de padres a hijos





Segundo dibujo

Aquí ya encontramos una dirección más particular de cada participante, la cual es enfocada en sus gustos y en su vivir diario. Adentrándonos al análisis comunicativo vemos que:

- Los participantes utilizan menos colores que en el primer dibujo
- Se influyen por los lugares turísticos del municipio y por actividades de trabajo y de ocio, por ejemplo, encontramos: La iglesia, empresa de flores, bares y danza
- Dibujan más casas y menos naturaleza que en el dibujo anterior
- Cuando colocamos música colombiana los adultos se concentran mejor y se tardan más; los niños piden que se cambie el tema musical

Tercer dibujo

En nuestro último dibujo a tres de las cinco parejas les pedimos que dibujaran su percepción de Nemocón en 20 años y a las otras dos parejas en 100 años. Aunque la mayoría daban por un lugar más citadino y con grandes nociones de intercambio cultural, hay algunas excepciones:

- Los participantes utilizaron menos colores que en los anteriores dibujos
- La mayoría coincide en un futuro con muchas construcciones y poca naturaleza
- Uno de nuestros participantes da por hecho que no habrá absolutamente nada en 100 años

Algunos de ellos lo ven como una pérdida de costumbres, y otros, como una transformación de las mismas

- Uno de los niños dibujó hojas cayendo de los árboles como una interpretación del daño ambiental que sufrirá nuestro ecosistema.





- Una de las mujeres, por el contrario, dibujó un número considerable de árboles, denotando que la humanidad tomará conciencia del cuidado natural y fortalecerá su presencia ambiental

- La mayoría de nuestros participantes se abstuvieron de dibujar la iglesia para el futuro, las dos personas de más edad sí la dibujaron

Este fue un experimento con el objeto de analizar comunicativamente las percepciones que tienen diez habitantes del municipio de Nemocón frente a su historia y su cultura

Conclusiones

Podemos observar tras el experimento, que los participantes poseen un conocimiento limitado respecto a la historia del municipio de Nemocón, sus orientaciones en los dibujos van dirigidos en un imaginario colectivo donde el pasado es enmarcado por un ambiente más natural y el futuro por un ambiente más urbanístico.

El sentimiento identitario de la música ha sufrido una transformación. Los niños han sido acostumbrados a nuevos sonidos. La percepción del municipio en la actualidad se orienta según los gustos y las ocupaciones de cada participante, encontrando que, algunos de nuestros protagonistas dibujaron sitios turísticos del municipio, los lugares donde trabajan o donde encuentran entretenimiento. Pocos dibujaron perspectivas desde el individuo y las cualidades que le competen como persona, se concentraron más en dibujar lugares. La mayoría teme por la pérdida del ambiente natural, es claro que sienten que la urbe está impactando su territorio, y, además, nuestros participantes entienden que la interculturalidad genera una transformación de las costumbres que transgrede emotividades y que altera la relación entre la conformación de la ciudad y la historia del lugar.





Referencias

- Bauer, D. E. (2010). TRADICIÓN E IDENTIDAD CULTURAL: expresiones colectivas en la costa ecuatoriana. *Revista de Antropología Experimental*, 1-12.
- Betancur, A. P. (2007). La configuración de la identidad local y la diversidad cultural: el caso de Caucasia.
- Bordenave, D. (2013). En Latinoamérica respetamos demasiado la teoría de los países desarrollados. 155-164.
- Caridad Valdés et al. (2010). *Cultura popular y propiedad intelectual*. Madrid: propiedad intelectual.
- "Identidad cultural". En: *Significados.com*. Recuperado de: <https://www.significados.com/identidad-cultural/>
- Kaplun, M. (1985). *el comunicador popular*. Quito: Belén.
- Barbero, J. M. (1981). *Prácticas de comunicación en la cultura popular: mercados, plazas, cementerios espacios de ocio*. 1-20.
- Barbero, J. M. (2012). De la comunicación a la cultura: perder el "objeto" para ganar el proceso. *Signo Y Pensamiento*, 30(60), 76-84.
- Mata, M. (2011). *Comunicación Popular: Continuidades, transformaciones y desafíos*. *Oficios Terrestres*, 1(26).
- Szabó, J. Z. (2010). *La investigación de los festivales*. Budapest, Hungría.
- Ramírez, Y. B. (2015). *Las fiestas populares tradicionales, reflejo de la identidad cultural de las comunidades*. *Revista: Caribeña de Ciencias Sociales*.





Tema 2

Hacer memoria, bitácora de muchos destierros

Mesa 01

Memoria, mediaciones e identidad en tiempos de transición y construcción de paz

Prácticas de resistencia no violenta en sobrevivientes del conflicto armado

LUZ EDILMA ROJAS GUERRA²⁶, MARGARITA AGUIRRE²⁷ Y

EDWARD JOHNN SILVA GIRALDO²⁸

Resumen

El trabajo de investigación sobre las prácticas de resistencia no violenta en sobrevivientes del conflicto armado, es derivado del proyecto “Resistencias sociales de población víctima del conflicto armado”: experiencias de reconstitución de tejidos sociales y construcción de paz territoriales. Dicha investigación, busca comprender las expresiones creativas que han generado los sobrevivientes del conflicto armado para resignificar sus experiencias de sufrimiento desde las resistencias no violentas. Se hace referencia al concepto de sobrevivientes, no solo por el daño que han sufrido, sino por la capacidad de redefinir lo sucedido y reivindicar sus derechos.

Desarrollo

²⁶ Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO Bogotá UVD.

²⁷ Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO Bogotá UVD.

²⁸ Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO Bogotá UVD.





En este trabajo de investigación se reconocen los referentes teóricos de las ciudadanías en resistencia, la noviolencia, la construcción de paz y las territorialidades. Según Pablo González Casanova (citado en Martínez, 2019) la resistencia es un acto de autonomía, de presencia y de reconocimiento interno de las personas, que ante situaciones de conflicto se ven fortalecidos como movimiento. Asimismo, Vandana Shiva (citado en Martínez, 2019) señala que la resistencia implica desplegar las formas creativas de ser, estar y pensar, para abrazar los diferentes saberes y prácticas de solidaridad como maneras de trabajar colectivamente, por tanto, cuando las organizaciones sociales generan iniciativas locales y creativas que dialogan con los saberes académicos y comunitarios, se favorece la configuración de una infraestructura necesaria para la construcción de la paz desde la noviolencia (Lederach, 1994). Por consiguiente, es fundamental recurrir a estrategias que favorezcan el diálogo colaborativo y el intercambio de saberes entre comunidades. Al respecto Linares (2012) presenta las siguientes estrategias:

Las estrategias vinculadoras son demostraciones genuinas de encuentro; las estrategias negociadoras son conversaciones colaborativas y facilitadoras para la toma de decisiones; y las estrategias responsabilizadoras son recursos activados para llevar a cabo proyectos en común.

Lo anterior contribuye al fortalecimiento de la red de relaciones, teniendo en cuenta los niveles cognitivo, emocional y pragmático. Lo cognitivo se refiere al reconocimiento y la valoración, lo emocional al cariño y la ternura, y lo pragmático al espíritu colaborativo y solidario (Linares, 2012). Las conversaciones colaborativas según Anderson (1999) reúne a las personas en la búsqueda conjunta de construcción de significados, estimula el desarrollo de ideas flexibles e intercambios colaborativos; marcando un énfasis en hablar con el otro, aprender con el otro y reconocer la expresión de múltiples puntos de vista. La conversación





colaborativa ayuda a redefinir narrativas rígidas que se establecen con discursos de “verdad”, mediante la escucha de los participantes y el acompañamiento a través de preguntas circulares que posibilitan el intercambio de saberes.

Con respecto a la resistencia no violenta, refiere Useche (2019) que la intención de Gandhi no estaba enmarcada en generar una uniformidad en la ciudadanía, sino una unidad en la diversidad. Entonces, la no violencia trasciende a un modo de pensar y vivir aplicado a la cotidianidad y cuestiona la violencia como medio para sobrevivir (López, 2009). En este sentido, la investigación se orienta a rescatar propuestas que apuntan a la no violencia y la convivencia con el otro más allá de la confrontación amigo-enemigo (Piedrahita, Useche, Pérez y Martínez, 2019). Según Useche (citado en Silva, 2018) el propósito de las resistencias ciudadanas, es el de convertirse en una fuerza movilizadora no violenta con consignas a favor de la vida, la convivencia y el amor, donde se reconocen las posibilidades de cambio desde los procesos micropolíticos que contribuyen a las potencialidades del ser.

Los ciudadanos que han tenido experiencias de desplazamiento, se reconocen como sobrevivientes al asumir un rol de sujetos políticos que les permite ser reconocidos como sujetos partícipes y protagonistas de un proceso histórico (Isaza, 2011). Esta definición de sobrevivientes como sujetos políticos, supera la concepción de víctima, ya que el sobreviviente no solamente tiene la capacidad de contar lo sucedido sino también reivindicar sus derechos (Hernández, 2012). Desde la perspectiva psicosocial de la restauración se reconocen los sobrevivientes como personas que tienen voz, una voz que merece ser expresada y escuchada, no solo por los efectos que tal experiencia narrativa tiene para ellos, sino también para las comunidades (Lugo, Sánchez y Rojas, 2018).





En cuanto a la metodología, se plantea un enfoque epistemológico crítico-social y se hace uso del método cualitativo con técnicas participativas. Las metodologías participativas como la indagación apreciativa (Varona, 2010) y la acción conjunta (Shotter, 2001), facilitaron la conversación incluyente y los aprendizajes colaborativos. Por este motivo, se recurrió a modelos más recursivos y circulares, ya que desde el acompañamiento psicosocial se construye de manera participativa, colectiva y apreciativa (Parra, 2016). A través de contextos conversacionales las personas generan procesos que estimulan el desarrollo de ideas flexibles y acciones dispuestas al cambio. En este sentido, lo que reúne a la gente en una relación es la búsqueda conjunta y colaborativa de construir diferentes sentidos, significados y prácticas como posibilidades de acción (Anderson, 1999). El proceso conversacional ayuda a movilizar narrativas rígidas con discursos de “verdad”, y propicia espacios de escucha mutua para posibilitar encuentros que abren el paso a las relaciones de colaboración y cooperación.

Los participantes son ciudadanos afrodescendientes del Magúí-Payan, que han vivido la situación del desplazamiento, y se encuentran en la ciudad de Bogotá. Los resultados presentan la música como expresión de vida, las tradiciones religiosas y ancestrales, y los saberes gastronómicos como estrategias para el fortalecimiento del tejido social.

Las prácticas culturales que configuran las resistencias sociales de población sobreviviente del conflicto armado en Bogotá, se muestran a través de una labor de pedagogía y de éticas sociales que pone en juego la capacidad de transformación de los sujetos y de los colectivos (Useche, 2008). Al respecto refiere un líder social:





Las resistencias para mí son esas series de actividades que nosotros hacemos para conservar nuestras costumbres, no dejarlas caer, pues como ustedes saben uno llega a la ciudad y las cosas van cambiando y pues la idea es que nosotros que venimos de campo, que somos de pueblo no olvidar esas costumbres siempre tenerlas en la mente, llevarlas a cabo con nuestra nueva generación, que sepan de dónde venimos. (Caicedo, L. Comunicación personal, 15 septiembre, 2019)

Las prácticas de resistencia promueven un mensaje contra la violencia de la globalización a través de otras epistemologías liberadoras (López, Useche y Martínez, 2016). Por tanto, se resiste a partir de procesos educativos y prácticas que no están atados a unos canales de comunicación vertical basados en una lógica del mercado y del consumo (Useche, 2008). Tales prácticas se configuran a su vez como capital social y recurso político de los grupos minoritarios para la reivindicación de sus derechos sociales y políticos (García, 2011). En este sentido, las expresiones de resistencia social son procesos subjetivos e intersubjetivos de apropiación cultural en contextos socio-históricos específicos, donde se construyen identidades relacionadas a los relatos, las narrativas y los actos simbólicos (Geertz, 1992).

A continuación, se presentan prácticas culturales que fomentan un grupo de afrodescendientes en Bogotá para resistir desde la no violencia. Inicialmente se hace referencia a la música como expresión de vida, ya que la música del pacífico comprende dos líneas, la tradicional y la de los rituales espirituales que conectan con la madre tierra. Asimismo, se reconocen los instrumentos del pacífico como la marimba, el cununo, la maraca, la guasa y el bombo que producen sonidos de unidad. También los cantos que expresan la práctica de la tradición ancestral de los pueblos afrodescendientes del pacífico a través de los y las cantaoras “para nosotros llueva, truene o relampaguee siempre nos reunimos a hacer música, nos reunimos y eso también ha sido el





constante para nosotros” (Caicedo, L. Comunicación personal, 15 septiembre, 2019). Su música es una expresión de paz y equilibrio entre los seres humanos, y por ende una estrategia de fortalecimiento de la cultura de la vida en comunidad. Por ejemplo, las mujeres cantoras enuncian una manera de conexión umbilical entre la tradición, el territorio y sus espíritus, denominado *ombligando saberes* (Rojas, Moreno, Aguirre y Silva, 2020). En el caso concreto de las comunidades de Magüi-Payan en Bogotá, el territorio es representado en el canto, debido a que lo que se comparte desde un universo de referencia de lo que está allá y se vino con “nosotros”, acá; el canto manifiesta ese otro modo de vivir la espiritualidad trasladada a un contexto urbano (Banguero, 2017).

Por otro lado, se hace referencia a las tradiciones religiosas como escenarios de encuentro, ya que los alabaos y cantos de arrullo significan perdón y reconciliación, estos se entonan para despedir el alma de las personas que han partido y para expresar el dolor que sienten (Espitia y Giraldo, 2019). El alabao representa los ritmos de resistencia en las ceremonias religiosas y los cantos de arrullo son canciones de cuna para los niños, pero su significado se ha extendido a velorios y ceremonias religiosas “Hacemos varias actividades no solo la misa del Nazareno, está un velorio que se llama velorio de Atocha, están los talleres de música el taller de danzas, que son los talleres para nuestros chicos”. (Caicedo, L. Comunicación personal, 15 septiembre, 2019)

En cuanto a los saberes y sabores culturales a través de la gastronomía, se hace alusión al emplatado típico de “Maguo”, el “Busandao” de carne de cerdo, gallina y mampora (especie de plátano) y las empanadas de pipián, son platos que permiten recuperar la tradición gastronómica del municipio de Magüi Payan. Estas prácticas culturales se constituyen como parte fundamental de las estructuras sociales en su organización





simbólica, fuertemente relacionadas a la identidad cultural de un grupo social que funcionan como indicadores de transformación social (Pavía, 2014). En las prácticas sociales se hace visible gran parte del saber tradicional de esta región, lo cual relaciona con sus dinámicas culturales y sociales (Medina, 2014).

Conclusiones

Las resistencias sociales en las comunidades afrodescendientes que han sido desplazadas por el conflicto armado, buscan fortalecer su tejido social a partir de las expresiones y prácticas culturales como ejes que convocan al encuentro con sus tradiciones. Este proceso que estimula las expresiones musicales y los saberes gastronómicos, ha favorecido el reconocimiento de las capacidades generando el intercambio intergeneracional y la preservación cultural a partir de las resistencias no violentas. Por tanto, cuando se reconocen los saberes culturales se tejen lazos de amistad a través del arte, desde esta lógica, nadie tiene el monopolio del saber, por el contrario, se construye una visión de comunidad y del “nosotros” (Rojas, Moreno, Aguirre y Silva, 2020). Reexistir desde la afrocolombianidad implica articular diferentes saberes y prácticas para motivar solidaridad; desplegar formas creativas de ser, estar, pensar y actuar (Montoya y García, 2010).

Es necesario redefinir la orientación individualista que estigmatiza y excluye, por una perspectiva comunitaria que reconoce las capacidades y dignifica a todas las personas (Bello, 2010). En este orden de ideas, el papel de los ciudadanos (Useche, 2016) es actuar como una fuerza movilizadora no violenta a favor de la vida que renuncia a la pretensión de vencer a sus opositores (citado en Silva y Valderrama, 2020). Este reto implica saber acercarse, escuchar y respetar. Acercarse no solo con la consigna de acceder a una fuente de información, sino para facilitar un proceso de coaprendizaje; escuchar sin prejuicios ni respuestas elaboradas





a priori a partir de teorías aprendidas sin contexto; y respetar los tiempos y los procesos sin imponer intervenciones idealizadas que generalizan el sufrimiento humano (Silva y Valderrama, 2020, p. 188).

Referencias

Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Bilbao: Amorrortu.

Banguero, V. (2017). *Cimarroneando-ando: entre el viche y el mango viche; estudio sociolingüístico de las hablas cantadas identitarias de la cultura afro pacífica del sur nariñense trasladadas al contexto urbano de Cali-Colombia*.

Espitia, M. y Giraldo, E. (2019). Perdón y reconciliación desde los alabaos en las comunidades afros del pacífico colombiano. *El Ágora USB*, 19(1), 19-34.

García, D. (2011). Breve cartografía de tres usos de la noción de cultura. *Nómadas*, 245 -255.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas. Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

Hernández, L. (2012). *Víctimas y construcción de paz en territorios en conflicto: el caso de la comunidad de San Francisco, costa pacífica del Cauca*. En *Víctimas: miradas para la construcción de paz Serie documentos para la paz N° 2*. Observatorio de construcción de paz Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Isaza, C. (2011). El trabajo de la memoria como vehículo de empoderamiento político: La experiencia del Salón del Nunca Más. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 25(42), 36-56.

Lederach J. (1994). *Un marco englobador de conflictos sociales crónicos*. Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz.

Linares, J. (2012). *Terapia familiar ultramoderna. La inteligencia terapéutica*. Barcelona: Herder.





- López, M. (2009). Política sin violencia La noviolencia como humanización de la política. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- López-Martínez, M. y Useche-Aldana, Ó. y Martínez-Hincapié, C. (2016). Noviolencia, resistencias y transformaciones culturales. *POLIS. Revista Latinoamericana*, 15 (43), 1-7.
- Lugo, V., Sánchez, P., Rojas, C. (2018). La Restauración con sobrevivientes del conflicto armado en Colombia: Una propuesta de acción psicosocial. *Revista Eleuthera*, 19.
- Martínez, R. (2019). Territorialidades en resistencia: reflexiones iniciales. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública. Universidad Nacional de La Plata.
- Medina, L. (2014). Encuentro con una tradición oral en el pacífico sur. Descripción de las jugas de arrullo y alabaos.
- Montoya, V. García, A. (2010). Memorias desterradas y saberes otros: re-existencias afrodescendientes en Medellín (Colombia). *Revista De Estudios Sobre Espacio Y Poder*.
- Parra, L. (2016). Acompañamiento en clínica psicosocial. Una experiencia de investigación en tiempos de construcción de paz (Colombia). Bogotá: Ediciones cátedra libre.
- Piedrahita, C., Useche, O., Pérez, C., Martínez, C. (2019). Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la noviolencia. Buenos Aires: Edición: Cooperativa Editorial Magisterio- CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Shotter, J. (2001). Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje. Amorrortu.





Silva, E. (2018). Lectura crítica de las narrativas de violencia. En Enfocarte: Ejercicios de construcción de Narrativas Mediáticas desde la investigación en Comunicación Social. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Silva, E., Valderrama, J. (2020). Psicología en la construcción del tejido social: hacia el fortalecimiento de las inteligencias. En Patrimonio cultural. Contexto en transición: pedagogía, cultura y economía sustentable en comunidades americanas.

Useche, O. (2008). Los nuevos sentidos del desarrollo. Ciudadanías emergentes, paz y reconstitución de lo Común. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Useche, O. (2019). Ciudadanías en resistencia. El acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas noviolentas de re-existencia social. UNIMINUTO. Editorial Trillas de Colombia, segunda edición.

Varona, F. (2010). La intervención apreciativa. Una manera nueva, provocadora y efectiva para construir las organizaciones del siglo XXI. Barranquilla: Ediciones Uninorte.





Identidades desde la desterritorialización: formas de adaptación de niños, niñas y adolescentes en su

llegada al Municipio de Soacha

*LILIANA MILENA CASTRO BASTIDAS*²⁹

Resumen

Identidades desde la desterritorialización es el resultado de un proceso investigativo que permite la visibilización de la identidad, las formas del ver el mundo y el reconocimiento del proceso de traslado a un territorio nuevo y distinto al de su procedencia, busca comprender los cambios emergentes y el confluir entre el salir y el entrar en contextos de vulneraciones para la construcción de identidades culturales, que permitan el respeto de lo ancestral en un medio multicultural. Una de las muchas comunidades que viven la desterritorialización son las comunidades minoritarias, quienes continúan luchando por defender sus derechos, con el fin de preservar su cultura y autonomía y lograr prolongar su legado con los niños, niñas y adolescentes.

Desarrollo

El territorio colombiano cuenta con grandes riquezas culturales y que están distribuidas en los recursos naturales, recursos hídricos y aquellos inmateriales que han venido siendo el resultado de la interacción del hombre con el medio ambiente, riquezas que hacen parte de los grupos poblacionales que conviven en este territorio, sin embargo el Estado colombiano en el trasegar del conflicto y el posconflicto viene enfrentando graves problemáticas relacionadas con el cuidado de la multiculturalidad que surge de estas comunidades especiales y grupos étnicos que conviven en él y que tan solo con el ejercicio básico de la observación revive

²⁹ Profesora tiempo completo del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Trabajadora Social, Especialista en Diseño de ambientes de aprendizaje y Magister en Educación. Email: liliana.castro@uniminuto.edu





el panorama de pérdida y extinción cultural, pérdida que sobreviene con el ejercicio de sobrevivir en un lugar ajeno y con la necesidad de adaptarse. El panorama de pérdida y extinción, está anclado al ejercicio de salir del territorio, al correr, al buscar otros espacios; a la desterritorialización, para García (2012), es la pérdida de la relación natural de la cultura con los territorios geográficos y sociales. Una de las muchas comunidades que viven la desterritorialización son las comunidades minoritarias, especialmente las comunidades indígenas, quienes a pesar de sus movilizaciones por el territorio colombiano continúan luchando por defender sus derechos tanto individuales como colectivos, con el fin de preservar su cultura y autonomía y lograr prolongar su legado con los niños, niñas y adolescentes, sin embargo son ellos los principales actores de procesos adaptativos basados en el aprendizaje experiencial, y que se dan como consecuencia de los cambios inesperados y/o no planificados que surgen de la dinámica de la desterritorialización.

Uno de los elementos que ha desencadenado los procesos de desterritorialización y extinción de la cultura es el conflicto interno que vive y ha vivido Colombia desde hace más de medio siglo, entendiéndolo desde la perspectiva propuesta por Dan Smith (2000), como las confrontaciones abiertas y armadas entre dos o más partes centralmente organizadas, con continuidad de enfrentamientos, y en disputas sobre el poder gubernamental y el territorio, este ha causado que miles de personas pertenecientes a diversas culturas y minorías salgan de sus territorios, en búsqueda de mejores oportunidades de vida y porque no decirlo, en busca del sueño colombiano. A estas salidas, hoy por hoy le denominamos desplazamiento y si este se da en el marco de las confrontaciones abiertas y armadas, le denominamos desplazamiento forzado; las Naciones Unidas lo definen como "Personas o grupos de personas obligadas a huir o abandonar sus hogares o sus lugares habituales





de residencia, en particular como resultado de un conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violación de los derechos humanos" (ONU, 1998).

Por este desplazamiento las comunidades minoritarias se ven obligadas a ubicarse en lugares que estén cercanos a las grandes ciudades y que les dé la oportunidad de tener acceso rápido a servicios y condiciones mínimas para sobrevivir, uno de estos territorios es Soacha, un municipio ubicado en el área central del País y que tiene unas características favorables para la reubicación poblacional, pues su área urbana cuenta con acceso a viviendas de bajo costo y su zona céntrica brinda la oportunidad de emprender a través de la informalidad.

La desterritorialización vincula a familias, comunidades y por supuesto vincula directamente a la población infantil, quienes en el confluir entre el salir y el entrar, se ven expuestos a la vulneración constante de sus derechos y es que de acuerdo a cifras reveladas por la ONG Observatorio niñez y conflicto armado, para el año 2020, 5742 niños y niñas fueron víctimas del desplazamiento forzado en Colombia (COALICO, 2021).

Las afectaciones que viven y padecen niños y niñas en el proceso de desterritorialización son variadas y tienen injerencia directa sobre su bienestar psicológico, social, cultural, moral, económico, político, entre otros, generando desarraigo, bajo sentido de pertenencia al nuevo lugar de asentamiento, deterioro de la identidad cultural y en general perturbando su vida digna.

Cambiar de domicilio o territorio trae consigo desafíos y cambios a los que se ven expuestos los niños, niñas, adolescentes y sus familias. A raíz de este proceso, se dan cambios de estilos y formas de vida, por lo cual se hace necesario retomar la teoría del cambio, esta como un ejercicio de aprendizaje colaborativo y multiactor el cual promueve el desarrollo de la lógica flexible y necesaria para la investigación de procesos complejos de cambio social (Retolaza, 2010).





El cambio social, es difícil medirlo y explicarlo, sin embargo, es importante conocer los aspectos que lo componen, para así mismo interpretar de forma adecuada los procesos de cambio que se dan en un espacio social determinado. Retolaza (2012) puntualiza en la teoría del cambio tres tipos de cambios, los cambios emergentes, los cambios transformativos y los cambios proyectables, los primeros son aquellos que se dan en nuestro desenvolvimiento diario de la vida. Son procesos adaptativos e irregulares basados en el aprendizaje experiencial y que se dan como consecuencia de los cambios inesperados y/o no planificados que surgen de una dinámica vivencial. Al ser los cambios emergentes, aquellos que se relacionan con los procesos adaptativos, también son los procesos que tienen una relación directa con la identidad, Berry et al. (2009) refieren que tener una identidad integrada a mostrado ser una de las estrategias que favorecen más los procesos de adaptación.

Moreno (2002) refiere que la identidad social parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia., al orientar estos conceptos a las vivencias de los niños, niñas y adolescentes, se encuentra que este autoconcepto y significado valorativo y emocional, está en constante construcción y al presentarse el fenómeno del desplazamiento forzado y por ende la desterritorialización, se ven enfrentados a conocer y adaptarse a identidades quizá contradictorias a las construidas en su territorio de origen. Y es que la condición de desplazamiento trae consigo ejercicios de estigmatización. El Centro de Memoria Histórica (2015) resalta que el desplazamiento forzado trae consigo secuelas como el estigmatizar, devaluar o humillar, esta secuela puede generar diferentes formas de ajuste al nuevo territorio, afectando en algunas ocasiones sus procesos de ajuste social.





Por todo lo anterior, el elemento principal de este estudio son los cambios emergentes entendidos como las formas de adaptación social de niños, niñas y adolescentes que hayan vivido el fenómeno de la desterritorialización, con el fin de describir y comprender los cambios emergentes que se presentan en el proceso.

Método

Se realizó un estudio de enfoque cualitativo, que se incorporó en la elaboración de las herramientas utilizadas desde las técnicas de investigación social cualitativa. Este enfoque se construye desde la misma realidad ya que extrae descripciones de las percepciones que se obtienen a partir de la observación del investigador y las suposiciones que los sujetos que representan en sus realidades (Casilimas, 2009). La intención fue describir los cambios emergentes, como esos procesos adaptativos del diario vivir, que permiten a los niños, niñas y adolescentes de comunidades minoritarias, adaptarse a las diferentes influencias del contexto al que llegaron (Soacha), y adoptándolos como su nuevo territorio de desenvolvimiento, como resultado de diferentes fenómenos problemáticos, como el desplazamiento forzado.

Para este proceso se utiliza el paradigma fenomenológico, ya que este plantea una forma de ver el mundo a partir de la subjetividad de los actores involucrados, resalta los cambios que los afectan, entre sus principales características se resaltan la importancia que se le da a las experiencias subjetivas, y desde esta perspectiva se debe tener en cuenta el marco referencial de cada uno para la construcción del conocimiento, además de la interpretación del mundo social que está construido a partir de la interacción (García, 2010).

Entre las principales técnicas utilizadas se encontraron las historias o relatos de vida y los grupos focales.





Resultados

Los resultados se exponen a través de tres elementos. El primero se refiere a aquello que causó el fenómeno de la desterritorialización, el segundo al conocer esas características de su identidad social o cultural y por último se describe esos cambios emergentes que se presentan en el proceso de adaptación al nuevo territorio.

Causas de la desterritorialización

En los relatos de vida de los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a comunidades minoritarias, especialmente indígenas, se encontró una relación directa entre conflicto armado y desterritorialización, algunos de ellos manifiestan haber estado expuestos a la violencia por la que atraviesa el País.

La desterritorialización trazada en principio como una forma en la que las personas se ven obligados a buscar nuevas oportunidades de vida, evidencia en los niños, niñas y adolescentes tristeza, la cual se encuentra anclada en sus historias al hecho de recordar su tierra y la forma en la que junto a sus familias debieron dejarla. En los relatos refieren como la violencia los obliga a dejar atrás sus cosas, sus amigos e incluso a sus familias. “Estábamos en la escuela, nos soltaron temprano, porque se corrió la voz de las amenazas de las guerrillas, yo estaba muy asustado...escuche a mi papá decir que no podíamos quedarnos y decir: vamos pa’ Soacha” (Niño en situación de desplazamiento forzado).

En los relatos se evidencia una profunda tristeza, al recordar como era su territorio, sus usos y costumbres y la forma en la que debieron salir de ella, hacen mucho hincapié en la forma en la que grupos armados se adueñan de sus tierras, *mandando* sobre ellas y exigiendo el pago de vacuna o su salida inmediata del territorio.





Es importante mencionar que no todos los niños salieron por motivos violentos, pero si en sus historias narran como en el proceso de salida e ingreso al nuevo territorio, han conocido varios lugares, varias culturas y pasado necesidades, sin una respuesta contundente del Estado.

El territorio para los niños, niñas y adolescentes es un espacio que se configura para ellos como la cuna de su cultura y que marca en adelante las formas de trabajo y el establecimiento de relaciones familiares y sociales. El territorio, su identidad, usos y costumbres, abren el paso a los estilos de vida que los niños, niñas y adolescentes adquieren de sus familias y del propio territorio, un ejemplo de esto se encuentra en los relatos de los niños al mencionar que a los niños se les enseña a trabajar desde muy pequeños, esto para que en un futuro logren sostenerse por sí solos, sin embargo al llegar a Soacha, se encuentran con el castigo y el señalamiento para sus padres por poner en práctica esta costumbre en un lugar que no es el suyo, por consecuencia no *manifiestan* que no están de acuerdo con que se castigue a los padres indígenas que le enseñan a los niños a trabajar, porque eso es una costumbre cultural que hace parte de su identidad. Algunos de ellos refieren: “Nos enseñan a cocinar, a sembrar, a trabar y no a ser perezosos y flojos como los niños de ciudad” (Adolescente desterritorializado del Tolima).

Por último, se encuentra que entre las motivaciones de las familias de los niños, niñas y adolescentes para salir del territorio cuando no está anclado a hechos violentos son las pocas oportunidades económicas, la disminución del trabajo y la productividad de la tierra, refieren que para tener una mejor calidad de vida se ven obligados a radicarse en otros municipios o ciudades, encuentran que en municipios cercanos a las grandes ciudades encuentran mayores beneficios como los subsidios.

Características de su identidad social o cultural





Recordar el territorio para la población infantil, es recordar un espacio natural, que les brinda la posibilidad de compartir y convivir con varias aves ya que el territorio era rico en plátano lo que atraía a estos animales; por otro lado, el río quedara a diez minutos de sus casas, donde se podía pescar. Mencionaban que en su territorio materno (territorio de origen) los cultivos si eran completamente naturales, sin embargo, al llegar a Soacha encuentran otro tipo de alimentos, algunos de ellos ya preparados y de fácil adquisición “No son gratis, ni salen de la tierra, pero... los conseguimos en todas partes por donde pasamos... son diferentes” (Niño desterritorializado del Tolima).

En los relatos se identifica que toda su forma de vida se configura desde el territorio, aquí es importante resaltar que este territorio se concibe como la construcción social en el que logran ubicar todas aquellas cosas que vivieron desde que nacieron, argumentan de forma insistente su interacción con el medio ambiente. *La naturaleza era buena, el pasto, los árboles y las flores eran hermosas, respirábamos tranquilos, no nos enfermábamos, se sentía bien, bonito...no sentíamos miedo* (Niño desterritorializado del Tolima). En el ejercicio para la convivencia, se refleja en los relatos el respeto por los padres:

Ellos son los que mandan, nosotros no podemos interrumpirlos, los abuelos son aún más importantes, son sagrados.... nos enseñaron a no robar, a no quitar, a sentir respeto por la vida de los demás, sentir amor, a sentir dolor por los demás, compartir, no mentir, nada de egoísmo, le va mejor si no miente, respeto entre hermanos carnales. (Adolescente desterritorializado de una comunidad indígena)

En el transcurso de su infancia en el territorio de origen refieren que sus juegos eran principalmente con el agua, sin temor durante el transcurso del día, “hacíamos melcocha en las piedras, nos colgábamos de los ataderos, nos columpiábamos en los árboles, era muy divertido” (Niño en situación de desplazamiento forzado).





“La cama eran palos amarrados, poníamos las esteras y ahí dormíamos, nuestras casas eran las Malocas”
(Adolescente desterritorializado de comunidad indígena).

Cambios emergentes que se presentan en el proceso de adaptación

Con respecto al confluir entre el entrar y el salir, se refiere en los relatos que muchas de sus costumbres se han perdido, esto por la pérdida de su territorio, lo cual no les permite continuar su vida como era antes, refieren que cosas como su alimentación, se transformó, ya no hay leña, el agua no es pura y no tienen animales en casa, refieren que es más fácil comer en la calle.

Los niños, niñas, adolescentes y sus familias que han vivido el fenómeno de la desterritorialización, se encuentran en espacios totalmente diferentes, “el clima no es igual, la gente en Soacha nos discrimina por no ser de este lugar” (Adolescente desterritorializado de comunidad indígena). Estas y otras características son las que se presentan al realizar cambios de contexto, por tal razón adaptarse les resulta complejo, refieren que es difícil, más cuando no cuentan con un apoyo real de parte de las autoridades municipales o del Gobierno. “Dicen que nos acogen, pero no es verdad” (Adolescente desterritorializado de comunidad indígena).

Algunas de las familias incluidas argumentan que transmitir las costumbres, en especial cuando se es de una comunidad indígena es muy difícil y complicado, pues los niños, niñas y adolescentes, se adaptan fácilmente y van cambiando su identidad cultural y social, los jóvenes se visten como los jóvenes del municipio y es que quieren ser como los niños y jóvenes de ciudad, la pena, el miedo a ser rechazados hace que vayan dejando sus creencias y costumbres a un lado.

La adaptación al nuevo territorio en algunos aspectos ha sido compleja, se enfrentaron a una modernidad que se vive en la ciudad y que está relacionada con la adquisición y uso de la tecnología, además





los niños, niñas y adolescentes ven la transferencia del miedo y frustraciones de los padres. “Aquí todo se tiene que comprar” (Adolescente desterritorializado).

Conclusiones

La adaptación y su papel en la construcción de identidades desde el fenómeno de la desterritorialización, indica que los niños, niñas y adolescentes requieren de un acompañamiento permanente en el proceso y que va más allá de garantizar su vinculación a la escuela, pues la adquisición de una identidad cultural, se va dando a través de las interacciones que en cada lugar de llegada van estableciendo.

Los niños, niñas y adolescentes can construyendo su identidad desde los que compartes y no (Grieshaber y Cannella, 2005). Se evidencia que son capaces de adaptarse al nuevo territorio, pero esto tiene consecuencias para la cultura de origen, pues en el proceso de traslado, los miedos y señalamientos juegan un papel importante en las formas de adaptarse y por supuesto en el mantenimiento de la identidad de origen.

Los resultados dan cuenta de las diferentes tensiones que viven los niños, niñas y adolescentes en el proceso de desterritorialización, lo que en el proceso marca dificultades en la garantía de sus derechos.

Es obligación del Estado colombiano garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y por lo tanto debe garantizar su adecuado desarrollo, esto trae consigo los procesos de adaptación, esto teniendo en cuenta que el Estado colombiano se adhirió a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño mediante la Ley 12 de 1991 y posteriormente adoptó sus principios a través de la Ley 1098 de 2006 (Código de la infancia y la Adolescencia) (IDN Colombia, 2013).

Las obligaciones que adquiere el Estado Colombiano para con la integralidad de los niños, niñas y adolescentes, implica que los debe poner en un lugar privilegiado, reconociendo sus particularidades y





garantizando sus derechos. La desterritorialización trae para los niños, niñas y adolescentes afectaciones en sus dimensiones personal, social y cultural, muchas de ellas vividas en el confluir entre el salir y el entrar a un territorio.

El gran reto que tiene el país es entonces afianzar sus políticas para que se dé la protección efectiva de los derechos de los niños y confluyan con el mantenimiento de su identidad e incluyendo a la familia como el espacio de prolongación de la cultura y la del desarrollo de prácticas de transformación positiva.

Referencias

- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. y Vedder, P. (2006). Immi-grant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.
- Casilimas, C. (2009). Investigación cualitativa. ICFES. Bogotá, Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2009). El despojo de tierra y territorios. Aproximación conceptual. Bogotá, Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Tipología de daños desde la perspectiva de memoria histórica.
- García, P. (2012). El patrimonio Cultural. Conceptos Básicos. Universidad Zaragoza.
- Grieshaber, S. y Cannella, G. S. (2005). De la identidad a las identidades: cómo aumentar las posibilidades en la educación temprana. En S. Grieshaber y G. S. Cannella (Eds.), *Las identidades en la educación temprana* (1.aed., pp. 15---43). México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas. (1998). Principios rectores de los desplazamientos internos. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0022.pdf>
- Retolaza, I. (2010). *Teoría del Cambio*. Guatemala.





Smith, D. (2000). “Tendencia y causas del conflicto armado”. The Berghof Handbook for Conflict Transformation. Berghof Research Center for Constructive Conflict Management. Berlín, 2000.





Fortaleciendo identidades, tejiendo memorias y gestando la paz desde el territorio con los niños y niñas

JOHN JAIRO GRAJALES GALLEGO³⁰

Resumen

La presente ponencia es producto del informe final de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN. Este ejercicio reflexivo que partió de las discusiones con diferentes integrantes de la comunidad de la Vereda La Gloria ubicada en el Distrito de Buenaventura, Valle del Cauca, donde los niños, niñas y adolescentes se han integrado a un proceso de pedagogía social orientado a superar diferentes situaciones que contribuyen al conflicto, a partir de la danza, el teatro, la música folclórica y la oralidad, que posibilitan tejer la memoria y fortalecer sus identidades desde lo étnico.

Palabras claves. Niñez, expresiones culturales, identidades, memoria, paz, territorio

Objetivo

Reflexionar respecto a la importancia de fortalecer identidades, tejer memorias desde el territorio con los niños y niñas como estrategia para gestar la paz a corto, mediano y largo plazo.

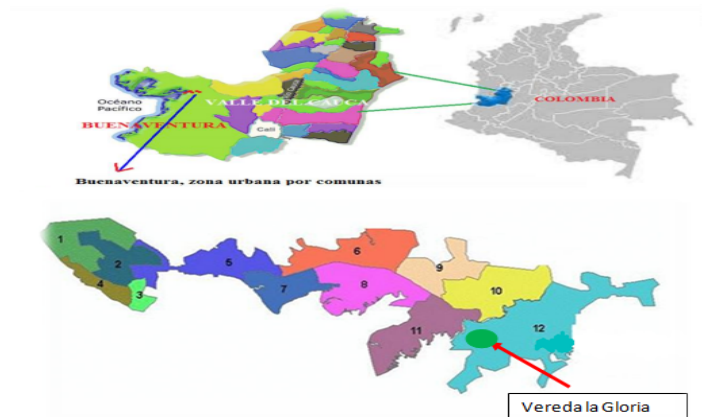
Resultados: El contexto

Ilustración 1

Mapa Buenaventura por comunas, zona de la vereda la Gloria

³⁰ Universidad del Pacífico -Corporación Unificada de Educación Superior –CUN; John Jairo Grajales Gallego





Fuente: Elaboración propia

La vereda la Gloria se encuentra ubicada en el perímetro urbano del distrito de Buenaventura, departamento del Valle del Cauca, a dos kilómetros y medio de la autopista Simón Bolívar, es decir, limita con la zona urbana. Sus límites geográficos son: al norte con los barrios Alejandro Cabal Pombo, Las Palmas y Matías Mulumba, al sur con la vereda Calle Larga, al oriente con la vereda Citronela y al occidente con el barrio el Triunfo. La extensión de esta vereda, es de 150 Km² y se encuentra dividida por tres sectores la rivera, la gloria y el esfuerzo Salazar, Valencia y Viáfara (2014).

Las primeras familias se asentaron en la zona hace aproximadamente 56 años (1965), quienes inicialmente se dedicaron a actividades extractivas, extracción de madera y la explotación del oro. La historia de la vereda La Gloria, inicia cuando el señor José Onofre, como colono toma posesión de aquellas tierras y posteriormente las va vendiendo por lotes de diferentes tamaños a familias y personas provenientes de diferentes municipios del Pacífico colombiano como López de Micay, Guapi, Timbiquí, Tumaco, San Juan algunos de los cuales se ubicaron en espacios estratégicos para dedicarse a la producción agrícola. Es preciso





subrayar que el terreno dedicado al cultivo de productos agrícolas tales como banano, papachina, chontaduro, palma africana, yuca, ñame. Esta comunidad pertenece a un área semi urbana, pero con prácticas rurales, debido a que constituye un Concejo Comunitario, la comunidad que la habita es en su mayoría de origen afro descendiente.

En la actualidad, dentro de las actividades laborales a las cuales se dedican los habitantes de la Gloria, según Salazar, Valencia y Viáfara (2014), se encuentran, principalmente asociadas a la minería, corte de madera, pesca y la agricultura. Además de tener un espacio propicio para los cultivos diversos la vereda La Gloria, cuenta con una zona con vetas minerales que permiten la explotación de oro y platino, de manera artesanal, es decir con pala y batea, actividad conocida como “barequeo”, lo que contribuye a que el asentamiento de familias provenientes de diferentes municipios de los departamentos de Nariño, Cauca y Chocó además de la zona rural de Buenaventura, sea cada vez mayor Angulo (2018).

Sus habitantes, diseminados en la calle principal de la vereda pertenecen al estrato socioeconómico 1. En algunos casos se presenta estratificación socioeconómica 2. Las viviendas en su gran mayoría son construidas en madera y generalmente con espacio como para familias extensas. Referente a los servicios básicos solo cuentan con el servicio de energía eléctrica, en un 95%, gas en un 35%, el agua que utilizan para preparar los alimentos y realizar otras actividades es del río pues el servicio de acueducto solo cubre aproximadamente, un 40% de la población de la vereda.

La infraestructura de la vereda La Gloria, es deficiente solo cuenta con una caseta comunitaria, una escuela en la que sus estudiantes pueden cursar hasta 5° de Básica Primaria. La vereda crece de puesto de salud, por ello la gran mayoría de los habitantes en caso de enfermedad acuden a la medicina tradicional o por el





contrario al puesto de salud más cercano a la vereda, ubicado en el barrio Matías Mulumba a unos 5 minutos en moto taxi. No hay canchas deportivas en óptimas condiciones, solamente un terreno no adecuado en el cual los niños y jóvenes juegan al fútbol en sus tiempos libres.

De otra parte, la población de la vereda la Gloria, ha sido de manera constante afectada por diferentes asesinatos de habitantes, a partir de la incursión y permanencia de diferentes grupos armados que emergieron producto del prolongado conflicto social y armado que ha venido afrontando el país durante varias décadas, mientras la población resiste de manera no violenta, apelando a sus saberes y prácticas tradicionales de supervivencia, desarrollando cada día su capacidad de resiliencia por medio de sus expresiones culturales; donde se busca fortalecer el tejido social y comunitario a pesar de los embates de los grupos violentos.

Conceptualización

Las iniciativas de construcción de paz desde las comunidades en diferentes regiones es algo muy importante sobre todo cuando tienen como protagonistas a los niños y niñas que suelen ser uno de los segmentos de población mayormente afectados por el accionar de los grupos violentos y las instituciones del Estado, lo cual es un asunto vital para pensar en la construcción de paz a corto, mediano y largo plazo.

En esta perspectiva, comunidades en diferentes regiones del país como es el caso de la vereda la Gloria, llevan a cabo sus propias iniciativas orientadas a formar a sus niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de habilidades y destrezas para pensar y actuar de manera asertiva, creativa, propositiva y resiliente a través de la danza, la música folclórica, el teatro, y la oralidad (Barragán, 2016); Hernández, Martínez y Rojas (2017)³¹,

³¹ La oralidad se refiere a todas las expresiones orales como cuentos, refranes coplas y expresiones, cada uno con su enseñanza respecto a las experiencias de los antepasados o propias dentro de la cultura afrocolombiana.





mediante las cuales los niños y adolescentes van aprendiendo a estructurar un pensamiento mediado por la idea del respeto hacia los demás, de acuerdo con los valores inculcados por los mayores, los cuales están enmarcados en la cosmovisión de la población afrocolombiana, ubicada en la Vereda la Gloria del Distrito de Buenaventura.

Aspectos metodológicos

En el marco de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial de la Corporación Universitaria de Educación Superior CUN surgió la iniciativa personal de visibilizar las iniciativas de la comunidad para dotar a la niñez de herramientas vivenciales, conceptuales y metodológicas relativas a la búsqueda de fortalecer prácticas identitarias, además de contribuir al rescate o preservación de las memorias de la comunidad y afianzar la cultura de paz; haciendo de los diferentes espacios culturales escenarios de formación y a partir de ahí pueda aceptar las diferencias y emprender de manera asertiva la resolución de conflictos.

Los aspectos metodológicos relacionados con el proceso de visibilizar las iniciativas de la comunidad para dotar a la niñez de herramientas vivenciales, conceptuales y metodológicas para la construcción de paz, incluyeron la observación de diferentes eventos de danza, música perclórica, teatro y oralitura, dentro del espacio de la Vereda, así como diálogos informales con algunos líderes de la comunidad y con los niños. Las mayores dificultades se presentaron en el marco de la pandemia del COVID-19 que afectó no solo el desarrollo normal del proceso de la Especialización, sino también lo relativo con el trabajo de campo, cuando fue necesario dejar de lado todo recorrido por los territorios y dedicarse al intercambio con algunos de las personas contactadas por medio del correo electrónico y escasas llamadas telefónicas.

Resultados: Impacto en la política





En el país, se presentan situaciones sociopolíticas, económicas, de conflicto como son homicidios selectivos de líderes sociales, defensores de derechos humanos, excombatientes de las Farc, que afectan diferentes regiones del país, lugares en los que se presentan dinámicas adversas en términos político administrativos, económicos y sociales además de las afectaciones derivadas de las dificultades de las diferentes instancias del gobierno para dar fin a las situaciones que revitalizan el conflicto armado que ha afectado Colombia y que se ha prolongado más allá de la firma del acuerdo de paz entre el gobierno anterior y la guerrilla de las Farc, y la búsqueda de la implementación de los acuerdos; de lo cual los niños y las niñas terminan siendo los más afectados, debido a que siguen siendo testigos del recrudecimiento de actos violentos. Según (Springer, 2012), el marco del conflicto social y armado hace que los niños y niñas sean los más indefensos, ante una institucionalidad paquidérmica que no les brinda una atención integral, mientras quienes forman parte de las estructuras criminales y grupos armados suelen merodear sus alrededores para tomarlos y vincularlos desde temprana edad a sus actividades lícitas.

Entre las iniciativas a destacar por parte de la comunidad de la Vereda la Gloria para ejercer resistencia Pacífica e ir forjando en los niños y niñas en la construcción de paz se destaca que la comunidad se ha organizado y movilizado además de generar diversas estrategias pedagógicas para arrebatarles los niños adolescentes y jóvenes al conflicto. Esta iniciativa, denominada “Escuela de Poetas vereda La Gloria” (2018) que constituye un espacio de intercambio, interlocución y elaboración de narrativas respecto a valores, principios de vida ancestrales y relatos de memoria.

A partir de ahí, los habitantes de la vereda La Gloria, quienes a pesar de las dificultades y los retos de vivir en un escenario complejo, por las diferentes expresiones de violencias que han afrontado, han logrado a





través de la tradición oral, mediante la elaboración de cuentos, poesía, no solo recuperar la memoria, sino que además quienes pertenecen a la escuela de poetas, pueden conservar y fortalecer legados ancestrales y construir sentidos respecto a las experiencias colectivas de su pasado, presente y proyectándose hacia un futuro. Lo anterior se enmarca en lo que (Barragán, 2016) se refiere al uso de la palabra como herramienta política como fuente de supervivencia y como herramienta de fortalecimiento de la cultura en todas sus expresiones.

Por medio de la expresión oral, tanto poetas, cuenteros y narradores de la comunidad de la vereda la Gloria, tratan diferentes temas y en sus composiciones se refieren a diferentes acontecimientos, históricos, incluye tantas experiencias comunitarias positivas en términos de la vida, del fortalecimiento de tejido social; así como momentos traumáticos y dolorosos que se conservan en la memoria y se dan a conocer como una forma de resistencia, de reparación y defensa de su territorialidad, o forma de pensar, de producir y de relacionarse dentro del territorio.

Lo anterior se enmarca en lo que Beltrán y Mosquera (2017), plantean como la construcción de identidad cultural y subjetividades en niños y niñas afrocolombianos a partir de la tradición musical y oral presente en actividades artísticas culturales como la poesía, el cuento, la danza, la música autóctona, a partir de las cuales los niños no solo fortalecen aspectos identitarios respecto a valores, principios, estilos de vida, de los mayores sino que además pueden ir recuperando girones de la memoria para ir reconstruyéndola y tejiéndola; de manera que en contextos vulnerables les permita superar situaciones que generalmente impulsan a jóvenes adolescentes y niños a reproducir expresiones de violencia.

La razón de ser, de la Escuela de poetas de la vereda La Gloria es lograr a partir del grupo de narradores orales, cuenteros y poetas es la de lograr que niñas, niños, mujeres, hombres y adultos mayores, por medio de





diferentes expresiones o manifestaciones culturales como la danza, la pintura, el arte y la tradición oral, se pueda reconstruir la memoria de sus seres queridos, se pueda darle forma a la verdad de los diferentes hechos, además de fortalecer los lazos comunitarios fracturados por las diferentes expresiones de violencia, generados en la vereda la Gloria por diferentes actores armados. Se trata del fortalecimiento de valores ancestrales, inculcar el respeto por la vida, hacer de la palabra un instrumento de resistencia pacífica, de la articulación entre lo vivido y lo proyectado, implica evocar las múltiples memorias, para reconstruirlas de manera colectiva, para evitar que el olvido se lleve los girones de aquellos momentos significativos para todos, entre otros aspectos.

Pertinencia social

Es pertinente entender que en comunidades afectadas por el conflicto social y armado, los niños, niñas y adolescentes, han constituido uno de los grupos de población más afectados, por las carencias familiares, institucionales y las dinámicas del conflicto Ruíz y Hernández (2008); Romero y Chávez (2008); Rodríguez y Solíz (2013); por ello la importancia de construir con ellos desde sus posibilidades, habilidades sueños y expectativas ir gestando dinámicas de vida satisfactorias como parte del restablecimiento de derechos que aún les son vulnerados a los niños en los sectores marginados, donde estos niños y niñas suelen ser testigos y reproductores de situaciones de violencia, por ello se requiere contribuir al fortalecimiento de sus niveles de resiliencia, habilidades sociales y asertividad en aras que se conviertan en agentes de la construcción de una sana convivencia, a partir de lo cual se puedan afianzar micro espacios de sana convivencia donde se respeten las diferencias ya sea de sexo, edad, creencias, posiciones políticas, entre otros.





Iniciativas como la de la comunidad de la Vereda La Gloria, son válidas y pertinentes no solo para aportar al proceso de construcción de paz en Buenaventura, el Valle del Cauca y el país, en un momento histórico complejo, enmarcado en la displicencia del gobierno actual en lo relativo al impulso de las iniciativas de construcción de paz y el rearme de disidencias de las Farc, a la par del fortalecimiento de bandas delincuenciales al servicio de actividades ilegales relacionadas con el narcotráfico.

De ahí la importancia de resaltar iniciativas de las comunidades locales orientadas a apostarle a la construcción de paz, además de garantizarle a los niños y niñas la posibilidad de construir espacios en los cuales estén alejados de la influencia de los actores armados, y en esto, actividades como la danza, e teatro, la música folclórica, y la oralidad sirven como una herramienta que posibilita arrebatarle un número considerable de niñas y niños a las garras de los actores armados y estructuras criminales vinculadas a diferentes actividades ilícitas (Grulli, 2018).

Conclusiones

Si bien la sociedad colombiana y las instituciones del Estado, han obtenido aprendizajes de procesos de negociaciones de paz anteriores en Colombia y en diferentes países del mundo, hay en Colombia factores políticos, sociales, económicos y culturales que terminan por afectar toda iniciativa de construcción de paz.

Por tal razón, es pertinente destacar iniciativas de comunidades locales como la de la Vereda la Gloria en el Distrito de Buenaventura, que pese a ser víctima de los actores violentos, durante diferentes momentos, se han venido organizando para llevar a cabo procesos de movilización, resistencia pacífica por medio de diferentes expresiones artísticas como poesía, cuento, danza, teatro, entre otros, que no solo se convierten en





expresiones de resistencia pacífica, sino que además se caracterizan por contribuir a la construcción de memoria y de fortalecer procesos pedagógicos para la construcción de paz desde la oralitura.

Referencias

- Angulo, M. M. (2018). Las dificultades para la reparación integral de las víctimas. *Evento con las víctimas en la Casa de Justicia de Buenaventura*. Buenaventura, Valle del Cauca, Colombia.
- Barragán, L. A. (2016). Palabra de los bordes que transita a través: la oralitura como posible apertura político-cultural en Catedral. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 4(7), 339-361.
- Beltrán, G. H. A. y Mosquera R. H. N. (2017). *Desde los rincones de mi piel: la construcción de la identidad cultural y las subjetividades en niños y niñas afro de 8-12 años, a partir de la tradición musical y oral presente en el currulao, música representativa del Pacífico sur en la casa de derechos*. Informe final para optar al título de Licenciado en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias De La Educación, Bogotá D.C.,
- Escuela de Poetas Vereda La Gloria. (12 de junio de 2018). Presentación de cuentos, poesía como expresión de la tradición oral. Buenaventura.
- Grulli, A. (2018). *Voces afro en Buenaventura (Colombia): la oralitura como forma de memoria, identidad y resistencia en un “puerto sin comunidad”*. Informe final de Maestría de cooperación y Desarrollo, Universitat Politècnica de València, Departamento de proyectos de Ingeniería, Valencia, España.
- Hernández, G. D. C., Martínez, G. A. L. y Rojas, J. G. (2017). *Identidades afrocolombianas de niños y niñas de primera infancia y sus cuidadores, del centro cultural del barrio El Oasis del municipio de Soacha*,





Cundinamarca - Estudio de caso. Informe final Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá D.C.

Rodríguez, C. V. y Soliz, A. D. T. (2013). *Representaciones sociales sobre el conflicto armado que tienen los niños de 8 a 13 años vinculados de forma directa e indirecta a los grupos armados del barrio Alberto Lleras Camargo del distrito de Buenaventura.* Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle Sede Pacífico, Monografía para optar al título de Trabajadora Social, Buenaventura.

Romero, P. Y. y Chávez, P. Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*(8), 197-210.

Ruíz, B. L. D. y Hernández, M. M. (2008). *Nos pintaron pajaritos. El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana* (1 ed.). (L. D. Ruiz Botero, y M. Hernández Martínez, Edits.) Medellín-Bogotá D.C., Colombia: Instituto Popular de Capacitación, ICP - Fundación Cultura Democrática, FUCADE.

Salazar, V. A. J., Valencia, P. S. J. y Viáfara, V. M. P. (2014). *Formas de afectación del tejido social ante la llegada y permanencia de grupos armados ilegales: caso del barrio Matia Mulumba comuna 12 del distrito de Buenaventura.* Monografía para optar al título de Trabajadora Social, Universidad del Valle Sede Pacífico, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Buenaventura.

Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia.* Bogotá: Taller Digital Image Printing.





Prácticas comunicativas de los estudiantes organizados de la Universidad Surcolombiana durante el periodo 2015-2019

KAREN MELISA BLASQUEZ PERDOMO³² Y JAIME ANDRÉS NAVARRETE ROA³³

Resumen

La investigación pretende identificar las prácticas comunicativas, entendidas como un proceso de interacción y generación de vínculos, desde lo verbal y simbólico de los y las estudiantes organizados de la Universidad Surcolombiana entre los años 2015 y 2019, que aportan a la memoria colectiva del movimiento estudiantil. A partir de la revisión documental, se establece que la memoria colectiva y las prácticas comunicativas están sumamente relacionadas, y mediadas por la cultura, el territorio y la identidad. Para tal fin, se está acudiendo al método fenomenológico-hermenéutico a partir de entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, revisión documental y audiovisual, etnografía, y talleres de forma virtual y presencial.

Palabras clave. Prácticas comunicativas, memoria colectiva, movimiento social, prácticas culturales, construcción de memoria, movimiento estudiantil.

Sobre la Apuesta Investigativa

Esta investigación surge al evidenciar que el Estado del Arte se ha profundizado sobre el movimiento estudiantil desde la perspectiva Latinoamericana, y otras regiones en general, la mayoría de los enfoques se

³² Universidad Surcolombiana de Neiva. Programa de Comunicación social y Periodismo. Karen Melisa Blasquez Perdomo. kablasper@gmail.com

³³ Universidad Surcolombiana de Neiva. Programa de Comunicación social y Periodismo. Jaime Andrés Navarrete Roa. navarreroa@gmail.com





centran en el movimiento social, englobando a todos los movimientos existentes en este, pero resulta complejo dado que cada uno tiene sus características propias que los diferencian del otro, por ello urge una especial atención por parte de los estudiosos de las Ciencias Sociales en ampliar de manera profunda todos los aspectos en este caso relacionados al movimiento estudiantil que incluyen además aspectos como el territorio, las memorias e identidades en las que las prácticas comunicativas han jugado un rol clave en su configuración.

El objetivo general de la investigación es comprender las prácticas comunicativas de los estudiantes organizados de la Universidad Surcolombiana que han permitido configurar la memoria colectiva de su movimiento estudiantil entre los años 2015 y 2019. Como objetivos específicos se propuso establecer los hitos de las acciones colectivas emprendidas por el Movimiento Estudiantil de la Universidad Surcolombiana entre los años 2015 al 2019. Identificar las prácticas comunicativas que utilizaron los estudiantes organizados del movimiento estudiantil de la Universidad Surcolombiana entre los años 2015 al 2019. Y comprender la memoria colectiva construida por el Movimiento Estudiantil de la Universidad Surcolombiana entre los años 2015 y 2019.

Los Enmarques Iniciales

Se comprenden las prácticas comunicativas como acciones y expresiones cotidianas de gran riqueza y diversidad, relacionadas con las prácticas culturales, que son entendidas por De Certeau (1994), citado en Vega Casanova (2015) “como un conjunto más o menos coherente, más o menos fluido, de elementos cotidianos, concretos o ideológicos puestos al día mediante comportamientos que visibilizan socialmente fragmentos de una cultura” (p. 225).





Para Pérez y Vega (2010) los procesos comunicativos que desarrollan los diferentes actores constituyen prácticas que encarnan rituales, rutinas, procedimientos, actividades, las cuales más que procesos simplemente técnicos, se constituyen en un conjunto de elementos que configuran direccionalidades relacionadas al poder, etc. De esta manera simbólica llevan implícitas posiciones ideológicas. Algunos de los aportes para una mejor comprensión de las prácticas comunicativas, los propone Vega Casanova (2015) quien plantea una clasificación de las mismas y dentro de estas se encuentran tres: prácticas comunicativas legitimadoras, de proyecto y de resistencia.

En cuanto a las primeras, se dirigen a la difusión de información que en muchas de ocasiones replican de manera acrítica las prácticas de los medios masivos comerciales, los cuales son considerados como el ideal de quienes participan, lo que Bourdieu (1990) citado en Vega, llama “*la doxa*” “lo que se admite como natural”. En caso contrario, en las prácticas comunicativas de resistencia “los procesos de comunicación se conciben como horizontales y de doble vía, de tal forma que se pueda involucrar cualquier sujeto” (2015, p. 228), el propósito principal de estas prácticas es el “posicionamiento de contra-discursos alternativos frente al modelo dominante y la generación de una postura crítica por parte de las comunidades” (2015, p. 228), estas buscan generar espacios de participación, que no siempre son suficientes, pero aun así el ideal es que los sujetos se empoderen como actores críticos.

Por último, se encuentran las prácticas comunicativas de proyecto, en las cuales “Más allá de lo mediático entienden la comunicación como procesos que articulan cultura, estética y política” (Vega, 2015, p. 229) es de relevancia decir que estas prácticas “se fundamentan en la vivencia y en la experiencia de procesos disidentes” (p. 229). Lo que implican que aporten a las transformaciones tanto del sujeto como de la sociedad





en el mismo proceso de realizar comunicación y también, ayudan en función de la libertad, la dignidad y la autonomía. Finalmente, el reconocimiento, producción y reproducción de la memoria o conocimiento ancestral desde unas prácticas-expresiones cotidianas es una estrategia importante para combatir las epistemologías impuestas por el occidente y lograr resistencia y lucha por una justicia cognitiva.

Por lo anterior, es fundamental acercarse a la categoría memoria colectiva. Para Erll (2012) la “memoria colectiva es el centro de la curiosidad existente en el ámbito de los estudios culturales, mientras las culturas del recuerdo son su objeto de estudio” (p. 10). Es de interés retomar este concepto entendido “como “la relación con el pasado, que surge gracias a la interacción, la comunicación, los medios y las instituciones que están dentro de los grupos sociales y las comunidades culturales” (Erll, 2012, p. 19); en esa vía Aleida y Assmann (2008), en el campo de los estudios culturales, profundizan el término de memoria colectiva, teniendo en cuenta la relación entre el recuerdo cultural, la construcción colectiva de la identidad y la legitimación política (Erll, 2012). Estos dos investigadores diferencian dos ámbitos que constituyen la memoria colectiva, dos formas de recordar, por un lado, está la memoria comunicativa que:

Vive en *la interacción y comunicación cotidiana* y, por esta razón, solo tiene una profundidad de tiempo limitada que normalmente no llega más allá de los ochenta años, el lapso de tiempo de tres generaciones interactuando. Aun así, hay marcos, “géneros comunicativos”, tradiciones de comunicación y tematización y, sobre todo, los lazos afectivos que unen familias, grupos y generaciones. (Assmann, 2008, p. 3)





Y por otro lado está la memoria cultural, que no plantea suplantar el término memoria colectiva, sino que se presenta como un *modi memorandi* o forma de recordar, que se refiere a que en los grupos o comunidades del recuerdo:

El papel de los símbolos externos se vuelve aún más importante, porque los grupos que, por supuesto, no “tienen” un recuerdo tienden a “hacerse” uno por medio de cosas –medios- que sirven como recordatorios, como monumentos, museos, bibliotecas, archivos y otras instituciones mnemotécnicas. (Assmann, 2008, p. 3)

Pese a las diferencias entre estas dos formas de recordar colectivo, ambas se retroalimentan y trabajan entre sí, pues la memoria comunicativa “es tan *cultural* como la memoria cultural. Ambas son fenómenos de la cultura. De la misma manera, ocurre que tanto la memoria cultural como la memoria comunicativa son comunicativas, pues solo por medio de la comunicación el recuerdo se convierte en algo que se puede transmitir intersubjetivamente” (Erll, 2012, p. 156) pero que tienen particularidades en cuanto a su contenido, forma, medios, estructura de tiempo y participación.

Finalmente, la última categoría central de la investigación es Movimiento Social. Para tal fin, se acude a lo que Zibechi (2003) denomina Nuevos Movimientos o los movimientos latinoamericanos, que se caracterizan por: 1. Arraigo Territorial, 2. Búsqueda de la autonomía, 3. Trabajo por la revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad de sus pueblos y sectores sociales, 4. Capacidad para formar sus propios intelectuales, 5. El nuevo papel de la mujer y 6. Preocupación por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza.





Según Zibechi (2003) para estos movimientos “El territorio es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente” (p. 187), lo que le ha permitido ver el mundo desde nuevos enfoques, así como trabajar y organizarse desde unas nuevas formas de acción política, pensando grandes transformaciones en los territorios latinoamericanos, que se reconocen como propios, rescatando que han sido defendidos gracias a las diferentes luchas que han sido protagonizadas principalmente por los indígenas y campesinos.

Metodología

El estudio es cualitativo de corte transversal descriptivo, el método etnográfico y enfoque Hermenéutico- Fenomenológico que permite interpretar y comprender las realidades de los estudiantes organizados de la Universidad Surcolombiana, a partir del reconocimiento de sus prácticas y experiencias en los procesos de movilización y organización en el periodo 2015-2019. En cuanto a la recolección de información, se realizó por medio de la revisión documental: literarias, periodísticas y audiovisuales, se acude a instrumentos participativos como: entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, talleres de forma presencial y/o virtual (Van Manen citado en Fuster G, 2019).

Resultados Parciales

Entre los hitos del movimiento estudiantil de la Universidad Surcolombiana, procesos que quedaron a raíz de la MANE que se vivió en 2011, que pese a no ser muy fuertes organizativamente permitieron seguir profundizando discusiones al interior de esa Alma Mater, algunos acontecimientos en defensa del territorio en 2015 y fuertemente del proceso y Acuerdo de paz en 2016 y 2017. Transversalmente se ha dado la lucha por





la defensa de la educación superior a nivel nacional, discusión que se fortaleció en 2018 con la creación de la Unión Nacional de Estudiantes de la Educación Superior, UNEES y el Paro Universitario que duró casi tres meses.

Las prácticas comunicativas varían entre las escritas, gráficas, performativas, audiovisuales, salones, asambleas, encuentros socioculturales como “bailatones”, entre otros, que buscan promover espacios de diálogo y pedagogía sobre los asuntos que se encontraban o se quería posicionar en la agenda pública, además, para afianzar vínculos entre los estudiantes, generar redes y grupos de trabajo, así como apuestas políticas nuevas como la lucha ambiental y feminista. También, se señalan otros agentes que históricamente hacen parte de la universidad: aseadoras, celadores, docentes, como gestores de prácticas a veces silenciosas pero que han mantenido viva la universidad.

Hay una fuerte relación entre las prácticas comunicativas y la memoria, porque a través de estas circula la palabra y el conocimiento, es por medio de estos que se comienzan a generar unas memorias colectivas que en el caso de la Universidad Surcolombiana, no han sido debidamente sistematizadas, es decir, se ha acudido sobre todo a la memoria comunicativa (voz a voz, interacciones, cotidianidad). No existe una articulación entre la memoria comunicativa y la memoria cultural, solo se demuestra por el nombre de unos edificios y algunos murales; por lo que se evidencia una identidad muy fragmentada y dispersa, lo que afecta claramente las continuidades y proyecciones del movimiento estudiantil Surcolombiano.

Impacto en la Política

- Trascender en la participación cualificada y en la toma de decisiones en la Universidad Surcolombiana





- Fortalecimiento de la memoria colectiva del movimiento estudiantil Surcolombiano y mayor reconocimiento del movimiento estudiantil Surcolombiano a nivel nacional y regional
- Inclusión por parte de la Universidad Surcolombiana y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de los temas Memoria, Movimiento Estudiantil y Prácticas Comunicativas para la investigación y proyección social

Pertinencia Social

En la revisión de antecedentes no se hallaron estudios actualizados sobre el movimiento estudiantil Surcolombiano, así como tampoco una relación directa entre memoria, prácticas comunicativas y movimiento estudiantil, por lo que es evidente un vacío investigativo en este campo. Igualmente, como lo plantea Bernal (2019), este tipo de estudios permitirían “recuperar las memorias de las universidades regionales que no han sido abordadas a profundidad” (pp. 91-92), lo que contribuiría en gran medida a fortalecer directamente la identidad del sujeto Surcolombiano, esto en el marco de una Colombia que transita el Pos acuerdo y se piensa la recuperación de las memorias y la verdad.

Conclusiones Parciales

Han existido múltiples acciones colectivas del Movimiento Estudiantil de la Universidad Surcolombiana entre el 2015 y 2019, sin embargo se destacan aquellas realizadas en 2015 y 2016 en favor del Acuerdo de Paz, como un voluntaria en Agua Bonita, Caquetá, una zona de transición y normalización, en 2018 el Paro Universitario convocado por la Unión Nacional de Estudiantes de la Educación Superior, UNEES, y en 2019 el Paro Nacional que se desarrolló desde el 21 de noviembre y que convocó a distintos sectores entre esos al estudiantil.





Hay especial referencia sobre las acciones colectivas que se han desarrollado en el 2020 y 2021 en el marco de la pandemia de la COVID-19 por la Matrícula 0, entre las que se destacan: Huelga de Hambre, “Encadenatón” en la Gobernación del Huila y Campamento a las afueras de la Alcaldía de Neiva, así como plantones y movilización en redes sociales.

Las agendas y disputas en torno a las que se ha movilizó el Movimiento Estudiantil de la Universidad Surcolombiana han estado marcadas por unas dinámicas locales: defensa del territorio, democracia y autonomía universitaria, reformas de normatividad, calidad académica y disputas por espacios para habitar, agenda feminista y ambiental -qué han emergido con especial fuerza-, así como por dinámicas nacionales como la defensa de la paz, la corrupción, el asesinato a líderes y lideresas sociales y sobre todo por la desfinanciación de la educación superior pública por parte del Gobierno Nacional.

Referencias

- Assmann, J. (2008). *Communicative and Cultural Memory*. En: Erll, A y Ansgar, N (Hg.), *Culturales estudios de la memoria. Un Manual Internacional e Interdisciplinaria*, Berlín, Nueva York, S. 109-118.
Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/153401495.pdf>.
- Bernal, D. (2019). *Los estudios del movimiento estudiantil en América Latina y Colombia. Revista Mexicana De Estudios De Los Movimientos Sociales*, 4(1), 85-96.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura (Trad. M. Pou)*. México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1988)
- De Certeau, M. (1994). *La invención de lo cotidiano*. México: Habitar. Cocinar. Vol. 2.





- Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 326.
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. En: *Revista Propósitos y representaciones*, 7 (1). <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno. 160.
- Peréz, M. y Vega, J. (2010). *Identificación y caracterización de las prácticas comunicativas de los actores con intereses en el PNN Katíos*. Proyecto de Investigación. Universidad del Norte. Documento no publicado.
- Serna, A. (2013). *Memorias en crisoles*. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2020/05/Memorias-en-crisoles.pdf>
- Vega, C. J. (2015). *Prácticas comunicativas, habitus e identidades políticas en procesos de comunicación local*. Colombia: Editorial UNIMAR. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana.
- Yepes, D. y Calle, L. V. (2014). “*Hacia la historia del Movimiento Estudiantil en Colombia: elementos teórico-metodológicos fundamentales*”. Cali: Trans-pasando Fronteras, núm. 6, Centro de Estudios Interdisciplinarios, Jurídicos, Sociales y Humanistas (CIES), Facultad de Derecho y Ciencias sociales, Universidad Icesi, 217-240.
- Zibechi, R. (2003). *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*. Buenos Aires: OSAL Observatorio Social de América Latina. (9), 1515-3282.





Cultivando nuestras raíces: una apuesta pedagógica para el fortalecimiento de la memoria y el territorio

KIMBERLY TATIANA GALINDO GUTIERREZ Y LUISA FERNANDA RAMÍREZ VALENCIA

Resumen

La presente ponencia busca exponer relaciones teóricas, prácticas, diálogos, reflexiones y experiencias que se dieron entre las personas mayores que acuden a la Casa de los Derechos (La Isla, Cazucá) y las maestras que apoyamos la construcción del proyecto: *Cultivando nuestras raíces*. Dicho proyecto tiene como eje central las memorias y narrativas de las personas mayores, sus saberes sobre plantas medicinales, el territorio y el cuidado, con el fin de fortalecer las relaciones intergeneracionales en la comunidad, sus acciones colectivas, sus reflexiones y propuestas en torno a la necesidad de fortalecer la política colombiana de envejecimiento humano y vejez.

Objetivos

Analizar el marco teórico, político y normativo de las categorías que se establecieron para el desarrollo del proyecto *Cultivando nuestras raíces*.

Visibilizar la importancia de las memorias, narrativas y capacidad de agencia de las personas mayores en diversos proyectos de la comunidad.

Reconocer la importancia de los procesos intergeneracionales entre las personas mayores y los niños, niñas y adolescentes (NNA) para la construcción de tejido social.

Metodología





Las acciones que se llevaron a cabo durante el diseño e implementación del proyecto *Cultivando nuestras raíces*, se fundamentaron en una perspectiva hermenéutica, que nos permitió comprender la realidad de las personas con las que estábamos trabajando, al respecto Zuluaga et al. (2002) señalan que:

(...) la complejidad de la realidad social requiere de una visión global que abarque a los sujetos y su medio. La comprensión de esta relación tiene que ver con el acercamiento al fenómeno, que, sin duda alguna, debe abordarse sin prejuicios, para comprenderlo eficientemente, esto quiere decir, lograr captar las significaciones que le dan los sujetos a sus actos y las razones por las que se las dan, servir de mediadores traduciendo su sentir y su actuar, interpretando y revelando la acepción que tiene para ellos. (p. 4)

Siguiendo esta perspectiva, se generaron diferentes estrategias y acciones a la luz de cuatro categorías de trabajo: territorio, memoria, cuidado y empoderamiento. Así pues, entender el territorio como un espacio en construcción de acuerdo a las condiciones geográficas, culturales y económicas, las prácticas y relaciones comunitarias de quienes lo habitan, nos permitió acercarnos a la cotidianidad de las personas con las que trabajamos y de la comunidad en general. Recorrimos todo el barrio, conocimos los lugares más reconocidos, la historia de la invasión y de la reconstrucción, las casas de las personas mayores con las que laboramos, los roles de cada integrante de la comunidad, las fronteras y la labor de otros grupos de profesionales que habían llegado allí antes que nosotras.

Para abordar la memoria, transitamos por “recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos” (Jelin, 2002, p. 18) del pasado individual y colectivo de los adultos mayores, quienes, con el tiempo, nos permitieron conocer sus experiencias de dolor y resistencia, nos hablaron sobre los caminos recorridos desde





sus lugares de origen hasta Cazucá, sus historias de amor, lucha y construcción de tejido social como apuesta hacia el *nunca más* para ellos y las generaciones siguientes. Esto quedó plasmado en el Herbario “Cultivando nuestras raíces”, una recopilación escrita de saberes e historias con plantas medicinales, narradas en primera persona por los adultos mayores, entre ellas Calixta, quien relata:

Yo con el llantén curaba a mis hijos de la lombriz, para la úlcera. Uno coge el llantén (como en el Chocó uno mantenía piedras, la mamá y la hija, la piedra honda [es la mamá] y la hija que es pa’ uno moler) y muele esa hierba, saca el zumo y se lo da al muchacho o a la persona que sea. (Comunicación personal, 2018)

Respecto al cuidado, nos acogimos a lo señalado por Vásquez y López (2011).

(...) desde la ética del cuidado se defiende que no podemos dar la espalda al hecho de que ningún ser humano puede sobrevivir al nacimiento sin el cuidado y la atención de otros (...) necesitamos de otros porque somos seres relacionales y emocionales, y los lazos afectivos que nos unen a los demás dan significado, calidez y alegría a nuestras vidas, y ser privados de ellos supone una injusticia. (p. 169)

Para dar a conocer esta idea sobre el cuidado a las personas mayores, acudimos al trabajo con herramientas artísticas como la música, la pintura, la fotografía y el cine, lo que llevó a generar gran sensibilidad hacia el otro, escucharle con atención, reconocerle por su nombre, saludarle en otros espacios, conocer su estado de salud y de ánimo. Estas estrategias llevaron a fortalecer los lazos comunitarios y las relaciones intergeneracionales basadas en el respeto, el reconocimiento del otro y la empatía.

Para abordar la categoría de empoderamiento retomamos perspectivas sociales como la de Paulo Freire, quien desarrolla este concepto en torno a la transformación social desde la toma de conciencia, el





reconocimiento de la desigualdad social y los procesos educativos emancipadores (Silva, 2015). Esta perspectiva nos llevó a la configuración de espacios pedagógicos en los que se reconociera la relevancia de los saberes de las personas mayores, su lugar en los procesos de enseñanza de las nuevas generaciones, la importancia de generar discusiones y reflexiones en torno al papel de la vejez, y en esa medida, a la dignificación de sus capacidades y su papel activo en la sociedad.

Pertinencia social

A lo largo de la historia, las esferas sociales, políticas y económicas en Colombia han tenido diversos cambios que han traído consigo la aparición de escenarios de violencia, pobreza, inseguridad, desigualdad y violación de derechos humanos, ante los cuales, los espacios educativos formales, no formales y sus actores – maestros, estudiantes, padres de familia- han sido, en buena medida, la contraparte al posicionarse como agentes críticos, constructores de paz y transformadores de sus realidades.

Cazucá es un territorio que no ha sido la excepción a este panorama, por lo que desde el proyecto *Cultivando nuestras raíces* quisimos apostar a la esperanza y la transformación, teniendo como punto de partida la ruptura de las limitaciones y acciones asistencialistas impuestas por estereotipos comunes sobre las personas mayores y la vejez, que resultan ser problemáticas y contradictorias a enfoques, leyes y políticas que abogan por el bienestar y el reconocimiento de las capacidades de las personas mayores.

Esta premisa nos llevó a valorar el lugar de la participación de las personas mayores en su comunidad, desde el fortalecimiento de los lazos intergeneracionales y del tejido social, permitiéndonos reconocer así que ser cuidado y cuidar resulta siendo una condición vital no solo en la infancia, la enfermedad o ante cualquier





tipo de vulnerabilidad, sino a través de todo el curso de la vida, debido a nuestras propias condiciones humanas, lo que supone de entrada, la responsabilidad de cuidar de sí mismo, de los otros y del territorio.

Además de querer sumar esfuerzos a la reivindicación de los derechos de las personas mayores, desde el proyecto *Cultivando nuestras raíces*, consideramos vital reconocer el lugar de la experiencia de los adultos mayores, sus memorias dolorosas, pero también de lucha y resiliencia que el país necesita conocer para saber que la historia no es única ni oficial, que su papel dentro de la sociedad no es ser pasivos y esperar la asistencia, sino que pasa por poner en acción sus diversos saberes y alzar sus voces para resistir.

Impacto en la política

La Política Colombiana de Envejecimiento Humano y Vejez con vigencia de 2014 a 2024, plantea seis núcleos conceptuales: 1) el envejecimiento de la sociedad en interacción con los cursos de vida, 2) los derechos humanos, 3) el envejecimiento activo, 4) la longevidad, 5) la protección social integral y 6) la organización del cuidado (Ministerio de Salud, 2014), de los cuales, algunos se llevan a la práctica con la rigurosidad necesaria en las zonas centrales del país, pero muy pocos en las zonas periféricas como Cazucá.

Ser conscientes de esta situación, nos llevó a plantearnos la meta de generar espacios que les permitieran a las personas mayores que participaron en el proyecto, reconocerse como sujetos de derechos, autónomos, empoderados, con la posibilidad de contribuir a la sociedad por medio de su accionar, desde el fortalecimiento del vínculo intergeneracional, la participación activa en la comunidad y el reclamo de la obtención igualitaria de condiciones para una vida digna (Huenchuan, 2011).

Además de esto, las maestras y las personas partícipes de los talleres, nos comprometimos a continuar con el proyecto luego del tiempo determinado para esta fase inicial, en dos vías, por un lado, desde la





generación de espacios de discusión e interpelación a las malas prácticas que llevan al incumplimiento de lo plasmado en la política pública y en los Derechos Humanos. Por otro lado, desde la divulgación de los resultados de *Cultivando nuestras raíces* en diferentes escenarios, como en la Universidad Pedagógica Nacional donde se presentaron dos ponencias relacionadas con algunos análisis del proyecto, los aportes de la educación a la agenda social y política del país, las posibilidades de participación de las personas mayores en diversos escenarios y la reconfiguración de los estereotipos sobre la vejez.

Resultados

Los resultados de esta experiencia no fueron inmediatos ni los esperados, superaron las expectativas, pues siguen anclados a las memorias de las personas mayores, sus relaciones con el entorno y la construcción de tejido social a partir de procesos colectivos como el presentado en esta ponencia, el cual tuvo como eje la construcción de un herbario denominado “Cultivando nuestras raíces”, ligado a las nociones de empoderamiento, cuidado, territorio y memoria por medio de la recolección de relatos en torno a los beneficios de las plantas medicinales, la recetas y sus anécdotas. En palabras de Pedro, uno de los participantes del proceso:

En la idea de recuperar nuestras raíces, nace la idea de hacer un herbario y a la vez un recetario para atraer como un imán en nuestra comunidad a esa cantidad de saberes y de experiencias que tienen muchas de las personas de la loma (Cazucá) y de muchas regiones. (Comunicación personal, 2018)

También se sembraron semillas, plántulas y se realizaron tomas del espacio público para dar a conocer a la comunidad el proceso llevado a cabo por las personas mayores, al respecto Mercedes (comunicación





personal, 2018) cuenta un poco más del proceso “sembramos, hicimos estibas, pintamos todos en comunidad, y todos aportamos para que se viera hoy en día lo que está en la casa de los derechos”.

Sumado a esto, en la construcción del proyecto surgieron otros procesos que se convirtieron en elementos fundamentales, por un lado, el reconocimiento del otro y de sus saberes, pues muchas de las personas que participaron en el proyecto se habían visto antes en otros espacios, pero el diálogo y la empatía entre ellas no era algo relevante. En segundo lugar, se fortaleció la resignificación del lugar de las personas mayores en la comunidad, auto reconociendo su papel fundamental en la memoria, en los proyectos sociales y en la posibilidad de incidir en las exigencias de un futuro mejor.

Además, se aportó a la consolidación de vínculos intergeneracionales y comunitarios entre personas mayores y los niños, niñas y adolescentes del barrio La Isla, empezando con las relaciones y diálogos creados con nosotras, las maestras que hicimos parte del proceso, pues estos vínculos, caracterizados por el intercambio de saberes, nos permitieron arraigarnos a la memoria como conexiones entre pasados y presentes, deconstruir las nociones de asistencialismo preconcebidas sobre las personas mayores y despejar las dudas sobre su capacidad de trabajar, de reflexionar y de construir comunidad.

Así pues, en medio de un arduo camino, los NNA se fueron acercando al proyecto, no solo por las estibas pintadas o las fotografías tomadas, sino atraídos por lo que hacían las personas mayores con las plantas, lo que hablaban sobre sus beneficios y el proceso para sembrarlas. Les llamaban la atención los relatos de estas personas que, en su mayoría, venían desplazadas de otras regiones y no podían evitar traer al recuerdo sus vidas pasadas, como Bertha, quien comentaba que:





Allá en Santander, como se vive en el campo, pues allá no se iba al oftalmólogo ni nada, entonces las semillitas de la albahaca cuando estaban secas mi papá nos la aplicaba y se la aplicaba él dentro de los ojos, se la dejaba un rato y le limpiaba toda esa lagaña, salía blanca la pepita [de albahaca], o sea recogía toda la mugre que uno conseguía en la montaña cuando iba a recoger maíz. (2018)

De esta manera, se evidenció la importancia de la memoria, el empoderamiento y la generación de conocimiento en las relaciones recíprocas entre niños, niñas, adolescentes y las personas mayores. En este sentido, se resignificó el lugar del tejido social en la comunidad, la apropiación de una parte del espacio de La Isla y la importancia del trabajo colectivo que, como las plantas, su “raíz es la fuerza donde están los vínculos del tejido social” (Pedro Pinzón, Comunicación personal, 2018) y, por ende, requiere de cuidado, cambios, amor y resistencia.

¡Me empodero cuando siembro

*Cuando trabajo en comunidad Cuando comparto conocimientos y mucho más!*³⁴

Referencias

- Huenchuan, S. (2011). Los derechos de las personas mayores. *Materiales de estudio y divulgación*. Santiago de Chile.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Política Colombiana de Envejecimiento Humano y Vejez [Ministerio de Salud]. Diciembre de 2014.

³⁴ Arenga construida por las personas mayores durante uno de los talleres realizados en el marco del proyecto *Cultivando nuestras raíces*.





Silva, J. (2015). *Empoderamiento y fortalecimiento: significados en un posgrado en Psicología Comunitaria*
[Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Vázquez, V. y López, I. (2011). La Ética del Cuidado permite construir un Currículo Escolar que no ensalza la
Independencia ni la Violencia. *Bajo Palabra Revista de Filosofía II Época* (6), 167-172. España.

Zuluaga, M., Cardona, E. Calderón, C., Gaviria, L., Gómez, A., gallego, M. y Jaramillo, I. (2002). *La
Hermenéutica como traducción de la realidad*. Universidad de Antioquia.





Mesa 03

Memoria, estética y territorialidad

Infancia y memoria: prácticas de aprendizaje del tejido artesanal

DANIELA VALENTINA AMAYA RODRIGUEZ³⁵

Resumen

La presente ponencia busca comprender las memorias individuales y colectivas que están presentes en los relatos sobre la artesanía y si existe relación entre el aprendizaje del tejido artesanal y la infancia de los artesanos. Por esta razón, se presenta una aproximación a las *experiencias* que desde edades tempranas han estado en la vida de personas dedicadas a este oficio, y qué *recuerdos* son evocados cuando se pregunta por su infancia.

La presente ponencia hace parte de un proyecto de investigación titulado *Recuperación y visualización de prácticas, redes y expresiones del tejido tradicional en la región del Alto Ricaurte de Boyacá* que se encuentra en curso y pertenece al Grupo de Investigación de Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE), financiado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). La cual se centra en reconocer y rescatar el valor cultural del tejido artesanal. Este proyecto está mediado por herramientas digitales para contrarrestar la posible pérdida de los conocimientos y saberes de los artesanos, articulada con el uso de la historia del arte digital (HAD).

Como esquema de trabajo; primero, se pretende realizar una breve descripción sobre el proyecto de

³⁵ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombiadaniela.amaya@uptc.du.co





Investigación donde se exponen los principales objetivos; Segundo, se hace un recuento sobre la metodología de trabajo. Tercero, se menciona con qué grupo poblacional se trabaja en este caso artesanas del Artelar en algunos municipios de Boyacá, Colombia.

Por otra parte, surge la inquietud sobre la vida cotidiana de las personas del grupo mencionado, quiénes son, dónde crecieron y en especial, indagar sobre su infancia, cómo y de qué manera aprendieron el oficio del tejido artesanal, quiénes fueron sus mentores en este proceso, y cómo se vincula con la memoria individual y colectiva es fundamental en el mundo artesanal debido a que por medio de la transmisión oral los saberes y conocimientos han pasado de una generación durante varias décadas.

Proyecto de Investigación

El proyecto de investigación se enfoca en dinamizar, recuperar y visibilizar el tejido tradicional de la zona alto Ricaurte, del departamento de Boyacá; las prácticas y saberes relacionados con los oficios artesanales se encuentran en riesgo de desaparición debido a que no cuentan con el suficiente reconocimiento social y económico, por esta razón se busca rescatar el valor cultural de elementos, usos y costumbres propios de hilanderos y artesanos de esta región, es preciso reconocer esta labor, su historia, sus productos y el proceso creativo que se encuentra en cada uno.

La historia de la tejeduría en Boyacá es de larga data, se destacan varias prendas que son claves para la tradición cultural como el chircate, una falda de variados colores utilizados cotidianamente en la hilandería, que cubría los tobillos, la cual se ajustaba a la cintura, resaltada por el chumbe, una cinta que funciona como accesorio de la prenda, y es teñido con tintes naturales, procedentes de plantas como el repollo, la hoja de tomate, de cebolla etc.





En la década de los 60 aparecen los primeros gráficos generativos por computadora y también relaciones entre la percepción de la estética y las teorías computacionales, lo que generó las primeras discusiones entre la relación estética-tecnología. Enseguida a estos acontecimientos surgen las primeras teorías de McLuhan (1996) sobre el uso de métodos digitales en las humanidades y la cibercultura (Levy, 2007) aunque posteriormente estas discusiones serían abandonadas porque el código entendido como el lenguaje fue más crucial que el medio.

Después de las primeras teorías sobre medios digitales aparece la digitalización de obras creadas análogamente, este evento se considera la prehistoria de la HAD, sin embargo, subsiguientemente se crean metodologías propiamente digitales y como tal se comienza a hablar de HAD cuando las posibilidades de interacción en la Web 2.0 son imposibles de replicar en medios anteriores sean estos tradicionales o digitales, esto se empieza a concretar en el transcurso de la década del 90 cuando las modalidades de representación no corresponden ya al perfeccionamiento de los nuevos medios, aportando categorías de análisis nuevas y pasando a constituirse en un campo de estudios naciente, todo esto de la mano con el concepto de cibercultura en el que se mezclan el espacio biológico y el digital.

Metodología de Investigación

La metodología establecida en este proyecto de investigación es de carácter cualitativo, con enfoque en la investigación-Acción, la cual se busca profundizar la comprensión de un problema práctico, se explora la situación; sin embargo, no se plantean soluciones exactas al problema en cuestión (Elliott, 2005) desarrollando tres fases: inicialmente, se realiza una definición de la situación a investigar, se realiza una exploración de la situación, el planteamiento del problema, el diseño de la estructura y metodología del





proyecto, en segundo lugar se realiza el trabajo de campo, que se enfoca en la recolección y organización de información a partir los distintos instrumentos utilizados, por último se desarrolla la identificación de los patrones culturales encontrados y se analiza el trayecto de la investigación, para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos.

El trabajo investigativo se lleva cabo en la zona del alto Ricaurte que comprende siete municipios Gachantiva, Ráquira, Sáchica, Santa Sofía, Sutamarchán, Tinjacá y Villa de Leyva del departamento de Boyacá (Colombia) ubicado en el centro-este del país, en la región andina. Lugares reconocidos a nivel nacional e internacional por las atracciones turísticas que captan la atención de los visitantes, como la historia reflejada en sus habitantes, artesanías y tejidos tradicionales, sus calles y monumentos que representan su identidad cultural, el contacto con la naturaleza y actividades deportivas, entre otras.

En cuanto a la aproximación al contexto de la comunidad artesana de la zona mencionada, se resalta uno de los aspectos claves en el proceso, conocer a algunas personas dedicadas a la hilandería, los investigadores principales del proyecto se reunieron con las integrantes de Artelar, una asociación de tejedores y artesanos de Villa de Leyva, que cuenta con 30 hilanderas y artesanos entre los 40 y los 84 años de edad, que residen en dicho municipio, en la zona urbana y rural, y se dedican a trabajar actividades relacionadas con el tejido tradicional, el cuidado de ovino, extracción de lana, diseño de prendas, etc., con quienes se han realizado encuentros con el fin de dar a conocer dicho proyecto y mostrar los propósitos del mismo.

A partir de estas visitas surge la inquietud sobre la vida cotidiana de las personas de grupo mencionado, por lo que se hace uso de instrumentos metodológicos como entrevistas estructuradas y semiestructuradas, claves en este proceso investigativo, con el fin de conocer quiénes son, donde crecieron conociendo sus





costumbres y particularidades, como y de qué manera aprendieron el oficio del tejido artesanal, quienes fueron sus mentores en este proceso, por esta razón la memoria individual y colectiva es fundamental en el mundo artesanal debido a que por medio de la transmisión oral los saberes y conocimientos han pasado de una generación y de esta manera durante varias décadas.

La infancia en la comunidad artesana

Es importante conocer las memorias de quienes han tenido una relación estrecha con el arte, las artesanías y el tejido tradicional en Boyacá desde temprana edad. Reconociendo la infancia como un constante renacer, un inicio perpetuo; es decir, pensando que la infancia es antes de todo, una forma de habitar el presente, sin importar cuál sea su edad, vivir en la infancia, invitando a quienes la olvidaron o la perdieron a recuperarla o a reinventarla (Kohan,2019).

A comienzos del siglo XX el sociólogo francés Maurice Halbwachs realizó las primeras investigaciones sobre las memorias colectivas e individuales, al conocer y comprender los relatos de quienes se dedican al oficio artesanal, “(...) la memoria estudiada tanto individuales como colectivamente permite que prácticas, vivencias, representaciones y sentidos de las trayectorias del sujeto sean recordadas, reconstruidas, reflexionadas, y con eso, resignificadas” (Freitag y Carpio, 2016, p.251).

Además, se pretende realizar este reconocimiento a partir de algunos factores fundamentales que son destacados por los y las artesanas, para resolver la pregunta a partir de la tradición ancestral ¿cuáles han sido las prácticas de aprendizaje del tejido artesanal, si tiene relación con su infancia en la región del alto Ricaurte?

Al comprender las memorias, narrativas e historias de quienes durante muchos años se han dedicado a este oficio, se posibilita visibilizar su trabajo artesanal y como en cada prenda o utensilio que realizan con sus





propias manos está impreso el aprecio que se tiene por una tradición familiar de larga duración y que ha perdurado en el tiempo, a pesar de algunas dificultades que se presentan como el riesgo a que los saberes que rodean el tejido artesanal se pierda debido a que las nuevas generaciones tiene poco interés por aprender de estas tradiciones.

Es pertinente realizar una investigación rigurosa sobre la riqueza cultural que se encuentra en esta zona de Boyacá, y en este caso en especial para recuperar la memoria de quienes desde temprana edad han tenido una relación estrecha con el oficio artesanal, en esta ponencia se valora el trabajo a que han realizado todas las hilanderas y artesanos que cada día contribuyen a la identidad artesanal de la comunidad mencionada. También se busca visibilizar y reconocer la determinación que se tiene en este territorio en defensa de sus tradiciones y saberes ancestrales, que se resisten a abandonar las mismas.

Con respecto al oficio artesanal, es importante realizar una aproximación hacia los conceptos relacionados. La artesanía es definida como una actividad manual donde se producen distintos objetos que representan una comunidad o una cultura, en ocasiones son elaborados con el apoyo de instrumentos específicos según el tipo de artesanía que se desee crear/diseñar, por otra parte, se encuentra se entiende como una “actividad que rememora la historia y tradición de un pueblo y a la vez contribuye con la definición de identidades locales promoviendo la diversidad cultural” (Vega, 2012). Como se puede observar las dos concepciones de artesanía están ligadas sin embargo la segunda está relacionada con un valor patrimonial que traspasa los límites de lo material y tangible, debido a que rescatan saberes ancestrales que es preciso recuperar y visibilizar.





Los saberes relacionados con las prácticas de aprendizaje en el arte del tejido artesanal son principalmente enseñados en el hogar por medio de las tradiciones orales, los padres, familiares o vecinos suelen ser quienes por medio de la observación y la práctica muestran a sus hijos y nietos de qué manera se realizan tejidos, es decir se da por medio de una educación no formal, sin embargo actualmente esta situación ha cambiado debido a que algunos niños y jóvenes tienen otros intereses distintos al aprendizaje del tejido tradicional, por eso se hace la evidente problemática que pone en riesgo los saberes ancestrales del tejido tradicional.

Es importante reflexionar sobre el valor de la artesanía y el tejido tradicional que tiene para la comunidad, para gran parte de los artesanos que participan en este estudio dependen económicamente de esta labor, no obstante, cada producto tiene una historia que inicia desde sus primeros años de vida donde viendo a sus familiares aprendieron cómo y con qué técnicas se realizaban los tejidos, y con qué tipo de material (esto puede variar según el criterio de cada persona o familia), se reconoce que la mayoría de artesanos que hoy en día desarrolla esta labor tuvo sus primeros acercamientos al tejido observando como otras personas lo realizaban.

En el tejido artesanal se imprime el significado que tiene para quien lo realiza, al ser producto comercial, este contiene un camino recorrido desde la infancia que tiempo después sigue construyéndose, es decir en cada prenda que se hila están presentes experiencias de la infancia, que se relaciona con trabajos afines con las manualidades y la motricidad en la hilandería que después de años son transformadas en técnicas estructuradas propias del tejido artesanal debido a que en cada uno las ha adaptado a sus necesidades. Por otra parte, el saber ancestral que la familia ha rescatado y donde busca fortalecer estas tradiciones.





Durante uno de los primeros encuentros con la comunidad artesana, se realizó en el salón comunal del municipio de Villa de Leyva varias entrevistas a 12 tejedoras de la zona, los entrevistadores fueron los investigadores del proyecto y los semilleros de investigación que se encuentran vinculados a GIFSE. Con respecto a las preguntas, la mayoría estuvieron relacionadas a la tradición y el proceso de la tejeduría en esta región, adicional a esto se preguntó sobre su infancia, hace cuando tiempo estaban en este oficio y como habían aprendido. La mayoría de las artesanas mencionaba que desde niñas o jóvenes habían tenido algún acercamiento a la hilandería debido que el tejido artesanal hace parte de las tradiciones culturales de la familia.

Mi niñez fue muy linda, crecí con mis siete hermanos, en una casa donde había muchos animales, cabros, conejos, vacas, cerdos, ovejas, recuerdo que siempre jugábamos mucho y yo era una niña muy alegre, vivía con mi abuela y mi mamá, ellas me mostraron cómo se hilaba la lana y se motilaba a la oveja, aunque en ese entonces yo era muy pequeña y no podía hacer eso todavía, pero sí aprendí a hilar y torcer (la lana). Mi mamá nos hacía la ropa a nosotros (sus hermanos); recuerdo que mi abuelita me hizo un vestido completo en lana, todo a mano, porque en ese tiempo no había máquinas ni nada, muy bonito. Desde niña me ha gustado hilar, siempre me ha gustado tener la oportunidad de crear cosas con mis propias manos y ser independiente. (Artesana, 66 años de edad, 2021, Villa de Leyva)

Este es uno de los testimonios que se ha recuperado en el transcurso del proceso por encontrar narrativas e historias que evoquen recuerdos de la Infancia, en este relato es posible conocer que el aprendizaje del tejido artesanal se dio en un ambiente familiar tranquilo, donde la paciencia y el cariño estuvieron presentes, en los que se percibe la relación con el tejido tradicional que tiene sus primeros encuentros desde hace bastantes años y que configuran una interacción con la hilandería que trasciende más allá de los materiales utilizados o de





productos y prendas de vestir, con el propósito de que mantener esta tradición familiar, se construyen memorias personales que evocan a la infancia, un estado que transcurre durante toda nuestra vida, y que siempre permanece, sempiterna.

Con lo anterior, se puede concluir que la memoria individual y colectiva es fundamental para la comunidad artesana, ya que por medio de esta se logra rescatar las tradiciones orales del tejido artesanal, las cuales están relacionadas con las prácticas de aprendizaje en la infancia de los y las hilanderas de esta zona, por otra parte, estos saberes reflejan en cada prenda el resultado de procesos con materiales utilizados en este oficio, que expresan décadas de tradición familiar que se ha heredado de generación en generación.

Al rescatar las narrativas e historias se evidencia que los recuerdos de la infancia perduran en el tiempo, y la familia es parte fundamental de los aprendizajes del tejido artesanal, estas tradiciones son importantes debido a que permanecen en la memoria de las personas y configuran la manera en la que se vive y se evocan los inicios en esta experiencia, elemento esencial en el diario vivir de las mujeres y hombres artesanos en la zona del Alto Ricaurte. Es necesario continuar realizando proyectos en los que se valora la riqueza cultural que se encuentra en el arte del tejido artesanal de esta zona de Boyacá, al comprender las prácticas de aprendizaje de la infancia, se busca un reconocimiento a esta comunidad, a este oficio y a la transmisión oral de prácticas y saberes artesanales y, es una forma de resistencia y de lucha para lograr que las tradiciones de este territorio no desaparezcan.

Referencias

Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata.





Freitag, V. Carpio, V. (2016). Memorias del oficio artesanal, 37, 243-274. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069511>

Kohan, O. (2019). Paulo Freire: otras infancias para la infancia, 11, 279-316

Lévy, P. (2007). Cibercultura: Informe al Consejo de Europa. Anthropos Editorial. McLuhan, M. (1996). Understanding Media: The extensions of man. MIT Press.

Portilla, M., Rojas, A., Hernández. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social, 3, 86-100. Recuperado de: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/art>

Vega, D. (2012). El aprendizaje de la artesanía y su reproducción social en Colombia. *Educación y Territorio*, 2 (1), 89-112.





Mesa 04

La Narrativa juvenil de la memoria

La escritura creativa como una forma de reescribir mi historia

*NUBIA ESPERANZA GERENA ZÁRATE*³⁶

Resumen

La Maestría en Educación, dentro de su objetividad permite un ejercicio de análisis interdisciplinar; en este sentido, desde la disertación social y la tecnología en el contexto educativo, se enmarca la elaboración de la siguiente propuesta de investigación, enfocada en la creación del semillero “Letras Urbanas” que teniendo como estrategia la escritura creativa busca que jóvenes en situación de vulnerabilidad (habitante de y en calle) atendidos por Instituto Distrital para la protección de la niñez y a juventud (IDIPRON), encuentren una oportunidad de influir en su calidad de vida, fortaleciendo habilidades comunicativas que les permitan expresar sus realidades cotidianas a través de herramientas tecnológicas (página web/blog virtual).

Objetivo general

Implementar un espacio de interacción académica, con base en didácticas de escritura creativa, como estrategia para el fortalecimiento de habilidades comunicativas e incidencia en la calidad de vida de jóvenes vulnerables del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud de la unidad Oasis.

Objetivos específicos

³⁶ Institución autor 1, Universidad Cooperativa de Colombia





- Identificar contextos, necesidades e intereses de los jóvenes, mediante dinámicas de reflexión, narración y ejercicios literarios
- Realizar encuentros de creación, análisis y formación literaria, teniendo como eje las historias de vida de los jóvenes
- Implementar la página web-blog y canal en YouTube, *Letras Urbanas - semillero de escritura creativa*, como herramienta de divulgación y registro del trabajo realizado por los jóvenes

Resultados

El análisis de los resultados nos permite evidenciar la situación respecto a tres aspectos las actitudes, al uso e intereses de formación.

Actitud

La población tiene dificultades en sus procesos comunicativos, en las categorías que tiene niveles más bajos son la ortografía, redacción y cohesión. En una más baja cantidad la coherencia, que cada estudiante se destaca en alguna categoría, a pesar que el mayor número de encuestados demuestran un nivel bajo en cada una de las que se analizaron.

Los obstáculos parten del componente cognitivo y se irradian especialmente a lo conductual, debido a que la población difícilmente se interesa en este tipo de procesos de fortalecimiento de la habilidad comunicativa, por diversas razones principalmente por su contexto de vulnerabilidad. Por otro lado, no le encuentran sentido o importancia a esta situación.

Uso





Los resultados evidencian que el uso que le dan a la habilidad comunicativa, no es asertivo para el proceso de nivelación académica en el que se encuentran y a nivel social la inclusión a la sociedad en los diferentes ámbitos de esta, ya que su expresión tanto verbal como escrita no es comprensible para todo el público, ya que es una jerga de calle y sumado a esta con dificultades de escritura; es allí donde se hace la autoevaluación dándole significado a la importancia de este proceso en cada uno, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses.

Por ende, la página web-blog y canal en YouTube, *Letras Urbanas - semillero de escritura creativa*, como herramienta de divulgación y registro del trabajo realizado por los jóvenes, hace que sea un trabajo significativo para ellos, brindando aprendizajes esperados en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa. Ya que es darles reconocimiento a sus producciones y la importancia de la construcción de un buen escrito.

Intereses

En general puede decirse que hay un interés alto en participar de las estrategias de escritura creativa, para producir historias de vida basadas en sus experiencias de su habitabilidad en la calle, porque le encontraron sentido a escribir de forma correcta para que lo que se comunique sea realmente lo que se quiere expresar y se dé a entender a los demás, aportando habilidades que le pueden ser útiles en su diario vivir.

Desde el aprendizaje significativo “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñele consecuentemente” (David Ausubel).

Impacto en la política





Las condiciones que considera relevantes el IDIPRON y que pone a interactuar se han denominado áreas, que, si bien observan una denominación y acciones específicas, su funcionamiento debe ser transdisciplinar. Ellas son Salud, Sicosocial, Socio legal, Escuela, Emprender y Espiritualidad por sus iniciales, SE3. (*Modelo de atención SE3 Idipron*).

Escuela (Proceso educativo)

Si no todos, sí la mayoría de NNAJ han desertado de la escuela tradicional, de ahí que en el Instituto se han diseñado procesos escolares que pretenden desde un modelo flexible y contextualizado vincular a NNAJ a alcanzar una mejor comprensión de la cultura, así como una mejor relación con el mundo y la sociedad.

Se adelanta acciones que tienen que ver con la nivelación y aceleración académica, la vinculación a la oferta distrital escolar, el desarrollo de procesos de ciudadanía, participación y convivencia. Pretende conectar todo aquello que los NNAJ realizan cotidianamente y también de forma esporádica con las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (*Modelo de atención SE3 Idipron*).

Mediante la creación del semillero de Escritura creativa e historias de vida, se genera y continúa buscando un aporte cada vez mayor a la restitución de derechos, principalmente a la educación, lo cual se da como consecuencia de la vivencia de cada una de las fases del proceso creativo, en este caso, con las dinámicas de reconocimiento de historias y experiencias propias que a su vez brindan un mayor significado y trascendencia a la producción de textos.

Metodología

Enfoque de la investigación





Siendo el enfoque de gran importancia para poder relacionar la forma de trabajar con la información recopilada para la investigación, se llega a la selección del enfoque cualitativo que es:

Descriptivo, interpretativo e inductivo y se utiliza para analizar una realidad social al amparo de un enfoque subjetivo, con el propósito de explorar, entender, describir e interpretar el comportamiento de la realidad en estudio, no necesariamente para comprobarla. (Muñoz, 2011, p.22)

Apuntando a características como la población, la muestra tiende a ser pequeña, la recolección de datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas.

La investigación cualitativa necesita herramientas de recolección de datos, casos específicos (como la encuesta), donde se acerque a la realidad y permita formular objetivos que resuelvan la problemática. Esta investigación busca comprender las dificultades y habilidades en las categorías redacción, cohesión, y coherencia, con el fin de evidenciar una problemática clara, que lleve a unos hallazgos y a la búsqueda de estrategias que permitan partir desde la realidad del sujeto.

Para este proyecto se espera causar un impacto a nivel de cada individuo (CHC) y de la sociedad, dejando una muestra significativa de relatos de vida, que muestran una perspectiva diferente a la que se tiene de estos ciudadanos. Para que este proceso dé frutos, el alejarse de la escuela tradicional es una buena opción “las capacidades más valoradas de un alumno son la atención y la memoria, mientras que la imaginación se considera secundaria” (Rodari, 2017).

Diseño de la investigación

El diseño apropiado es la investigación acción Según Creswell (2014, p. 577), la investigación acción “se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo,





cualitativo o de ambos, solo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico”.

La anterior tiene dos variantes, una de ellas es la correspondiente para este trabajo y está relacionada con la educación e inspirada en las ideas de Paulo Freire (1974) en Brasil. Que se enfoca en la educación liberadora, propone el cambio y la transformación gracias a una nueva concepción de investigación que pone énfasis en el diálogo y en la reflexión. Se realiza con la participación de los implicados, a partir de un diagnóstico para identificar los problemas, buscar sus causas, encontrar soluciones y aplicarlas.

El alcance de la investigación es exploratoria proyectiva, exploratorio ya que es una población y temática que ha sido poco investigado con referencia a la parte de educación en población habitante de calle y en calle, y proyectiva porque es la que intenta proponer soluciones a una situación determinada, implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio y no necesariamente ejecuta la propuesta.

Como técnica de recolección de datos se aplica la encuesta para obtener datos relacionados a unidades del español como la cohesión, coherencia, ortografía y redacción de la población, arrojando datos fundamentales en esta investigación, que permiten evidenciar una necesidad en la habilidad escritural y comunicativa.

Pertinencia social

La importancia de evaluar la pertinencia social de una investigación radica en la necesidad promover y dirigir los estudios hacia problemas prioritarios para satisfacer necesidades y generar beneficios a grupos mayoritarios.





El fin de la investigación aplicada es generar conocimientos que puedan ser empleados en la solución de problemas prácticos de carácter educativo con una trascendencia social y económica. De manera específica, la investigación educativa también busca solventar las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es por eso que la indagación en este campo debe atender problemas que le son propios y cuya solución tenga un impacto general en la sociedad y en los grupos inmersos en el sector educativo.

Con base en estas definiciones, se puede resaltar el propósito de Letras Urbanas - Semillero de Escritura Creativa, el cual busca precisamente brindar alternativas en el componente educativo de la institución, mediante dinámicas que innoven en el proceso de enseñanza-aprendizaje y construyan una base de conocimiento que de forma natural ofrezca un mayor número de posibilidades a los beneficiarios y participantes del semillero en su entorno social, además de sentar precedentes para la aplicación de nuevos proyectos dentro de este campo o la continuidad y ampliación del mismo semillero.

Conclusiones

Los docentes cumplen una figura importante en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, por ende, hay que tener presente que en una sociedad del conocimiento que va sufriendo transformaciones, exige aún más tanto a docentes como estudiantes, para que la educación no solo sea prepararlos para culminar un nivel educativo, sino también para adquirir competencias que los orienten de manera objetiva al futuro al cual se van a enfrentar, logrando la construcción de seres humanos que conviven y emprenden para vivir en una mejor sociedad, es por eso que realizar investigaciones para buscar estrategias que mejoren diferentes procesos educativos de los estudiantes se ha vuelto una necesidad, en este caso surgen interrogantes frente a la habilidad comunicativa de jóvenes en situación de vulnerabilidad, ha hecho que esta investigación se proponga indagar





sobre cada dificultad a nivel de redacción, ortografía, cohesión y coherencia y al mismo tiempo motivar para que sea posible el trabajo en las mejoras de la misma.

Las historias de vida son una estrategia motivadora aceptada por la población vulnerable, para trabajar procesos de escritura, las cuales no solo contribuirán al mejoramiento de la escritura, sino también harán parte de la identificación como ser social en un contexto que hace parte de la sociedad.

Referencias

Arias F., Cortes A, Luna, C. O. (2017). Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores.

Arias, O. F., Cortés, G. A. y Luna, C. O. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa:

concepto e indicadores. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 4 (7), 41 – 54.

Rodari, G. (2017). La escuela de la fantasía, Madrid: Ed. Blackiebooks (Amazon).

Narváez, B. (2018). Propuesta de modelo educativo flexible para niños y niñas en condición de habitabilidad en calle de la ciudad de Bogotá. Proyecto de investigación, Universidad Santo Tomas.

Creswell, J. W. (2014). Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos (4^a ed.).





Tema 3

Transiciones en contextos de violencias

Mesa 01

Habilidades para la vida de la Organización Mundial de la Salud: Enfoque para generar y fortalecer entornos resilientes, saludables y protectores

Habilidades para la vida y bienestar psicológico en niñas, niños y adolescentes

JESÚS ORESTE FORGIONY SANTOS³⁷, WENDY MARCELA CABALLERO SANABRIA³⁸

VICTORIA URIBE SÁNCHEZ³⁹ Y PAULA VILLAMIZAR MANSUR⁴⁰

Resumen

La investigación se desarrolla con dos propósitos, adaptar el test de habilidades para la vida y analizar la relación entre las habilidades para la vida y bienestar psicológico en niñas, niños y adolescentes de una institución educativa pública, se implementó el método positivista, con enfoque cuantitativo de diseño no experimental de tipo transversal. La muestra fue de tipo no probabilística de 65 estudiantes entre hombres y mujeres. Se administraron dos instrumentos de evaluación, el Test de habilidades para la vida adaptación de 32 ítems y la escala de bienestar psicológico para adolescentes (BIPSI).

Objetivos General

³⁷ Psicólogo, magíster en educación, PhD (c) en Psicología – Universidad Simón Bolívar -Cúcuta Facultad de ciencias Jurídicas y sociales. 226

³⁸ Psicóloga en formación- Universidad Simón Bolívar -Cúcuta Facultad de ciencias Jurídicas y sociales.

³⁹ Psicóloga en formación- Universidad Simón Bolívar -Cúcuta Facultad de ciencias Jurídicas y sociales.

⁴⁰ Psicóloga en formación- Universidad Simón Bolívar -Cúcuta Facultad de ciencias Jurídicas y sociales.





Analizar la relación entre las habilidades para la vida y el bienestar psicológico en niños, niñas y adolescentes en una institución educativa pública.

Objetivo Específicos

- Identificar las habilidades para la vida en niños, niñas y adolescentes mediante la prueba de la red de habilidades para la vida
- Determinar el bienestar psicológico en niños, niñas y adolescentes mediante la escala de bienestar psicológico para adolescentes (BIPSI)
- Establecer la relación entre habilidades para la vida y el bienestar psicológico niños, niñas y adolescentes bajo análisis estadístico

Resultados

En el presente apartado se proyectarán los resultados por medio de gráficos cuantitativos, el cual, dan respuesta a los objetivos planteados por la presente investigación, por consiguiente, para el análisis de datos se utilizaron diversas herramientas tales como; instrumentos, SPSS y estadística con el fin de obtener resultados de carácter científico.

Test de habilidades para la vida, es una escala diseñada y valida en Colombia por Díaz-Posada, Rosero-Burbano, Melo-Sierra y Aponte-López (2013) con un Alpha de Crombach (0,85), esta escala consta de 80 reactivos tipo Likert que evalúa las 10 habilidades para la vida, el cual, fue adaptada a la población adolescente con un Alpha de Crombach (0,831) con 32 reactivos tipo Likert que evalúa las 10 habilidades para la vida,

En cuanto a la identificación de las habilidades para la vida en los niños y jóvenes se presentan los siguientes a datos descriptivos.





Tabla 1

Identificar las habilidades para la vida en niños y niñas de 10-12 años

Habilidades para la vida	Inferior	Muy	Normal	Normal	Superior	Muy
		Inferior	Bajo	Alto		Superior
Conocimiento de sí mismo	3	2	18	20	19	3
Empatía	6	0	16	23	15	5
Comunicación asertiva	4	0	18	23	17	3
Relaciones interpersonales	9	0	12	20	24	0
Toma de decisiones	1	2	18	29	15	0
Solución de conflictos	6	0	17	26	12	4
Pensamiento creativo	6	0	24	14	12	9
Pensamiento crítico	6	0	10	21	28	0
Manejo de sentimientos	8	0	20	14	23	0
Manejo de estrés	6	0	16	28	15	0
Total	55	4	169	218	180	24
Porcentajes	8%	1%	26%	34%	28%	4%

Fuente: elaboración propia

En la tabla se presentan los datos correspondientes a la variable de habilidades para la vida, dentro de los comportamientos de las dimensiones se evidencia una puntuación baja a nivel de pensamiento creativo con un 46% es decir, 24 estudiantes de los adolescentes presentan una baja competencia o habilidad para procesar ideas y buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos de la vida diaria, por consiguiente, la dimensión





con mayor puntuación fue pensamiento crítico, con una representación 47% en la media con 31 estudiantes y con un desempeño superior de 28 estudiantes un 43% en la categoría alto. Lo cual permite reconocer que los adolescentes tienden a reconocer su individualidad y validar su punto de vista, lo cual posibilita analizar con objetividad experiencias e información, sin asumir pasivamente criterios ajenos.

De manera general se puede observar que los participantes se perciben con habilidades para la vida ya que el 66 % se encuentra en rangos altos, es decir que 43 los estudiantes cuentan con las destrezas psicosociales e interpersonales que le facilitan enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria, sin embargo, el 35% es decir 22 estudiantes no cuentan con estas habilidades por encontrarse en los rangos bajos dentro de las que se destacan la baja competencia a nivel de relaciones interpersonales y manejo de sentimientos y emociones.

Tabla 2

Determinar el bienestar psicológico en niños y niñas de 10-12 años

Bienestar psicológico	Alto	Medio	Bajo
Autodeterminación	19	44	2
Auto aceptación	27	38	0
Relaciones personales	27	38	0
Crecimiento personal	0	64	1
Autonomía	47	17	1
Autorregulación	24	40	1
Total	144	199	47





Porcentaje

37%

51%

12%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los estadísticos descriptivos de la tabla anterior se deduce que el bienestar psicológico de los estudiantes evaluados se encuentra en un nivel alto y medio, 24 estudiantes que representan el 37% y 33 Estudiantes que representan el 51% respectivamente. Los datos obtenidos nos permiten inferir que la valoración que hacen los adolescentes participantes acerca de sus propias vidas es positiva, desde 5 de las 6 dimensiones: autonomía, autoaceptación, propósitos en la vida, dominio del entorno y relaciones positivas con los demás. Así mismo, se presentan 8 estudiantes en la categoría bajo, es el 12%, perciben disminuido su crecimiento personal en relación a las demás dimensiones, lo cual da cuenta de una percepción de no conformidad con el trato recibido por sus pares, amigos y personas allegadas y una percepción poco positiva de sus capacidades.

Tabla 3

Correlación entre habilidades para la vida y el bienestar psicológico

Rho de Spearman		CM	E	C.E.	R. I	T D	S. P. C	P. C	P. C	M. S.	M. T
				A						E	.E
AUT	Coeficiente de	,320*	,299*	0,154	,314*	0,206	0,132	0,168	0,135	0,234	0,162
O D	correlación	*									
	Sig. (bilateral)	0,009	0,015	0,220	0,011	0,100	0,296	0,180	0,283	0,061	0,198
AUT	Coeficiente de	,400*	,369**	0,059	0,195	,329*	,302*	,280*	,338**	,266*	0,082
O A	correlación	*				*					
	Sig. (bilateral)	0,001	0,002	0,640	0,119	0,008	0,014	0,024	0,006	0,032	0,517





R. P	Coeficiente de correlación	,400*	,369**	0,059	0,195	,329*	,302*	,280*	,338**	,266*	0,082
	Sig. (bilateral)	0,001	0,002	0,640	0,119	0,008	0,014	0,024	0,006	0,032	0,517
C. P	Coeficiente de correlación	0,201	-0,007	-	0,010	0,146	0,126	-0,111	-0,131	0,101	-0,025
	Sig. (bilateral)	0,109	0,956	0,956	0,934	0,247	0,319	0,381	0,297	0,423	0,845
AUT	Coeficiente de correlación	,329*	0,031	-	0,130	,387*	0,067	0,073	,349**	0,149	0,182
	Sig. (bilateral)	0,007	0,807	0,806	0,301	0,001	0,595	0,562	0,004	0,237	0,148
O R	Coeficiente de correlación	0,209	-0,019	0,137	-0,080	0,126	-0,036	-0,235	0,063	0,158	0,164
	Sig. (bilateral)	0,095	0,880	0,276	0,528	0,317	0,777	0,060	0,620	0,209	0,191

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la correlación entre la variable habilidades para la vida y bienestar psicológico por medio de la estadística Rho de Spearman, el cual se evidencia que no hay correlación directa, sin embargo, existe una relación entre las dimensiones de las variables de ambas pruebas, apoyándonos en la hipótesis alterna que consiste en el sig. bilateral $< 0,05$. Partiendo de lo anterior se plantea que las habilidades para la vida pueden incidir en la percepción del bienestar psicológico de la siguiente manera:

El conocimiento de sí mismo como dimensión, implica el reconocimiento de las emociones negativas y búsqueda de soluciones, generación de pensamientos saludables y positivos, generación de acciones de autocontrol y organización de ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones. Estos elementos inciden en la autodeterminación, auto aceptación, relaciones personales y autorregulación. Se





relaciona la empatía como la capacidad de imaginar y sentir cómo podría ser el mundo desde la perspectiva de las otras personas, con la autodeterminación que implica el reconocimiento de logros, oportunidades de aprender y mejorar, establecimiento de metas y logros a mediano, corto y largo plazo. De igual manera se relaciona con la auto aceptación que implica la conformidad consigo mismo, satisfacción general con la vida, la aprobación de los logros, reconocimiento de las fortalezas y aspectos positivos, confianza en sus capacidades y habilidades y, finalmente las relaciones personales como la destreza para establecer relaciones constructivas con otros como amistades y confiar relaciones personales. Percepción positiva de las redes de apoyo como recurso de soporte o ayuda, satisfacción percibida sobre el trato recibido y generado con personas.

La toma de decisiones que se asocia con la existencia de una actitud de evaluación permanente frente a los deberes y ocupaciones, la actuación propositiva para crear proyectos y acciones innovadoras, actitud reflexiva sobre el establecimiento de necesidades e intereses. Se relaciona con autoaceptación, relaciones personales y autorregulación. Así mismo, se establece la relación del pensamiento crítico entendido como la búsqueda de soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones, uso de los recursos personales o grupales de manera flexible en el momento de tomar decisiones, con la auto aceptación, relaciones personales y autorregulación.

Metodología

El desarrollo planteado de la investigación se llevó a cabo por medio de una metodología cuantitativa - correlacional, transversal- no experimental, así mismo se seleccionó una muestra no probabilista de 65 estudiantes de una institución de Cúcuta, Norte de Santander.





Los instrumentos utilizados fueron: Escala de bienestar psicológico para adolescentes (BIPSI), es una escala diseñada y valida en Colombia por Bahamón, Alarcón-Vásquez y Cudris (2020) con un Alpha de Crombach (0,88), esta escala consta de 34 reactivos tipo Likert que evalúa las dimensiones del bienestar psicológico las cuales son Autodeterminación, Auto aceptación, Relaciones positivas, Crecimiento personal, Autorregulación y control y por último la autonomía.

Test de habilidades para la vida, es una escala diseñada y valida en Colombia por Díaz-Posada, Rosero-Burbano, Melo-Sierra y Aponte-López (2013) con un Alpha de Crombach (0,85), esta escala consta de 80 reactivos tipo Likert que evalúa las 10 habilidades para la vida, el cual, fue adaptada a la población adolescente con un Alpha de Crombach (0,831) con 32 reactivos tipo Likert que evalúa las 10 habilidades para la vida, el cual, son las siguientes: Se realizaron análisis de consistencia interna mediante el uso del alfa de Cronbach, se realizaron análisis factoriales exploratorios con el fin de identificar la distribución de los ítems y factores.

Finalmente, se analizaron las correlaciones entre las dimensiones y otra medida de bienestar, así como entre la escala propuesta y otra que evaluaba factores teóricamente diferentes para establecer la validez concurrente y discriminante mediante el coeficiente Rho de Spearman.

Pertinencia social

Las habilidades para la vida juegan un papel importante en el ser humano, siendo adquiridas durante el proceso de socialización y adaptación del individuo según las exigencias del contexto. por tanto, como afirma Díaz y Mejía (2018) es de suma importancia inculcar al adolescente la necesidad de desarrollarse ágilmente en un contexto, siendo capaz de enfrentarse a las exigencias y desafíos que se presenten en su día a día, estas





habilidades se obtienen mediante la realización de actividades, la toma de decisiones y la autonomía como eje fundamental.

Por otra parte, las habilidades para la vida en niños y adolescentes no solamente deben estar impartidas por un modelo educativo de enseñanza sin práctica, como afirma Díaz y Mejía (2018). Partiendo de las pautas de crianza bajo ambientes protectores que impiden el desarrollo de habilidades para la vida, ya que esto no ha favorecido de la manera esperada, lo que facilita según el contexto, la posibilidad caer en un futuro en el inicio del consumo de sustancias psicoactivas (SPA).

Las habilidades para la vida representan un factor muy importante para el desarrollo óptimo del ser humano y es por eso que se propone como objetivo principal utilizar a estar para la promoción de la salud. Así mismo, es importante hablar de habilidades para la vida y bienestar psicológico, debido a que el cambio y la gran transición que se viven al pasar de primaria a secundaria ameritan tener bien desarrolladas estas variables, además de eso es importante tener en cuenta que no solo se vive este cambio educativo en los estudiantes sino que las edades en las que lo experimentan son justamente en donde se vive la transición de niñez a la adolescencia lo cual también implica muchos cambios y, de no tener bien desarrolladas las habilidades para la vida y el bienestar psicológico podrían ser muchas las consecuencias.

Conclusiones

El bienestar psicológico como medida de evaluación del individuo desde su desarrollo personal, permite proponer y centra en acciones que contribuyen a fortalecer a nivel institucional, espacios de formación con los y sus entornos inmediatos para que los estudiantes desarrollen su potencial a partir del equilibrio entre los





recursos individuales y los desafíos o campos de entrenamiento que suponen la relación con familia, entorno educativo y sociedad.

Las habilidades para la vida guardan relación con el bienestar psicológico, en el sentido en que ambas variables posibilitan la integración de las diferentes dimensiones del individuo, para contribuir al conjunto de recursos psicológicos que le permitirán asumir diferentes retos o desafíos que la experiencia vital ofrece. Esto revela la necesidad de fortalecer el pensamiento creativo, ya que se hacen propensos a experimentar múltiples factores de riesgo psicosocial y ambiental.

Se evidencia la necesidad de fomentar el desarrollo de habilidades para la vida como recurso para el fortalecimiento del bienestar psicológico y la salud mental escolar. Lo anterior partiendo del hecho de que los niños y adolescentes perciben poco favorable la dimensión de crecimiento personal, dado sus procesos de maduración y desarrollo evolutivo no reconocen con facilidad el potencial alcanzado en diferentes áreas de la vida, pero conservan una percepción positiva y una preocupación hacia la mejora y el aprendizaje de cosas nuevas.

Favorecer la salud mental escolar, desde las habilidades para la vida y el bienestar psicológico supone un esfuerzo para aumentar la autonomía, la autoestima, el propósito de vida y crecimiento personal en el ámbito escolar, familiar, social y cultural. Estos aspectos podrían actuar como elementos de soporte que validarán su habilidad para enfrentar situaciones exponenciales de riesgo: el acceso y consumo de drogas, la resolución de problemas interpersonales, inadaptaciones, aislamiento, autolesiones, problemas de agresividad, delincuencia entre otros muchos.

Referencias





Bahamón, M., Alarcón-Vásquez, Y. y Cudris, L. (2020). Diseño y validación de una escala de bienestar psicológico para adolescentes (BIPSI). *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. Vol 39(3), pp. 2-8. Recuperado de: https://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft_3_2020/17_diseno.pdf

Díaz-Posada, L., Rosero-Burbano, R., Melo-Sierra, M. y Aponte-López, D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 4(2) 181-200. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123783>

Díaz-Álzate, M. V. y Mejía-Zapata, S. I. (2018). Desarrollo de habilidades para la vida en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas: un enfoque crítico al modelo existente. *El ágora USB*, 18(1), 204-211.





Desarrollo Humano Integral y Habilidades para la Vida en el Sistema Educativo Ecuatoriano:

Experiencia en la Unidad Educativa Nuevo Mundo

DIANA XIMENA OCHOA SAETEROS⁴¹, EDISON GEOVANY COPA CUZCO⁴² Y

OSWALDO MATEO BERRONES BERRONES⁴³

Resumen

Se presenta la experiencia de una investigación acción participativa para promover el Desarrollo Humano Integral y Habilidades para la Vida (HpV), ejecutada en una unidad educativa inclusiva de la ciudad de Riobamba, durante los meses de septiembre 2019 a junio 2020. Se incluye un diagnóstico que parte del análisis de la normativa vigente en el Ecuador que promueve y garantiza el derecho a la educación y al desarrollo humano integral de los niños, niñas y adolescentes, la construcción participativa del plan de acción, estrategias implementadas y principales resultados en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Objetivo

Promover el desarrollo humano integral y las habilidades para la vida en la comunidad educativa “Liceo Nuevo Mundo” de la Ciudad de Riobamba, durante el año lectivo septiembre 2019 – junio 2020.

Resultados

⁴¹ Facultad de Salud Pública, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. Código ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0742-6704> Correspondencia: d_ochoa@esPOCH.edu.ec

⁴² Departamento de Consejería Estudiantil. Unidad Educativa Liceo Nuevo Mundo, Riobamba, Ecuador. Código ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2632-7605> Correspondencia: edisoncop9@gmail.com

⁴³ Profesional Fundación HABITAR. Riobamba, Ecuador Código ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1127-7393> Correspondencia: fundacionhabitar.ec@gmail.com





Se describen los resultados obtenidos en la aplicación del Test de Habilidades para la Vida en estudiantes y las principales estrategias implementadas para promover el desarrollo humano integral en docentes y estudiantes de la unidad educativa.

Resultados del Test de Habilidades para la Vida

Se muestra a continuación los resultados del test de habilidades para la vida aplicado antes y después de la ejecución del plan de acción y de las estrategias de intervención en estudiantes de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU) que se encuentran entre los 15 y 19 años. Los adolescentes que forman parte del estudio son 56, previo consentimiento informado.

Tabla 1

Resultados del Test de Habilidades para la Vida en adolescentes de U. E. Liceo Nuevo Mundo

DIMENSIÓN	Antes		Después	
	N	%	N	%
1. Conocimiento de sí mismo				
Superior	0	0%	0	0
Normal Alto	22	39%	25	47
Normal Bajo	29	51%	25	47
Inferior	5	10%	3	6
2. Empatía				
Superior	1	2%	4	7
Normal Alto	8	15%	12	21
Normal Bajo	21	37%	22	39





Inferior	26	46%	18	32
3. Comunicación Efectiva y Asertiva				
Superior	0	0%	1	2
Normal Alto	6	11%	7	13
Normal Bajo	14	25%	17	30
Inferior	28	50%	31	55
Muy Inferior	8	14%	0	0
4. Relaciones Interpersonales				
Muy Superior	0	0%	1	2
Superior	1	2%	3	5
Normal Alto	6	10%	9	16
Normal Bajo	19	34%	20	36
Inferior	24	43%	22	39
Muy Inferior	6	11%	1	2
5. Toma de Decisiones				
Superior	0	0%	3	5
Normal Alto	3	5%	6	11
Normal Bajo	27	48%	31	55
Inferior	21	38%	16	29
Muy Inferior	5	9%	0	0
6. Solución de Problemas y Conflictos				
Superior	0	0%	2	4
Normal Alto	0	0%	4	7





Normal Bajo	31	55%	37	66
Inferior	21	38%	12	21
Muy Inferior	4	7%	1	2

7. Pensamiento Creativo

Superior	0	0%	2	4
Normal Alto	9	16%	12	21
Normal Bajo	31	55%	37	66
Inferior	13	23%	4	7
Muy Inferior	3	6%	1	2

8. Pensamiento Crítico

Superior	0	0%	4	7
Normal Alto	0	0%	14	25
Normal Bajo	37	66%	31	55
Inferior	14	25%	4	7
Muy Inferior	5	9%	3	5

9. Manejo de Sentimientos y Emociones

Superior	0	0%	2	4
Normal Alto	5	9%	11	20
Normal Bajo	21	38%	29	52
Inferior	25	45%	12	21
Muy Inferior	5	8%	2	4

10. Manejo de Tensiones y Estrés

Superior	2	3%	7	13
----------	---	----	---	----





Normal Alto	16	29%	21	38
Normal Bajo	32	57%	26	46
Inferior	6	11%	2	4

Fuente: Test de Habilidades para la Vida (Díaz-Posada et al., 2013)

Implementación de la Asignatura Desarrollo Humano Integral

En Ecuador, a pesar de evidenciar un contexto con altos indicadores de violencia en las instituciones educativas, consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, así como embarazo adolescente, no se ha implementado una asignatura específica para educar y prevenir en salud. Esta iniciativa resulta nueva y es a partir del acuerdo ministerial firmado en septiembre del 2018, que se incorpora en el plan de estudios, una hora semanal de la asignatura “Desarrollo Humano Integral”, de manera obligatoria, incluyéndose el desarrollo de las habilidades para la vida en los contenidos de esta asignatura. En las instituciones educativas del país, a partir del año lectivo 2019 – 2020 se da cumplimiento a esta disposición. En el mismo acuerdo, se indica que, el profesional que se encuentra a cargo será el docente tutor, independientemente de la asignatura o el grado académico que posea. En la asignatura de Desarrollo Humano Integral, las habilidades para la vida se ejecutan de acuerdo a las definiciones y categorizaciones planteadas por la OMS/OPS (OMS, 1993) las cuales abarcan tres categorías complementarias entre sí (habilidades sociales o interpersonales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de emociones).

El Ministerio de Educación, ha elaborado la guía de desarrollo humano integral, dirigida a docentes para la implementación de esta asignatura, en la cual se ha priorizado cinco habilidades para la vida: Autoconocimiento, empatía, manejo de emociones, resolución de conflictos, y toma de decisiones (MINEDUC, 2018).





Capacitación Docente

La Unidad Educativa Liceo Nuevo Mundo, con el apoyo de la Fundación Enseña Ecuador y en coordinación con la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH) impulsó varios procesos de capacitación. En el mes de agosto y septiembre del 2019, se desarrolló un Seminario –Taller: con un valor curricular de 60 horas de aprobación. La capacitación se realizó a un total de 27 participantes; docentes y administrativos de la Unidad Educativa Liceo Nuevo Mundo.

El mismo abordó las siguientes temáticas:

- Leyes y Normativas Ecuatorianas y del sistema educativo: Delitos sexuales en Código Orgánico Integral Penal (COIP), Ley de Prevención de Violencia, Ley de Orgánica de Discapacidades y Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)
- Normativa del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), Protocolos de actuación y normativa en inclusión
- Habilidades para la Vida: En el mismo se abordó generalidades de la “Guía de desarrollo humano integral para docentes” (MINEDUC,2018) y Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00089-A (MINEDUC, 2018)
- Estrategias para la prevención de las Adicciones: Drogas Lícitas, Ilícitas y Sociales: Rutas y Protocolos de Actuación frente a situaciones de uso, consumo y presunción de promoción/comercialización de alcohol, tabaco y otras drogas en el Sistema Educativo
- Sexualidad y Prevención de Violencia: (MINEDUC PROTOCOLO, 2017) (MINEDUC PROTOCOLO, 2017)





- Proyecto de Vida y Autoestima: Se trabajó las herramientas del Ministerio de Educación del Ecuador para abordar esta temática dentro de Unidades Educativas

Para evaluar el nivel de conocimientos, las actitudes y las prácticas que tenían los docentes y el personal administrativo de la Unidad Educativa, se realizó una encuesta de Conocimientos, Actitudes y Prácticas (CAP) antes y después del proceso formativo, reflejándose los siguientes resultados:

Tabla 2

Resultados de la evaluación de conocimientos, actitudes y prácticas en docentes

CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS	DIAGNOSTICO		EVALUACIÓN	
	N	%	N	%
81% -100% Muy Buenos	3	11,1	12	44,4
61% - 80% Buenos	16	59,3	15	55,6
41% - 60% Regulares	8	29,6	0	0,0
0% - 40% Malos	0	0,0	0	0,0
TOTAL	27	100,0	27	100,0

Fuente: Propia de los Autores

Se evidencia que, posterior a la capacitación, el 100% de los participantes tienen buenos y muy buenos Conocimientos, Actitudes y Prácticas (CAP) en cuanto a la temática en contraste con la aplicación de la encuesta al inicio de la jornada de capacitación donde una 30% poseía un conocimiento regular sobre los contenidos a trabajar. Sin embargo, finalizado el proceso de capacitación, en la evaluación final, solamente el 52% (13 docentes) manifestaron sentirse seguros y en capacidad de ser docentes de la Asignatura de Desarrollo Humano Integral.





Proyecto de Innovación educativa: Práctica de Yoga como asignatura

A partir del mes de octubre del 2019 y gracias a la firma de una carta de acuerdo de colaboración y cooperación con FATEH – Centro de Bienestar Integral, se implementa como Proyecto de Innovación Pedagógica (PIP) la práctica de dos horas semanales de Yoga en el primer, segundo y tercer año de bachillerato con la finalidad de mejorar la convivencia escolar, reducir niveles de estrés y favorecer la inclusión educativa. A partir del mes de marzo del 2020, se declara en el país la emergencia sanitaria frente a la pandemia por COVID-19, se suspende la educación presencial y se decide incluir la práctica del Yoga en todos los niveles de la Unidad Educativa, se abren además clases gratuitas en horarios especiales abiertos para docentes y padres de familia.

Programa Escuela Segura

En cumplimiento de la normativa vigente, se implementó el programa escuela segura para fundamentalmente promover una convivencia armónica y la prevención de consumo/expendio de sustancias psicotrópicas. El programa contempla: acciones de prevención, consejería estudiantil, creación de grupos de mutua ayuda, capacitación a docentes, padres de familia y estudiantes, vigilancia por parte de la policía nacional en los horarios de salida del alumnado y requisas e inspecciones dentro de la unidad educativa, contando para ello con la autorización y el apoyo de los padres de familia y representantes.

Impacto en la política

La implementación del plan de acción para promover el Desarrollo Humano Integral y las Habilidades para la Vida en los estudiantes de la Unidad Educativa Liceo Nuevo Mundo ha generado gran expectativa en los padres de familia, estudiantes, y comunidad académica. Las experiencias obtenidas permiten colocar en la





opinión pública la importancia de estimular el Desarrollo Humano Integral y las Habilidades para la Vida en las instituciones educativas ecuatorianas. A la vez, se evidencia que para promover el Desarrollo Humano Integral no basta con introducir una asignatura en el entorno educativo, sino que es necesario implementar una serie de estrategias interrelacionadas y estructuradas que involucra a toda la comunidad educativa, más aún en las épocas actuales en las que por las circunstancias especiales que vivimos frente a la pandemia por COVID-19, cada una de las familias en mayor o menor grado han sido afectadas de múltiples maneras.

Metodología

El Marco metodológico propuesto se basa en las diferentes fases de la investigación acción participativa (IAP). Se aplicó el Test de Habilidades para la Vida (Díaz-Posada et al., 2013), en los y las estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa, al inicio del año lectivo 2019 - 2020, se realizó un análisis de la normativa vigente en el Ecuador que promueve y garantiza el derecho a la educación y al desarrollo humano integral de los niños, niñas y adolescentes, posteriormente con los resultados encontrados se procedió a realizar la construcción participativa del plan de acción, se ejecutó el plan e implementaron las estrategias, para finalmente evaluar los resultados al aplicar nuevamente el Test de Habilidades para la Vida en junio del 2020.

Además, se analizaron los aportes, reflexiones y aprendizajes alcanzados en la implementación del plan de acción para promover el Desarrollo Humano Integral y Habilidades para la Vida en los docentes y estudiantes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, ubicada en la ciudad de Riobamba, durante la pandemia por COVID-19.

Pertinencia Social





Desarrollar las 10 Habilidades para la Vida: Conocimiento de sí mismo, Empatía, Comunicación Efectiva y Asertiva, relaciones Interpersonales, Toma de Decisiones, Solución de Problemas y Conflictos, Pensamiento Creativo, Pensamiento Crítico, manejo de Sentimientos y Emociones y el Manejo de Tensiones y Estrés, constituyen hoy en día, herramientas fundamentales para promover salud mental en la población estudiantil, más aún en un contexto de educación virtual, que como medida de bio-seguridad frente al contagio de COVID-19, gobiernos de muchos países de la región han adoptado.

Conclusiones

Promover el Desarrollo Humano Integral en una Unidad Educativa requiere una serie de estrategias, dentro de las cuales se destacan políticas nacionales e institucionales, capacitación a todo el personal de las unidades educativas, transversalizar el desarrollo de habilidades para la vida en cada una de las asignaturas a lo largo de todos los niveles de educación y otras estrategias socio-culturales contextualizadas que mejoren la convivencia escolar en todas sus esferas, contando además con el apoyo de los representantes legales y padres de familia.

Al aplicar el test diagnóstico previo al proceso de capacitación docente en el área del Desarrollo Humano Integral, se evidencia que el 11,1% tenían conocimientos, actitudes y prácticas muy buenas, estos resultados mejoraron al ubicarse el 44,4% en la categoría muy bueno, en la evaluación posterior a la capacitación.

Durante el año lectivo 2019 -2020 se implementó la asignatura de Yoga, lo cual resultó muy beneficioso en el ámbito psico - emocional, especialmente para reducir estrés / ansiedad en los estudiantes, padres de familia y personal docente, especialmente en los meses de inicio de la emergencia sanitaria.





Una vez analizado y comparado los resultados del test aplicado antes y después de la intervención en herramientas para el desarrollo de habilidades para la vida a través de la asignatura de desarrollo humano integral, es posible evidenciar un aumento significativo dentro de las escalas correspondientes normal alto, superior, e incluso muy superior dentro de las 10 habilidades medidas en el test.

Referencias

- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Principios Fundamentales, Artículo 1, Montecristi, Ecuador.
- Díaz-Posada, L. E., Rosero-Burbano, R. F., Melo-Sierra, M. P. y Aponte-López, D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas dentro del sistema educativo. 2017.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Protocolos de actuación frente a situaciones de embarazo, maternidad y paternidad de estudiantes en el sistema educativo 2017.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). Guía de Desarrollo Humano Integral dirigida a docentes para la implementación de Habilidades para la Vida en el Sistema Nacional Educativo. Primera Edición. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018), Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00089-A.
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (1993). Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir. Ginebra.





El efecto de las Habilidades para la vida en la intención de uso de drogas en adolescentes

LAURA STELLA PARRA ESPITIA⁴⁴ Y BENILDA LAYNE BERNAL⁴⁵

Resumen

Las Habilidades para la Vida (HpV) son un modelo integrado propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) orientado a la prevención e intervención de problemas sociales. Uno de los problemas de interés de las HpV es el uso de drogas. El objetivo de este estudio fue evaluar si las HpV afectan la intención de uso de drogas en adolescentes. Participaron 192 que tenían entre 14 y 19 años ($M_{\text{edad}}=15.50$, $DE=1,29$, 47,8% adolescentes. Se realizaron análisis descriptivos, comparativos, correlacionales y predictivos. Los resultados mostraron diferencias en las HpV entre adolescentes usuarios y no usuarios de sustancias y se observó que menos desarrollo de algunas habilidades pueden influir en la intención de uso. Las HpV pueden incluir la intención de uso cuando se dirigen a la prevención del consumo de drogas.

Introducción

Habilidades para la vida- HpV son un modelo integrado propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993), centrado el promover la competencia social, los cambios positivos en la conducta, fortalecer valores y actitudes prosociales y disminuir las conductas de riesgo en los adolescentes (World Health

⁴⁴ Licenciada en Ciencias Sociales, magíster y doctoranda en Educación, docente de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: laura.parraes@amigo.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-4708-9781>

⁴⁵ sicóloga clínica, magíster psicología clínica y de familia, docente de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: benilda.laynebe@amigo.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-2039-1497>





Organization, 1993). Se compone de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. En Colombia el enfoque HpV se adoptó a través de la Política Nacional de Salud Mental (MINSALUD, 2018).

Uno de los temas de interés de las HpV es la prevención del uso de drogas y las investigaciones indican que su desarrollo son un factor protector su implementación puede contribuir con estilos de vida más saludables (Pérez, 2012). Un importante factor que contribuye con el uso de drogas es la intención de uso (Wu et al., 2014). Los estudios indican que factores como la legalización y la disminución de restricciones sociales puede incrementar el uso de drogas en personas usadoras (Rusby, Westling, Crowley, y Light, 2018). De igual forma la publicidad (Stroup y Branstetter, 2018), y la influencia de otros adolescentes puede incentivar el uso de sustancias (Otten, Mun, y Dishion, 2017). Se ha observado que la intención de uso de sustancias, por ejemplo, el cannabis, predice de forma significativa el consumo y esta intención proviene de las actitudes y creencias, por ejemplo, del grado de control social percibido, es decir, de la idea que se puede regular y manejar el consumo (Lloret, Morell-Gomis, Laguía, y Moriano, 2018). También se explica por la interacción de las actitudes, las creencias normativas y el control conductual en directa relación con el manejo del estrés (Vera, Tánori, Váldez, Martínez, y Martínez, 2014). Algunas iniciativas de prevención actualmente se centran en la detección e intervención de intenciones de uso (Arthur, Hawkins, Pollard, Catalano, y Baglioni, 2002; Rhew et al., 2016). Es importante establecer estrategias de prevención que reduzcan la intención de uso, al respecto, los ensayos cuasi experimentales han mostrado que la implementación de estrategias repetidas que enseñan como rechazar la oferta de un cigarrillo, más mensajes en contra el tabaquismo, son una intervención eficaz y rentable para reducir el consumo e iniciación al tabaquismo en adolescentes (Conner et al., 2019). Las intervenciones de intención de uso de sustancias son importantes en Colombia si se tiene en cuenta que los





adolescentes han mostrado baja percepción de riesgos en el uso de sustancias como el cannabis y que no se conozcan todos los riesgos para la salud física y mental asociados al uso de drogas (Lopez-Quintero y Neumark, 2010). Si el desarrollo de las HpV influye en la disminución de la intención de uso, podría considerarse como un componente cuando se implementan programas de prevención bajo el enfoque HpV.

Objetivo

El objetivo de este estudio fue evaluar si las HpV afectan la intención de uso de drogas en adolescentes.

Metodología

Se realizó un estudio transversal correlacional y predictivo. Participaron 192 adolescentes de Bogotá que tenían entre 14 y 19 años ($M_{edad}=16.32$, D.E.= de los cuáles el 98,52.1% eran chicas. El 32,3 eran de grados séptimo, octavo y noveno, y el 67,7% de grados décimo y once.

Para el procedimiento de recolección de datos se aplicaron las normas establecidas en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) y del Ministerio de Salud de Colombia (MINSALUD, 1993). Además, se aplicó la normatividad para protección de datos personales y anonimización (Congreso de la República de Colombia, 2012). Se cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín) y tanto los participantes como los padres de los adolescentes firmaron el consentimiento informado.

Se aplicó el *Test de Habilidades para la Vida* (Díaz et al., 2013), una escala de 80 ítems que evalúa las 10 diez habilidades para vida. Las opciones de respuesta van de nunca (1) a siempre (5). El instrumento en la presente muestra presentó una fiabilidad de .87. También se aplicó el *Communities that Care Youth Survey* (Arthur et al., 2007), es un instrumento que evalúa factores de riesgo y protección en conductas, delincuencia





y uso de drogas. Se aplicó el cuestionario completo y se utilizó solo el factor intención de uso de drogas para este estudio. Este factor cuenta con los siguientes enunciados: “Cuándo sea adulto pienso fumar cigarrillos”, “Cuándo sea adulto pienso beber cerveza, vino y otros licores”, y “cuando sea adulto pienso fumar marihuana”. Las respuestas presentan las siguientes puntuaciones: ¡NO! (1), ¡no! (2), ¡sí! (3) ¡SI! (4). El puntaje mínimo es 3 y el máximo 12 ($\alpha=.70$).

Análisis de datos

Los datos fueron analizados en el programa SPSS v5. y se realizaron análisis descriptivos (Media estadística, rangos y desviación típica), comparaciones (Pruebas T de Student para muestras independientes) correlaciones (Pearson) y regresión lineal múltiple.

Resultados

Resultados comparativos

Se compararon las 10 habilidades para la vida entre consumidores y abstemios en diferentes sustancias y se encontró diferencias estadísticamente significativas para uso de alcohol en comunicación asertiva $t_{(192)} = -2,223$ $p. = .013$, IC95% [-0,76, -0,04]), la toma de decisiones $t_{(192)} = -1,761$ $p. = .05$, IC95% [-0,75, -0,04]) y la solución de problemas $t_{(192)} = -1,903$ $p. = .05$, IC95% [-0,76, 0,14]) Aquellos que beben en exceso presentan mayores dificultades en manejo de emociones y sentimientos $t_{(192)} = -1,950$ $p. = .05$, IC95% [-0,54, 0,04]), y los que consumen cigarrillos con el manejo de tensión y estrés $t_{(192)} = -2,368$ $p. = .05$, IC95% [-0,90, 0,08]).

Resultados descriptivos y correlacionales

Los resultados indican que la empatía y el manejo de emociones y sentimientos son las variables en que los adolescentes reportan menor desempeño. Se observó relación negativa entre la intención de uso de drogas





y el manejo del estrés, el manejo de sentimientos y emociones, comunicación asertiva y relaciones interpersonales. Los resultados descriptivos y correlacionales se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Resultados descriptivos y correlaciones (n=192)

Variable	Rango	\bar{X}	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Conocimiento de sí mismo	1-40	27.16	3.00	-									
2. Empatía	1-40	23.88	3.31	.15**	-								
3. Comunicación afectiva y asertiva	1-40	27.38	3.54	.33**	.18**	-							
4. Relaciones interpersonales	1-40	26.96	3.44	.35**	.18**	.21**	-						
5. Toma de decisiones	1-40	26.48	4.24	.27**	.15**	.29**	.20**	-					
6. Solución de problemas	1-40	25.24	3.60	.12**	.21**	.27**	.17**	.24**	-				
7. Pensamiento creativo	0-40	26.34	3.31	.23*	.18**	.22**	.20**	.21**	.31**	-			
8. Pensamiento crítico	0-40	26.10	5.18	.32**	.16*	.22**	.25**	.35**	.34**	.27**	-		
9. Manejo de sentimientos y emociones.	0-40	22.23	3.53	.25**	.07*	.36**	.20**	.20**	.10*	.05	.21**	-	





10. Manejo de tensiones y estrés	de 0-40	27.86	3.83										
				.18**	.12*	.25**	.20*	.29**	.12**	.16**	.34**	.27**	-
11. Intención de uso de drogas	3-12	5.43	1.70										
				-	-								
				-0.09	-0.05	.17**	.20**	.11	.03	.04	-.10*	.22**	.38**

Notas: \bar{X} = Media; DT = Desviación típica.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Resultados predictivos

Se realizó una regresión lineal múltiple, para evaluar el efecto de las HpV sobre la intención de uso de drogas. El género y la edad se ingresaron como variables control y las habilidades para la vida como variables independientes. El modelo de regresión resultó significativo ($F=2.422$ ($gl=12$), $p=.005$). El manejo del estrés, la comunicación y los problemas en las relaciones interpersonales predijeron la intención de uso de drogas ($R^2 = .15$). Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Regresión múltiple habilidades para la vida prediciendo la intención del uso de drogas

Variables	B	95% IC de B		DE B	β	R^2	ΔR^2
		LI	LS				
Adolescentes ($n=192$)							
Constante	3.364*	-0.81	5.53	0.25		.15	.15**
Género	-.09	-0.59	0.40	0.47	-.03		





Edad	.07	-0.18	0.32	0.12	.04
Conocimiento de sí mismo	.20	-0.10	0.50	0,15	.11
Empatía	.02	-0.25	0.29	0.14	.01
Comunicación afectiva y asertiva	.33	0.02	0.64	0.16	.18*
Relaciones interpersonales	-.36	-0.63	-0.08	0.14	-.22**
Toma de decisiones	-.22	-0.49	0.06	0.14	-.13
Solución de problemas	.10	-0.17	0.37	0.14	.06
Pensamiento creativo	-.12	-0.45	0.21	0.17	-.06
Pensamiento crítico	-.13	-0.43	0.16	0.15	-0.08
Manejo de sentimientos y emociones	.02	-0.28	0.31	0.15	.01
Manejo de tensiones y estrés	-.50	.21	0.78	0.14	-.28**

Note. IC = Intervalo de confianza; LI = Límite inferior; LS = Límite superior; DT: Desviación estándar.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Impacto en la política

En Colombia el enfoque HpV ya fue adoptado a través de la Política Nacional de Salud Mental (MINSALUD, 2018), esto permite que se puedan desarrollar programas orientados a la prevención del uso de drogas. Los resultados de este estudio indican que a mayor grado de HpV pueden influir en la intención de uso de sustancias por lo que este factor puede considerarse en este tipo de programas.

Pertinencia social

Estudios previos en Colombia han mostrado que los adolescentes muestran baja percepción del riesgo de uso de sustancias como la marihuana (Lopez-Quintero y Neumark, 2010). Por ello, es importante abordar





con los adolescentes, la familia y la sociedad los riesgos asociados al uso de drogas. Las HpV se consideran un enfoque apropiado para desarrollar programas dirigidos a la prevención.

Referencias

- Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Pollard, J. A., Catalano, R. F. y Baglioni, A. J. (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors: The communities that care youth survey. *Evaluation Review*, 26(6), 575–601. DOI: <https://doi.org/10.1177/0193841X0202600601>
- Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley Estatutaria 1581 De 2012*. Recuperado de: <https://www.sisben.gov.co/Documents/Información/Leyes/LEY TRATAMIENTO DE DATOS - LEY 1581 DE 2012.pdf>
- Conner, M., West, R., Ruth, S. E., Bianca, S. M., Lawton, R., Meads, D. y Siddiqi, K. (2019). Effectiveness and Cost-Effectiveness of Repeated Implementation Intention Formation on Adolescent Smoking Initiation: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 87(5), 422–432. DOI: <https://doi.org/10.1037/ccp0000387>
- Díaz, P. L. E., Burban R. R. F., Melo, S. M. P. y López, A. D. (2013). Habilidades para la vida: un análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181–200.
- Lloret, D., Morell-Gomis, R., Laguía, A., y Moriano, J. A. (2018). Design and validation of a Cannabis Use Intention Questionnaire (CUIQ) for adolescents. *Adicciones*, 30(1), 54–65. DOI: <https://doi.org/10.20882/adicciones.865>





Lopez-Quintero, C. y Neumark, Y. (2010). Effects of risk perception of marijuana use on marijuana use and intentions to use among adolescents in Bogotá, Colombia. *Drug and Alcohol Dependence*, 109(1–3), 65–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2009.12.011>

Ministerio de Salud –MINSALUD-. (1993). *Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud (MINSALUD, N0 8430 de Octubre y de 1993)*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Ministerio de Salud MINSALUD. (2018). *Política Nacional de Salud Mental (MINSALUD 0004886 7 de Noviembre)*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/politica-nacional-salud-mental.pdf>

Otten, R., Mun, C. J. y Dishion, T. J. (2017). The social exigencies of the gateway progression to the use of illicit drugs from adolescence into adulthood. *Addictive Behaviors*, 73, 144–150.

Pérez de la B. C. (2012). Habilidades para la vida y Consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Adicciones revista version online*, 24(2), 153-160. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=289122912008>

Rhew, I. C., David H. J., Murray, D. M., Fagan, A. A., Oesterle, S., Abbott, R. D. y Catalano, R. F. (2016). Evaluation of community-level effects of communities that care on adolescent drug use and delinquency using a repeated cross-sectional design. *Prevention Science*, 17(2), 177–187. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0613-4>





- Rusby, J. C., Westling, E., Crowley, R. y Light, J. M. (2018). Legalization of Recreational Marijuana and Community Sales Policy in Oregon: Impact on Adolescent Willingness and Intent to Use, Parent Use, and Adolescent Use. *Psychology of Addictive Behaviors*, 32(1), 84–92. DOI: <https://doi.org/10.1037/adb0000327>
- Stroup, A. M. y Branstetter, S. A. (2018). Effect of e-cigarette advertisement exposure on intention to use e-cigarettes in adolescents. *Addictive Behaviors*, 82, 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.02.021>
- Vera, N. J. Á., Tánori, Q. J., Váldez, Á., Cuervo, Á. A., Martínez, O. L. E. y Martínez, E. A. C. (2014). Modelo de medición de la intención del consumo de alcohol en adolescentes. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(3), 315–327. www.redalyc.org/pdf/284/28437897008.pdf
- World Health Organization, W. (1993). *Life Skills education for Children and Adolescents in Schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Ginebra: Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.
- World Medical Association, W. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of American Medical Association (JAMA)*, 310, 2191–2194. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Wu, C. S. T., Wong, H. T., Chou, L. Y., To, B. P. W., Lee, W. L. y Loke, A. Y. (2014). Correlates of protective motivation theory (PMT) to adolescents' drug use intention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(1), 671–684. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph110100671>





Mesa 03

Infancias y Juventudes: Análisis de re-existencias y nuevas configuraciones de subjetividad en contextos de violencia

La influencia del conflicto social violento en el significado de la muerte en niños y niñas que han vivido en Medellín

DIANA MARÍA GONZÁLEZ BEDOYA, DAVID TABARES SANTAMARÍA Y

WILDER ESTIBEN YARCE SÁNCHEZ

Resumen

En Colombia la violencia perdura e influye en la vida de múltiples personas, esto en varios casos genera un fuerte lazo con la muerte. De allí surgen consecuencias en algunos niños/as que han vivido en la ciudad de Medellín. En esta investigación los niños/as han vivenciado la violencia y la muerte de muchas formas desde su nacimiento, son víctimas como perceptores de estas dinámicas en su contexto y más íntimamente a través del asesinato de alguna persona que le es significativa, incluyendo niños; conllevando a riesgos que influyen en su desarrollo psicológico como lo es el “duelo violento”.

Objetivos

Comprender el significado y la influencia que tiene la muerte para algunos niños y niñas de 7 a 12 años que han vivido en barrios de Medellín marcados por el conflicto social violento, y participan o participaron en la Corporación Sembrando en familia (Villa La Sierra) y la Fundación Poder Joven (Brisas del Jardín).

Objetivo General

- Conocer el contexto en el cual viven los niños y las niñas





- Indagar cuales son las experiencias de violencia y muerte que han vivido algunos niños y niñas de los barrios Brisas del Jardín y la Sierra
- Indagar el significado y la influencia que le dan los niños y las niñas a la muerte
- Analizar la interpretación que tienen los niños y niñas sobre la muerte en este contexto

Resultados

- Se observó que dentro de algunas dinámicas familiares existe ausencia de los padres/madres ya sea por muerte o desinterés sobre los niños/as
- Se logra observar que los niños/as viven en contextos de violencia y que esto influye en su vida personal y cotidiana
- Según el “barrio” o “contexto” donde viven los niños/as el significado de violencia varía. Mientras que en Brisas del Jardín este significado se orientó más hacia dinámicas de grupos delincuenciales, en Villa La Sierra predominó la violencia intrafamiliar
- Los niños/as piensan y se sienten amenazados por la violencia, y algunos asocian que esto puede causarles la muerte
- El significado que algunos niños/as le dan a la muerte es muy personal e íntimo, más aún cuando está relacionada con la muerte violenta de una persona significativa
- La experiencia personal de los niños/as con la muerte y la violencia produce que ellos transgredan a otras personas física y emocionalmente

Impacto político





Esta investigación reconoce e interpreta los diferentes significados de los ciclos de la violencia y la muerte que se ven presentes en algunas zonas urbanas de la ciudad de Medellín y posiblemente en otros contextos de la sociedad colombiana y con ello comprender sus consecuencias sobre el desarrollo individual de los niños(as) que son vulnerados con estas dinámicas. Los principales hallazgos de esta investigación son que los niños(as) experimentan un duelo violento que se expresa a través de un sentimiento de venganza, sentimiento que se aúna con su significado de la muerte, también se encontró que los niños en estos contextos interactúan permanentemente con los diferentes tipos de violencia, siendo la violencia intrafamiliar uno de los principales. Esto a su vez está relacionado con el impacto de la violencia en diversas esferas políticas de la sociedad al influenciar la vida de cada uno de ellos, afectando en su interacción cotidiana con el entorno. Es decir, desde una etapa temprana del desarrollo individual, los ciudadanos se encuentran obstaculizados por estas dinámicas de violencia, lo cual no permite un crecimiento social en áreas como la educación, economía, salud mental, entre otras. Sino que, por el contrario, esta realidad aproxima al sujeto a una interacción con fenómenos comunes en su contexto y obstáculos como el consumo de SPA, pertenecer desde temprana edad a grupos delincuenciales, la deserción escolar, sentimientos individuales de culpa y venganza permeados por estas dinámicas sociales.

Ahora bien, si la política está relacionada con las actuaciones de los asuntos públicos, es necesario expresar que el duelo violento es algo ya existente como consecuencia del conflicto social violento, esto último no es nuevo en Colombia, y refiere que la gestión política sigue excluyendo a este tipo de población, por ejemplo, en la no atención apropiada al derecho de gozar de salud, estipulados en el art. 44 y 49 de la constitución política de Colombia (Gañan, 2013). Por otro lado, no es el único derecho que se está vulnerando,





la corte constitucional colombiana enuncia que hay un principio fundamental que es el derecho a la seguridad personal, donde hay dos riesgos, el mínimo y el ordinario; los niños de esta investigación son víctimas y están en ambos riesgos. (Ortiz, Pardo, Reyes y SÁCHICA, 2018). Por su parte, el art. 3 de la declaración de los derechos humanos manifiesta que “todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y la seguridad de su persona” (Ortiz, Pardo, Reyes y SÁCHICA, 2018).

Es relevante enunciar que en la ley 1090 del 2006 en el art. 14 se enuncia la responsabilidad parental, donde ser padre significa no utilizar violencia física ni psicológica, o utilizar cualquier acto que impida el ejercicio del niño de sus derechos, es notorio que en nuestra investigación la violencia intrafamiliar impide que los niños tengan bienestar mental e incluso físico; el mismo código en el art 39 enuncia que la familia está obligada a proveer igualdad, afecto, solidaridad y respeto a sus integrantes (ICBF, 2006).

Nuestra investigación refleja la brecha política que existe y persiste entre lo estipulado legislativamente y el accionar público en estas comunidades ya que no se observa una garantía de cumplimiento por parte del Estado. La idea más allá de encontrar resultados teóricos, es gestionar acciones que transformen inicialmente las oportunidades en la vida de estos niños/as, familias, y en general las comunidades urbanas de Medellín.

Metodología

Este proyecto se elaboró desde el método de la investigación social de corte cualitativo mediante la etnografía, sin embargo, se determina realizar dicha investigación con un enfoque de tipo etnográfico, esto refiere que no se utilizaron los lineamientos clásicos o puros de la etnografía, es decir, de un extenso periodo de tiempo y de residir en la comunidad.





Este tipo de estudio se opta dado que la corriente de investigación es cualitativa, al ser naturalista, busca comprender aquellos aspectos en el comportamiento humano que se acercan más a su individualidad, lo cual a su vez se enfoca directamente en la búsqueda, análisis e interpretación de aquellos significados que cada uno posee sobre determinado fenómeno. La etnografía por su parte permite el análisis del contexto cultural, busca comprender el comportamiento humano desde lo interno, desentraña la construcción de valores, creencias, reglas de interacción y pautas comportamentales en el desarrollo (Sandoval, 2002).

Para realizar el análisis de los datos obtenidos se transcribieron las entrevistas y las anotaciones del diario de campo para rescatar todas las frases que revelan sentires, sensaciones, pensamientos y vivencias de los niños y las niñas sobre la muerte. Se hizo, como sugiere Sandoval (2002), un “análisis secuencial”, esto es una revisión continua de los textos y relatos donde se puede retroceder y así reflexionar y re-direccionar significados; posterior a esto se procedió a una codificación axial que produjo unas tendencias y, finalmente unas categorías analíticas emergentes.

Las técnicas de recolección y generación de información utilizadas fueron las siguientes:

- Entrevistas semiestructuradas a los niños y niñas. Una vez se contó con los consentimientos informados por parte de los padres o encargados del niño o niña, se aplicaron algunas entrevistas a una muestra significativa de cuatro niñas y tres niños, entre los 7 y 12 años que hacían parte de la Fundación Poder Joven y a la Corporación Sembrando en Familia. Se realizaron como una conversación espontánea con los niños y niñas por lo cual se hicieron preguntas usando un lenguaje natural que el niño/a entendiera
- Observación participante y no participante. Se focalizó la observación participante y no participante sobre las expresiones cotidianas de los niños y niñas sobre la muerte y la violencia. Esta técnica estuvo





acompañada del diario de campo donde se plasmaron las observaciones y se describieron la mayor cantidad de detalles posibles

- Taller con niños y niñas. Los talleres fueron encuentros grupales realizados por los investigadores con los niños y las niñas para tratar distintos temas. Para motivar en ellos la participación y permitir que fluyera de manera natural sus experiencias cotidianas sobre la violencia y la muerte, se utilizaron diversas técnicas lúdicas
- Kamishibai (adaptación). El Kamishibai es una forma de contar historias de tradición oral y funciona a través de una herramienta llamada Butai. El kamishibai es una manera de interactuar con el público que posibilita estimular la creatividad. Este, como adaptación, es un cuento que el niño/a asocia como un juego y permite la interacción entre ellos, la expresión de pensamientos, emociones y construcciones de narraciones vivenciales basados en las experiencias individuales. Se llevó a cabo en dos sesiones de taller en cada organización. En la primera sesión los niños y niñas construyeron el cuento donde los investigadores apoyaron para canalizar la temática, en el segundo encuentro se narra la construcción, pero esta vez por los investigadores. Una vez se terminó la narración del cuento se dejó una hoja final en blanco, en la cual los y niñas pudieron plasmar lo que quisieron
- Captación de audios, imágenes y videos

Pertinencia social

Esta investigación tiene como pertinencia social conocer y comprender desde la psicología la configuración del duelo violento y las experiencias de violencia intrafamiliar como daño psicológico en la infancia producto del conflicto social violento presente en los contextos donde se desarrolla. Esto porque





Los significados de violencia y muerte que estos niños(as) construyen pueden ser profundos y negativos en su existencia y formas de vivir. Luego de comprender esto se hace necesario transformar estas dinámicas para prevenir y mitigar las consecuencias del daño psicológico. También promocionar o evitar que se generen futuras expresiones de esta índole en otros sujetos que experimenten estas situaciones en carne propia.

¿Cómo hacerlo?

Es necesario buscar formas reflexivas y participativas para llegar a estas y otras familias acompañando a que ejerzan de forma autónoma sus derechos y deberes como sujetos sociales, y así promover estas desde diferentes ejes como el amor propio y social, la educación integral en valores y protección familiar. Se hace necesario develar la cíclica y peyorativa gestión política para exigir por derecho político nuevas formas de asegurar que quienes sean víctimas y sufren del duelo violento y la violencia intrafamiliar puedan acceder de forma integral o biopsicosocial a sus derechos de salud, seguridad social y protección familiar, y de tal forma prevenir y mitigar secuelas mayores.

Para concluir, se hace pertinente generar consciencia sobre los comportamientos individuales que generan violencia en el entorno en donde se desenvuelven estos sujetos para ser actores sociales éticos en las comunidades afectadas por estos fenómenos de violencia y muerte. Es decir, individuos que puedan vivir bien consigo mismos y vivir bien para con los otros. Esto posibilita mejorar la calidad de vida actual de las personas de la sociedad, principalmente los niños(as) y, a largo plazo, establecerse como factor de protección para interactuar de forma más sana en los diversos grupos que experimenten estas problemáticas.

Conclusiones





La integración de los hallazgos, es decir, la permanente interacción con la violencia y la venganza como una expresión del duelo violento conlleva a comprender que los niños y niñas significan la muerte como resultado del conflicto social violento.

En primer lugar, todos los niños y niñas al vivenciar la permanente interacción con la violencia, incluso desde sus inicios de vida, logran relacionarla con la muerte, lo que les permite construir una base, la cual es, la muerte es producto de la violencia ocasionada por los actores violentos que matan en su contexto. Por otra parte, algunos niños y niñas también consolidan el significado de la muerte desde sus dinámicas familiares, esta adquiere solidez a partir del reconocimiento que los mismos hacen de sus contextos sobre los comportamientos violentos en la familia que desencadenan en la muerte de alguno de los integrantes de la misma. La mayoría de estos niños y niñas sufren de violencia intrafamiliar, he allí el que expresen la muerte como posibilidad dentro de la familia, una muerte a la niñez. Se añade el hecho de que varios de estos además se encuentran vivenciando el duelo violento, por lo cual las alteraciones en sus pensamientos, sus sentimientos y sus actitudes suelen ser más profundas.

Ahora bien, algunos de estos consolidan el significado de la muerte desde la venganza como una expresión del duelo violento al sufrir la muerte violenta de una persona significativa. En este caso, los niños y niñas viven la muerte desde el sufrimiento, en estos el significado trasciende a una causal de la muerte como producto de la violencia. Cuando estos expresan su experiencia subjetiva de la relación cercana con la muerte violenta de un ser querido sus pensamientos, sus sentimientos y sus actitudes se alteran hasta un punto en que sus rostros cambian, sus silencios son profundos, su desconfianza es latente, su agresividad se transforma en





hacerle daño a un otro, incluso hasta pensar, desear y sentenciar la muerte de ese otro, es decir, la muerte se vuelve una experiencia personal y vivencial que genera en el niño/a el sentimiento negativo de la venganza.

Referencias

Gañan, J. (2013). De la naturaleza jurídica del derecho a la salud en Colombia. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/IA/SSA/naturaleza-juridica-derecho-salud-colombia.pdf>

ICBF (2006). Ley 1098 de 2006. Congreso de la república. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Ortiz, G., Pardo, C., Reyes, F. y Sáchica, M. (2018). Sentencia T-399/18. Corte constitucional.

Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. ICFES. Bogotá, Colombia.





Configuraciones de sujeto en adolescentes que habitan territorio estigmatizado de Santiago

ARTURO SEBASTIÁN LATORRE TARRAGÓ⁴⁶

Resumen

Se busca identificar y describir los procesos de configuración del sujeto (Araujo 2009) de adolescentes entre 15 y 19 años que habitan el sector El Castillo en la comuna de La Pintana. Mediante tres grupos de discusión y utilizando la metodología del Análisis del Discurso es su modalidad de Análisis de Repertorios Interpretativos (Potter y Wetherell 1996) se lograron identificar cuatro configuraciones de Sujeto y sus relaciones con el territorio: “estigmatizada”, “busca surgir y distanciarse”, “usa la violencia para legitimación”, “desnaturaliza las violencias”. Analizando el vínculo con conceptos como territorios de relegación urbana, estigma, reconocimiento y respeto (Wacquant 2013; Auyero 2013; Bourgois 2010; Honneth, 1997; Goffman, 2008)

El sector El Castillo en la comuna de La Pintana se crea el año 1983 para erradicar asentamientos pobres desde zonas céntricas hacia los márgenes de Santiago. Transcurridos 37 años, las condiciones materiales y simbólicas (pobreza, violencia barrial, tráfico de droga, estigmatización) lo siguen ubicando como uno de los territorios con peor calidad de vida y más discriminados de Santiago (Álvarez 2016, Cornejo 2009).

Sus habitantes tienen que aprender una serie de códigos y estrategias para posicionarse en las jerarquías internas o para evitar diferentes formas de violencia, las que se vuelven técnicas temporales o permanentes, un modo de habitar y (sobre) vivir en el territorio (Traverso 2006, Dávalos 2008). Se trata de un territorio con muchas características de los llamados territorios de relegación urbana (Wacquant, 2013; Auyero, 2013;

⁴⁶ Fundación Gesta





Bourgois, 2010) en los cuales se establecen condiciones y posibilidades particulares en que se desenvuelven las relaciones sociales entre sus habitantes.

El objetivo de esta ponencia es describir los procesos de configuración del sujeto (Araujo 2009, Rose 1996) y las formas en que el territorio y sus violencias, establecen condiciones particulares para los adolescentes que allí habitan, hombres y mujeres, principalmente en el periodo comprendido entre los 15 y 19 años. ¿Cómo se vinculan estos procesos con el territorio donde estas se desarrollan? ¿De qué manera estas formas de “entenderse y desplegarse” van “decantando o cristalizándose” en sus vidas a la hora de dar cuenta de sí mismos y de sus pares? ¿Se sitúan desde la sujeción o liberación?

Se utiliza el concepto de configuración de sujeto (Araujo, 2009) entendido como el resultado de experiencias sociales y de la acción de ideales. La autora distingue por un lado el carácter provisorio desde el punto de vista de la obligación a producir y reproducir el trabajo de configuración del sujeto a partir de las experiencias sociales y los avatares del ideal normativo, y por otro lado hay una parte que se conserva a lo largo del tiempo producto de los ideales que se van inscribiendo a nivel individual y el sedimento de la experiencia social.

Así, la configuración de sujeto no está cristalizada, pero al mismo tiempo no está abierta a modificaciones infinitas, y estará constituida por los ideales inscritos y por la experiencia social respecto de las vías posibles, aconsejables y eficientes para presentarse y conducirse en lo social.

Metodología





La investigación fue de tipo cualitativa. Como método de producción de discursos se utilizó los grupos de discusión y se utiliza la metodología del Análisis del Discurso es su modalidad de Análisis de Repertorios Interpretativos (Potter y Wetherell, 1996) para el análisis y clasificación de la información.

Los grupos de discusión tuvieron 7 participantes cada uno y fueron tres en total. Dos grupos estuvieron integrados por adolescentes entre 15 y 19 años, uno de hombre y otro de mujeres. La separación entre hombre y mujeres se realizó para brindarles a las mujeres un espacio para poder expresarse más cómodamente y sin inhibiciones. Un tercer grupo de discusión fue con siete profesores de un colegio subvencionado que hacen clases a adolescentes en el mismo territorio. Los grupos de adolescentes fueron constituidos buscando que fueran diversos (colegios, lugar de residencia dentro del sector, edades) para que puedan aportar distintas experiencias y visiones sobre los adolescentes, el territorio y sus dinámicas. Algunos de estos adolescentes participan del Programa Comunitario Tregua de Fundación Gesta.

Se realiza la opción de escoger adolescentes que están estudiando y que no estén en conflicto con la ley. Se aspira a que las conclusiones puedan dar cuenta de un porcentaje mayor de la población, precisamente aquellos adolescentes que no cometen delitos y que estudian, jóvenes que cumplen sus “deberes” pero que, pese a esto, terminan experimentando la desigualdad y sintiéndose/entendiéndose como sujetos con un estatus inferior y señalan ser responsables de las condiciones de vida que les afectan.

Resultados

A partir de la codificación de 12 repertorios interpretativos se identifican 4 posibles configuraciones de sujeto utilizadas por los adolescentes a la hora de dar cuenta de las experiencias cotidianas vividas en el territorio. Estas configuraciones pueden observarse en los discursos de un mismo adolescente en diferentes





discursos que hablan de diferentes circunstancias que les toca vivir, en ningún caso son excluyentes o exclusivos. Pueden ir variando en el tiempo y adquiriendo distintos matices y combinaciones de ellos.

Una primera configuración de sujeto corresponde a plantear una experiencia estigmatizada de habitar el espacio social (Wacquant 2009, Goffman 2008) que afecta al territorio como una característica propia, generándose como consecuencia el querer ocultar los elementos que los desacreditan asociados a ser vecinos del barrio. Esta surge de la agrupación de los repertorios “No decir donde vivimos porque nos discriminan”, “zona roja” y “Aparentar por el miedo al rechazo”. Se caracteriza por asumir las etiquetas estigmatizadoras que afectan al territorio como propias, categorías que desacreditan, motivo por el cuál es muy importante esconder de donde se es. El papel de este tipo de territorios es la posibilidad de ser incubador simbólico y una matriz para la producción de una identidad arruinada (Wacquant, 2004).

El estigma que tiene el territorio opera como una forma de negación del reconocimiento o respeto social (Honneth, 1997), se niega el reconocimiento de derechos y como veremos más adelante la búsqueda de reconocimiento y respeto será uno de los motores para la utilización y administración de diversas formas de violencia, “personas que conozco que igual son de aquí como que no les gusta decir que son de acá porque al tiro todas las personas tienen el prejuicio de que esa población es mala...” (Adolescente).

Esto es coincidente con lo planteado por Kathy Araujo respecto de que “la apariencia es un elemento que define el modo de ser tratado por los otros y determinará el grado de violencia al que estarán expuestos” (Araujo, 2009, p.61), estableciendo una desigualdad en el trato en que reciben las personas a la hora de participar de la vida social como ciudadanos igualmente valiosos.





Una segunda configuración se ha denominado “surgir y distanciarse del territorio”, resulta de la agrupación de los repertorios “ambiente contaminado”, “somos responsables de lo que nos pasa” y “surgir y superarse”. Por un lado, el “surgir” (terminar estudios superiores o conseguir buen trabajo) como un imperativo moral que les permitirá distanciarse de esos vecinos, geográfica o simbólicamente, cambiándose a barrio, cursando estudios o teniendo un buen trabajo. El distanciarse tiene que ver con responsabilizar a los habitantes del territorio como los productores de un “ambiente contaminado” del que hay que huir “surgiendo”. Desde una posición desacreditada y de la responsabilidad individual surge el imperativo moral de “surgir” como una forma de hacerse “dignos” y poder distanciarse del barrio apenas se tenga una oportunidad. “...Y si necesitaba ayuda apoyarme de ellos y nunca tenerle mala a nadie, sino que cada uno podía darme alguna herramienta para ayudarme a surgir y cambiar” (Adolescente).

Es aquí donde surge el vínculo entre el “salir de aquí y progresar” con el imperativo moral de “surgir” y “cambiar” (para surgir hay que cambiar) o “ser la mejor”. Frente al estigma territorial que se enfrenta, aparece el deber de superación y lucha por mejorar sus condiciones económicas un llamado natural para liberarse del peso de las condiciones materiales y simbólicas que se viven a diario.

Una tercera configuración corresponde a la de usar la Violencia para legitimación social. Esta configuración surge del agrupamiento de los repertorios “Si te ven *bakan* no te discriminan”, “con violencia te haces respetar” y “Naturalizar la violencia”. Consiste en naturalizar la violencia que se vive cotidianamente hasta tal punto de verla como el principal recurso para validarse y obtener el reconocimiento que se les niega cotidianamente.





El repertorio “con violencia te haces respetar” surge de la forma en que los adolescentes señalan que se obtiene respeto o reconocimiento en el territorio. La búsqueda de reconocimiento social se vuelve un elemento importante (trascendental) de los procesos de subjetivación de las personas (Honneth, 1997). El uso de diferentes formas de violencia puede ir desde el manejo de un lenguaje coloquial y violento (con claves simbólicas como el “*coa*” utilizado en las cárceles), que puede ser manejado para imponerse desde el habla, pasando por violencia escolar del tipo *matonaje*, hasta llegar a formas de violencia fáctica o armada.

El respeto sería algo que se obtiene mediante la administración de la violencia para generar un mayor capital social (miedo como forma de reconocimiento y respeto por parte de otros vecinos). El repertorio interpretativo “si te ven *bakan* no te discriminan” habla de la necesidad de las apariencias y de la identificación con “modelos protectores” a los que se puede seguir como serían los modelos asociados al tráfico de drogas que tendría un estatus “*bakan*” (admirado socialmente) que es algo a lo que se aspira. “... acá se ve mucho ese ambiente por el tema del tráfico por el tema de las drogas y todos ven, así como “ya es traficante tiene plata que *bakan*” pero eso es como que lo ven así lo más *bakan*” (Adolescente).

Una cuarta configuración corresponde a la agrupación de distintos repertorios que hablan de formas de desnaturalizar y tener una mirada crítica respecto de las condiciones simbólicas y materiales en que deben vivir. Esta configuración surge de la agrupación de “Machismo como violencia en espacios públicos”, “Hacer valer tus derechos” y “Alejarme de amistades para sobrevivir”. Consiste en distintas formas de reivindicar derechos, problematizando el uso de la violencia y la estigmatización que se hace del sector, destacando los aspectos positivos y la dignidad que se tiene como seres humanos.





En el repertorio de “machismo como violencia en espacios públicos” el grupo de adolescentes mujeres señalaron que cotidianamente experimentan violencia de carácter machista.

El concebirse como “sujetos de derechos” (*hacer valer tus derechos*), dimensión normativa que aparece muy fuerte cuando se refieren al reconocimiento y la exigibilidad de sus derechos. “Hacer valer” es una frase que esconde la necesidad de “disputar” la dignidad para que los derechos consagrados en la constitución y en la declaración de derechos humanos se hagan realidad. Este elemento retórico da cuenta de la lucha que debe darse en estos sectores para ser tomados en cuenta como sujetos de derechos. “...si ya no te respetan uno hace valer sus derechos, ya no te quedas callado, que no te pasen a llevar” (Adolescente).

En los relatos de los adolescentes hombres, aparece mencionada la disyuntiva que se enfrenta en torno a la amistad y la sobrevivencia. Lo expresado por los adolescentes hombres muestra que en El Castillo la amistad se pone a prueba, son los riesgos de seguir al grupo en actividades delictuales o de ser violentado por ser amigo de alguien a quien quieren violentar. Un adolescente plantea que “lo mejor que uno puede hacer o hice fue alejarme” pues las circunstancias terminaron por tener a esos antiguos amigos encarcelados o asesinados en algún enfrentamiento.

Conclusiones

Las distintas formas de violencia se articulan así en una especie de telón de fondo que, en distintas formas y momentos, acompañan los repertorios con lo que los adolescentes dan cuenta de la socialización en el territorio y que tiñen las distintas experiencias cotidianas vividas por estos al momento de habitar el espacio social.





En cuanto a la estigmatización expresada por los adolescentes, es posible señalar que se vive como una etiqueta que “mancha” el honor de todos sus habitantes por el simple hecho de vivir allí. Como respuesta a este estigma que se asume como tal, se intentará evitar mencionar que se sepa dónde se vive, se luchará por conseguir “vestirse bien” para “no ser menos”.

Las configuraciones de sujetos “estigmatizada” y que busca “surgir y distanciarse” son dos formas de naturalizar los discursos. Por un lado, se asume el sentirse sujetos de una clase inferior, para lo cual se recurre al recurso hegemónico de la meritocracia y el surgir mediante el esfuerzo individual de cada persona, ya sea a través de los estudios o de un buen trabajo. Por otro lado, la configuración del estigma naturaliza los discursos externos que totalizan y discriminan como algo natural, solamente que para hacer frente a ellos se recurre a códigos y recursos más locales (vestirse de una determinada forma, aparentar, evitar que se sepa que viven ahí).

El uso de la violencia aparece indicado como una forma en que se puede obtener respeto y reconocimiento. A la base de esta configuración esta la naturalización de distintas formas de violencia barrial (balaceras, robos, peleas) como también de distintas formas de violencia simbólica vivida por los habitantes de territorio (zona roja). El uso de diferentes formas de violencias se emplea con una intensidad inversamente proporcional a las oportunidades que se les brinda a los habitantes para acceder a formas legitimadas de obtener respeto (Asociadas más al repertorio de “Surgir”).

De manera conjunta, el uso de la violencia como forma de obtener reconocimiento y respeto, y por otro lado el desnaturalizar las formas de violencia son dos formas de disputa, tanto simbólica como fáctica respecto del descredito y falta de dignidad presente en las distintas formas de menosprecio y estigma.





Por otro lado, las diadas de configuraciones “estigmatizadas” y el “uso de la violencia” buscan hacer frente a la estigmatización y el menosprecio desde distintos recursos o capitales. La primera recurre a elementos más simbólicos, busca ocultar el estigma mediante las apariencias y la vestimenta, mientras que el uso de la violencia interpersonal es un recurso para oponerse a ese descrédito desde la imposición física frente a otro. Finalmente, la diada de configuraciones que se da entre “surgir/distanciarse” y “desnaturalizar la violencia” buscan hacer frente a la violencia y los estigmas mediante dos tipos de recursos. La primera utiliza los códigos del “buen empleado” en donde se asume que se debe estudiar y esforzarse para merecer el reconocimiento y respecto, mientras que la segunda tiene una mirada más crítica desde la óptica más universal de derechos humanos en que la dignidad no está condicionada a los esfuerzos, sino que debiera estar garantizado de manera natural, lo que para el modelo neoliberal chileno resulta ser un espacio de disputa simbólico en donde muchas cosas aún deben ser disputadas.

Referencias

- Álvarez, A. y Cavieres, H. (2016). El Castillo: territorio, sociedad y subjetividades de la espera. EURE (Santiago), 42(125), 155-174. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612016000100007>
- Araújo, K. (2009). Habitar lo social, usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual. Santiago: LOM.
- Auyero, J. y Berti, M. (2013). “La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense”. Buenos Aires: Katz.
- Bourgois, P. (2010). “En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem”. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). “Grupos de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales” (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.





Cornejo, C. (2012). “Estigma territorial como forma de violencia barrial: El caso del sector El Castillo”. *Revista INVI*, .27 (76), pp. 177-200.

Goffman, E. (2008). “Estigma: la identidad deteriorada”. Buenos Aires: Amorrortu.

Honneth, A. (1997). “La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales”.
Barcelona: Critica.

Potter, J. y Wetherell, M. (1996). “El Análisis del Discurso y la Identificación de los Repertorios Interpretativos”. En Gordo, A.J. y Linaza, J.L. *Psicologías, Discursos y Poder (PDP)*. España.

Rose, N. (1996). “Identidad, genealogía, historia. en S. Hall y P. Du Gay (Eds). *Cuestiones de identidad cultural*”. Buenos Aires: Amorrortu.

Wacquant, L. (2013). “Los condenados de la ciudad: Gueto, periferias y Estado”. -2ª ed.- Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Wacquant, L. (2009). "La estigmatización territorial en la edad de la marginalidad avanzada". En *Renglones*, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades, núm.60. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Wacquant, L. (2004). "Las dos caras de un gueto La construcción de un concepto sociológico". En *Renglones*, revista del ITESO, núm.56. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.





Una mirada al deporte social para construir tejido social desde una cultura de paz

JESSICA DANIELA MARÍN BELTRÁN⁴⁷

Resumen

El presente documento pretende evidenciar, cómo el deporte ha permitido la articulación y construcción de escenarios de paz en los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado, pertenecientes a la comunidad Rincón de Bolonia de la localidad de Usme en Bogotá, lo que posibilitó desde un enfoque cualitativo, proponer la investigación- acción, que permitió analizar la concepción de deporte social, paz, conflicto armado y finalmente, visibilizar las voces y experiencias de la comunidad concluyendo que, el deporte ha permitido una configuración de sujetos capaces de reivindicar el cuerpo y su territorio desde el reconocimiento del otro y los otros.

Introducción

Según el Observatorio Distrital De Víctimas Del Conflicto Armado, la localidad de Usme ubicada en la ciudad de Bogotá cuenta con alrededor 11.419 víctimas del conflicto armado. Es así como nace el proyecto de “la ciudadela de Bolonia”, en la que se encuentra “el rincón de Bolonia A-B” que, según un artículo publicado por “Cero setenta” son múltiples las problemáticas sociales que sufren las personas que residen en este lugar: “Allí, la violencia ha surgido en medio de la convivencia de excombatientes de grupos armados, víctimas, personas reubicadas que habitan en zonas de alto riesgo y militares retirados y heridos en combate” (Mantilla, 2017).

⁴⁷ Corporación Universitaria Minuto de Dios





Esta situación, configuró la emergencia de unos escenarios en donde la práctica de fútbol ha permitido la construcción y vinculación del tejido social desde la sana convivencia. Desde allí, se buscó que a través del deporte social la comunidad no solo se apropiara de espacios para hacer una resignificación del cuerpo desde una memoria colectiva, también desde los lugares que estos habitan, propiciando dinámicas que ayudaran a encaminar la consolidación de escenarios de convergencia y construcción hacia una cultura y educación para la paz.

Objetivo General

Comprender cómo los espacios comunitarios aportan a la resignificación del cuerpo de los sujetos víctimas del conflicto armado, desde el deporte social, para la construcción de una cultura de paz.

Objetivos específicos

- Identificar posibles dinámicas conflictivas que pueden incidir en el imaginario de cuerpo de los integrantes de la comunidad del Rincón de Bolonia
- Implementar el deporte social como eje integrador y mediador de la comunidad en la resolución de conflictos
- Determinar puntos de encuentro y proximidad que permitan construir cultura de paz desde el deporte social

Una mirada al pasado: La violencia en Colombia

La violencia en Colombia se ha visibilizado como un fenómeno social de gran alcance y cuenta con más de medio siglo de un sinnúmero de afectaciones que han suscitado en diversas problemáticas de carácter;





social, cultural, político y económico, siendo los habitantes de zonas rurales y periféricas de las ciudades, los más afectados.

Como lo menciona Darío Fajardo Montaña, fue en los años 30 cuando las primeras olas de lucha se hacían visibles por un factor particular, la apropiación de la tierra: desencadenándose así, lo que más tarde se conocería como “la violencia”.

A mediados de los años 50 a raíz del Bogotazo empiezan a tomar fuerzas las guerrillas liberales que estarían conformadas principalmente por campesinos, la ola de la violencia se trasladó de la ciudad al campo en donde en ciertas regiones del país se intensificó el conflicto llegando a ser bastante sangriento, lo cual da cabida al surgimiento de uno de los grupos armados más antiguos del país, Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia (FARC).

En busca de la paz

Han emergido diferentes estrategias que buscan mediar con los actores involucrados en el conflicto armado, este es el caso de uno de los primeros procesos de paz que se ha llevado a cabo en Colombia a mediados de los años 80's, liderado por el presidente de turno Belisario Betancur Cuartas.

(...) en 1984 pacta treguas y compromisos hacia la paz con las FARC, el EPL y el M19, pero las élites políticas y económicas tradicionales se oponen a aplicar los acuerdos y la fuerza pública no acoge el cese al fuego, de forma que se retorna a las hostilidades. (Villarraga, 2016, p.110)

Posteriormente, se fueron encaminando diferentes acuerdos, como el de 1990 con el grupo armado M-19 y el EPL el cual dio cabida a una nueva constituyente que recogió varios acuerdos pactados entre los actores involucrados, reformando la constitución de 1886 y entrando en vigencia la de 1991. No obstante, estos





esfuerzos no fueron suficientes debido a la ausencia de garantías y el desconocimiento de las necesidades inmediatas de los afectados en el conflicto, situación que se vivenció hasta finales del siglo XX y primera década del siglo XXI. Uno de los últimos acuerdos de Paz por los que ha atravesado el país son los acuerdos de la Habana Cuba, los cuales se inició con la negociación en el año 2012 y tras 4 largos años en donde las partes involucradas logran firmar el acuerdo el 26 de septiembre del 2016 en los cuales el Estado colombiano y el grupo armado más antiguo del país FARC, llegan a una serie de acuerdos que se pactaron en las mesas de diálogo.

¿Qué nos ha quedado?

En síntesis, el génesis de este conflicto armado y la época de violencia trajo consigo el desplazamiento de miles de víctimas que en su mayoría pertenecían a la población civil que habitaba en las zonas rurales y las urbes del país de difícil acceso. Sumado a lo anterior y ante la coyuntura del momento el abandono de tierras y el desplazamiento forzado se fue posicionando como uno de los dramas más característicos de la violencia en Colombia pues:

(...) se trata de ciento de miles de víctimas fatales producto en especial de masacres y asesinatos selectivos, a los que hay que sumar muchos otros miles de víctimas de desaparición forzada, desplazamiento forzado, secuestro, ejecuciones extrajudiciales, reclutamiento ilícito, tortura y sevicia, minas antipersona y violencia sexual. (Centro de Memoria Histórica, 2013, p. 31)

Esta situación, ha permitido que miles de personas hayan tenido que salir de sus territorios, dejando atrás sus casas, fincas y familias entre otras cosas que hacían parte de los territorios donde vivían, teniendo que emigrar a las grandes ciudades del país “Bogotá es la segunda ciudad del país con mayor número de víctimas





del conflicto. En el Distrito Capital residen 352.873 víctimas del conflicto armado” (Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto, 2018, p. 11).

Educación y deporte social: entretejiendo la cultura de paz

Partiendo de los antecedentes nombrados, se propone el deporte social como un escenario en donde las comunidades que han sido víctimas del conflicto armado puedan ver espacios de dinamización que posibiliten la inserción social, proyectado a la construcción del tejido social y la promoción de una cultura de paz. Se tiene que reconocer que para lograr que sea un espacio que le aporte a la paz se debe comprender desde lo propuesto por Celestino Del Arenal que la paz es “Un derecho autónomo, que no pueda entenderse únicamente en el sentido tradicional, es decir, del derecho a vivir en paz, en un mundo sin guerras ni amenazas sino también como un derecho que engloba todos los demás derechos humanos” (Arenal, 1987).

Es por ello que, contemplando lo dictaminado en la ley 181 de 1995, en el capítulo primero Artículo 3° - 4: es un deber del Estado y la sociedad en general, formular y ejecutar programas especiales para la educación física, deporte y recreación en personas con discapacidad física, sensorial, tercera edad y sectores vulnerables para facilitar oportunidades de prácticas deportivas.

En palabras de Hernández Sampieri se dice que “(...) la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, 2014, p. 358), para llevarlo a cabo el investigador puede utilizar diferentes herramientas que le permitan analizar este contexto como lo son; diario de campo, la recolección de datos entre otros lo que le permite hacer una interpretación de lo que sucede allí, como lo menciona Hernández la investigación cualitativa no comprueban hipótesis, sino que estas se generan durante el proceso.





El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos) (Hernández, 2014, p. 8).

El método tomado para el desarrollo de esta propuesta de investigación es la investigación-acción. Latorre la define como: “(...) un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias utilizadas para mejorar el sistema educativo y social” (2005, p. 23). En otras palabras, la investigación acción toma un rumbo hacia la indagación del contexto determinado, para buscar modificar las practicas concretas como la resolución de problemas cotidianos e inmediatos.

El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas, y los discursos (Latorre, 2005, p. 27).

La propuesta se ha venido desarrollando desde agosto del 2018 hasta la fecha, con 25 niños entre los 9 a 18 años. Esta comunidad se encuentra ubicada en la localidad de Usme al sur oriente de Bogotá en viviendas de interés prioritario (VIPS), donde la gran mayoría de personas que conviven en estas propiedades horizontales han vivido en extrema pobreza, desplazados o reubicados por el conflicto armado.

Allí, se ha logrado visibilizar el deporte social como una herramienta que ha permitido la construcción colectiva de las comunidades, fomentando procesos de sana convivencia en los que se busca promover la cultura de paz, trasformando los imaginarios y actos violentos que han trasgredido y permeado a la sociedad





colombiana por más de medio siglo por el conflicto armado. La escuela de fútbol del Rincón de Bolonia le ha apostado a estos procesos en los que con los niños, niñas y jóvenes han generado otros escenarios de convergencia en donde el deporte y la paz han sido los actores principales, fomentado la practicas de cuidado del cuerpo y el territorio.

El deporte social, ha sido fundamental en la comunidad ya que promueve espacios en los que pueden participar y fomentar los valores, entre ellos, el respeto por el compañero pues, cada vez que se asume desde su práctica deportiva la normatividad y cuidado hacia sí mismo y los demás, se entiende a su vez que gran parte de las personas que integran el proceso han sido víctimas del conflicto armado y se han tenido que desplazar desde diferentes zonas del país, descubriendo y asumiendo, espacios de tranquilidad y escenarios que los ha motivado a que, en sus tiempos libres se dediquen a nuevos procesos como los son; las escuelas deportivas o el trabajo en la huerta comunitaria.

Así mismo, el deporte social ha permitido reflexionar sobre las diferentes problemáticas contextuales que subyacen en el territorio y ha abierto la posibilidad de asumir la resignificación de su corporeidad, que en la mayoría de los casos ha sido comprendida como una entidad atravesada por el conflicto armado, las bandas delictivas o por otras formas de violencia que han dejado huella sobre sus cuerpos. Son estos aspectos los que permitieron asumir el respeto propio y hacia los demás, asumiendo el cuerpo que vive y transita en cada una de las prácticas culturales, deportivas o sociales en las que se relaciona la comunidad, se habla entonces de aquellas nuevas formas de habitar el mundo “(...) habitar el mundo a través del cuerpo propio o los modos de ser corporales en el mundo” (Cadavid, 2010, p.44).





Un cuerpo sensible que escucha y trasmite en cada uno de sus actos las formas de entender el territorio como parte del mismo, son aquellas estructuras de cuidado y construcción de escenarios en donde habitan su cuerpo; la huerta o la cancha de fútbol, la propiedad con la que la comunidad del Rincón de Bolonia habla de estos espacios como suyos y cómo el cuidado por los mismos ha generado conexiones más sensibles con sus corporalidades, permitiendo una mirada que trasciende las percepciones vacías, ubicándolos en un escenario de comprensión desde el territorio que habitan.

Referencias

- Arenal, C. D. (1987). Paz y Derechos Humanos. *Del Instituto Interamericano de los Derechos Humanos*, N°5,118.
- Bravo, A. M. (2015). FRAGMENTOS DE LA HISTORIA DEL CONFLICTO ARMADO. En *CONFLICTO SOCIAL Y REBELIÓN ARMADA EN COLOMBIA ensayos críticos* (págs. 151-204). Bogotá D.C: Gentes del Común.
- Cadavid, L. H. (2010). *Los discursos en la educación Física contemporánea Luz Elena Gallo Cadavid*. Armenia: Kinesis.
- Colombia, U. D. (2020). *Universidad de los Andes Colombia*. Recuperado de: <https://ceo.uniandes.edu.co/VForoTierras/index.php/work/2-uncategorised/27-dario-fajardo>
- CONFLICTO, O. D. (2018). *DIANOSTICO DE PAZ condiciones para la construcción de paz en Bogotá*. Bogotá.
- Hernández Sampieri, C. F. (2014). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN sexta edición*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.





Histórica, C. N. (2013).! *Basta Ya ¡Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Mantilla, T. (2017). *La violencia en Ciudadela Bolonia*. Obtenido de Cerosetenta, Uniande. Recuperado de:
<https://cerosetenta.uniandes.edu.co/la-violencia-en-ciudadela-bolonia/>

Villarraga, A. S. (2016). *Los acuerdos de paz Estado-guerrillas en Colombia, 1982-2016. Derecho y Realidad*, 14(28), 109-136.





Mesa 04

Memorias de desplazamientos, migraciones, transiciones y transformaciones individuales y colectivas en contextos de violencia

Relaciones familiares y redes sociales: Una aproximación para comprender la comunicación mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC'S) en las familias transnacionales

JULIANA URREGO NIETO⁴⁸

Resumen

La toma de determinación de realizar un viaje migratorio de manera voluntaria genera transformaciones en la dinámica relacional de la familia transnacional. Convertirse en migrante, genera retos no solo para el sujeto si no para sus seres queridos. La comunicación entre ellos mediada por los dispositivos digitales y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's) han permeado las dinámicas relacionales de los sistemas familiares. El uso adecuado o no de las nuevas herramientas comunicativas, genera confrontaciones en la dinámica relacional del sistema familiar. Afecta o beneficia a los usuarios de los dispositivos móviles, ya sean niños, jóvenes o adultos.

Palabras clave. Familias transnacionales, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, Comunicación Familiar.

⁴⁸ Juliana Urrego Nieto, Magister en Psicología Clínica y de la Familia. Actualmente Estudiante de Doctorado en Psicología en la Pontificia Universidad Javeriana. Docente y Coordinadora del Centro de Atención Psicológica de la Universidad Antonio Nariño.





El siguiente texto tiene como finalidad exponer las tendencias actuales de investigaciones con respecto a las configuraciones familiares contemporáneas en el contexto migratorio voluntario como elemento para la construcción del estado del arte en mi tesis doctoral titulada: “El lugar de los afectos, vínculos y emociones en las familias transnacionales: subjetividades, temporalidades y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC’s)”. A continuación, les ilustraré cómo la revisión de la literatura en Base de datos tales como: APA Psycnet, ScienceDirect, Jstor, Redalyc, me ha permitido conectar lo encontrado con el título de este artículo: Relaciones Familiares y Redes Sociales: Una aproximación para comprender la comunicación mediada por Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC’s) en las familias transnacionales.

La virtualidad, permite encontrar espacios en donde todo sujeto entra a participar sin mediar en algunos casos las consecuencias de este tipo de interacciones. Para dar inicio con el texto, comenzaré con la visión positiva que da la literatura sobre la manera en que el ser humano, especialmente las familias se relacionan con las redes sociales y las nuevas tecnologías. En la actualidad, las redes sociales, los dispositivos digitales y el mundo que se ha creado por medio de la Internet, ha permitido que la humanidad tenga más posibilidades de tener contacto con lugares, sujetos y conocimiento por medio de una pretendida cercanía “virtual” que genera la red. Desde finales del siglo XX y en las décadas de este siglo se desarrollaron sistemas como Facebook, WhatsApp, Snapchat e Instagram, que abrieron espacios virtuales de interacción y generaron la conformación de nuevas dinámicas relacionales y la organización de conexiones desde la virtualidad y la distancia (Jiménez, 2014).





De igual manera, ha beneficiado a la humanidad en los avances de la ciencia, acercando y permitiendo que la sociedad pueda acceder a información o contactos por medio de un diminuto objeto que se conecta con el mundo “*acortando distancias*”. Según Serrano y Solano (2016), los medios de comunicación digital encaminan al sujeto a crear nuevas formas de comunicarse e interactuar con el otro ya sea por medio de mensajes de texto, videos enviados por plataformas especializadas u otras herramientas como las redes sociales, las cuales en algunos casos y debido a la alta demanda, llegan a generar cultura y comportamiento social. Más allá de los medios de comunicación y la existencia de los dispositivos digitales, se encuentra la reestructuración del uso de la comunicación entre la sociedad y principalmente entre los miembros de la familia.

En la actualidad se procura revisar lo que se comunica, a quién se comunica y de qué forma se realiza, es decir, los medios de comunicación digital han llevado a que el ser humano dependa del teléfono celular (Ling, 2004), de la *tablet*, del computador y de la necesidad de conexión con el *ciber*-espacio, es decir, como lo refiere Warren y Aloia (2018),

Aquellos que se comunican frecuentemente a través de tecnologías móviles pueden interpretar los mensajes como indicadores de inversión y compromiso relacional, incluso cuando están separados por distancia. En consecuencia, esperamos que la frecuencia de la comunicación prediga positivamente la proximidad relacional percibida. (p. 3781)

Desde la mirada incluyente y de aceptación de las NTIC's, las autoras Jodi Dworkin, Jessie Rudi y Heather Hessel (2018), en su texto, hacen referencia a los cambios que han presentado los medios de comunicación, la manera en cómo estamos consumiendo la información que nos suministran y la forma en cómo estamos interactuando con los demás. Las autoras elaboraron una revisión literaria sobre las “redes





familiares y sociales” (p.796), el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y teorías o perspectivas teóricas sobre las relaciones familiares y las tecnologías. En su análisis refieren que la relación entre la familia y su conexión con las redes sociales y NTIC’s es compleja, es decir, se presentan varias influencias entre ellas, por el contexto socioeconómico, la innovación tecnológica acelerada y la accesibilidad a la información que tienen las personas hoy en día. Un ejemplo de esa relación se encuentra cuando uno de los miembros de la familia decide migrar de forma permanente o temporal y el uso de las NTIC’s permiten que permanezcan cerca y mantengan sus relaciones a través de la distancia.

Otras investigaciones, como Devitt y Roker, 2009; Lanigan (2009), evidencian que, al utilizar los dispositivos móviles por los miembros de la familia, mejoran las relaciones familiares ya que éstos perciben un aumento en el tiempo que pasan juntos (por ejemplo, Devitt y Roker, 2009; Lanigan (2009) (como se citó en Carvalho, Francisco y Relvas, 2015). Así mismo, Bacigalupe y Lambe (2011) acotan que hay un aspecto positivo en el uso de los medios de comunicación utilizando los dispositivos digitales y emerge cuando se presenta una necesidad imperiosa por mantener fuertes los lazos familiares a causa de la distancia, principalmente con las familias “transnacionales” como las llaman Bacigalupe y Lambe, lo cual permite que a pesar de la distancia geográfica se puedan mantener esos vínculos virtualmente. Los autores argumentan que, por lo tanto, las TIC son una "excelente oportunidad para mantener las leyes, crear nuevos recuerdos y establecer una identidad y continuidad coherente para los miembros de la familia" (Bacigalupe y Lambe, 2011, p. 22), “a un bajo costo” (Carvalho, Francisco y Relvas, 2015 p. 104).

Así mismo, Williams y Merten (2011), llegaron a la conclusión de que el uso de los dispositivos móviles permite que los miembros del sistema familiar tuvieran un mayor contacto entre ellos. De igual manera, Padilla-





Walker, Coyne y Fraser (2012), hallaron en sus investigaciones, que si existe una relación positiva entre la utilización de los dispositivos móviles con el apoyo y la calidez entre los miembros del sistema. El tener la posibilidad de que las familias puedan estar en permanente contacto con sus seres queridos, es aceptado por la sociedad, principalmente por las mismas familias usuarias de las NTIC's. Mantener a los miembros de las familias unidos no solo se refiere a la cercanía corporal o cara a cara, también hace alusión a la comunicación, al tiempo que la familia comparte y al vínculo emocional que entabla (Williams y Merten, 2011). La transnacionalidad ha generado que este tipo de herramientas digitales sean cada vez más utilizadas para acercar al familiar que se encuentra lejos.

De igual manera, como hay aspectos positivos frente a las relaciones familiares y su conexión con las redes sociales y las NTIC's, se encuentra también la otra cara de la moneda. Investigadores como Huisman, Catapano y Edwards (2012), Mesch (2006) han prestado mayor atención a la comprensión de las diversas influencias que generan los dispositivos móviles relacionados con la comunicación y la cercanía familiar que aparentemente genera. Según Mesch (2003), las primeras investigaciones y sus resultados encontraron que existe una relación negativa entre el uso de dispositivos móviles por los miembros de la familia y la calidad de la relación entre ellos. Entre otros aspectos, se destaca cómo el tiempo de las familias es desplazado por el uso individual de los dispositivos lo que “aíslan a los miembros de la familia, reducen la interacción familiar y disminuyen la intimidad” (Huisman, Catapano y Edwards, 2012; Mesch, 2006, citados en Warrer y Aloia, 2018, p. 3781).

Para Gispert (citado en García y Marín, 2003), los avances en la comunicación se relacionan con el “desarrollo tecnológico y económico que vivimos hoy, posibilitando el enriquecimiento del tiempo libre y de





ocio que el sujeto dispone”. Lo anterior las autoras lo conectan con una concepción negativa de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información. Para García y Martínez (2003) los avances tecnológicos y los medios de comunicación han traído consigo aspectos negativos en las relaciones de los seres humanos, es decir, argumentan que esos avances han llevado a que el ser humano se aisle de su entorno, que se convierta en un ser individualista, impidiendo el diálogo entre los miembros de la familia y la integración del ser humano con el mundo que lo rodea. Si bien este puede ser un factor a considerar, es necesario hacer una lectura más equilibrada de la relación entre la construcción de sujeto y los medios de comunicación.

Relacionado con lo anteriormente expuesto, Santana, Gómez y Feliciano (2019), en un estudio que elaboraron, hallaron que el uso en exceso de los dispositivos digitales, genera la “Fobia a sentirse excluido” en inglés Fear of Missing Out (FoMo). Refieren que el uso de los dispositivos en sí no genera el problema, lo causa el exceso de tiempo que permanecen en el mismo. Para los autores, la instauración de la “Fobia a sentirse excluido”, se debe a “la percepción generalizada de que otros puedan estar viviendo experiencias gratificantes de las cuales uno está ausente” Przybylski (2013 p.1841, como se citó en Santana, Gómez y Feliciano, 2019 p. 40).

Según la investigación realizada por Santana, Gómez y Feliciano (2019), los adolescentes, son la población con más manifestación de FoMo. Así mismo para Oberst, Wegmann, Stodt, Brand y Chamarro (2017) los sujetos que manifiestan FoMo, son aquellos que utilizan de forma inadecuada los móviles, generando ansiedad de experimentar el incremento de las emociones positivas, de la aceptación y de las respuestas agradables o desagradables que puede generar en los otros individuos que hacen parte de su círculo





social digital. Dichas sensaciones, argumentan los autores, son pasajeras lo que lleva a incrementar la sensación de malestar por las respuestas recibidas.

En el recorrido que elabora el ser humano en el ciber-espacio, cada sujeto es un “nodo de la red”, como lo refiere Baiget (2011). Es decir, es ser parte de una sociedad digital, el poder conectarnos con el entorno virtual, de tener contacto con las personas vía internet y recibir y compartir información. No se puede dejar de ser seres sociales y menos hoy en día con una sociedad digitalizada. Como lo argumenta Baiget (2011), ser un nodo de la red es poder establecer una presencia en el entorno digital, es crear una identidad clara, unas acciones claras de nuestro desempeño con nosotros mismos y con la sociedad en la que estamos inmersos. Los dispositivos digitales y su uso, llevan a que, según los autores anteriormente expuestos, generen consecuencias negativas en el desarrollo del sujeto, es decir, establece dinámicas de exclusión de su red social digital, si no comparte las mismas ideologías, gustos u opiniones. Así mismo, establece nuevas formas de entablar relaciones de amistad manejando identidades confusas o falsas que establecen mensajes contradictorios a quienes los siguen.

Otros investigadores como Stevenson (2011) citado en Carvalho, Francisco y Rervas (2015), refieren que no es tan malo el panorama y no es tan negativo cuando se trata de los medios de comunicación, las relaciones familiares o las implicaciones de estos en esas dinámicas. Un ejemplo de ello se encuentra en la investigación realizada por Stevenson (2011), donde se hallaron resultados que argumentaron que hay un impacto positivo en el uso de los dispositivos digitales relacionado con las relaciones familiares, es decir, se presentaron procesos de adaptación por los miembros de la familia y en los hogares, lo que llevó a que los padres se conectaran con sus hijos por medio de esas nuevas tecnologías y se pudo reorganizar la normativa en





la familia o como lo expresa Carvalho, Francisco y Rervas (2015), “por lo tanto, la rápida evolución de los medios, el acceso creciente a una variedad de nuevos medios, las preferencias individuales y los diferentes estilos de vida adoptados se están convirtiendo en variables importantes a tener en cuenta” (p.102).

En el estudio realizado por Lanigan, Bold y Chenoweth (2009) citado en Williams y Merten (2011), los investigadores valoraron: “(...) la tecnología de los medios sociales y el Internet que facilita la comunicación como un vínculo más directo entre los miembros de la familia con potencial de conectividad infinita en el espacio y el tiempo” (p. 152). En la investigación realizada por los autores anteriormente expuestos, las familias consideraban que la conexión que realizaban con sus familiares por medio de la Internet ayudaba a entablar y a mejorar las relaciones familiares, beneficiando a la misma familia y a sus miembros. El aumento en el consumo por la familia, de los medios de comunicación, ha desencadenado según Serrano y Solano (2016) que, la tendencia de las familias esté variando hacia “el entorno multipantallas” (p. 647), es decir, cada miembro de la familia utiliza la comunicación, pero de forma individual y virtual.

Cada lectura que he realizado, me ha llevado a investigar sobre las nuevas maneras de comunicación, de uso de los dispositivos digitales y de establecer herramientas personales para adaptarse a lo novedoso de la presencialidad y la virtualidad. Más que ver el lado negativo de la red, hay que buscar como sujetos inmersos en una sociedad digitalizada, la mirada desde el equilibrio, en donde se nos pueden mostrar diversas opciones de aprendizaje, de conocimiento general, de contacto con lo desconocido y por qué no, de poder conectarse con los seres queridos que se encuentran distantes de nosotros. Podría decir (y espero no equivocarme), que la sociedad contemporánea, o la aparición de esta, llevó o ha llevado a que el hombre establezca nuevas formas de verse y ver su humanidad y así ejercer su rol en el mundo que lo circunda. Al introducimos en el siglo XXI,





sin darnos cuenta, ingresamos en un entramado de velocidad, de aprendizaje, de tecnología y variabilidad. El acelerado mundo que se nos presentó trajo consigo un despertar complejo de la humanidad y de todo lo que la compone. Todo lo que traiga las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a nuestras vidas, puede ser revisado y filtrado para nuestro beneficio.

Referencias

- Bacigalupe, G. y Lambe, S. (2011). Virtualizing Intimacy: Information Communication Technologies and Transnational Families in Therapy. *Family Process*, 50(1), 12–26. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2010.01343.x>
- Baiget, T. (2011). Aspectos psico-sociológicos del uso de internet. *El profesional de la información*, 20(1), 87-93. DOI: 10.3145/epi.2011.ene.11
- Carvalho, J. Francisco, R. y Relvas, A. (2015). Family functioning and information and communication technologies: ¿How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*. 45, 99 – 108.
- Carvalho, J. Francisco, R. y Relvas, A. (2017). ICTs and Family Functioning: A Study on Portuguese Families with Adolescents and Emerging Adults. *Computers in Human Behavior*. 39, 281 – 288.
- Huisman, S., Catapano, S. y Edwards, A. (2012). The impact of technology on families. *International Journal of Education and Psychology in the Community*. 2(1). 44-62
- Jiménez, C. (2014). La nueva era de la innovación. *Debates IESA*. XIX (2), 24-25. Recuperado de: <http://virtual.iesa.edu.ve/servicios/wordpress/wp-content/uploads/2016/04/2014-abr-jun-jimenez.pdf>





- Ling, R. (2004). *The Mobile Connection: The Cell Phone's Impact on Society*. San Francisco-Estados Unidos: Morgan Kaufmann Publishers.
- Mesch, G. S. (2003). The family and the internet: The Israeli case. *Social Science Quarterly*, 84(4), 1038–1050. DOI: 10.1046/j.0038-4941.2003.08404016.x
- Mesch, G. S. (2006). Family relations and the internet: Exploring a family boundaries approach. *The Journal of Family Communication*, 6(2), 119–138. DOI: 10.1207/s15327698jfc0602_2. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.008>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M. y Fraser, A. M. (2012). Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection. *Family Relations*, 61, 426-440. DOI: doi:10.1111/j.1741-3729.2012.00710.x
- Santana, L., Gómez, A. y Feliciano, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 59(V). 39-47. DOI: <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Serrano, O. J. y Solano, A. M. (2016). Familia y medios de comunicación: El encuentro de dos minorías creativas. *Opción*, 32 (12), 638-660.
- Thelos. *Revista Fundación Telefónica*. Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/revista/>
- Warrer, R. y Aloia, L. (2018). Parent–Adolescent Communication Via Mobile Devices: Influences on Relational Closeness. *Journal of Family Issues*, 39(15), 3778-3803.





IV Bienal 
Latinoamericana y Caribeña
en primera infancia, niñez y juventudes
Desigualdades, diversidades y desplazamientos
2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Williams, A. L. y Merten, M. J. (2011). Family: Internet and social media technology in the family context. *Family y Consumer Sciences Research Journal*, 40, 150-170. DOI: doi:10.1111/j.1552-3934.2011.02101.x





Tema 4

Desafío de la educación a los desplazamientos

Mesa 01

Infancia, Juventudes retos sociales y educativos en los territorios del posacuerdo y en contextos de movilidad humana

El lugar de la participación infantil y el rol del maestro y educador popular en la subregión de los Montes de María- Marialabaja

HAILY RODRÍGUEZ SÁNCHEZ⁴⁹

Resumen

En el marco del proyecto comunidades de reconocimiento: procesos de formación y participación ciudadana, adelantado por las instituciones aliadas: Unicompensar, Universidad de La Salle, Corporación Desarrollo solidario- CDS- y el Politécnico Grancolombiano con el apoyo de Ayuda en Acción Colombia y la Junta de Andalucía, para el grupo de investigación Educación, Innovación y Sociedad en la línea de Educación inicial, Diversidad y Ruralidad, emerge la subpregunta *¿Cuál es el lugar de la participación efectiva de los niños y niñas en los Montes de María?* Teniendo en cuenta los estragos de la violencia, principalmente, el desplazamiento forzado. Para ello, se tiene en cuenta la ruta de trabajo realizada en el territorio desde 2014 hasta hoy, y bajo los preceptos de la Investigación Acción Participativa, se busca comprender dicho interrogante.

⁴⁹ I.U Politécnico Grancolombiano





Contexto

La subregión de los Montes de María en el caribe colombiano es un territorio que tradicionalmente se presenta como zona de gran afectación debido al conflicto armado, pues entre los años 1990 y 2012, el recrudecimiento de la violencia representada en desplazamientos forzados, asesinatos masivos, despojo de tierras, masacres como la del Salado, Chengue, Ovejas, por mencionar algunas de las 70 ocurridas, visibilizaron la región de manera muy cruda y trágica para sus habitantes.

No obstante, los Montes de María, sin desconocer lo complejo de esta situación, cuenta con memorias e historias otras por narrar que hacen parte de la reconfiguración social adelantada en la región y que, desde apuestas locales, de base, de movimientos campesinos, posibilitan hoy, presentar experiencias de resistencia, dignidad y lucha territorial.

Para el caso, se encuentra el trabajo adelantado por la Organización de Población desplazada, Étnica y Campesina- OPDs, compuesta por más de 150 asociaciones, quienes en su convicción de la defensa de su territorio, se ha propuesto (en un difícil caminar), el generar formas organizativas conducentes al desarrollo de la región desde la comprensión ancestral de su espacio, la negociación étnico campesina para el buen vivir y una idea de desarrollo que no excluye la actual, pero si cuestiona sus formas extractivas y violentas, por lo que busca entonces, propiciar espacios y agendas locales cuyas miradas sean más amables con la biodiversidad y riqueza cultural propia de la región, así como por la permanencia digna en la misma.

En ese orden, se han adelantado múltiples trabajos en diferentes líneas de interés para el campesinado y los habitantes de la zona. Entre ellos, procesos de incidencia y formación política, economías campesinas,





medio ambiente sano, agua y territorio, seguridad alimentaria, por mencionar algunas; todo ello, en un ejercicio colectivo matizado por la esperanza y tensiones, ambas determinantes en el accionar de las comunidades.

Ante este panorama, se encuentran en configuración las infancias montemarianas, quienes en su haber ya cuentan con herencias de varios órdenes. Por una parte, la violencia y el conflicto, ha dejado huellas imborrables en sus madres, padres y familiares, y en ellos, muchos de estos niños, algunos ya adolescentes, vivieron el desplazamiento en el vientre materno o en sus primeros años de vida. No es el tema principal de este estudio, pero reconocer la carga emocional y afectiva, sin duda, sería uno de los aspectos más urgentes para la población en general.

Por otra parte, también se encuentra la resistencia como característica en muchos de los padres y familiares de estos niños, lideresas y líderes que desde hace años son abanderados de la defensa y el cuidado del territorio, también son parte de la herencia y el referente de la configuración infantil, por tanto, muchos de ellos han y están creciendo en medio de reuniones con diferentes organizaciones, discusiones sobre la importancia de los temas y las agendas locales, la importancia del agua, de la tierra, de la vida.

Otra herencia y tal vez una de las más importantes es la cultura, la identidad caribeña, campesina, afrodescendiente e indígena, cuyos aspectos identitarios están muy presentes, por supuesto, sin caer en esencialismos; hibridaciones propias en el territorio que, a su vez, constituyen a las infancias.

Bajo estas condiciones a partir del macroproyecto sobre comunidades de reconocimiento: procesos de formación y participación ciudadana, adelantado por la Unicompensar, Universidad de La Salle, Corporación Desarrollo solidario- CDS- y el politécnico Grancolombiano con el apoyo de ayuda en acción Colombia y la





junta de Andalucía, emerge la subpregunta *¿Cuál es el lugar de la participación efectiva de los niños y niñas en los Montes de María?*

Objetivo

Reconocer el estado actual de la participación infantil de niños y niñas de Marialabaja - Montes de María, en perspectiva de las dinámicas sociales, en particular, de los estragos causados por el desplazamiento forzado.

- Identificar la configuración de la participación infantil en el marco de los estragos del desplazamiento forzado y las secuelas del conflicto armado
- Determinar el rol del maestro y educador popular en la consolidación de la participación infantil

Problemática

El desplazamiento forzado en lo Montes de María

Tras las masacres y las amenazas referidas, de inmediato o en los días siguientes los pobladores tomaron lo poco que les quedaba o podían llevar consigo y abandonaban su poblado, la tierra, el aire, su cielo, su proyecto de vida, su comunidad, sus trabajos, su acceso a redes de servicios, sus espacios de convivencia, de ejercicio ciudadano, social y político, de sus recuerdos, sus afectos y amores.

Marcharon como abandonándose a sí mismos. (p. 473)

El desplazamiento forzado y la persuasión hacia el campesinado para el abandono de sus tierras, se presentó como una forma de opresión y hostigamiento a la población montemariana. La marcada violencia propiciada por los grupos al margen de la ley, principalmente por paramilitares, en particular, por el BHMM





(Bloque Héroes Montes de María) comandado por Juancho Dique, Pelufo y Román, desató una violencia sin precedentes en el territorio.

En las investigaciones adelantadas por CODHES (Consultoría para los Derechos humanos y el Desplazamiento) el año 2000 fue uno de los de mayor afectación en cuanto al destierro de la población campesina, pues el RUPTA- Registro Único de Predios y Territorios Abandonados- refleja que “el número de predios afectados en la región correspondía al 30 por ciento del total del despojo en el país” (Comisión de la Verdad, 2020. p.45)

Esto, claro, se traduce en distintas formas de violencia que, además, fueron mutando de acuerdo al contexto social y político. Las luchas campesinas de los setentas y ochentas, ocasionaron un malestar en grandes terratenientes por la recuperación de sus tierras, por lo que la incursión paramilitar⁵⁰ se propuso, por una parte, captación de predios⁵¹ y por otra, debilitar la fuerza del movimiento campesino estigmatizado como auxiliares o colaboradores de la guerrilla, así, el recrudecimiento de la violencia se dio a través del miedo, las amenazas, el terror, torturas, asesinatos, por lo que muchos habitantes de la región, exactamente 215.923 personas entre 1998 y 2010, abandonaron forzosamente los Montes de María o se desplazaron internamente por el territorio, especialmente hacia cascos urbanos como Cartagena.

⁵⁰ Además de los paramilitares, en la disputa por el control territorial participaron las FARC-EP- Frente 35, Martín Caballero y la fuerza pública, no obstante, más recientemente bandas de narcotráfico, BACRIM, grupos ilegales, entre otros.

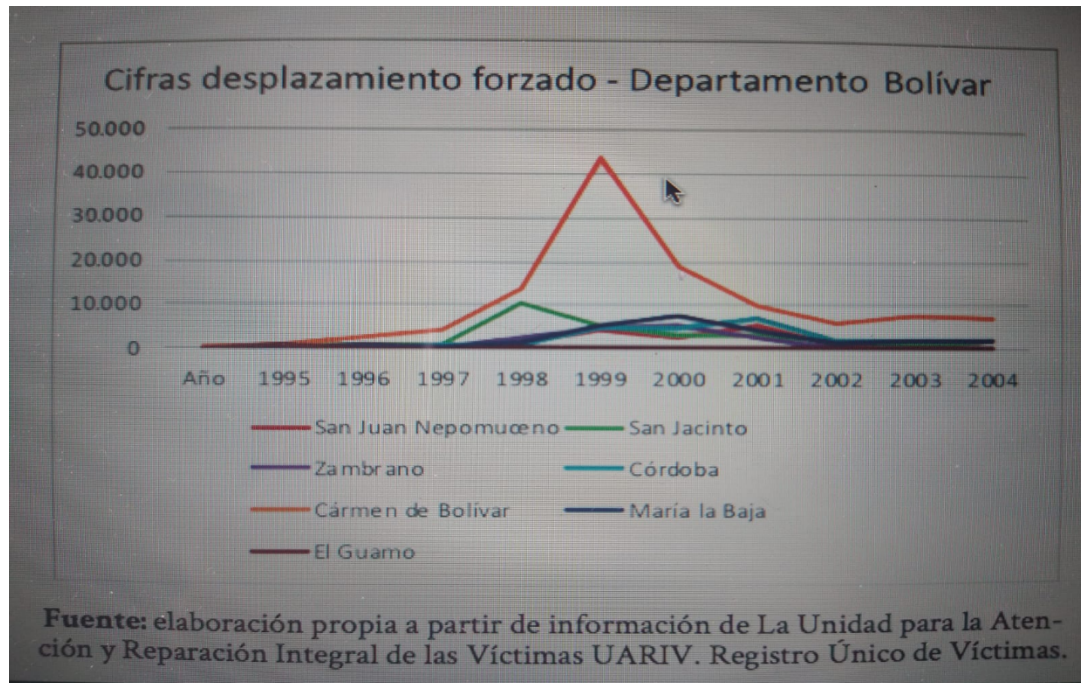
⁵¹ Es importante mencionar que, en el informe presentado por las víctimas para la comisión de la Verdad “Montes de María bajo el fuego” en el año 2020, se manifiestan dudas sobre las intenciones de fondo de los grupos paramilitares toda vez que, en las confesiones de algunos de ellos, la tierra no se presenta como uno de los objetivos centrales de su incursión, no obstante, las acciones de despojo y amedrentamiento a la población dicen lo contrario.





Figura 1

Cifras de desplazamiento forzado, departamento de Bolívar



Tomado de Informe “Montes de María bajo el fuego” (2020)

El desplazamiento en la zona fue masivo. Producido el desplazamiento y el consecuente abandono de las tierras, actores, algunos cercanos al gobierno de la época, otros con relaciones con el paramilitarismo y otros que reúnen ambas características, aprovecharon la ocasión para comprar a bajo precio. (Encuentros de validación social de San Juan, El Guamo y San Jacinto, 17 de mayo de 2019)

Además de las formas de violencia relatadas, aproximadamente desde el año 2000 en los Montes de María, se vienen presentando otras formas de despojo de tierras que provocan desplazamientos y abandonos, tal es el caso de campesinos que deben enfrentarse a procesos judiciales contra grandes agroindustrias,





empresarios y terratenientes quienes compraron predios de pobladores desplazados a muy bajo costo y en condiciones poco transparentes. De ello, se desprenden dos situaciones a saber:

1. Apresamiento de campesinos para evitar la reclamación de tierras (además de combinación de violencia como amenazas e intimidación).
2. Concentración de la tierra (emergencia de “vigilancia privada de predios”).

En ese orden, el desplazamiento forzado en los montes de María como fenómeno asociado al conflicto armado no ha desaparecido en tanto que, los pobladores siguen saliendo de su territorio debido a las situaciones expuestas anteriormente. La reclamación de tierras es un factor de riesgo inminente, así como los procesos de reparación colectiva a víctimas que se están realizando en el marco de los acuerdos de paz.

Metodología

En el marco del proyecto comunidades de práctica adelantado con líderes- promotores sociales y docentes de siete instituciones educativas de Marialabaja- Bolívar, se da paso al desarrollo de un proceso investigativo cuyo interés está centrado en fortalecer los procesos de participación y educación ciudadana de niños-niñas y jóvenes de las comunidades vinculadas a la Organización de Población Desplazada, Étnica y Campesina de los Montes de María – OPDS, teniendo como base el punto número 2 de los acuerdos de paz (2016) y los requerimientos comunitarios frente a los procesos formativos que se vienen adelantado en las comunidades, en particular, desde los referentes sobre: enfoque de género, construcción de paz, reconciliación y derechos de los niños, a través de la conformación y consolidación de una comunidad de reconocimiento integrada por docentes de la región y los promotores-líderes de las comunidades.





En ese orden, el particular que obedece a la subpregunta analizada en este documento, se ha trabajado basado en la acción del diplomado realizado en territorio “comunidades de reconocimiento”, desde el módulo “derechos de los niños y las niñas: una mirada crítica”

Proceso que se adelantó en las siguientes fases de trabajo:

- Etapa de pre-investigación: en esta se hace el planteamiento de la investigación y elaboración del proyecto, teniendo en cuenta el reconocimiento del contexto (revisión colectiva (niños, jóvenes promotores, docentes) de los alcances de la ruta de participación 2014-2019)
- Diagnóstico: la cual se genera una recolección de información y un acercamiento al contexto, para poder realizar unas entrevistas y dar inicio al diplomado que es para docentes y promotores de la región (revisión documental, acercamiento a las IE, grupos focales)
- Encuentros colectivos: estos encuentros serán realizados en la región Montes de María para docentes y promotores diálogo de saberes
- Acciones – proceso: Desarrollo del diplomado (virtual- telefónicamente) ya que la situación o crisis que está pasando en el país no permite que se pueda estar mucho tiempo en otro lugar
- Evaluación reflexiva: esta evaluación se le realizará a promotores y docentes de la región hacia finales de 2021

Alcances

Configuración de la participación infantil en el marco de los estragos del desplazamiento forzado y las secuelas del conflicto armado.





Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta por la participación es clave dado que, estas formas de violencia irrumpen con aspectos fundamentales como el sentido de la comunidad, de la vida misma. En ese orden, debilitar la participación y la incidencia es una forma de control del territorio y de los cuerpos que lo habitan; un biopoder que se traspasa hacia la configuración de subjetividades que se consolidan bajo formas de opresión en las que se naturaliza un orden social matizado por la violencia y la naturalización del silencio como principio categórico.

Así, las infancias montemarianas están doblemente invisibilizadas; por una parte, ser niños se traduce en pertenecer a un grupo poblacional afectado históricamente por la comprensión adultocéntrica del mundo y, por ende, excluyente de su pensamiento, acción y su voz; por otra, son montemarianos, lo cual pone de manifiesto las condiciones de vulnerabilidad propias del territorio en la que ellos también son víctimas.

Esto, en clave de la participación presenta dos condiciones lo suficientemente complejas, toda vez que son infancias no reconocidas, es decir, que el acontecer de su participación está sometida a matrices culturales, cosmovisiones y dinámicas territoriales sujetas a mecanismos de poder que disponen cómo y cuándo hacerlo, ejemplo de ello, entre los años 2014-2017, cuyo momento de la participación y movilización social de la región en perspectiva de los adultos tuvo un momento de alto impacto que se vieron reflejados en procesos como en las discusiones de la Zona de Reserva Campesina luego la instalación de la Mesa de interlocución y concertación de los MM, los acuerdos de paz de La Habana, le mesa de agua, acueductos comunitarios, escuelas de ciudadanía, entre otros, dieron paso a la pregunta por el relevo generacional y entonces, por las infancias y la participación de los niños y niñas.





En dichas discusiones, la preocupación por la continuidad de los procesos hizo que se fijara la atención en los jóvenes y niños, claro está, no bajo la figura del derecho a la participación, tal como se presenta desde marcos normativos y teóricos, sino desde una necesidad manifiesta al tomar consciencia colectiva del cuidado de los procesos al evidenciar la edad avanzada de muchos de líderes y lideresas, lo cual dista de la idea actual de la participación en clave del derecho y lo sitúa, para el caso específico en una necesidad.

Tal cual como lo expresa el documento de la Mesa de Interlocución y concertación Campesina- MICC:

¿Cómo abordar el problema de los relevos generacionales, teniendo en cuenta las prácticas culturales y las proyecciones de la/os niños y jóvenes rurales? ¿Cómo hacer para que la/os jóvenes rurales no se vayan del campo y se queden trabajando y defendiendo el territorio? Dichas preguntas pueden ser trabajadas desde una perspectiva educativa que analice críticamente cómo nos educamos en el marco amplio de lo cultural; que realice una práctica educativa que ponga en diálogo las prácticas culturales propias y foráneas que se van configurando en el territorio; y que se interrogue por cómo ese diálogo cultural afecta el ideal de vida de muchos niños, jóvenes y adultos de las comunidades. Reconocemos que la cultura y la identidad están en permanente cambio. (2012. p. 32)

En tal sentido, Alejandro Cussiánovich (2014) desde una mirada crítica al derecho a la participación infantil y la idea normativa de la misma, expone la posibilidad de la participación desde un sentido de vinculación a la comunidad en donde la experiencia viva situada en la práctica social y organizacional (movimiento) de niños y niñas, sea un aspecto conducente hacia su realización. Para el caso citado, la violencia en la región, paradójicamente, hizo fortalecer el movimiento organizacional de base y desde el mismo, surgió





la necesidad de fijar la atención en los más jóvenes, ahora bien, no es un reconocimiento per se, es una necesidad de vinculación.

En ese orden y desde el trabajo realizado desde el 2014, con grupos de jóvenes promotores cuya figura es de educadores populares, se viene adelantado un movimiento de NNJ, en 7 veredas y corregimientos de Marialabaja, en el cual después de un trabajo articulado durante 7 años, inicia una ruta de reconocimiento y de consciencia histórica de las infancias montemarianas.

Desde las consideraciones realizadas por De Sousa Santos (2010) la idea de participación postabismal está presente y desde este horizonte epistémico, se busca entonces privilegiar el reconocimiento y la recuperación de tradiciones, prácticas, saberes, memoria claves en el proceso, más aún, teniendo en cuenta que una de las secuelas que dejó el conflicto armado en la región fue la del olvido, es decir, el miedo arrasó con fiestas, costumbres, tradiciones e instauró el silencio y el abandono entre sus habitantes.

La recuperación realizada hasta el momento se da en clave del barroco, bajo las consideraciones del mismo autor. Desde el 2014 hasta el 2019, se hizo un trabajo arduo en perspectiva de la visibilización de aspectos identitarios; los niños y niñas que hoy son promotores adolescentes, participaron de escuelas de ciudadanía donde a través de Teatro Experimental hicieron un primer acercamiento a las necesidades territoriales, a las agendas locales a su historia. Esto se potenció al desarrollar paralelamente ejercicios de Investigación Acción en conjunto con líderes y lideresas sobre diversos temas: economías campesinas, memoria histórica, agroecología, soberanía alimentaria, la consolidación de un equipo de comunicaciones





rurales, la participación en espacios locales y nacionales, todo ello, en articulación con ONGs, cooperación internacional, universidades, colectivos⁵².

Ahora mismo el trabajo por el reconocimiento inicia su proceso en los fundamentos teóricos adelantados de Axel Honneth (2006), quien propone las esferas del amor, la solidaridad y de orden jurídico. Para ello, se adelanta un trabajo de articulación de los niños, jóvenes (promotores) y escuela (maestros) ya que, en estos años de trabajo, se reconoce la importancia de vincular diferentes actores en los que las asimetrías están muy presentes. El propósito de este proceso consiste en desestructurar estas jerarquías a largo plazo y trasegar por una transición paradigmática hacia la participación efectiva, protagonista y del bien estar, en la que se supere el discurso y se tenga posibilidades concretas sobre la experiencia de vida en la comunidad y desde ahí, se configure su sentido, se desdibuje la mirada hegemónica basada en factores como la edad y el grado de madurez y, en el sentido instrumental, la opinión. Es ocasión para hacer un llamado hacia la participación de niños y niñas en la elaboración de políticas, normas, agendas locales desde lugares provistos de emancipación y dignidad humana.

El rol del maestro y educador popular en la consolidación de la participación infantil.

Según el informe entregado a la comisión de la verdad, 11 escuelas del territorio fueron abandonadas, docentes asesinados y desplazados (no hay cifras exactas). En contraste con los testimonios de los docentes

⁵² El proceso adelantado hasta el momento se ha desarrollado principalmente por la Organización de población Desplazada, étnica y Campesina- OPDs con el apoyo de la Corporación Desarrollo Solidario- CDS- Ayuda en acción Colombia, equipo de comunicación rural Montes de María, Ucompensar y más recientemente Politécnico Grancolombiano (2020) Universidad de La Salle (2021) y Junta de Andalucía.





que participan de este proyecto, se confirma la información presentada, ya que muchos de ellos, afirman ser desplazados internos de zonas como la Alta Montaña en el Carmen de Bolívar, San Jacinto, o bien, que retornaron después de 2014 al municipio y a los corregimientos en los que ahora ejercen. Esto tiene una relación directa con el rol que adelantan al interior de sus instituciones en perspectiva de la participación de cómo la entienden y cuál es el lugar de la misma.

En primer lugar, hay una idea generalizada de la participación desde la oportunidad de los niños y niñas a opinar, pues consideran que, en el pleno derecho de sus facultades, los niños tienen “cosas por decir”, no obstante, se reduce de manera importante el sentido de la participación desde una mirada más amplia basada en el reconocimiento de sus capacidades en el accionar, sin que esto represente claro, el salto hacia la etapa adulta.

Las secuelas del conflicto están presentes tanto en las instituciones como en la práctica de los maestros, el silencio se siente en los diálogos sostenidos con ellos, mientras que con los promotores es asunto es distinto, quizá por la experiencia de resistencia a través de los procesos organizativos desde edades muy tempranas. Al hablar de paz, de consolidación de una cultura de paz para el territorio y cómo los niños se hacen presentes en estas agendas, prefieren hacerlo desde lugares que representen “bajo perfil” obviamente por las amenazas que hoy siguen presentes en los municipios de los Montes de María y que, en el actual gobierno, se han materializado de manera contundente.

En cuanto a los saberes de los maestros, se debe mencionar que tienen conocimiento de la convención de los derechos de los niños,- CDN- pero no hay una lectura aguda del contexto (está pendiente el análisis de si es intencional o no hay interés) que les permita ampliar la mirada sobre la ruta de participación infantil, en





la que los mismos niños han trabajado y determinado acciones como por ejemplo, la campaña de alimentación sana que realizaron a través de “saberes y sabores de mi tierra” realizada durante 2015-2016.

A pesar de las acciones y rutas adelantadas, es necesario que el maestro fundamente su rol en un ejercicio de reconocimiento, pues como lo afirman Contreras y Rodríguez (2020):

Es necesario recordar lo importante de la reciprocidad en los procesos de valoración social; si la intersubjetividad está dada desde el principio de la verticalidad y la anulación, se hace muy difícil que el otro sea parte de, en este caso, una comunidad política. (p. 55)

Y en clave de las esferas de reconocimiento de Honneth, tiene mayor sentido pues el tener presente a los niños desde su opinión, mas no desde la acción, además sin que su opinión sea efectiva, es sin duda, un reconocimiento fallido, en el que se niega también su condición de ciudadano.

Referencias

- Banco de La República. (2006). Montes de María: Una subregión de economía campesina y empresarial. María Aguilera Díaz, en http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_195.pdf
- Contreras y Rodríguez. (2020). Participación y ciudadanía en las infancias: un acercamiento en desde la mirada del teconocimiento social. PP 19-62. En “las mil y una infancias, retos y aportes a las discusiones actuales”. Ediciones de la U. Bogotá- Colombia.
- Fals, B. O. (2002). Historia doble de la costa. Tomo 4, “Retorno a la tierra”. Bogotá: El Áncora Editores.
- (1986). Historia doble de la costa. Tomo 4, “Retorno a la tierra”. Bogotá: Carlos Valencia Edito.
- Honneth, A. (1997). Patrones del reconocimiento intersubjetivo: amor, derecho, solidaridad, en, La lucha por el reconocimiento, Novagrafik, Barcelona, España.





Instituto Latinoamericano Para una Sociedad y un Derecho Alternativo – ILSA. (2012). Montes de María: entre la consolidación del territorio y el acaparamiento de tierras. Aproximación a la situación de Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario en la región (2006-2011). Bogotá: Publicaciones ILS.

Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder, Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay.

Vanegas, W. J. (Coord). (2014). Mesa de interlocución e interlocución de los Montes de María. Propuestas para el desarrollo rural y agrario construidas por las organizaciones campesinas, afrodescendientes, consejos comunitarios, cabildos indígenas, mujeres, jóvenes y víctimas del conflicto armado en Montes de María. Corporación Desarrollo Solidario. Colombia.





Mesa 02

Infancias y juventudes en movimiento. Tensiones y desafíos para la educación latinoamericana y caribeña

Niñez en movimiento y transformaciones educativas por la COVID-19 en una escuela pública de Montevideo

MÓNICA DA SILVA RAMOS⁵³, CECILIA GOMEZ⁵⁴ Y ANA CLAUDIA BARRETO⁵⁵

Resumen

El estudio tuvo por objetivo facilitar la construcción de un espacio de encuentros, pertenencia escolar y resignificación cultural para la niñez en situación de movilidad que concurre a una escuela pública en la ciudad de Montevideo - Uruguay. Se propuso un abordaje metodológico crítico, con una estrategia de acción interpretativa, reflexiva y transformadora. Los resultados abarcan la construcción de un espacio intergeneracional multigrado e intercultural, la atención y seguimientos a niños y niñas desafiados del sistema educativo, y las percepciones docentes sobre el nuevo escenario educativo a partir de la emergencia sanitaria por la enfermedad COVID-19.

Palabras clave. Niñez, movilidad humana, educación.

Contextualización y Objetivos

⁵³Facultad de Psicología, Universidad de la República – Uruguay

⁵⁴ Facultad de Psicología, Universidad de la República – Uruguay

⁵⁵ Facultad de Psicología, Universidad de la República - Uruguay





Las políticas de cierres de fronteras y expulsión de migrantes en los países del norte, genera nuevos desplazamientos, lo que configura que en la última década Uruguay comienza a ser un país receptor de población extranjera que se ve forzada a migrar por múltiples motivos de índole económicos, políticos, sociales y culturales. Los movimientos migratorios que recibe Uruguay actualmente son Sur-Sur, personas de países latinoamericanos de migración no tradicional para nuestra sociedad: Cuba, República Dominicana, Perú, Venezuela, Colombia y Haití (Koolhaas, Prieto y Robaina, 2017).

Dicha población se encuentra en su mayoría ubicada en la zona Centro, Ciudad Vieja y Cordón, ya que ahí se ubican muchas pensiones, es la zona más accesible para la búsqueda de empleo y la realización de trámites para residir en el país. Esto generó que las escuelas de dicha zona, reciban muchos de los niños y niñas migrantes, aumentando su matrícula.

Junto a la situación de la niñez proveniente de la movilidad internacional, se encuentran en dicha zona un sector de población infantil que, junto a sus familiares, son integrados en programas de apoyo estatal por sus condiciones de vida precarizadas, como el programa de atención a las situaciones de calle (PASC), viviendo en hogares o en hoteles en convenios con el Ministerio de Desarrollo Social. Dichas condiciones de vida de ambos grupos de niños y niñas, desafían a la escuela que se ve interpelada en generar condiciones que garanticen la educación integral respetando la diversidad.

La precarización de la vida para estas poblaciones se profundizó en el contexto de la COVID-19. La movilidad e inmovilidad que trajo la pandemia evidenció y profundizó las vulnerabilidades, entre ellas el acceso y permanencia en la educación. Considerando la educación en clave de derecho, el proyecto que aquí





presentamos buscó alternativas y estrategias de reconstrucción de sentidos y pertenencia escolar en el marco de la situación de crisis económica y social vinculada a la pandemia por la enfermedad COVID-19.

Tuvo por objetivo general facilitar la construcción de un espacio de encuentros, que permitiera la generación de procesos de pertenencia escolar y resignificación cultural, habilitando la convivencia, la recuperación de las voces, la escucha, las trayectorias educativas, los juegos y los aprendizajes. Los objetivos específicos fueron:

1. Visibilizar las construcciones y resignificaciones culturales de los niños y niñas migrantes y no migrantes, mediante la creación de un espacio intergeneracional, multigrado e intercultural (IMI), reconociendo sus voces y desarrollando diversas estrategias narrativas en la escuela.
2. Generar estrategias de revinculación escolar con la población de niños y niñas en situación de desafiliación educativa como efecto de los cambios sociales generados por la enfermedad COVID 19, siendo una población que mayoritariamente se encuentra en hoteles y refugios del programa de atención a las situaciones de calle (PASC) correspondiente al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).
3. Describir y analizar las percepciones de las docentes sobre la diversidad de niños y niñas con la que realizan su tarea, y los impactos que la emergencia sanitaria ha generado en los procesos educativos.

Metodología

El retorno a las actividades presenciales en las escuelas uruguayas requirió establecer estrictos protocolos sanitarios que pretendían generar algunas garantías para el encuentro en las aulas. En ese contexto, elaboramos una estrategia de investigación e intervención sustentada en una perspectiva crítica (Pérez-Van-





Leenden, 2019). Buscamos generar un campo de conocimiento “entre” todas las personas participantes; es decir, las y los referentes familiares, los niños y niñas en el ejercicio de su Derecho a la Participación y las docentes en la escuela donde se desarrolló el estudio. Elaborando una propuesta de actividad diversa, intercultural e intergeneracional de encuentros. La estrategia implicó priorizar la comprensión e interpretación de la realidad estudiada desde el punto de vista y sentido de los niños y niñas participantes, sus familiares y las maestras. Se desarrolló una propuesta basada en el diseño social, que incluye análisis participativo de necesidades, construcción de demanda, diseño participativo y evaluación a partir de la información construida mediante los diferentes recursos técnicos utilizados. Nos basamos en la participación y compromiso de todas las personas participantes, construyendo acciones desde el respeto y atención a las diversas necesidades.

Resultados

Desarrollamos el estudio en una escuela del centro de la ciudad de Montevideo que concentra una multiplicidad de realidades socioculturales, conformando una diversidad de escenarios educativos atravesados históricamente por los discursos normativos, situaciones de vulnerabilidad y actualmente por los protocolos sanitarios emergentes. La población que asiste a este centro educativo ya presentaba antes de la COVID-19 situaciones de vulneración de los derechos que inciden en sus procesos de aprendizaje. En una primera evaluación realizada por la dirección de la escuela en agosto de 2020, el 15% de la población escolar transitaba situaciones de desvinculación educativa. No se había podido establecer contacto ni de forma virtual, mediante las plataformas educativas a distancia u otros medios digitales, ni de forma presencial una vez iniciadas las actividades en la escuela en el mes de junio con dicha población.





Presentaremos brevemente tres líneas de resultados que tienen como tronco común la acción y la investigación en base a los efectos inmediatos de la pandemia en la escuela, basadas en las preocupaciones sobre los procesos de desvinculación, las movilidades y los cambios educativos. Dichos resultados refieren a los seguimientos y acompañamiento de retorno escolar de los niños y niñas desvinculados o con asistencia intermitente, al desarrollo de un taller (aula IMI, intergeneracional multigrado e intercultural) y a las percepciones de las docentes sobre los cambios educativos a partir de la COVID-19.

Seguimiento y acompañamiento de retorno escolar de niños y niñas desvinculados

En la construcción de necesidades con la escuela, se identificaron las siguientes prioridades: a) la revinculación educativa de niños y niñas que presentan largos períodos de inasistencia, b) las intermitencias en la asistencia, c) la inactividad en la plataforma de Contenidos y Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA). Esto se asocia en primera instancia con la medida de no obligatoriedad de asistencia presencial a la escuela debido a la pandemia. A medida que se establece un diálogo cercano con equipo de dirección y maestras se detecta que la situación sanitaria por la COVID-19 evidenció y agravó problemas sociales estructurales que ya existían.

El protocolo sanitario generó un gran impacto en la escuela y en la organización de la asistencia de niños y niñas debido a la regularización de días y aforo de integrantes por aula. Pudimos constatar que los que asistían lunes y martes contaban con una red de apoyo, protección y disponibilidad familiar más acentuada, mientras que los niños y niñas que asistían jueves y viernes tenían contextos sociales más complejos: residencia en hoteles y/o refugios del Programa PASC- Mides, o en soluciones habitacionales precarias: pensiones u ocupaciones de viviendas. A su vez, estas familias (en varios casos núcleos monoparentales) tenían ingresos





económicos intermitentes por la baja de actividades laborales afectadas por la incidencia de la COVID-19 y en algunos casos su economía era sostenida con prácticas ilegales. Presentamos algunas características identificados en el seguimiento:

Movilidades múltiples. Esto fue una constante que operó en los seguimientos sociales e identificamos dos categorías en la lista de inasistencias de la escuela: movilidad de niños y niñas uruguayas residentes en el programa de atención a la situación de calle (PASC) y la movilidad doble de niños y niñas migrantes residentes en el programa PASC. En ambas existen componentes de vulneración social en tanto no cuentan con una vivienda y la solución habitacional es brindada por el Estado (Mides). Las inasistencias están relacionadas con movimientos habitacionales constantes dentro del circuito Mides (traslado de centros en Montevideo o en ciudades cercanas) o salida del sistema, buscando soluciones habitacionales precarias pero que garanticen autonomía. Las movilidades son multicausales: problemas de convivencia y violencia dentro de los centros, búsqueda de fuentes afectivas (familiares, amigos) y de autonomía. Esta situación repercute en las infancias, en tanto las movilidades afectan la asistencia a los centros educativos que tienen como resultado la desvinculación o la inasistencia de niños y niñas por largos períodos hasta que las familias se acomodan a la nueva situación residencial y socio-afectiva. Cabe destacar que, durante estos procesos, las infancias ven interrumpidos sus procesos de socialización y de aprendizaje afectando su desarrollo psico-afectivo.

Constitución familiar. A lo largo del proceso fuimos conociendo mediante los seguimientos a las familias que vivían en los refugios y hoteles del Programa PASC destinado a mujeres, niñas, niños y adolescentes. El contacto inicial para los seguimientos fue establecido con la referente adulta, encargada de los cuidados. Los mismos son atendidos y compartidos por figuras femeninas y en casos excepcionales aparecen





figuras masculinas protectoras, pero en la gran mayoría, esta figura opera como una amenaza a la integridad del núcleo y en algunos casos, es la causa de la movilidad, debido a situaciones de violencia basada en género y violencia intrafamiliar.

Taller intergeneracional, multigrado e intercultural (IMI)

Una de las acciones del proyecto consistió en la implementación del Taller IMI, el cual tuvo como propuesta la realización de actividades en un espacio: Intercultural, donde se entrecruzaron los diversos contextos de procedencias culturales de los niños, niñas y adultos; Multigrado, porque se desarrolló un trabajo de cooperación entre niños y niñas de la educación inicial hasta el 6° grado; e Intergeneracional, considerando que participaron del aula las profesoras de inglés y educación física de la escuela, estudiantes de psicología en una modalidad de pasantía, las docentes investigadoras y los niños y niñas de la escuela. El taller IMI tuvo como marco central en sus actividades la movilidad de los niños y niñas, integrados en el periodo de realización del proyecto, tanto por las consecuencias de las vulnerabilidades que ya hacían parte de sus vidas, como las que fueron causadas por la COVID 19. Por ello, la propuesta estuvo pautada en la concepción de *Niñez en Movimiento*, que se concibe en las diversas circunstancias de desplazamiento vivenciadas por los niños y niñas, ya sea cuando se desplazan internacionalmente, sea dentro de su país, así como los espacios sociales que transitan en calle en la misma ciudad (Leyra et al., 2014). La niñez en movimiento incorpora en su concepto no solamente la diversidad mencionada, sino que también el hecho de poseer en sus historias y de sus referentes familiares, las trayectorias propias de sus modos de desplazamientos.

Propusimos en el taller IMI la reconstrucción de sentidos de pertenencia en el espacio escolar y recuperación de los vínculos de amistad entre los niños y niñas, fundamentando la propuesta en los Fondos de





Conocimiento e Identidad, lo cual se basa en la consideración de los recursos históricos y culturales de los estudiantes y sus familias, sus trayectorias educativas y sus estrategias de resistencia (Esteban-Guitart y Moll, 2014). De esa manera, la idea fue generar oportunidades de comunicación y expresión entre las niñas, niños y adultos, en un trabajo de narrativas colaborativas que se plasmaron en diversos materiales producidos en el aula y en un libro final con las producciones infantiles. Se integraron al taller 28 niñas y 32 niños, durante el periodo de trabajo agosto-diciembre 2020. Cabe aclarar que gran parte de esos niños y niñas retornaron a la escuela a partir de los seguimientos realizados y el aula IMI fue el espacio de recibimiento además de su clase regular.

Percepciones de las docentes sobre el nuevo escenario educativo en la pandemia

Desarrollamos 18 entrevistas entre septiembre y diciembre del año 2020, relevando información con la totalidad de las maestras y equipo de dirección de la escuela. Uno de los ejes que resaltamos, es el relativo al rol docente, que sienten está siendo interpelado en este nuevo escenario educativo en pandemia. Las docentes plantean que la pandemia dejó al descubierto y agravó las situaciones de desigualdad. Lo observan en la escuela, en las condiciones de vida de los niños y niñas, en las dificultades de accesibilidad a la conexión a internet, las plataformas educativas y en la desvinculación educativa. También en relación al rol docente, reflexionan sobre sus dificultades de entender el nuevo escenario y sus funciones en el mismo. Se sienten poco preparadas para afrontar las condiciones afectivas y sociales de los niños y niñas, que se visibilizan con más intensidad en la pandemia. Predomina el sentimiento de impotencia en la mayoría de las entrevistas y la reflexión sobre sí mismas en su rol, a partir del escenario incierto que tienen que enfrentar todos los días.

Conclusiones





Escuela de tránsito a escuela en movimiento. La desvinculación, la asistencia intermitente, las reiteradas solicitudes de pase, el arribo permanente de niños y niñas en el correr del año hace que las docentes perciban a la escuela como un espacio de tránsito, donde la población va y viene, pero no se genera arraigo o referencias más permanentes.

Los contextos sociales de las familias en situación de vulneración afectan directamente la asistencia y permanencia de los niños y niñas en los centros educativos. Las políticas públicas ante este nuevo escenario deben generar coordinaciones eficaces considerando que las necesidades de la escuela para efectivizar el derecho a la educación, conecta con otros derechos como salud, vivienda y alimentación, entre otros.

La movilidad escolar performa la idea de una escuela en tránsito permanentemente, donde aparece en los discursos docentes la sensación de estar habitada con ausencias y la falta de anclajes o arraigos. La pandemia activa la ilusión de repensar el rol docente, las funciones de la educación y la necesidad de cambios que se expresen en acciones que integren la movilidad.

Referencias

- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture y Psychology*, 20(1), 31-48.
- Ghiso, A. (2006). Rescatar, descubrir, recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria. En M. Canales (Ed.), *Metodologías e investigación social: introducción a los oficios*. (pp. 349-77). Santiago, Chile: Lom ediciones.





Koolhaas, M., Prieto, V. y Robaina, S. (2017). Informe final: Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas.

Leyra, B., Barballo, M. y Pajarín, M. (2014). Avanzando en la comprensión de la movilidad de niños, niñas y adolescentes: la Niñez en Movimiento como nuevo paradigma. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, número extraordinario (pp. 105-116) Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *magis, Revista Internacional de investigación en Educación*, 12 (24), 177-192. DOI: doi: 10.11144/Javeriana.m10-20.ncev





Migración Venezolana... ¿desplazamientos en concepciones y prácticas docentes en nuestra escuela?

*NORA LILIANA VÁSQUEZ PÉREZ*⁵⁶

Resumen

Niños y jóvenes venezolanos llegan a nuestras escuelas, trayendo auestas sus historias como migrantes, sus experiencias y sus sueños. ¿Cuáles son las dinámicas que se gestan a partir de su llegada?, ¿Son acogidos, son incluidos?, ¿Sus voces, sus miradas, su identidad, nos interpelan?, ¿Desde dónde abordamos el concepto de igualdad cuando ellos al igual que los nuestros, son estudiantes todos y con todos debemos avanzar a la luz de la misión institucional? ¿A qué prácticas somos convocados para reconocer su trayecto y proyectar un nuevo tránsito educativo?, he aquí un compartir de reflexiones surgidas desde la experiencia y algunas problematizaciones que retan y ocupan en el quehacer docente.

El desarrollo del ejercicio investigativo Derecho a la educación para las niñas y los niños migrantes venezolanos en la I.E Francisco Miranda de Medellín de Murillo, Ocampo, Rodríguez y Usuga (2021) en un proceso de asesoría a educadoras infantiles en formación, que permitió reconocer normativas y valoraciones de la experiencia de inclusión en la escuela, la participación en encuentros formativos por parte de ACHNUR en el año 2020 y la experiencia directa en el aula, han contribuido sin duda alguna, a alimentar el interés en la reflexión pedagógica orientada a la problematización de la cultura escolar y la apuesta por develar las prácticas

⁵⁶ Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia. Magister en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Docente de la I.E Francisco Miranda y de la Facultad de Educación de la USB Medellín. Asesora Ediarte S.A.S. Medellín. Colombia. Correo: noraaprende2@gmail.com - <http://pedagogiasi.blogspot.com/>





a las que la escuela y en especial el maestro es convocado, en el marco de la inclusión creciente de niños migrantes venezolanos en nuestro país.

En esta línea, la llegada de niños venezolanos y su inserción al sistema escolar convoca al análisis de una situación real, cotidiana, en crecimiento, que instala sobre la mesa los fines de la educación de nuestro país poniendo a prueba categorías como inclusión, derecho a la educación, interculturalidad, currículos pertinentes y muchos más. ¿Qué clase de retos nos implica?, ¿De qué maneras se crea un contexto para la construcción de una escuela más incluyente, desde otras concepciones y prácticas docentes?

Cuando se recibe un grupo escolar, los niños y las niñas, son inicialmente una lista de nombres en los que llaman la atención cierta combinación de sílabas, el uso muy frecuente de la y, algunos apellidos poco comunes y otros repetidos mostrando una tendencia. Se reconoce el listado y automáticamente empiezan a hilarse una serie de supuestos frente a la historia de estos niños y su procedencia. La primera inclinación es pensarlos desde características universales o desde las categorías, definiciones o descripciones con las que otros los han revestido y que hacen parte de un discurso que se comparte a veces sin ningún filtro.

Ocurre ahí la primera sacudida, la ética docente hace el llamado a darles la oportunidad y a permitirse no solo verlos, sino leerlos, reconocerlos más allá de su nacionalidad y darles la oportunidad de mostrar su singularidad, permitirles ser a cada uno, aunque sigan siendo parte de ese grupo determinado de niños migrantes.

De ahí entonces que la simple ojeada a una lista o recibirlos en cualquier momento del año, da paso a darse, a escuchar, preguntar, acompañar, poner en práctica aquello de ser alguien que da tiempo, que como dice Skliar es una de las formas de entender al educador.





Ellos, por supuesto, están listos para compartir, para narrarse, para dejar ver las huellas y cicatrices de su trayecto, de su camino, de su historia personal, y a medida que lo hacen empiezan a caer las configuraciones a priori, los esquemas establecidos, se da paso a lo que dice el pedagogo argentino “el desafío inicial para el cuidado del otro” supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que escriben y etiquetan al otro (Skliar, 2017, p. 172).

Y vaya que la realidad supera la ficción, paso a paso se descubre que se tiene ante sí, sujetos con un amplio abanico de experiencias, unas esperanzadoras y otras desgarradoras, un grupo de seres humanos con capacidad de resiliencia, que en su mayoría han tenido que sortear la adversidad desde mucho antes de nacer. A medida que se van descubriendo sus historias en la cotidianidad compartida, los documentos a los que se tiene acceso, el contacto con sus familias y la lectura que se logra de sus actitudes, comportamientos, palabras y/o realizaciones, se empieza realmente a tener elementos para identificar los mil y un desafíos que estos niños deben enfrentar en su trasegar vital. Así, sin duda, el aula se va develando como un espacio de encuentro de biografías, todas merecedoras de ser reconocidas a profundidad y a cuál más impactante y movilizadora.

A los pequeños migrantes los van delatando su acento, sus palabras divertidas, su velocidad al hablar, su idiosincrasia, y expresiones como estas, que van develando, sus aprendizajes, situaciones vividas, expectativas y nostalgias:

- “Profe yo dejé todos mis juguetes allá”
- “Extraño a mis abuelos que se quedaron en Venezuela”
- “Profe yo no me traje mi ropa, pero tranquila ya tengo”





- “Yo tengo un hermano que se quedó en Venezuela”
- “Nuestra casa está allá y aquí nos toca vivir en otra casa”
- “Mi mamá quiere volver a Venezuela, pero mi papá no”
- “Como yo era muy pequeño no me acuerdo de cómo era allá”
- “Tenemos que vivir aquí para comer mejor”

Expresiones infantiles estas, que espontáneamente se escuchan en momentos de juego o de conversación intencionada. Esto va permeando, se va haciendo conciencia, de que no son ya datos oídos en las noticias, sino testimonios de primera mano. Salen a flote junto con ellas ideas del dolor del desarraigo, del desplazamiento, de la migración, las pérdidas y los duelos que estos pequeños ya han vivido con medidas de grandeza. ¿Cómo no ser interpelado? La sacudida es grande, se ve uno arrastrado al intentar la construcción de sentidos más allá de su presencia por un derecho, su acogida por una obligatoriedad de ley o por una circunstancia histórica. Surge la necesidad de enriquecer la relación docente - estudiantes con un sentido de bondad, de tacto pedagógico, a través del cual el docente puede “desarrollar la sensibilidad pedagógica que le permite ofrecer a los alumnos una respuesta consciente pero afectiva, que involucra la precaución y la reflexión para evitar consecuencias negativas y que conlleva el respeto a los sentimientos del alumno” (Rosales, 2016).

En medio de esto, vaya que es complejo sumar, que, en muchos casos, esto no difiere de las duras experiencias de los otros niños del grupo, los nuestros, los colombianos, que también han pasado y pasan por penurias varias, que han visto socavada su infancia y lucen ya visos grises en su pasado y presente.

En ese punto ya la inquietud toca a que ese *nuestros niños*, esa expresión para diferenciar a los que nacieron aquí, debe ser aplicada para todos, porque ya en la escuela unos y otros, se unen en una denominación





o en al menos un anhelo de construcción de comunidad educativa, unida por un fuerte lazo de identidad institucional. No se trata entonces, de estos y aquellos, sino de todos, se unifican derechos, expectativas, sean de aquí o de allá todos son agrupados por el fin educativo, son todos cobijados por los propósitos formativos y académicos, por la propuesta institucional, son todos estudiantes en Colombia, aquí y ahora.

¿Se empieza entonces, a mirarlos con ojos de igualdad?, tal vez debió ser así desde el principio, “la igualdad como gesto inicial, como gesto primero, como si se tratara de una atmósfera a crear inmediatamente, de paridad, no de equivalencia ni de identidad, si no de encuentro entre pares” (Skliar, 2017, p. 32), todos niños, todos escolares.

En esta línea, cómo no sentirse convocado a favorecer su inclusión desde criterios de oportunidad y valoración, como no ser interrogado por las maneras en que debe apoyarse su construcción de identidad social y personal, individual y colectiva, cómo dejar pasar por alto sus experiencias vividas y el legado cultural que han recibido, propiciando de modo afectivo y contextualizado que puedan juntos ser y convivir, pero ante todo como no revisar, cuestionar o poner en estudio la propuesta educativa para actualizar su pertinencia, para hacerla incluyente, para direccionarla hacia intencionalidades integradoras, entre otras muchas razones por lo que dice la Cepal:

Es clave para un desarrollo sano del niño migrante, que le posibilite crecer en libertad y escoger las opciones que la cultura le ofrece, sin imposiciones y aprendiendo de la otredad, y a la vez enseñando a los niños del país receptor y a la escuela. (Cepal, 2010, p. 11)





Se deja claro así, que se trata de atender a todos y a cada uno, a unos y a otros y comprender que todos llegan a ser receptores, que es un proceso de doble vía, un intercambio, un encuentro de equipajes y de presentes. Se hace imprescindible, por encima de estar juntos, intentar ser juntos.

Ante todo esto, es de esperarse que la práctica del docente se desplace, se cuestione, se sacuda, se impacte, se adapte, que concepciones y discursos se hagan susceptibles de transformación a medida que se va quedando corta ante las nuevas dinámicas del aula y se hace imprescindible que se posibiliten acciones pedagógicas más acordes, comprometidas y consecuentes como diseñar adaptaciones curriculares, respetar ritmos de aprendizaje y dar cabida desde lo didáctico a otras cosmovisiones, a otros lenguajes.

Sin duda podría ser más sencillo y cómodo ignorar esto, dejar pasar o no prestar suficiente atención a los elementos que esta situación marca y desmarca, pero desde la concepción de un ejercicio docente que lee el contexto, que interroga a los sujetos, en el que es imperativo dar cabida a su singularidad, a la comprensión de su realidad, para favorecer un acompañamiento más cercano a sus necesidades, se navega a esas alturas en un mar de responsabilidades, en relación a como propiciar procesos de inclusión respetuosos y estimulantes desde el eje de los derechos humanos, potenciar la misión de acogida y hospitalidad de la escuela en el marco de la diversidad, enriquecer el currículo desde un abordaje más universal sin perder lo regional y estimular el intercambio intercultural, apuntando a la valoración de la común historia latinoamericana.

Con la esperanza de que las preguntas sean un primer paso a la acción, son las inquietudes constantes acerca de cómo darles la oportunidad de ser y estar, asumiendo la “formación como el desafío de conocer a otros, relacionarse con ellos y dar una experiencia educativa que de sentido no solo a una presencia, sino a una





existencia común” (Skliar, 2017, p. 46), sin distingos de nacionalidad, motor para ir identificando y confrontando acciones cotidianas que los ignoran, que los homogenizan y los excluyen.

Desde ahí, que intentos por hacer a los niños protagonistas principales de su proceso escolar, dar cabida al reconocimiento de sus historias biográficas, estimular relaciones interculturales, tejer vínculos colaborativos con las familias, integrar al currículo ejes integradores, se va convirtiendo en necesidad imperante, que implican de modo personal dejar prejuicios, enriquecer el acto pedagógico con tópicos humanizantes, revisar contenidos y transitar hacia estrategias holísticas.

El compromiso con la reflexión no termina, los niños migrantes continúan llegando a nuestro sistema educativo, por esto, se mantiene vivo el anhelo de que las preguntas se multipliquen al compartirlas, generen otras, pero sobre todo que provoquen nuevos desplazamientos en concepciones y prácticas docentes en la escuela, lo que sin duda alguna, es poderoso y necesario para activar transformaciones significativas, desafíos como el de la inclusión escolar lo valen, aún hay mucho por intentar, para hacer de ella algo más que un discurso vigente.

Referencias

- Cepal. (2010). Infancia y migración internacional en América latina y el Caribe. Desafíos. Recuperado de:
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2011/7504.pdf?file>
- Murillo, M., Ocampo, M., Rodríguez, S. y Úsuga, D. (2021). *Derecho a la educación para los niños y las niñas migrantes venezolanos en la Institución Educativa Francisco Miranda de Medellín*. (Trabajo de grado Licenciatura en Educación Infantil). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.





Rosales, G. I. (2016). El Tacto Pedagógico: Una propuesta de la enseñanza ética. *Revista Virtual Redipe* , 10, 17-26.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Barcelona : Graó .





Mesa 03

La escuela del emigrante

Retos del acceso a la educación de las infancias migrantes en contexto de COVID-19

STEPHANIE LÓPEZ VILLAMIL⁵⁷ Y CAROLINA RODRÍGUEZ LIZARRALDE⁵⁸

Resumen

El objetivo de este trabajo es reconocer algunos de los retos que enfrentan niñas, niños y adolescentes migrantes al momento de acceder al derecho a la educación y permanecer vinculados al sistema educativo en la ciudad de Bogotá, más en un contexto atravesado por la pandemia por COVID-19 (2020-2021). A través de la normatividad vigente, algunas cifras para la capital y los relatos recogidos en entrevistas con integrantes de instituciones y organizaciones sociales se brinda una aproximación en materia de políticas públicas.

Palabras clave. Educación; migración; niñas, niños y adolescentes; COVID-19; políticas públicas.

Introducción

Esta ponencia es uno de los productos de investigación del Proyecto de Investigación "Migraciones e infancias: Garantía del derecho a la educación de los menores migrantes en Colombia" del Grupo Migraciones y Desplazamientos de la Universidad Nacional de Colombia, el cual está centrado en la ciudad de Bogotá. Partimos de presentar el marco normativo existente en nuestro país para el goce efectivo de este derecho, así como de un análisis de las cifras brindadas por instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital, acompañado de la información recogida en entrevistas y grupos focales con

⁵⁷ Universidad Nacional de Colombia

⁵⁸ Universidad Nacional de Colombia





integrantes de instituciones y organizaciones nacionales e internacionales, donde se resalta la situación generada en el sistema educativo con la pandemia COVID-19 entre 2020-2021. Como principales efectos para niñas, niños y adolescentes migrantes de nacionalidad venezolana se encuentra la deserción, la falta de acceso a internet, la situación de calle, la informalidad y la mendicidad en sus familias. A partir de este diagnóstico, buscamos señalar los avances, retrocesos y retos que en términos de política pública tiene el sector educativo.

Objetivos

El objetivo general de la investigación ha sido analizar la situación de niñas, niños y adolescentes en contextos adversos de migraciones en Colombia y examinar las formas como se yuxtapone esta situación con la complejidad de las desigualdades inherentes a las relaciones internacionales. Como objetivos específicos se ha propuesto: 1) Explorar las relaciones internacionales desarrolladas por el Estado colombiano y los nuevos actores del sistema internacional en las regiones de origen de inmigrantes menores de edad; 2) Comprender las dinámicas y lógicas de incorporación de NNA en los flujos migratorios internacionales; 3) Indagar sobre los problemas de gestión de los flujos migratorios a nivel internacional, incluyendo la atención a niñas, niños y adolescentes; 4) Elaborar propuestas de mecanismos de protección, defensa, asistencia y educación para con la infancia y la adolescencia migrante en el escenario colombiano.

Metodología

Esta investigación se asume desde un método mixto, en el cual se combinan técnicas de investigación de corte cualitativo y cuantitativo. Se parte de las cifras brindadas por las instituciones públicas, en las cuales se brinda información del acceso al derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes (NNA), la recolección





de información secundaria mediante la revisión de literatura, así como el contacto con fuentes primarias mediante entrevistas y visitas a organizaciones no gubernamentales en la ciudad de Bogotá.

Se destacan los siguientes momentos: 1) Revisión bibliográfica en torno a migración y educación centrada en NNA; 2) Actualización legislativa y jurisprudencial en términos del acceso al derecho a la educación de NNA en Colombia; 3) Solicitud de información a instituciones mediante derechos de petición; 4) Realización de entrevistas con integrantes de instituciones, organizaciones y expertos que abordan asuntos relacionados con niñez y adolescencia, y acceso a la educación; 5) Visita a sedes de organizaciones y centros educativos-recreativos para la atención de NNA.

Resultados

Para efectos de la presentación de los resultados en esta ponencia, nos concentramos en los objetivos específicos 2 y 3 en la coyuntura del COVID-19 a partir de la exposición del marco normativo para el goce efectivo del derecho a la educación de NNA migrantes venezolanos y las narrativas recogidas en el marco de entrevistas a instituciones y organizaciones.

Normatividad e impactos en la política

En Colombia, las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a gozar de un pleno y armonioso desarrollo, tanto en el seno de su familia como en el de la comunidad, privilegiando su dignidad y sin discriminación alguna (Congreso de la República, 2006). Es por esto que, se garantiza el derecho a la educación consagrado en el artículo 44 de la Constitución Política de la República de Colombia, que indica cómo la educación es un derecho fundamental de las niñas y los niños, de manera que, la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistirlos y protegerlos para garantizar el ejercicio pleno de este derecho (Constitución política





de Colombia, 1991). Lo anterior, se complementa con lo estipulado en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 del 2006), donde se indica que NNA son sujetos de derecho y en adición, que el Estado, la familia y la sociedad tienen la obligación de asistir y protegerlos (Procuraduría General de la Nación, 2006).

En los casos de niños, niñas y adolescentes solicitantes de la condición de refugiado, desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) se busca velar por la protección de sus derechos durante todas las etapas del procedimiento. Para los menores acompañados por sus padres o su patria potestad, estos actuarán como representantes en las gestiones ante el Ministerio de Relaciones Exteriores. En los demás casos, el representante será el ICBF durante todo el trámite (ACNUR, 2017).

Del mismo modo, el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia reconoce que la educación es un derecho de la persona y un servicio público, que tiene por función social el acceder al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura. Así pues, el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, la cual, es obligatoria entre los cinco y los quince años (Constitución política de Colombia, 1991). Es decir que, sin discriminación alguna, los residentes en Colombia recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica (Ministerio de educación, 2015).

Lo anterior también se considera en la Ley 115 de 1994 del Ministerio de Educación “Por la cual se expide la Ley General de Educación” (Ministerio de Educación, 1994). Y en otros escenarios donde se hace mención al derecho a la educación para todos, como lo es, en el caso de las niñas, niños y adolescentes en condición de discapacidad, señalado en la Ley Estatutaria 1618 de 2013 (Congreso de la República de Colombia, 2013).





Por otra parte, según lo establecido en la Ley 1482 de 2011, toda acción que conduzca a impedir o restringir el pleno ejercicio de los derechos por razón de nacionalidad, se constituye en un acto de discriminación y configura delitos que conllevan desde multas, hasta penas sancionatorias que pueden llevar a la privación de la libertad (Congreso de la República de Colombia, 2011). Asimismo, en la escuela se garantiza que no existan estos actos de discriminación amparándose en la Ley 1620 de 2013, la cual, en su artículo 28 establece los lineamientos generales sobre el Manual de Convivencia de los establecimientos educativos y demás disposiciones sobre el manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar y en el artículo 2, denuncia los fenómenos de acoso escolar (Congreso de la República de Colombia, 2013).

A partir de esto, en el marco del documento CONPES 3950, de respuesta a la migración desde Venezuela, se estableció un Plan de formación para la ciudadanía, el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales desde la línea de acción que promueve la adaptación académica y socioemocional de los estudiantes migrantes, con el fin de prevenir la xenofobia y el fortalecimiento de la convivencia escolar ante la llegada de comunidades de migrantes, a los establecimientos educativos (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2018).

Dando prioridad a los derechos de niñas, niños y adolescentes, se aplica la Circular No. 45 de 2015, sobre la Atención en el Sistema Educativo a población en edad escolar movilizados desde la República de Venezuela (Ministerio de Educación, 2015). Junto a la Circular No. 07 de 2016, “Por medio de la cual se da alcance a la anterior circular y presenta las orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de Venezuela” (Ministerio de Educación, 2016). Además de, la Circular Conjunta No. 01 de 2017,





donde se establecen los lineamientos para la atención de la población en edad escolar proveniente de Venezuela (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, 2017).

También se encuentra la Circular Conjunta 16 del 10 de abril de 2018 que brinda orientaciones a gobernadores, alcaldes, rectores y directivos docentes para la atención a la población refugiada y migrante de Venezuela en los establecimientos educativos. Es esta circular la que garantiza el acceso a la educación de los menores migrantes sin importar si tienen un número de identificación válido en Colombia. Además, les permite acceder al Programa de Alimentación Escolar (PAE) y programas de transporte (Ministerio de Educación, 2018).

En adición, se pueden describir esfuerzos como los presentados en la Resolución 1760 de 2019 de la Secretaría Distrital de Educación (Bogotá), donde se da la asignación de cupos a estudiantes de nacionalidad venezolana, teniendo en cuenta las directrices del Ministerio de Educación Nacional y la Unidad Administrativa Especial de Migración Colombia.

En las cuales se establece que el derecho a la educación en sus niveles de preescolar, básica y media, se deben garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentren dentro del territorio colombiano, independientemente de su nacionalidad o condición migratoria. (Secretaría Distrital de Educación, 2019)

Por consiguiente, con respecto al acceso al derecho a la educación de los adolescentes, es posible resaltar la Resolución No. 000298 del 10 de julio de 2020 (ICFES, 2020) en la que, se establece que, para el examen de validación del bachillerato, los nacionales venezolanos que no cuenten con documento válido de identificación en Colombia pueden inscribirse y presentar el examen con el documento de identidad





venezolano. Se debe aclarar que, la inscripción al examen y la aprobación del mismo solo afecta en la expedición del título de bachiller y no genera ningún estatus migratorio (ICFES, 2020).

Cifras de NNA y barreras de acceso a la educación en Bogotá

Las características de la ciudad de Bogotá como una ciudad de acogida de migrantes implican pensar en mecanismos que permitan un perfil de permanencia para las familias, entre ellos el acceso a la economía formal e informal, la salud y la educación. A su vez, la vocación de permanencia hace que los esfuerzos del gobierno distrital se enfoquen en la garantía del acceso a la educación, al menos en la matrícula de NNA, en tiempos de pandemia por COVID-19, dejando de lado asuntos como la inseguridad alimentaria de NNA que antes accedían a alimentación en las Instituciones Educativas Distritales (IED), así como la exposición a riesgos en ámbito privado, tales como el abuso sexual debido al hacinamiento en el que viven muchas familias, o aquellos externos dados por las formas de habitar barrios con necesidades básicas insatisfechas, a las que llegan migrantes a pagar arriendos a bajo costo o en modo paga diario, y que se ven expuestos al microtráfico y consumo de drogas a temprana edad.

En conversación con funcionarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, comunicación personal, 14 de julio de 2020) se manifestaron riesgos identificados en localidades del centro de Bogotá como Los Mártires y Santafé, especialmente para el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, debido a la comisión de delitos por parte de menores de edad migrantes.

Otra de las preocupaciones que aparece por parte del ICBF es la falta de ingresos económicos de padres de NNA, quienes se dedican a la economía informal, con ventas ambulantes o en sistema de transporte público en Bogotá, afectando la situación de la primera infancia, quienes acompañan a adultos durante recorridos por





la ciudad, en brazos, generando afectaciones al sistema motriz en cadera y piernas de los bebés, así como riesgos de explotación por trabajo infantil y/o mendicidad.

En términos pedagógicos, el ICBF destaca el acompañamiento que ha podido brindar durante el tránsito o en movilidad (caminantes), y en la calle en contextos urbanos. Como parte de los logros alcanzados, se destaca la mejor respuesta que se brinda desde el Instituto sin documento de identificación, el aumento de la atención, el establecimiento de rutas y canales de atención, la gestión de recursos de cooperación y la sensibilización de autoridades administrativas para la atención.

En este sentido, las organizaciones sociales nacionales e internacionales destacan la inversión que se ha dado desde el año 2018 para la protección de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes provenientes de Venezuela. Sin embargo, se generan preguntas como ¿qué tan prioritaria es la educación en una pirámide de derechos, en contextos de alta vulnerabilidad social, y cuando se pueden vincular al sistema educativo?, se expresan dudas frente a la calidad del servicio de educación que reciben NNA en instituciones públicas y privadas, y el logro en el desarrollo de competencias básicas en la población infantil (World Vision, comunicación personal, 28 de julio de 2020).

En términos del acceso a la educación en IED, el total de niñas, niños y adolescentes migrantes vinculados es de 46.440, cuya distribución por sexo es de 23.144 para femenino y 23.296 para masculino. Las localidades con mayor matrícula oficial de NNA migrantes son Kennedy (7.188), Engativá (4.318), Suba (4.301) y Bosa (4.173), seguidas de otras como Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe, Usme y San Cristóbal. En términos etarios, la distribución se encuentra así: primera infancia (0 a 5 años) 7.257, infancia (6 a 13 años) 31.367 y adolescencia (14 a 17 años) 7.816, concentrando la mayor cantidad de estudiantes en cursos de básica





primaria y básica secundaria hasta el grado octavo. Las jornadas de estudio a las que asisten NNA migrantes son jornada tarde 22.832, jornada mañana 15.010 y jornada única 6.230.

En entrevista con la Secretaría Distrital de Educación (2020), se resaltan los esfuerzos de varias de las IES por garantizar un entorno escolar acogedor e inclusivo de NNA migrantes, y el contacto permanente con sus familias. No obstante, con la pandemia se ha hecho más difícil el proceso integrador, imposibilitando ejercicios cercanos de seguimiento por grados, así como para contabilizar el número de estudiantes que han desertado del sistema educativo. Lo anterior se debe principalmente a las barreras de acceso a educación en contextos de extrema pobreza, así como la brecha digital para NNA migrantes, quienes no cuentan con los dispositivos tecnológicos para conectarse a las clases o adquirir las guías entregadas en forma remota, situación no muy lejana a la de otros menores en condiciones de pobreza.

Conclusiones

El principal reto en términos educativos es que la escuela se vuelva un lugar seguro. La pandemia ha hecho mucho más visible la necesidad de un enfoque “más allá de la escuela física”, en la que además de las aulas formales de clase, se encuentren entornos comunitarios para la protección de niñas y niños, porque en algunos hogares no se puede estudiar tampoco en la casa, debido al hacinamiento, a los ruidos y a la falta de tecnologías. Por eso, en nuestras entrevistas, organizaciones como Bethany, World Vision y Scalabrini hacen un llamado a pensar en un enfoque comunitario, en el que se promueva la integración entre poblaciones de acogida, quienes también viven con alta vulnerabilidad y las mismas barreras.

De igual manera, se destaca la importancia de la inclusión educativa, asociada al derecho a la educación, ya que, el pleno ejercicio del derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión





educativa. La apuesta por la inclusión educativa contribuye a fortalecer la convivencia escolar, generando procesos migratorios satisfactorios y relaciones escolares adecuadas entre toda la niñez sin importar su nacionalidad (Blanco et al., 2020). Por consiguiente, el acceso a la educación es determinante para lograr la integración de la población venezolana en las ciudades. Dada esta normativa, y los efectos de la inclusión educativa, los impactos de las medidas adoptadas en la política educativa para los NNA venezolanos aún están por medirse en Colombia. Como muestran los resultados de las entrevistas realizadas en la investigación, los efectos del COVID-19 sobre la población venezolana en edad escolar incidieron en su desescolarización. Se espera que con la adopción del Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV), se reduzcan las barreras de acceso a la educación en el mediano plazo.

Referencias

- ACNUR. (2017). *Protección especial para niños no acompañados*. Recuperado de: https://acnur.org/fileadmin/Documentos/Proteccion/Buenas_Practicas/9217.pdf
- Blanco, A. Ríos, L. y Dueñez. I. (2020). *La convivencia escolar en la experiencia migratoria de niños venezolanos*.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016*. Recuperado de: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013*. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>





Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. Bogotá D.C. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1482 de 2011*. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44932>

Congreso de la República. (2006). Código de la infancia y la adolescencia. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Congreso de la República. (1991). Constitución Política de la República de Colombia [Última actualización: 31 de diciembre de 2019]. Bogotá D.C.

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2018). CONPES 3950. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%c3%b3micos/3950.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Circular Conjunta N°16 de 2018*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Circulares/368675:Circular-Conjunta-N-16-de-2018>.

Ministerio de Educación. (2016). *Circular No. 07 de 2016*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-219219_recurso_1.pdf.

Ministerio de Educación. (2015). *Circular No. 45 de 2015*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-353789.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación. (2015). *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1





IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña
en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Ministerio de Educación. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994*. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

