



## IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña  
en Primera Infancia, Niñez y Juventud.

Desigualdades, Diversidades  
y Desplazamientos.



# DESIGUALDADES

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

Desigualdades. 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.

1169p.: il. Col.

ISBN: 978-958-5150-16-4

1. DESIGUALDAD SOCIAL. 2. DESIGUALDAD CULTURAL. 3. DISCRIMINACIÓN CULTURAL. 4. DIFERENCIACIÓN CULTURAL. 5. MOVIMIENTO POLITICO.

DEWEY: 330.9

CUTTER: B588

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

ISBN: 978-958-5150-16-4

Primera edición noviembre 2021

## Compiladores

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

## Autores

© Daniela Stefania Herrera Prada; Denise Oyarzún Gómez; Nicolás Iglesias Mills; Delia González Garrido; Susy Yarley Hinestroza Rodríguez; Amanda Gómez Polo; Patricia Inés Jaramillo Tangarife; Juan P. Velásquez; Beatriz Del Carmen Peralta Duque; Liliana María Villescas Guzmán; Mónica Valdez González; Jessica Ugalde Otárola; Viviane Borel Ribeiro Da Motta; Monique Aparecida Voltarelli; Carolina Valdés Henao; Yurany Mendoza Giraldo; Bernardo Barragan





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

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Castrillón; Pedro Daniel Martínez Sierra; Edith Jazmín Sarmiento Sánchez; Johanna Marcela Dimaté Sepúlveda; Eileen Contreras Cerdeña; Piera Medina Ziller; Consuelo Mucientes Medina; Edward Fabian Ovalle Clavijo; Miguel Vitale; Homero Ramírez; Marcela Silvina D'angelo Farto; Miguel Vitale; Angelina Lucca; Homero Ramírez, Fernando Colombero; Silvia Ramos; M. Olaya Grau; Alejandra Rasse; Martin Álvarez; Roxana Ríos; Magdalena Rivera; Juan Romero; Amalia Peña Rodríguez; Luz Marina Gómez Ariza; Rubén Eduardo Robayo Rico; Marisol Daza Acosta; Luz Elena Restrepo Pérez; Lis Johana Tamayo Molina; Isabel Cristina Posada Zapata; Carlos Alberto Castaño Aguirre; Iván Darío García Ordóñez; Josseline Estefanía Acuña Chacón; Oscar Armando Jaramillo García; Rubén Darío Cárdenas Espinosa; Fabio Andrés Lopez Salazar; John Jairo Ruiz Salazar; Rubén Darío Cárdenas Espinos; Iris Jiménez Pitre; Geomar Molina Bolívar; Yuri Constanza Páez Triviño; Stefanie Weiss Santos; José Eduardo Gama Noronha; Kidauane Regina Alve; Marcos Vinicius Ellero; Cássio Vinicius Afonso Viana; Paola Andrea Arango Mira; Nellys Gómez Guerra; Antonella Argumedo Paternina; Sonia Bibiana Rojas Wilches; María Juliana Rincón Coronado; Carolina Di Palma; Lídice Castro Serrano; Elizabet Godefroy Núñez; Sahilí Cristiá Lara; Madelín Delisle Goite; Félix Navor González Milánés; Janet Aimara Sam Pascual; Cristiam Fernando Alonso Galindo; Yeisson Humberto Castiblanco Ramos; Nohora Iliana Hernandez Bello; Diana Carolina Rincón Tellez; Marcela Alejandra Parra; Gabriela Andrea Bercovich; Marcela Alejandra Parra; María Celina Deluchi; Adriana Vallejos; Marcela Alejandra Parra; Edward Fabian Ovalle Clavijo; Ana Virginia Triviño Roncancio; Lynn Marulanda Hidalgo; Iolanda Ferreira Lopes Batista; Monique Aparecida Voltarelli; Paola Andrea López Velandia; Natalia Pinilla Cortés; Elsa Paola Mora Holguín; Luz Marina Patiño Nieto; Juan Felipe Arbeláez Rendón; David A. Acosta Silva; Liliana I. Ávila; Irma María Olis Barreto; Steve F. Pedraza V; Heydi Arevalo Mendoza; Yury Andrea Castro Robles; Laura Andrea Barón Ortegón; Ivonne Alejandra Perdomo Tovar; Minerva López Millán; Ana María Jaramillo Escobar; Angélica Gaviria Agudelo; Lima Cecilia Alejandra; Érica Yuliana Pachón Camelo; Romina Iacovino, Ricardo Bonatti; Jimena Pérez Epinal; Raquel Breitenbach; Regina Paula Dall Agno; Ximena Zacarías Salinas; Cecilia Evangelina Meléndez; Hortencia María Del Valle Escudero; Diana Marcela Castro Patiño; Gerardo Medrano Villalobos; Nicolasa María Durán Palacio; Anyerson Stiths Gómez Tabares; Sonia J. Aragón C.; Steve F. Pedraza V.; Daniel Martínez B.; Rogelio Camacho E.; Marcela Benavides Sarmiento; Claudia Gisel Hernández Hernández; Luisa Fernanda Estrada G.; Cynthiaandrea González Hernández; Melisa Arean; Fernanda Falco; Beatriz Elena Pinilla Jiménez; Stefanía Conde; María Darrigol; Silvina Páez; Mariana Correa; Leidy Yinneth Alfonso Guiza; Jenith Esmeralda Gutiérrez Ardila; Cindy Julieth Martínez Ruiz; Angie Katherine Zamora Urbano; Shally Ruiz Y Ruiz; Juliana Catalina Méndez Álvarez; Diana Patricia Riaño García; Edgar Eduardo Zambrano Solano; Lucía Gissela Arias Sanango; Érika Belén Villamarín Ramírez; Diana Milena Rincón Mateus; Nini Johanna Bustos Yara; Claudia Alexandra Mancera Carreño; Leydi Yurani Ochoa Duarte; Betsy Yohana Palacios Córdoba; Viviana Andrea Arboleda Sánchez; Jessica Valeria Sánchez López; Rosa Alcira García Prieto; Jeimi Ximena Guachetá Dagua; Carolina Córdoba Lozano; Neyder Jhoan Salazar Torres; Ana Tulia Sánchez Reyes; Johan Eduardo Rojas López; Doris Vargas Fajardo; Yenifer Orozco Sierra; Lize Fernanda Montoya Morales; Yuli Carolina Sáenz Molina; Marisol Velásquez Rosas; Yanury Andrea Gómez; Meiby Carmelina Ángulo; Sandra Milena Cadena Cabrera; Daniela Alexandra Ibargüen Viafara; Maria Adriana Imbachi Hoyos; Maria Choque Peña; Maribel Galvis Saa; María Isabel Daza Sánchez; Katherine Jiménez Reyes; José Guadalupe Rivera González; Andrea Suárez Salazar; Eliana Sofía Rea Rubiano; Claudia Ulloa.





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

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

## Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

### **Sara Victoria Alvarado**

Directora General

### **Daniela León Castaño**

Coordinadora Nacional Campo Circulación del conocimiento

### **María Camila Ospina Alvarado**

Coordinadora Nacional Campo Investigación CINDE

Coordinadora Campo Producción de Conocimiento

### **Cristina Álvarez**

Coordinadora Nacional campo de proyectos sociales y desarrollo

### **Edna Patricia López**

Coordinadora Nacional de formación avanzada

Calle 59 No 22-24

Manizales, Colombia

PBX: (576) 8933180-8828000

[www.cinde.org.co](http://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.





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

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

- María Camila Ospina, Coordinadora Grupo de Trabajo CLACSO, Infancias, Juventudes: Prácticas Políticas y Culturas, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo, Colombia.
- María Isabel Domínguez, Coordinadora Grupo de Trabajo CLACSO, Infancias, Juventudes: Prácticas Políticas y Culturas, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo, Cuba.
- Juan Romero, Coordinador del Grupo de Trabajo Infancias y Juventudes – CLACSO.
- María Piedad Marín, Directora de docencia, Universidad de Manizales, Colombia.
- Richard Millán, Docente, Universidad de Manizales, Colombia.
- Beatriz Alzate, Directora de Proyección Social, Universidad de Manizales, Colombia.
- Yamilhet Andrade Arango, Docente, Universidad de Manizales, Colombia.
- Héctor Mauricio Serna, Director de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Manizales, Colombia
- Diego Ocampo, Decano de la facultad de ciencias sociales y humanas. Universidad de Manizales, Colombia.
- Daniela León Castaño, Coordinadora del campo de circulación del conocimiento del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
- Héctor Fabio, director de la Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales Niñez y Juventud y líder del grupo de investigación Educación y Pedagogía, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales - Colombia.
- Marco Fidel Chica, Coordinador Académico del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud., Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales - Colombia.
- Julián Loaiza, Docente, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales - Colombia.
- Mónica Salazar, Docente, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales - Colombia.
- Cristina Álvarez, Coordinadora Nacional Campo de Desarrollo y Proyectos Sociales de la Fundación CINDE.
- Edna Patricia López, Coordinadora Nacional de Formación avanzada CINDE.
- Melissa Restrepo Echavarría, Coordinadora Nacional de Centros de Recursos y Repositorio Institucional de la Fundación CINDE.





## SUR 1

### DESIGUALDADES

En el marco del abordaje multidimensional de las desigualdades contemporáneas, en este eje se priorizarán las desigualdades desde la perspectiva generacional en el plano territorial y en el educativo. Asimismo, se espera incluir también otros campos como los vinculados con el mundo del trabajo, las migraciones, la cultura, lo étnico y racial y el género.

#### **Territorios y territorialidades**

Resistencias, Re-existencias, Contraflujos y Sustracciones: prácticas disruptivas frente a las desigualdades territorializadas en Latinoamérica y el Caribe. Pensar el eje de desigualdades en el marco de la “IV Bienal Latinoamericana y Caribeña de Primera infancia, Infancias y Juventudes”, obliga a situarnos desde éstas y más allá de las mismas, permitiendo volver la mirada sobre las formas de resistencia, las sustracciones, los contraflujos y las prácticas de re-existencia que organizaciones de base comunitarias, de niñas, niños y jóvenes, mujeres, trabajadores, de las diversidades sexo-genéricas, campesinas, indígenas, afros, académicos; despliegan en sus territorios como formas de construcción y exigencia de vida digna y justa. Estas formas de despliegue territorializadas que tensionan la mirada de las desigualdades se constituyen en realidades que nos exceden, desbordan, que, por su densidad y complejidad, nos asombran; desbordan los universos categoriales que cargamos y usamos para comprender lo que acontece. En medio del resurgimiento de los gobiernos de derecha, regresivos, de la profundización de los procesos de producción y reproducción de las desigualdades, de las múltiples violencias estructurales, culturales, políticas y sociales en Latinoamérica y el Caribe, no han





podido acabar con las posibilidades, las utopías, los sueños y las formas del estar juntos. Desde la perspectiva que proponemos, los saberes locales y las performances de las comunidades se evidencian como formas permanentes, aunque diversas y tensionadas, que centran la mirada de la construcción de alternativas para la emergencia de las condiciones requeridas para la movilización de miles de personas que han decidido actuar desde experiencias estéticas, lúdicas, éticas, intelectuales o culturales. Las cartografías de las resistencias, re-existencias, contraflujos y sustracciones son por tanto una práctica de reconocimiento de otros actores y protagonistas que imaginan posibilidades otras para cerrar las brechas que les han permitido seguir viviendo pese y en medio de las experiencias de las desigualdades. Experiencias que se sienten y se marcan en los cuerpos y en los estigmas y segregaciones que signan las vidas de las niñeces y juventudes en la actualidad. En esta ruta, las infancias, juventudes, los colectivos LGBHTI, trabajadores e intelectuales, campesinos, indígenas, afrodescendientes y negros, se han convertido en activos protagonistas de los principales procesos de movilización en numerosos países de América Latina y el Caribe en los últimos años. Así imprimen su signo a la dinámica del conflicto social y a las agendas públicas. En efecto, organizados en diversas agrupaciones y colectivos despliegan resistencias innovadoras y prácticas disruptivas que muchas veces producen fugas, sustracciones y nomadismos respecto de las lógicas dominantes. Así, comprender los procesos de producción política generacionalmente configurados, es una vía de ingreso para la interpretación de dinámicas políticas de resistencia más generales producidas en condiciones de desigualdades multidimensionales. En esta dinámica se manifiestan resistencias cuya expresión en corporalidades y afectividades resitúa las relaciones entre lo privado y lo público. Emerge así lo público como el ámbito de lo común en disputa, más allá de los contornos







estatales y avanzando hacia formas comunitarias situadas. La emergencia de múltiples y plurales formas de aparecer ante las desigualdades en Latinoamérica y el Caribe se torna indescifrable. Pensando bajo el paisaje de la región más desigual del mundo y las múltiples formas de las violencias; la construcción de resistencias, re-existencias, contraflujos, sustracciones, nos obliga a volver a comprender y sentir el acontecer de la vida. En Latinoamérica y el Caribe estamos ante algo desconocido. Si bien se ha tejido el sentido de lo social y lo común en algunas regiones como modos de contrarrestar las desigualdades, el signo inconfundible de nuestra realidad ha sido la persistencia de las desigualdades multidimensionales. Las cartografías de las desigualdades ocuparon con sus paisajes la totalidad de la geografía habitada. Las marcas de dolor que pueden rastrearse allí, así lo demuestran. Mucho más difícil será trazar un mapa de las resistencias, reexistencias, contraflujos y sustracciones, territorializarlas y aprender a vivir en esta tensión que transitamos en Latinoamérica y el Caribe. Entonces nos preguntamos, ¿qué significa existir bajo los signos de las resistencias, reexistencias, contraflujos y sustracciones frente a las desigualdades? Esta inquietud suscita en nosotros un auténtico asombro. Es por ello que decidimos emprender la tarea de cartografiarlas, porque de las marcas de las desigualdades sabemos bastante. ¿Tenemos un lenguaje para comprender, interactuar, transformar y superar los viejos conflictos que reaparecen? Lo que se torna huella para las cartografías no es otra cosa que las formas posibles y múltiples de lo que hemos denominado potenciación de las vidas desde la vida, y que, ante el discurso hegemónico de las desigualdades naturalizadas y legitimadas, se tornan invisibles pero persistentes. Nuestros interrogantes continúan: ¿cómo construir igualdad desde las resistencias, reexistencias, contraflujos y sustracciones? ¿cómo producir una igualdad que no sea unívoca, homogeneizadora, que no borre e invisibilice las diferencias, sino





que reconozca las diversidades y potencias de lo social? ¿cuáles son las maneras reconocer las diferencias y la multiplicidad de resistencias, re-existencias, contraflujos y sustracciones, sin legitimar desigualdades y sin aplanar la potencia de lo diverso?

### **Educación y desigualdades**

En los últimos años se ha asistido a una expansión del sistema educativo en la mayor parte de las regiones del mundo, a pesar de lo cual aún numerosos países no han alcanzado la meta de escolarización primaria universal, lo que hace que uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible promovido por Naciones Unidas para el periodo 2016-2030, sea el de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En América Latina y el Caribe se ha avanzado en la escolarización en todos los niveles. Las cifras de matriculación en la enseñanza primaria y secundaria han aumentado, aunque ellas no reflejan cuántos realmente culminan los ciclos. En la Educación Superior también se ha producido un importante crecimiento. Esos crecimientos no significan que se haya alcanzado la educación universal, ni que todos accedan a una enseñanza de calidad, ni que los resultados educacionales sirvan de garantía para incluirse en el mundo del trabajo. La expansión de la educación se acompaña de otros desafíos, el primero de los cuales implica mantener la calidad en condiciones de masificación, que genera crecimiento cuantitativo y heterogeneización del alumnado, con una mayor diversidad de orígenes sociales y culturales, de ahí que se plantee que las políticas educativas deben establecer como objetivos principales el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y su adecuación a las nuevas condiciones. El crecimiento del estudiantado ha ido acompañado de la feminización. Sin embargo, ni el crecimiento cuantitativo ni la feminización se producen de





forma homogénea. Se identifica la persistencia de importantes diferencias: entre países, entre zonas de un mismo país y entre grupos sociales diversos, por lo que los sistemas educativos reproducen las desigualdades de las sociedades, con mayor desventaja para grupos específicos como las poblaciones indígenas y afrodescendientes. El origen social, la pertenencia étnica o el lugar de residencia entre otros factores, favorecen u obstaculizan el ingreso, el tiempo de permanencia y las posibilidades de concluir los ciclos educativos. A su vez, el crecimiento de ofertas educativas privadas de distintas calidades y la pérdida de calidad de muchas instituciones públicas, contribuye al crecimiento de las desigualdades tanto en el acceso como en el valor de los títulos educativos que se obtienen en los diferentes circuitos. Los recortes en las políticas públicas que se derivan del actual giro a la derecha en muchos países de la región, acentuarán estas desigualdades y ponen en riesgo los avances alcanzados. El debate sobre el lugar social de la educación como vía de inclusión social o de reproducción de desigualdades mantiene su vigencia, pero aumenta su complejidad ante la incapacidad de las sociedades de incluir satisfactoriamente en el mundo del trabajo y garantizarle adecuadas condiciones de vida a los grupos juveniles que completan sus ciclos escolares, a pesar de lo cual continúa constituyendo un mecanismo clave para la inclusión social y la participación. La desigualdad en lo educativo se entiende entonces como la manera inequitativa y asimétrica en la que se distribuyen la oferta educativa y las oportunidades de acceso; la inequidad en la atención a la permanencia en el sistema educativo, las formas de habitar el espacio escolar, la prevención de la deserción escolar, las políticas de inclusión y terminalidad y a los mismos niveles de aprendizaje que se alcanzan.

## **Objetivos**





- Intercambiar conocimiento sobre las condiciones de producción, reproducción o reducción de desigualdades en las infancias y juventudes en distintos países de América Latina y el Caribe y su relación con las políticas públicas y los procesos transformación social
- Difundir experiencias de transformación social, de resistencia y re-existencia de las infancias y juventudes frente a las desigualdades, desde sus propias expresiones políticas, culturales y estéticas
- Estimular el intercambio epistemológico, teórico y metodológico para la investigación de estos temas y establecer una red de relaciones entre investigadores/as y con educadores/as, operadores/as de políticas, líderes comunitarios, infantiles y juveniles y otros actores sociales vinculados a prácticas sociales con niñas, niños y jóvenes
- Pensar propuestas que contribuyan a influir en el rediseño de políticas públicas y su aplicación práctica, así como otras acciones alternativas que reviertan la reproducción de desigualdades y tiendan hacia una igualdad que reconozca la diversidad

### **Temas**

En este Eje se convoca a presentar trabajos que permitan la reflexión, el análisis y la construcción de conocimiento colectivo acerca de las desigualdades que atraviesan las infancias y las juventudes, poniendo el énfasis en:

1. Políticas públicas intersectoriales y multidimensionales sobre las desigualdades territoriales y educativas.
2. Experiencias de resistencias, re-existencias, contraflujos y sustracciones frente a las desigualdades en sus diversas dimensiones.





# IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña  
en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

3. Reflexiones epistemológicas y metodológicas para comprender las dimensiones de las desigualdades en las infancias y las juventudes.
4. Desafíos de la educación a las desigualdades.





**INDICE SUR 1**  
**DESIGUALDADES**

Tema 1.....	25
Políticas públicas intersectoriales y multidimensionales sobre las desigualdades territoriales y educativas .....	25
Mesa 01 .....	25
Nudos críticos del cuidado y política pública.....	25
• Madres comunitarias: entre el aprendizaje de la maternidad y el prototipo de la mujer cuidadora .....	25
Mesa 02 .....	36
Pobreza infantil latinoamericana: contextos; intervenciones y actores .....	36
• Bienestar de Niños, Niñas y Adolescentes: Una Revisión Narrativa de Estudios Cualitativos .....	36
• Cosificación de una primera infancia pobre .....	46
• Pobreza infantil y su relación con los derechos sociales de la niñez: el caso de los programas sociales en México... ..	53
Mesa 03 .....	66
Experiencias y alternativas en las Políticas Públicas intersectoriales y multidimensionales sobre desigualdades en municipios/departamentos/regiones .....	66
• Aprendizajes alrededor de la implementación de la Política Pública afrodescendiente de Medellín: niñez y sus lugares de enunciación .....	66
• Elementos para un modelo de política local que garantice el goce efectivo de los derechos de niños, niñas y adolescentes .....	75
• Contextualización de saberes articulados con la realidad local que enriquecen el conocimiento. (Innovación educativa extensión y proyección social del Instituto de Educación Técnica Profesional de Roldanillo.....	85
• La Cultura Ciudadana como punto de encuentro entre el diseño del comportamiento y la política pública.....	93
Mesa 04 .....	103





Cambios en las políticas públicas de juventud. Debates desde la implementación; evaluación y seguimiento.....	103
• La disputa sobre la categoría de juventud y su influencia en la construcción de políticas públicas .....	103
• La construcción social del sujeto joven en la política pública.....	114
• Acompañamiento a personas adolescentes y jóvenes que egresan del sistema de protección hacia la vida autónoma e independiente desde el Enfoque de Juventudes .....	126
Mesa 05 .....	138
Relações de gênero e educação-cuidado na primeira infância .....	138
• Homens e mulheres na educação infantil: (des) construções.....	138
Mesa 08 .....	149
Cultura escolar y construcción socio-práctica del sujeto escolar .....	149
• Producción de espacios escolares: entre el cuerpo biofisiológico y la construcción de realidades imaginales.....	149
• Gubernamentalidad y educación inicial.....	158
Mesa 09 .....	172
Desigualdades estructurales; territoriales y culturas delictivas: una aproximación multidimensional al compromiso delictivo de niños; niñas; adolescentes y jóvenes. Experiencias y contribuciones para la política pública.....	172
• Adolescentes y sus representaciones sociales sobre la delincuencia .....	172
• Estudio comprensivo hermenéutico de cuatro jóvenes de la Escuela de Trabajo El Redentor a la luz del test de Filliphson .....	186
Mesa 10 .....	200
El derecho a la ciudad desde la perspectiva de las infancias y juventudes: Estrategias de participación, disputas y construcciones de la espacialidad pública .....	200
• Agencia desde su mirada: Exploración del sentido de agencia desde la participación de una organización de niños, niñas y adolescentes de Belén-Iquitos .....	200





• Geografías de la Infancia: derribando muros del gigante egoísta. Análisis de la pertinencia infantil en el diseño de espacios públicos .....	208
• Revitalización Urbana Socioespacial.....	234
• "Quieto no existe: participación ciudadana de las niñeces en diálogo con la extensión universitaria y la investigación" .....	244
• (In)movilidades y espacios cotidianos de niños y niñas en barrios de alto deterioro urbano en Santiago de Chile...	256
Mesa 13 .....	267
Desigualdades generacionales: Investigaciones; experiencias de transformación social y políticas públicas hacia la igualdad..	267
• Desigualdades generacionales en el mercado de trabajo rural .....	267
• Estado de Vulnerabilidad de los Derechos de Niñas, Niños y adolescentes en Cartagena de Indias “Derecho a la Educación y el Derecho al Esparcimiento, Juego y Actividades Culturales” .....	276
Mesa 15 .....	291
Experiencias de resistencias, re-existencias, contraflujos y sustracciones frente a las desigualdades en sus diversas dimensiones ..	291
• Elementos de reflexión sobre la intersectorialidad en el marco de las políticas públicas .....	291
Tema 2.....	304
Experiencias de resistencias, re-existencias, contraflujos y sustracciones frente a las desigualdades en sus diversas dimensiones	304
Mesa 02 .....	304
Memorias, militancias y agenciamientos femeninos en contextos de violencia patriarcal, racista, clasista y colonial contra mujeres, niñas y adolescentes .....	304
• Género y resistencias, relatos de independencias en Colombia de 1819 a 2019 .....	304
• El cuarto de la empleada doméstica, un espacio de formación de cuerpos.....	318
• Mujeres, acciones performáticas en el proceso de memorialización y visibilización de las violencias machistas .....	329







• Mujeres lideresas resistiendo en contextos de guerra: a la apuesta por otros mundos .....	342
Mesa 03 .....	352
Infancias y juventudes: Construcciones y Re-existencias formas de habitar el mundo .....	352
• El espacio virtual como escenario para la gestión de ciudadanías emergentes y nuevos movimientos sociales ....	352
• Participación en el desarrollo comunitario desde la perspectiva de las juventudes de zonas marginalizadas.....	362
Mesa 04 .....	372
Narrativas de re-existencia: Pedagogías y prácticas artísticas; estéticas y creativas en contextos de desigualdad.....	372
• Las prácticas artísticas como potencias de expansión. Resistir y re-existir desde la potencia de los cuerpos .....	372
Mesa 06 .....	383
Brechas Digitales, Cibercultura, Resistencia y Educación.....	383
• Reducción de Brechas Digitales en Jóvenes desde el semillero de investigación TECSIS de la Universidad de Caldas .....	383
• Reducción de Brechas Digitales en Niños y Jóvenes a partir de Ecosistemas tecnológicos para reducción de basura electrónica en Riohacha, Bogotá y Manizales desde los semilleros de investigación.....	389
Mesa 10 .....	395
Transiciones sociales de las infancias y juventudes en el marco de la pandemia por COVID-19 .....	395
• Cuerpos confinados y resistencias: “Sentires de jóvenes en tiempos de COVID”.....	395
• (Re)inventar as juventudes: estratégias de mobilizaçao de adolescentes e jovens no enfrentamento às violências em contexto pandêmico .....	406
• Educación en casa: un reto para las familias en tiempos de pandemia.....	416
• Impacto del desempleo provocado por la pandemia COVID-19 en las madres jóvenes de la urbanización Vallejo, Etapa 1, de la ciudad Montería.....	427
• Incidencia de la violencia de género durante el confinamiento por la pandemia COVID-19 en el grupo “Ni a mí ni a ninguna”, en la ciudad de Montería .....	438





• Jóvenes NINI en Colombia: un análisis en el contexto de pandemia por COVID- 19.....	448
Tema 3.....	461
Reflexiones epistemológicas y metodológicas para comprender las dimensiones de las desigualdades en las infancias y las juventudes .....	461
Mesa 01.....	461
Cuerpos (des)conectados: Aproximaciones a las experiencias intergeneracionales en relación con las tecnologías digitales.....	461
• Cuando la pantalla no es un juego, diálogos entre la energía y la monetización del tiempo de ocio .....	461
Mesa 04.....	477
Desigualdades y vulnerabilidades: metodologías, prácticas y experiencias en la reducción de riesgo de desastre y la adaptación al cambio climático.....	477
• Centro de creación de capacidades para la reducción de riesgo de desastres y para la adaptación al Cambio Climático .....	477
• Percepción del riesgo en la población cubana expuesta a la sequía .....	488
• Guamá: Población, percepción de peligros hidrometeorológicos y ecosistema de manglar .....	496
• Estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgo por incendios. Efecto en población vulnerable en Granma, Cuba .....	506
• La gestión del riesgo escolar: Un aporte a la reducción del riesgo de desastre .....	513
Mesa 05.....	523
Salud Mental y Derechos Humanos: Dispositivos; Prácticas; Acciones Colectivas; y Políticas Públicas .....	523
• Revisitando los criterios de Buenas Prácticas en Salud Mental Infantil desde la indagación de dispositivos territoriales de atención .....	523
• Salud mental, nuevas crianzas e infancias: entre las acciones colectivas, los derechos humanos y las políticas públicas .....	531
• Dispositivos colectivos en salud mental: alternativas territoriales desde la psicología comunitaria para el acompañamiento de las infancias y juventudes .....	542





Mesa 06	551
Niños, niñas y adolescentes: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales .....	551
• Movilidad segura en el entorno escolar: una necesidad para reducir la brecha de desigualdad en Colombia .....	551
• El Derecho a la Participación de niños y niñas: Entre el deseo de la política y las prácticas institucionales del Colegio Santa Librada I.E.D.....	562
• Percepciones de un grupo de estudiantes de Pregrado y Maestría sobre la incorporación de las recomendaciones de la OCDE para Colombia 2017 a la Educación para la Primera Infancia .....	573
• Infância e educação do campo: apontamentos sobre política e práticas institucionais.....	583
• Representaciones Sociales de Ciudad en Niños de 8 y 9 años .....	594
• Ley de convivencia escolar: una manera de comprender la diversidad en niños, niñas y jóvenes en la escuela .....	605
Mesa 09	615
Jóvenes y adultos en el marco de lo digital: ¿desigualdades generacionales; brechas digitales o convergencias?.....	615
• Estudios de casos de alfabetización, transformación y cierre de la brecha digital en comunidades vulnerables .....	615
• Las competencias de los nativos digitales: una metasíntesis .....	621
• Prácticas y apropiaciones tecnológicas de los jóvenes campesinos en la región de Boyacá, Colombia .....	633
• La didáctica en la educación virtual: certezas y dilemas ante desigualdades generacionales .....	642
Mesa 10	654
Narrativas y emociones de niños; niñas y jóvenes en contextos de desigualdad. Resistencias y re- existencias.....	654
• Narrativas de niños y niñas que habitan en contextos de vulnerabilidad social y asisten al programa cultivarte.....	654
• Formación comunitaria: Repertorios emocionales de dominación y resistencias en procesos de agencia de mujeres lideresas.....	667
• De agravios morales a luchas por el reconocimiento y la redistribución: un marco de estudio de las afectaciones de los conflictos sociales en los jóvenes .....	677





• Voces en re-existencia: Narrativas de niños involucrados en el conflicto armado colombiano.....	688
Mesa 11	699
Juventudes rurales latinoamericanas y caribeñas. Debates sobre las desigualdades que afrontan los/las jóvenes rurales en sus trayectorias laborales y educativas .....	699
• La ciudad como un espacio para la reorganización familiar <i>teenek</i> : Un marcador en la cartografía de la desigualdad .....	699
• Adolescencia, futuro y desarrollo territorial: una mirada a la provincia Cartama.....	711
• Desafiliación educativa y trayectorias juveniles: Análisis de Políticas Públicas .....	722
• Juventud rural; desigualdades sociales y formas de re-existencia .....	732
• Juventudes rurales: Construcción de identidades en el contexto agrario actual y de reconfiguración urbano-rural, una aproximación desde la provincia de San Luis (Argentina).....	742
• Trajetórias e desafios dos jovens rurais sucessores na agricultura familiar brasileira.....	754
• Érase una vez Jacinta: Imaginaria y narrativas de mujeres sobre la trayectoria vital de mujeres rurales .....	765
• Percepción de la desigualdad educativa de estudiantes secundarios en la provincia de Catamarca-Argentina .....	775
Mesa 12	788
¿Jóvenes peligrosos o jóvenes en peligro? Debates sobre la desigual exposición frente a las violencias .....	788
• Sexismo y adolescencia, pautas de violencias en el ámbito escolar .....	788
Mesa 13	803
Sustancias psicoactivas y prácticas de Gubernamentalidad hacia los niños, niñas y jóvenes en el marco de la pandemia .....	803
• Microtráfico de marihuana de San Diego a Tijuana. Comercio de marihuana entre jóvenes de Tijuana a través de redes sociales.....	803
Tema 4.....	815
Desafíos de la educación y las desigualdades .....	815





Mesa 02	815
Democracia y Paz: una mirada de Niños, Niñas y Jóvenes víctimas del conflicto armado colombiano .....	815
• Motivaciones prosociales en adolescentes desvinculados de grupos armados, infractores de la ley y escolares.....	815
Mesa 03	825
Inclusión educativa, apoyo académico especial y calidad de vida a niñas, niños y jóvenes en situación de enfermedad .....	825
• Narrativas de contextos educativos sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad cognitiva leve en Colombia y México .....	825
• Burbujas motoras, mentes brillantes. una oportunidad de innovación intersectorial para la educación de menores con enfermedades huérfanas. El fenómeno de precarización de los servicios de salud y educación: reflexiones sobre influencias para la calidad.....	835
Mesa 04	848
Desafíos en las políticas públicas en nuestra región en educación y cuidados para la Primera Infancia desde una perspectiva de derechos; especificidad respecto al tramo de 0 a 3 años. Relaciones y tensiones .....	848
• Estancias Infantiles Universitarias (EIU): espacios de experiencia, aprendizaje y sentido para la infancia .....	848
• Participación y prácticas educativas en instituciones educativas para la primera infancia: co-construyendo prácticas democráticas sobre y a través de la materialidad.....	859
• Aportes de la práctica psicomotriz al programa “centros de primera infancia” .....	874
• “Aporte de la percepción social al análisis del programa alimentación escolar en el municipio de Manizales” (2014-2019) .....	887
Mesa 05	894
Justicia Educativa en los sistemas educativos Latinoamericanos.....	894
• Alteraciones al tiempo escolar: abordaje desde las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019) .....	894
• Incluir en la precariedad. Un análisis de las condiciones materiales de los procesos de inclusión en un Programa de Terminalidad Educativa de La Pampa, Argentina .....	905





Mesa 06	916
El cuerpo como territorio de la memoria histórica desde las subjetividades en maestros de infancias .....	916
• Infancias en contextos de hospitalidad .....	916
• ¿Ser profe por un semestre? Experiencias pedagógicas en la Práctica de Responsabilidad Social Universitaria.....	932
• La escucha, como práctica vital en la relación maestro-niñez.....	944
• El rol docente y el rol alumno/a desde las representaciones sociales de la infancia. Una mirada hacia el protagonismo infantil.....	954
• Aproximación y reflexión académica de las prácticas pedagógicas de maestros desde el cuerpo, infancias y sensibilidades .....	965
Mesa 08	977
Programa Primera Infancia. Acortando brechas de desigualdad .....	977
• Madre bebé prematuros: un encuentro inesperado .....	977
• Transiciones efectivas armónicas en primera infancia: Un reto en tiempo de pandemia COVID 19 .....	987
• Inclusión de escolares extra-edad del programa “volver a la escuela” a la educación media de aula regular en el colegio Restrepo Millán: sistematización de experiencias .....	999
• Mapas de actores en la sistematización del proceso de fortalecimiento de la Atención Integral a la Primera Infancia .....	1007
Mesa 11	1016
Desigualdades socioeducativas y trayectorias escolares de niño/as y jóvenes.....	1016
• Articulación pedagógica y tránsito educativo de preescolar al grado primero en tiempos de educación remota o alternancia educativa en la institución educativa Piedrecitas de Turbo-Antioquia .....	1016
Mesa 12	1028
Resignificando epistemologías hacia y para la Diversidad .....	1028
• Neurodiversidad: hacia un nuevo paradigma co-creador del aprendizaje .....	1028





• Una mirada reflexiva sobre el rol del maestro y alcances en la Educación Rural.....	1039
Mesa 13	1045
“El audiovisual contemporáneo producido para niños/as y jóvenes: nuevos modos de educación y adoctrinamiento simbólico”....	1045
• Narrativas audiovisuales para la construcción de la paz desde el lenguaje de los adolescentes .....	1045
Mesa 14	1057
Anverso y envés en los procesos de formación docente: una ruta para comprender las prácticas pedagógicas y educativas en tiempos de pandemia .....	1057
• Los relatos sobre la identidad cultural de los niños y niñas del municipio de Florida Valle: saberes necesarios para la estimulación de la autonomía.....	1057
• Los imaginarios sociales instituidos e instituyentes en las prácticas pedagógicas desde el sentido de la educación inicial .....	1068
• Capturando miradas desde la Pedagogía Infantil.....	1079
• Experiencias en primera infancia sobre identidad afrocolombiana en la comunidad Berlín – Pradera .....	1096
• La voz de la infancia silenciada por la guerra.....	1106
• Identidad de los maestros rurales .....	1118
• ¿Qué suscita la ruralidad? Una mirada reflexiva sobre la educación en contexto rural .....	1124
Mesa 15	1134
Vida pública, privada e íntima de la infancia y la juventud confinada: retos y tensiones frente a la educación.....	1134
• Estudiar desde la casa: la experiencia del confinamiento en casa entre un grupo de estudiantes universitarios en San Luis Potosí, México .....	1134
• Experiencias de ‘educación en casa’ y ‘escolarización en casa’ en tiempos de pandemia desde el Proyecto Educativo León de Judá .....	1145
• Gestando Sueños: Experiencia pedagógica para la construcción de ciudadanía desde el aprendizaje en casa .....	1155





Mesa 17

1166

Construyendo educación intercultural en tiempos de pandemia: experiencias de educación superior con jóvenes indígenas... 1166

- Prácticas artísticas territoriales carnalescas (PATC) en juventudes de la ciudad de Valparaíso – Chile, tensiones entre el reconocimiento y el menosprecio social en el siglo XXI..... 1166







## **Tema 1**

### **Políticas públicas intersectoriales y multidimensionales sobre las desigualdades territoriales y educativas**

#### **Mesa 01**

#### **Nudos críticos del cuidado y política pública**

#### **Madres comunitarias: entre el aprendizaje de la maternidad y el prototipo de la mujer cuidadora**

***DANIELA STEFANIA HERRERA PRADA<sup>1</sup>***

#### **Resumen**

Sobre el cuerpo de las mujeres se ha construido un entramado de representaciones sociales, que demarcan las características propias de la feminidad, sus prácticas cotidianas y emociones que derivan de estas. A su vez, se ha relegado a las mujeres al trabajo doméstico en el ámbito público y privado. Por esta razón, se hace necesario dilucidar las opresiones de clase y género que experimentan las mujeres dedicadas al cuidado como práctica constitutiva de su vida, iniciando en la infancia con el aprendizaje de la maternidad, hasta su oficio actual como Madres Comunitarias.

#### **Objetivos y metodología**

Al interior del Semillero de Investigación en Resiliencia Social (SIREs) surge el interés por indagar acerca de la construcción emocional e identitaria construida por mujeres en torno al cuidado. En ese sentido, la presente ponencia, es resultado del análisis realizado de tres historias de vida de tres Madres Comunitarias

---

<sup>1</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios.





que desempeñan su labor hace 27, 13 y 5 años en el barrio Lisboa, contexto donde se vinculan con la Biblioteca Comunitaria “IL Nido del Gufo”. Para el análisis de la información se retomaron las reflexiones metodológicas de Baquero y Peláez (2017) que plantean la Triada Performativa, como una metodología de análisis, recolección y categorización de variables cuyo objetivo es reconocer las emociones como aspectos primordiales en la consolidación de relaciones sociales, la cual se efectúa a partir de la triangulación de los actores involucrados, las técnicas utilizadas y las dimensiones de la vida social.

## **Resultados**

### ***Aprendiendo a maternar: el rol performativo de la “hermana-madre”***

Al tener en cuenta que las prácticas de cuidado, no constituyen una característica innata de la mujer, sino que, por el contrario, son aprendidas desde su niñez, Ruiz (2014) en su libro “Sentidos de la Maternidad a través de una historia de locura”, acuña y caracteriza a la “hermana-madre” como un rol performativo ocupado por las mujeres hijas en un ejercicio de espera constante de la maternidad propia, mientras se acompaña a la madre en el cuidado de los hermanos y la familia. Por esta razón, en la educación de la niña se priorizan las labores domésticas y de cuidado que consagran a la niña a la manutención física y emocional, puntualizada en el servicio que prestan a los “otros” al interior de su familia.

A la par, la madre biológica se enuncia como transmisora de los valores y creencias específicas de la sociedad, las cuales su hija deberá representar como mujer encargada de la reproducción cultural al interior de la familia con la educación de los hermanos, y en el ámbito público como cuidadora de otros núcleos domésticos. De acuerdo con ello (Ruiz, 2014) señala que la imagen construida socialmente en torno a la





maternidad, refiere permanentemente a una mujer consagrada al hogar y que sin importar el cansancio físico o su estado de salud, siempre estará presta a atender las necesidades de sus hijas e hijos, e incluso del esposo que se convierte en sujeto de cuidado<sup>2</sup>. No obstante, en las prácticas cotidianas esta representación dista de la realidad; pues la mujer madre por su condición de clase es al mismo tiempo obrera, explotada en trabajos precarios sin oportunidad de acceder a sus derechos laborales e invisibilizada por abandonar “su esfera natural” (Davis, 2005, p. 227).

Como consecuencia, la madre se ve obligada a delegar labores de cuidado a su hija mayor, quien en un acto de correspondencia a su familia y a características instintivas que le fueron socialmente impuestas ocupa el rol performativo de la hermana madre, el cual, no es causado únicamente por la condición de género de las niñas, sino que obedece a causas estructurales de clase social de la familia, aspectos que se interrelacionan en la educación para el cuidado que se emprende en la infancia por medio de la instrucción de labores domésticas, como una sobrecarga a la niña que es apartada del juego y reprendida autoritariamente, como mecanismo de reproducción de los valores femeninos socialmente consensuados (sumisión).

De ese modo, se reproduce lo que refiere Puyana (2002) como el “patriarcado por consentimiento” manifestado en la educación para el cuidado que se imparte en los hogares y que la madre alienada al igual que

---

<sup>2</sup> Esto hace parte de la desigualdad de género presente en las relaciones afectivas, donde la mujer se ubica permanentemente en el cuidado del hombre que, aunque es su pareja, se convierte casi en un hijo, al que tiene que limpiar, cocinar, lavar y servir (Lagarde, 2005).





otras mujeres por su rol de cuidadora, ejecuta de forma inconsciente hacia sus hijas, que a su vez configuran un deseo permanente de ser madre, que impide pensar a sí mismas en otros escenarios de la vida pública.

Estas emociones en torno a la maternidad, deben entenderse según los postulados de Ahmed (2015) como constructos sociales externos que son interiorizados por las niñas y mujeres a lo largo de su vida. De acuerdo con ello, es necesario comprender según Ahmed (2015) que las emociones no vienen premeditadas al ser humano, sino que se construyen a partir de las experiencias históricas de las personas. En ese orden de ideas, la emoción da contenido y forma a los cuerpos femeninos que se disponen para el cuidado y así mismo las mujeres construyen a los otros como sujetos de emoción sobre los cuales depositan sus esfuerzos vitales para la satisfacción de sus necesidades.

### ***Mujeres cuidadoras: Madres y esposas***

La categoría “madre-esposa” es una representación social que surge producto de la división sexual del trabajo que ubica a la mujer en una “servidumbre voluntaria” para otros (Lagarde, 2005, p. 363). No obstante, la maternidad y la conyugalidad según Lagarde (2005) no se enmarca únicamente en las relaciones privadas que se establecen con los hijos o con el esposo; por el contrario, “las mujeres son madres de sus parejas, amigos, hermanos, alumnos o compañeros de trabajo” (p. 364), ya que estas relaciones se encuentran mediadas por la preocupación que genera el bienestar de esos otros, a los cuales la mujer cuida maternalmente. A su vez, las mujeres son “madres-esposas” de sus compañeros masculinos, debido a que cuidan de ellos en el ámbito público y privado.





Sin embargo, se ha entendido la conyugalidad y la maternidad como relaciones erótico-afectivas y de procreación, que devienen de procesos de sexualización del cuerpo femenino, el cual se ha concebido como objeto de deseo y satisfacción sexual, emocional y física para otros. Conforme a ello, no se reconocen las prácticas de cuidado que desempeñan las mujeres si no se ubican en el marco de lo normativo, es decir, si la mujer en interacción con otro no mantiene relaciones eróticas, no puede ser esposa y si no procrea, no puede maternar.

Con esto en mente, es necesario comprender que la madre-esposa es mujer en tanto que determina su cuerpo para el cuidado de otros, los cuales, no son únicamente sus hijos, esposos, amigos, familiares; los “otros” también son la cultura, el orden social imperante, la sociedad y el Estado. De ello resulta que, las mujeres sean el primer canal de las niñas y los niños en el proceso de aculturación, aquel donde aprenderán todo lo relacionado con los valores y prácticas culturales que facilitarán su vida en sociedad; además, la mujer es la encargada de determinar, por mandato del patriarcado sobre “qué es ser hombre y qué es ser mujer, en qué condiciones se obedece: cuándo y quién manda” (Lagarde, 2005, p. 378).

En relación con ello, Ahmed (2015), plantea que las emociones son relacionales, es decir que se forman a partir del contacto que tienen los cuerpos con los objetos, por esa razón los juguetes son un recurso cultural para educar a niñas y niños en el deber ser de sus acciones futuras; mientras que las niñas juegan con bebés de plástico y utensilios de cocina ocupando el rol performativo de la madre-cuidadora, los niños se divierten con herramientas y otros artículos “propios” de su género. Esto conduce a plantear que las emociones “no son estados psicológicos, sino prácticas culturales y sociales” (Ahmed, 2015, p. 32), las emociones son evocadas





por objetos dispuestos para ello y son reproducidas en la medida que suscitan un acercamiento o distanciamiento del objeto (Ahmed, 2015).

El cuerpo de las mujeres ha sido percibido como un objeto sexualizado dispuesto para otros, la capacidad de producir vida ha permitido que la mujer sea equiparada con la naturaleza y simultáneamente sea enajenada de la posesión tangible de su cuerpo, el cual se ha mercantilizado como un bien material del hombre cuya utilidad se cualifica por el disfrute sexual masculino, que accede al cuerpo femenino para su satisfacción personal y para la prolongación de su hegemonía de género (Lagarde, 2005). Por ello a lo largo de su vida, las mujeres se encaminan en la constante de recibir y cargar al otro con su cuerpo; “en el embarazo, cargan al hijo en su vientre, en su panza, con su cuerpo; después de nacido y por muchos años (...) lo cargan en brazos y en el pecho con modernos cinturones” (Lagarde, 2005, p. 382) los brazos de la mujer siempre están dispuestos para acoger, arrullar y sostener a otros.

El cuerpo femenino se asimila como el productor natural del alimento que posibilita la supervivencia humana, la mujer hace uso de su fuerza de trabajo para preparar la comida, la cual revitaliza el cuerpo de los otros. Así mismo, el alimento actúa como un transmisor de los valores culturales de la feminidad, que ha sido educada para dar de comer siendo este un medio adicional de cuidado. Primero, por mediación de su cuerpo, la mujer amamanta, siendo la lactancia una práctica emocional, donde la leche que emerge de la mujer es simbólicamente muestra de su amor. Luego el amor materno transmuta a la cocina, donde la mujer prepara y sirve los alimentos y a su vez se desprende “de una parte de sí, la comida es un producto de su cuerpo tanto para ella como para otros” (Lagarde, 2005, p. 381).





### *El cuidado público y las Madres Comunitarias*

Las “madres públicas” son definidas por Lagarde (2005) como todas las mujeres que desempeñan labores de cuidado y reproducción cultural y social, en instancias públicas. En este orden de ideas, las Madres Comunitarias tanto educadoras y cuidadoras, son madres públicas de su comunidad, de las niñas y los niños y de sus familias obreras, que se ven obligadas a dejar a sus hijos al cuidado de estas mujeres, que por su condición de clase igualmente desempeñan labores públicas al interior de sus hogares, es decir, de lo privado.

Aunque el trabajo de las Madres Comunitarias es tecnificado y está jurídica e institucionalmente reconocido como tal, su salario y sus derechos laborales son disminuidos al reconocerse el cuidado como una labor de orden biológico, algo que la mujer por sus características físicas debe hacer sin recibir derecho a condiciones y remuneración digna. De acuerdo con ello, el ser Madre Comunitaria, está igualmente relacionado con la caracterización “natural” que se le da al trabajo emprendido por las mujeres, lo cual implica minimizar el desgaste emocional y físico que este implica y suprimir la condición de clase que de este se deriva.

Lo anterior, alude al hecho de que las mujeres cuidadoras no son reconocidas como trabajadoras en pleno derecho, pues reproducen permanentemente un rol endógeno que parte de unas supuestas cualidades instintivas de esta como madre, cuidadora y cuerpo dispuesto para otros. La opresión de la mujer trabajadora, se nutre de los discursos patriarcales que invisibilizan el trabajo femenino en tanto está atravesado por las emocionalidades construidas en los contactos que se tienen con los otros, a los que la mujer convierte en objetos de cuidado. Esto obedece a que “la “emoción” ha sido considerada “inferior” a las facultades del pensamiento





y la razón” (Ahmed, 2015, p. 22), por tanto, las acciones de las mujeres se despojan de toda racionalidad y se distorsionan hacia un carácter impulsivo e instintivo.

Así pues, las mujeres personificadas como sujetos emocionales son transformadas en un colectivo, cuyas relaciones se enmarcan en la dependencia física, económica y emocional de otros (Ahmed, 2015). Por ende, las representaciones en torno al rol de Madre Comunitaria se universalizan, convirtiendo sus cuerpos en objetos moldeables y emocionalmente manipulables, los cuales deben responder y actuar conforme a lo estipulado institucionalmente. En virtud de ello, las Madres Comunitarias son producidas corporal y emocionalmente, para responder a las normas socialmente establecidas y así mismo educar a las niñas y niños en los valores de la cultura imperante.

### **Pertinencia social**

La construcción social e histórica de la feminidad que ha posicionado a la mujer en labores de cuidado y le ha otorgado la maternidad como fin último de su vida, es producto de la incipiente industrialización del siglo XVIII, que trajo consigo la transformación abrupta de las prácticas económicas desempeñadas anteriormente por las familias, donde lo femenino y lo masculino cumplían roles complementarios en el hogar y no se le otorgaba mayor relevancia a uno u otro, como sucede actualmente. En ese sentido, la mujer que previamente producía vestuario, alimentos y medicinas; fue desplazada del hogar a la fábrica donde vendía su fuerza de trabajo para el modo de producción en serie. Mientras era despojada de su valor, en la sociedad se consolidaba un aparato ideológico que ubicaba a las mujeres burguesas y de clase media como protectoras de la vida doméstica desatendida por las obreras.







En América, este proceso se nutrió de la colonización y esclavitud de la mujer indígena y afrodescendiente, proceso que se legitimaba mediante la deshumanización del cuerpo femenino, que era útil únicamente en la medida que producía *status* social al esclavizador, que en su posición patriarcal accedía a los cuerpos colonizados para su disfrute sexual; Davis (2005) indica que las mujeres afrodescendientes e indígenas no tenían la posibilidad de ser madres, pues el valor de su cuerpo se ubicaba únicamente en la reproducción masiva de esclavos para la manutención del sistema esclavista, entonces “eran consideradas “paridoras” (...) animales cuyo valor monetario podía ser calculado de manera precisa en función de su capacidad para multiplicar su número” (p. 15).

Cabe resaltar, que la maternidad se ha vivenciado de forma paralela a su oficio; las madres cuidan de las niñas y niños de otras familias, mientras producen identitariamente a sus hijos. Esto hace parte de lo que señala Lagarde (2005) como la doble jornada de trabajo la cual “se constituye por la jornada pública de trabajo productivo, asalariado, bajo contrato, y por la jornada privada de trabajo reproductivo” (p. 127).

### **Conclusiones**

Cabe resaltar que las opresiones estructurales vividas por las mujeres que desempeñan labores de cuidado en el ámbito público y para este caso puntual las Madres Comunitarias, no se limitan a su condición de género como mujeres históricamente subordinadas a los mandatos de orden hegemónico patriarcal, sino que se conjugan con el sistema económico capitalista que las posiciona en una condición de clase social que se manifiesta a lo largo de toda su vida. Estos aspectos interrelacionan y acompañan los procesos de naturalización





de los roles de cuidado que invisibilizan el uso de la fuerza de trabajo femenino para el desempeño de los mismos.

Adicional a ello, las mujeres se mueven permanentemente entre roles performativos que configuran sus emocionalidades y moldean sus cuerpos para responder concretamente al rol ocupado como madre-hermana, madre-esposa o madre pública. En este orden de ideas, el cuidado se presenta a lo largo de la vida de las mujeres de formas diversas, ya que el rol que de este resulta contiene experiencias temporales y culturales, que transforman las prácticas cotidianas de las mujeres.

### Referencias

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.

Baquero, P. y Peláez, D. (2017). Reflexiones epistémicas y metodológicas en torno al estudio de las acciones colectivas de organizaciones sociales desde los cuerpos/emociones. La propuesta de la “Tríada Performativa”. *Estudios de las culturas contemporáneas*, 46, 135-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6294628>

Davis, A. (2005). *Mujeres, clase y raza*. Ediciones AkaJ, S. A. Recuperado de: <http://mujerfariana.org/images/pdf/Davis-Angela---Mujeres-Raza-y-Clase.pdf>

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Coyoacán: Universidad Autónoma de México. Recuperado de:





[https://www.academia.edu/36161731/Marcela\\_Lagarde\\_-](https://www.academia.edu/36161731/Marcela_Lagarde_-_Los_cautiverios_de_las_mujeres._Madresposas_monjas_putas_presas_y_locas.pdf)

[\\_Los\\_cautiverios\\_de\\_las\\_mujeres.\\_Madresposas\\_monjas\\_putas\\_presas\\_y\\_locas.pdf](#)

Puyana, Y. (2002). “¿Es lo mismo ser mujer que ser madre?: Análisis de la maternidad con una perspectiva de género”. En Puyana, Y. y Villamizar, Á. (Compiladoras), *Ética: Masculinidades y feminidades*. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1236/4/03CAPI02.pdf>

Ruiz, S. (2014). Sentidos de maternidad a través de una historia de locura. *Maternidad heredada y maternidades en resistencia*, 21-45. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.





## Mesa 02

### **Pobreza infantil latinoamericana: contextos; intervenciones y actores**

#### **Bienestar de Niños, Niñas y Adolescentes: Una Revisión Narrativa de Estudios Cualitativos**

*DENISE OYARZÚN GÓMEZ*<sup>3</sup>

#### **Resumen**

Los estudios cualitativos del bienestar con niñeces y juventudes discuten acerca de lo que es importante para ellas y ellos. El objetivo del capítulo es caracterizar los avances de investigaciones cualitativas sobre el bienestar de niños y niñas a través de una revisión narrativa de publicaciones en los últimos cinco años. Los principales hallazgos de la revisión muestran niños y niñas que experimentan diferentes aspectos del bienestar, y cuáles son los factores familiares, escolares o sociales más relevantes que determinar su bienestar, siendo este profundamente contextual a la situación local, sociocultural e histórica al que pertenecen los más jóvenes.

#### **Introducción**

El creciente interés por el seguimiento, medición y presentación de informes del bienestar de niños y adolescentes en las últimas décadas (Ben-Arieh et al., 2014 y Hood, 2007), proviene del movimiento de los indicadores sociales de la infancia que se ha centrado en el uso tradicional de indicadores objetivos del bienestar (Ben-Arieh y Goerge, 2001, 2006). La mayoría de las investigaciones se han centrado en aspectos objetivos del bienestar como la salud, la educación y el bienestar material; en el cual son los adultos expertos los que desarrollan categorías y medidas a las que se les pide a niños y niñas que respondan (Fattore et al., 2012), pero

---

<sup>3</sup> Universidad Central de Chile





no se sabe bien si los ámbitos y los instrumentos identificados por investigadores/as adultos son significativos para las niñas (Fattore et al., 2007).

El bienestar ha sido conceptualizado por diferentes perspectivas teóricas. El bienestar psicológico se alinea con una perspectiva eudemónica y relacionada con procesos de autorrealización, desarrollo del potencial humano y funcionamiento psicológico pleno (Ryff y Singer, 2006). El bienestar subjetivo se asocia a una perspectiva hedónica y la visión predominante consiste en la felicidad subjetiva construida sobre la experiencia de placer frente a displacer, en el que incluye juicios cognitivos y afectivos sobre ámbitos de la vida (Diener, 1984). El bienestar social refiere a una perspectiva de sujeto socio-histórico inserto en relaciones interpersonales e intergrupales dentro de un contexto social (Keyes, 1998). Prilleltensky, Nelson y Peirson (2001) señalan que el bienestar es un constructo multidimensional y jerárquico. (Prilleltensky, 2005) propone que se alcanza el bienestar cuando son reconocidas de manera conjunta las necesidades personales, relacionales y colectivas de una persona.

Cada vez es más común encontrar investigación cualitativa respecto a los motivos por qué niños, niñas y jóvenes consideran ciertos ámbitos de su vida importantes para su bienestar (Crivello et al., 2009; Fattore y Fegter, 2017; Malo y Navarro, 2016; Navarro et al., 2017; Nic Gabhainn y Sixsmith, 2006).

La literatura muestra que se han realizado estudios de revisión del bienestar como el de (Pollard y Lee, 2003) que muestra que el bienestar es un término comúnmente utilizado, que distingue cinco ámbitos: físico, psicológico, cognitivo, social y económico, pero poco definido en el estudio del desarrollo infantil. (Carrillo et al., 2021) describen cinco categorías: "Noción positiva de sí mismo"; "Buen trato y relaciones de apoyo";





"Reconocimiento"; "Actividades significativas"; y "Aspectos contextuales" derivadas de una metasíntesis cualitativa sobre la comprensión de las experiencias de bienestar infantil. Otros estudios de revisión asocian el bienestar a diversos constructos. (Fleckney y Bentley, 2021) examinan la relación entre el entorno público urbano, la salud mental y el bienestar de adolescentes, al encontrar que la relación puede deberse a un sesgo de la fuente más que la evidencia de un efecto causal. Una revisión sistemática muestra la asociación en el bienestar y el rendimiento académico en el que se encuentra resultados ambiguos (Amholt et al., 2020).

Los estudios antes señalados son un aporte a la construcción de conocimientos empíricos del bienestar infantil desde perspectivas que sintetizan y focalizan resultados de otras investigaciones en diversos países. Sin embargo, estos estudios no han explorado las características de las condiciones materiales de vida y las de sus familias que afectan a las posibilidades de niños y niñas de estar o sentirse bien (bienestar). Por tanto, el objetivo de este apartado es caracterizar los avances de investigaciones cualitativas sobre el bienestar de niños y niñas que viven en contextos de vulnerabilidad a través de una revisión narrativa de publicaciones en los últimos cinco años.

En la investigación cualitativa el concepto de facilitar o posibilitar las "voces" de las niñas ha sido un elemento fundamental y por lo tanto ha influido en los métodos y técnicas que se utilizan en los estudios sobre el bienestar de niños y niñas (Fattore et al., 2007 y Newton y Ponting, 2013). Las niñas están siendo reconocidas lentamente como informantes clave en sus propias vidas. En consecuencia, sus voces, sus evaluaciones y sus puntos de vista son cada vez más aceptados como fuentes relevantes de información en la investigación científica (Casas, 2016).





Este estudio retrospectivo de revisión narrativa tiene pertinencia social, ya que existe necesidad de conocer el diseño, entrega y evaluación de resultados de estudios con diferentes grupos de niños y niñas. Es importante considerar a las niñas como actores sociales que pueden contar su comprensión y experiencias de bienestar. Los resultados de este estudio pueden servir para informar a profesionales, educadores, legisladores, progenitores y tutores, sobre cómo niños y niñas conceptualizan y experimentan el bienestar y sus diversas dimensiones.

### **Metodología**

La metodología utilizada fue una revisión narrativa que es un tipo de revisión caracterizada por ser de una forma “más o menos exhaustiva” y realizada por un(a) “experto(a) en un tema” (Aguilera, 2004). Se basa en estudios originales sobre un tema para luego subrayar aquellos resultados que se consideran más relevantes (Meseguer, 2014). En esta revisión narrativa se presenta el tema en un formato como una pieza de opinión, ya que si bien se buscaron publicaciones de las bases de datos *Web of Science* (WoS), *Scopus* y *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) en el rango de años (2016-2020), no se realizó un procedimiento de selección sistemática de los documentos.

La selección de documentos como artículos, capítulos de libro y libros fue de criterio de la autora en un marco general de los estudios cualitativos de bienestar de niñas y juventudes en contextos de vulnerabilidad. No existieron conflictos éticos dada la naturaleza de la revisión narrativa. No obstante, se hace énfasis en el cumplimiento del criterio de beneficencia como uno de los principales beneficios de este estudio retrospectivo.

### **Resultados**





Los diez estudios cualitativos analizados en esta revisión fueron publicados entre los años 2016 y 2020. La mayoría de los estudios se enfocó en explorar los significados, las perspectivas, las percepciones o las experiencias del bienestar de niños y niñas de Portugal (Nico y Alves, 2017), Croacia (Tadić et al., 2019), Israel (Nadan y Kaye-Tzadok, 2018), Canadá (Huynh y Stewart-Tufescu, 2019 y Sabolova et al., 2020), Rumania (Huynh y Stewart-Tufescu, 2019), Reino Unido (Tadić et al., 2019), Gales y República Checa (Sabolova et al., 2020).

En los estudios los tamaños muestrales fluctuaron entre 21 y 53 con niños, niñas y jóvenes entre 8 y 24 años. Las técnicas más utilizadas fueron las entrevistas individuales y grupos focales, destacándose la entrevista facilitada por Life Story Board (Huynh y Stewart-Tufescu, 2019 y Sabolova et al., 2020), siendo todas las técnicas aplicadas de forma presencial en escuelas o centros comunitarios. También se observó que algunos de estos estudios siguieron el guion de preguntas de *Children's Understandings of Well-being – global and local Contexts* (CUWB). Las consideraciones éticas implicaron el uso de consentimientos y asentimientos informados y la aprobación del protocolo de estudio por un Comité Ético Científico de una universidad. El plan de análisis de datos fue de tipo temático en la mayoría de los estudios.

Los resultados de estos estudios cualitativos coinciden en mostrar las conceptualizaciones de las dimensiones del bienestar (felicidad, satisfacción con la vida, bienestar psicológico), además de integrar experiencias negativas y positivas de sus vidas. Las perspectivas de niños y niñas también abarcan los principales ámbitos de la vida que contribuyen bienestar como la familia, amigos, condiciones materiales, internet, además de las relaciones de apoyo, de confianza y seguras con sus profesores que también son







aspectos claves. Un estudio mostró que, en las nociones más abstractas de bienestar, los niños y niñas tienen un menor grado de claridad, detalle y complejidad en sus respuestas, a diferencia de los jóvenes y otro estudio destacó que los niños y niñas con discapacidades tienen información más pobre y menos consistente sobre bienestar, especialmente en los casos de dificultades familiares. Así también, se encontró los estudios del bienestar son contextuales a la situación local, sociocultural e histórica al que pertenecen los más jóvenes.

En cuanto al impacto en las políticas es importante señalar que los estudios del bienestar pueden contribuir a mejorar la legislación sobre las niñeces de parte de los tomadores/as de decisiones, siempre y cuando estos/as conozcan y/o comprendan los resultados de las investigaciones. Estudiar las niñeces tiene tanto un aspecto normativo como metodológico. El aspecto normativo se refiere a que niños y niñas (no tienen derechos civiles como ciudadanos adultos) en la mayoría de los países, pero el aspecto metodológico considera las voces de niños y niñas o las perspectivas infantiles.

### **Conclusiones**

Los principales hallazgos de la revisión narrativa muestran el bienestar de niños, niñas y adolescentes no se puede analizar en el contexto de país, sino que es profundamente contextual a la situación local, social, cultural e histórica al que pertenecen los más jóvenes. Se utilizan diferentes técnicas cualitativas diseñadas según la edad de los participantes para alentarlos a involucrarse en el proceso de investigación como un participante activo. Existe desacuerdo entre los estudios sobre si existe una asociación entre la vulnerabilidad (pobreza) y el bienestar de las niñeces y juventudes.

### **Referencias**





- Aguilera, R. . (2004). Carta al director: ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 528–529. DOI: <https://doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Amholt, T. T., Dammeyer, J. Carter, R. y Niclasen, J. (2020). Psychological Well-Being and Academic Achievement among School-Aged Children: a Systematic Review. *Child Indicators Research*, 13(5), 1523–1548. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9>
- Ben-Arieh, A. y Goerge, R. (2001). Beyond the numbers: How do we monitor the state of our children? *Children and Youth Services Review*, 23(8), 603–631. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(01\)00150-5](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(01)00150-5)
- Ben-Arieh, A. y Goerge, R. (2006). Measuring and Monitoring Children’s Well-Being: The Policy Process. En A. Ben-Arieh y R. M. Goerge (Eds.), *Indicators of Children’s Well Being: Understanding Their Role, Usage and Policy Influence*, 21–30. Springer Netherlands. DOI: [https://doi.org/10.1007/1-4020-4242-6\\_2](https://doi.org/10.1007/1-4020-4242-6_2)
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. y Korbin, J. (2014). *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Springer Reference.
- Carrillo, G., Alfaro, J., Aspillaga, C., Ramírez-Casas del Valle, L., Inostroza, C. y Villarroel, A. (2021). Well-Being from the Understanding of Children and Adolescents: a Qualitative Metasynthesis. *Child Indicators Research*, 1180607. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09816-1>
- Casas, F. (2016). Children, Adolescents and Quality of Life: The Social Sciences Perspective Over Two Decades. En F. Maggino (Ed.), *A Life Devoted to Quality of Life. Festschrift in Honor of Alex C. Michalos*





- (Vol. 60, pp. 3–21). Springer International Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20568-7>
- Crivello, G., Camfield, L. y Woodhead, M. (2009). How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social Indicators Research*, 90(1), 51–72. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9312-x>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. En *Psychological Bulletin* (Vol. 95, Número 3, pp. 542–575). American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Fattore, T., Mason, J. y Watson, E. (2007). Children’s conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5–29. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>
- Fattore, T., Mason, J. y Watson, E. (2012). Locating the child centrally as subject in research: Towards a child interpretation of well-being. *Child Indicators Research*, 5(3), 423–435. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9150-x>
- Fattore, T. y Fegter, S. (2017). Children, social class and social practices: A theoretical analysis of children’s practices of class distinction. *Children and Youth Services Review*, May, 0–1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.032>
- Fleckney, P. y Bentley, R. (2021). The urban public realm and adolescent mental health and wellbeing: A systematic review. *Social Science y Medicine*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114242>
- Hood, S. (2007). Reporting on children’s well-being: The State of London’s Children Reports. *Social Indicators Research*, 80(1), 249–264. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9027-9>
- Huynh, E. y Stewart-Tufescu, A. (2019). Exploring the Everyday Lives of Children in Winnipeg, Canada: A





Qualitative Investigation of Children's Understanding of Well-being and Rights. *International Journal of Children's Rights*, 27(3), 545–561. DOI: <https://doi.org/10.1163/15718182-02703005>

Keyes, C. (1998). *Social well-being*. 61(2), 121–140. DOI: <https://doi.org/10.2307/2787065>

Malo, S. y Navarro, D. (2016). Análisis cualitativo de los cambios experimentados en el bienestar subjetivo de adolescentes. En M. Planes (Ed.), *Recerca en salut, benestar i qualitat de vida*, 167–182. Documenta Universitaria.

Meseguer, F. (2014). Lectura crítica de un metaanálisis y de una revisión sistemática, 297–227. Recuperado de: <https://sms.carm.es/ricsmur/bitstream/handle/123456789/541/asbe-12.pdf?sequence=12&isAllowed=y>

Nadan, Y. y Kaye-Tzadok, A. (2018). The Virtual Arena : A Call for a New Domain of Child Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9530-y>

Navarro, D., Montserrat, C., Malo, S., González, M., Casas, F. y Crous, G. (2017). Subjective well-being: what do adolescents say? *Child and Family Social Work*, 22(1), 175–184. DOI: <https://doi.org/10.1111/cfs.12215>

Newton, J. y Ponting, C. (2013). Eliciting young people's views on wellbeing through contemporary science debates in Wales. *Child Indicators Research*, 6(1), 71–95. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9159-1>

Nic Gabhainn, S. y Sixsmith, J. (2006). Children photographing well-being: Facilitating participation in research. *Children and Society*, 20(4), 249–259. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2005.00002.x>





- Nico, M. y Alves, N. de A. (2017). O bem-estar das crianças e dos jovens em Portugal: contributos de uma pesquisa qualitativa. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 34, 93–113. DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soc34aa5>
- Pollard, E. L. y Lee, P. D. (2003). Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
- Prilleltensky, I., Nelson, G. y Peirson, L. (2001). The role of power and control in children s lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 11, 143–158. DOI: <https://doi.org/10.1002/casp.616>
- Prilleltensky, I. (2005). Promoting well-being: Time for a paradigm shift in health and human services. *Scandinavian Journal of Public Health, Supplement*, 33(66), 53–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/14034950510033381>
- Ryff, C., D. y Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103–1119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.01.002>
- Sabolova, K., Birdsey, N., Stuart-Hamilton, I. y Cousins, A. (2020). A cross-cultural exploration of children’s perceptions of wellbeing: Understanding protective and risk factors. *Children and Youth Services Review*, 110, 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104771>
- Tadić, M., Brajša-Žganec, A. y Franc, R. (2019). Children and Young Peoples’ Views on Well-Being: A Qualitative Study. *Child Indicators Research*, 12(3), 791–819. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9559-y>





## **Cosificación de una primera infancia pobre**

*NICOLÁS IGLESIAS MILLS<sup>4</sup>*

### **Resumen**

La cosificación de la persona implica una postura filosófica que se desprende de la oposición al encuentro, en un espacio de vínculos y afectos neoliberales. Las políticas públicas de primera infancia no han escapado a esto, y se entiende que la pobreza se construye en una combinación de vínculos neoliberales que pasan desde la gobernabilidad de una política pública hasta las micro relaciones de los centros educativos de primera infancia. Analizamos dos políticas públicas de primera infancia en Uruguay y Chile desde los actores principales de las comunidades educativas y analizamos su discurso de la pobreza desde la perspectiva crítica.

### **Desarrollo**

Este artículo se enmarca en la investigación “Pobreza y alteridad en la primera infancia: Uruguay y Chile”, realizada desde el año 2016 hasta el 2018, para el Magíster en Educación, Mención Política y Gestión de la Universidad Austral de Chile, cuyo objetivo es analizar la construcción de la pobreza que se elabora desde el ser intersubjetivo, como parte de una política educativa de primera infancia en centros educativos de Uruguay y Chile.

La metodología consistió en entrevistas grupales a seis centros educativos de primera infancia, tres en Chile y tres en Uruguay. Se realizaron dos entrevistas en cada centro, una al equipo educativo en su totalidad, sin importar rango o antigüedad, y otra a un grupo de familias representantes de cada centro. De estas se

---

<sup>4</sup> Cooperativa de trabajo Betúm Detí.





desprendieron entrevistas personales con narración biográfica a un representante del equipo y un representante de las familias. Estas se repitieron las veces que fuera necesario para saturar la información. La selección de la población de los participantes se centró: a. referentes en la construcción de las subjetividades de los niños y niñas de los centros educativos; y b. catalogados como pobres bajo determinadas políticas de primera infancia, destinadas a una población específica, es decir, que se señalaran.

Uruguay tiene desde 1988 una política de primera infancia específicamente dedicada a trabajar en contextos de pobreza y vulnerabilidad (Plan CAIF). Chile desarrolla una política orientada a primera infancia (JUNJI) desde 1970 y en 1996 crea los jardines VTF (Vía de transferencia de fondos), específicamente para contextos de pobreza y vulnerabilidad. Es en el 1º gobierno de Bachelet que Chile prioriza la 1º infancia como un tema de interés político y de gobierno.

En Uruguay el plan CAIF tiene por objetivo apuntar exclusivamente a zonas de alta vulnerabilidad. La JUNJI, por otra parte, no califica según vulnerabilidad, aunque sí maneja información del Registro Social de Hogares. Los centros educativos, fueron seleccionados por la institución correspondiente.

En cuanto al análisis de la información se toma como centro el discurso no como oraciones sino como textos completos, es decir, como actos de habla y sus consecuencias. Al mismo tiempo se reconoce que el discurso se ve distribuido en un grupo minoritario de personas, siendo estos conformados como la élite que construye el mismo discurso.

Se rescata el lenguaje que construye realidad y es capaz de brindar la posibilidad de ser más, a aquellos que, en una opresión de poder, se les invita a ser menos. El lenguaje es un fenómeno social y crítico, que se





puede construir con base a grupos y priorizar lo comunitario. En cierto sentido, no es que el lenguaje en sí mismo construya realidad, sino que su uso lo hace, entonces es el uso social lo que puede repensar las lógicas de poder establecidas. Es decir, permite indagar y generar sentidos y significados.

### **Cosificación**

Dentro del análisis de la pobreza como alteridad, interpela la construcción del ser trascendente en una cosificación del otro. No es que por ser trascendente no pueda ser cosificante, esta relación se da en una hiperseñalización del otro (Vidal, 2009). Se entiende que aún al ser trascendente, la utilización del otro como bien de consumo construye alteridad en la cosificación. Este vínculo es tan irreductible como un encuentro verdadero, que sigue sin dejar de ser opuesto a la cosificación. *Si te cosifico, te transformo, y si te transformo estoy trascendiendo mi ser*, aunque lo haga en una relación de hiperseñalización, donde es más importante *mi yo que mi tú*. La cosificación atraviesa constantemente la historia de la humanidad.

El sueño de las entrevistadas radica en educar a los hijos, pero las relaciones de poder (que en este caso son relaciones de género), se ven inmiscuidas dentro de las lógicas neoliberales.

Las circunstancias de la vida creadas por un entorno, una estructura social y una transconexión de las relaciones de alteridad cosifican a la persona, bajo la responsabilidad de todos. No existe la meritocracia, existe la trascendencia de las historias que rodean y forma al individuo, sea hijo, marido, madre, o Dios, o la totalización de la historia. Es aquí donde queda claro el vínculo esencial que hay entre política y alteridad, porque las relaciones políticas encarnadas a su alrededor influyen en su propio vivir y en sus propios sueños;







y esto no viene solo. Viene en el entramado de relaciones laborales y políticas que construyen a los seres humanos, y que, por ende, construyen la pobreza desde la alteridad.

Los centros educativos no están exentos de esto. La participación, o el involucramiento real de los beneficiarios de una política educativa, a las que, de alguna manera identifican como pobres, es una manera de cosificación revestida de libertad, porque los ámbitos de participación se perciben como una instancia de creación de derechos, pero que al mismo tiempo cosifican al otro porque la política necesita que este sea pobre para existir. Se cosifica porque se necesita que sea pobre, y se subjetiviza toda su existencia con base a esto. Las recetas totalizan al otro, pero también, determinan la única forma de participación; en la libertad hay totalización, en las ganas de crear juntos, hay cosificación. No se ha llegado aún, ni si quiera con buenas intenciones, a la real trascendencia en los vínculos de los centros educativos que representan estas políticas.

¿No existe una totalización del sujeto al sentirse bien cuando hay otro que escucha porque ‘debe’ escuchar? El deber de escuchar, aunque sea de utilidad para el otro, al mismo tiempo cosifica, ya que *soy yo el que te tiene que escucharte, porque tú necesitas el espacio, pero no nos escuchamos mutuamente.*

El rostro que irrumpe es en la catalogación del otro como pobre, un rostro totalizado. En el rostro, la alteridad es de carácter particular y universal al mismo tiempo, es decir, no lleva a la experiencia cotidiana en una totalización; pero empuja, casi con una excusa de necesidad a la totalización universal del rostro. El rostro es el *vacío que buscamos y la proyección del nosotros.* Deluze y Guattari (2004) afirma que:

Un niño, una mujer, una madre de familia, un hombre, un padre, un jefe, un profesor, un policía, no hablan una lengua en general, hablan una lengua cuyos rasgos significantes se ajustan a los rasgos de





rostridad específicos. Los rostros no son, en principio, individuales, defienden zonas de frecuencia o de probabilidad, delimitan un campo que neutraliza de antemano las expresiones y conexiones rebeldes a las significaciones dominantes. De igual modo, la forma de la subjetividad, conciencia o pasión, quedaría absolutamente vacía si los rostros no constituyesen espacios de resonancia que seleccionan lo real mental o percibido, adecuándolo previamente a una realidad dominante. El rostro es redundancia. y hace redundancia con las redundancias de significancia o de frecuencia, pero también con las de resonancia o de subjetividad. El rostro construye la pared que necesita el significante para rebotar, constituye la pared del significante, el marco o la pantalla. El rostro labra el agujero que necesita la subjetivación para manifestarse; constituye el agujero negro de la subjetividad como conciencia o pasión, la cámara, el tercer ojo. (Deleuze y Guattari, 2004, p., 174)

Es de gran importancia en esta investigación determinar las formas de rostrificación que ha adquirido la pobreza, puesto que la irrupción del rostro en el discurso, que al mismo tiempo es corporeidad, se subjetiviza en un *yo pobre* asumido desde una política del rostro, con una imposición expresiva del mismo instaurada en determinadas semióticas del poder (Serrano y Fernández, 2017).

La totalización del ser en la rostrificación inmoviliza. Es irreductible, sí, pero también desde una gobernabilidad determinada, al creer que el mundo es de una sola manera, no permite transformar, estanca.

El ser totaliza desde el lenguaje, y comienza a subjetivarse. Y ahí la pobreza comienza a rostrificarse, y se afea. La fealdad del rostro del pobre es consumida constantemente por aquellos que necesitan que el otro ocupe el lugar del bárbaro.





Desde los hallazgos principales de esta entrevista, las atribuciones a la construcción de una primera infancia pobre, se alejan de la responsabilidad y se asumen en una cosificación y fealdad que se incluyen en el propio desarrollo del niño, niña o la familia. Las creencias o imágenes sociales se profundizan en la investigación completa, pero se atribuyen principalmente a tres factores: elementos estructurales, elementos de salud mental y elementos políticos; como lo son, el contexto, el Estado, las características principales de la persona, pero no hay una responsabilidad clara de nadie.

### **Conclusiones**

La cosificación de la primera infancia pobre radica innegablemente en todos los vínculos que atribuyen al otro como pobre, desde aquel discurso que tiene el poder de generar discurso y realidad. Esto afecta directamente a la construcción de una primera infancia pobre desde el ser y desde los primeros años. El señalamiento del otro como pobre, beneficiario de una política pública de primera infancia, se juega entre el encuentro radical y la necesidad de que el otro ocupe el lugar del pobre beneficiario. La construcción de la pobreza no solo se juega en lo económico y multifactorial, sino en lo discursivo de la misma, en aquellos que tienen el poder de generar encuentro y al mismo tiempo señalar al otro. El alejamiento de la responsabilidad propia por la construcción de la pobreza pone a la primera infancia pobre en un espacio de consumo, para satisfacer *mis propias necesidades*, y no en el espacio de *desconstruirnos* en el encuentro real para con el otro.

### **Referencias**

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: PRE-TEXTOS.





Serrano, B. C. y Fernández, R. C. (2017). Deluze y la política del rostro (Rostridad): Alcances sobre el Estado.

*Revista de Humanidades*, 41-68.

Vidal, F. (2009). *Pan y Rosas. Fundamentos de exclusión y empoderamiento*. Madrid: Fundación FOESSA.





**Pobreza infantil y su relación con los derechos sociales de la niñez: el caso de los programas sociales en México**

***DELIA GONZÁLEZ GARRIDO<sup>5</sup>***

**Resumen**

Este trabajo presenta los resultados de una investigación de carácter cualitativo, enfatiza la importancia de una clara conceptualización teórica de la problemática, la relación que presenta la pobreza con el cumplimiento de los derechos sociales, y como al verse vulnerados afectan el desarrollo físico, mental y emocional de la población infantil. Para llevar a cabo esta investigación se tomaron como estudio de caso algunos de los programas sociales que se implementaron en la Ciudad de México, con la finalidad de destacar si estos contribuyen o no a garantizar los derechos de las niñas y los niños del país.

**Introducción**

La pobreza es un problema social al que se le atribuye diversas limitaciones, pone en evidencia la desigualdad de oportunidades entre los individuos, no respeta edad, género, color de piel, religión o pertenencia étnica; por lo tanto, las personas que la padecen no la experimentan del mismo modo y mucho menos en la misma intensidad; se tiene un grado distinto de vulnerabilidad ante dicha problemática, es válido, entonces, destacar que la pobreza tiene distintos efectos sobre cada grupo etario. En el caso de la población infantil la

---

<sup>5</sup> Egresada de la Licenciatura en Economía, con maestría en Políticas Públicas ambas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente se desempeña como Ayudante de Posgrado B en el Doctorado en Ciencias Sociales de la UAM. Contacto: [agonzalezg@correo.xoc.uam.mx](mailto:agonzalezg@correo.xoc.uam.mx)





pobreza los afecta de forma directa, de acuerdo con la CEPAL y UNICEF(2010) en América Latina y el Caribe los niños y niñas suelen estar sumergidos en situaciones de insuficiencia de ingresos y privación de sus derechos, como son: educación, salud, abrigo y nutrición, por mencionar algunos; como consecuencia, crea daños en su desarrollo físico, aumenta el riesgo de padecer enfermedades que se pueden volver crónicas (debido a una mala alimentación), y se considera como una perspectiva a largo plazo que influye de manera negativa, ya que al no desarrollarse de una manera adecuada se ven limitadas las capacidades, oportunidades de superación personal y sobre todo las posibilidades de un mejor futuro (CEPAL y UNICEF, 2010, pp.19-20). Tal perspectiva obvia que la privación de los derechos, los condena a crecer en una situación de precariedad. Las carencias que los infantes sufren en esta etapa pueden afectar seriamente su presente y futuro.

Ahora bien, la población infantil al igual que todos los individuos sin importar género, edad, religión o etnia, deben contar con una serie de derechos. Los gobiernos son los principales actores responsables para llevar a cabo la labor necesaria que les proporcione el reconocimiento como personas portadoras de derechos y que garantice el cumplimiento de los derechos básicos que fueron acordados en la Convención de los Derechos del Niño- *CDN*-, la UNICEF considera que su reconocimiento como sujetos de derechos, junto con la protección de estos contribuiría a reducir y/o erradicar la pobreza infantil (UNICEF, 2010, p.27).

Ante tal situación, el gobierno de México implementa como parte de su política social la creación y aplicación de programas sociales, los cuales surgen ante la necesidad de dar solución a alguna problemática social que afecta a la población o una parte de ella, se espera que los programas mejoren las condiciones de vida de las personas, en este caso de aquellas que viven en situación de pobreza; y de esta manera se garantice





el cumplimiento de sus derechos básicos sociales entre los que se encuentran: acceso a la educación, alimentación, vivienda digna con los servicios básicos, acceso a los servicios de salud, y a todos los elementos necesarios para mejorar su calidad de vida. El objetivo de esta investigación se centró en incorporar elementos clave que permitan entender la problemática de la pobreza infantil a través de un enfoque de derechos, en el que se destaca la importancia y la necesidad de que estos derechos básicos se garanticen en los programas sociales.

### **Perspectiva teórica**

Para precisar el concepto de pobreza infantil, se debe primero definir el concepto de pobreza e infancia por separado. Cuando se escucha la palabra pobreza inmediatamente se asocia con necesidad, carencia o privación. Para la Organización de las Naciones Unidas –ONU- la pobreza se define “como la condición caracterizada por una privación severa de necesidades humanas básicas, se incluye alimentos, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda y educación. La pobreza depende no solo de ingresos monetarios sino también del acceso a servicios” (citado en Spicker, Álvarez y Gordon, 2009, p.294). El segundo término implica un periodo de vida, hace referencia a la etapa conocida como primera infancia, que se conceptualiza como “el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los 8 años aproximadamente y se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren” (Jaramillo, 2007, p. 110). Es importante destacar que “esta primera etapa es decisiva en el desarrollo pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socioafectiva, entre otras” (Jaramillo, 2007, p. 110).





Una vez definidos los conceptos por separado, definiremos el concepto de pobreza infantil, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- (2004) propone definir el concepto al partir de una mezcla de los principios de las necesidades básicas y del enfoque de los derechos humanos. De esta manera la pobreza infantil se define como “la negación de los derechos socioeconómicos que han sido determinados en los artículos 26 y 27 de la CDN, los cuales se relacionan con el derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (citado en Minujin, Delamónica y Davidziuk, 2006, p. 37). En este orden de ideas, la UNICEF propone que la medición de la pobreza infantil sea basada mediante:

*Un enfoque de derechos humanos*, desde este enfoque se asume un vínculo entre la pobreza de la infancia y el incumplimiento de sus derechos sociales. El concepto de pobreza infantil puede ser construido sobre el principio de acceso a un número específico de derechos sociales, económicos y culturales, que fueron incluidos en la CDN. Las necesidades que se consideran básicas para el desarrollo de la población infantil se consideran: nutrición, agua potable, saneamiento, vivienda, salud, educación e información, de esta manera y tomando como referencia el enfoque de derechos, se puede considerar cada privación como un indicador de pobreza, ya que incumple con los derechos establecidos en la CDN. (UNICEF, 2010, p. 29)

Pero también de derechos fundamentales como el descanso y la recreación, “debido a que los niños y las niñas experimentan la pobreza como un entorno que perjudica su desarrollo mental, físico, emocional y espiritual” (Bellamy, 2005, p.16). En ese sentido es fundamental “ampliar la definición de pobreza infantil más allá de conceptos tradicionales” (Bellamy, 2005, p. 16).







## Marco metodológico

Para analizar si los programas sociales atienden el problema en su conjunto se debe recurrir a ver si estos tienen la calidad suficiente, por ello se examina su apego con el marco de derechos, desde un enfoque de política pública, esto permitiría validar la calidad de un programa, bajo la propuesta de que si los programas tienen menor apego a los derechos se traduce en una menor calidad y por ende si no tienen la calidad suficiente sería necesario modificarlos. Para ello, será necesario tomar en consideración las observaciones generales que emitió el CDN.

Dado que existen diversidad de programas sociales, pero no conocemos su alcance, una manera de aproximarse a ellos es ver si estos cumplen con los contenidos esenciales de los derechos que se establecieron en la CDN. Para ello, fue necesario realizar trabajo de campo con el objetivo de comparar las observaciones generales con los resultados obtenidos de las entrevistas, al usar como técnica de recolección: la investigación documental, análisis a programas sociales y además de entrevistas semiestructuradas, estas últimas con la finalidad de conocer desde la perspectiva de los beneficiarios los beneficios que les brindan los programas.

Para llevar a cabo el trabajo de campo primero se seleccionaron los programas sociales, al tener en consideración que la familia es quien proporciona a los menores las condiciones económicas, materiales y emocionales que son necesarias para su bienestar y desarrollo, en ese sentido se optó por elegir tres programas sociales que no están específicamente orientados a la niñez, con el objetivo de conocer los beneficios indirectos que podrían apoyar a la población infantil. Los programas que se eligieron son los siguientes: *Apoyo para el Desarrollo de Sociedades Cooperativas, Comedores Comunitarios y Mejoramiento Barrial y Comunitario.*





Los programas que permiten observar los beneficios que favorecen de manera directa a la niñez, se encuentran a cargo del *Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de la Ciudad de México (DIF)*, el universo de programas que tiene a su cargo es amplio, sin embargo, por no contar con las autorizaciones necesarias solo se tuvo ingreso a las *Estancias Infantiles*; como el único programa de beneficio directo a las niñas y niños.

Las delegaciones que se eligieron para aplicar las entrevistas semiestructuradas de los programas fueron Tlalpan, Coyoacán y Xochimilco, con la idea de poder observar el contraste entre una delegación y otra, también se aplicó el criterio de la cercanía por cuestiones de seguridad, sin embargo, en algunos casos influyó la autorización que brindaron las personas responsables de los programas. Para el desarrollo de la investigación, se tuvo en cuenta principalmente los derechos sociales de desarrollo, se excluye del análisis el derecho a la vivienda, el resto de los derechos se tomaron como variables: recreación y esparcimiento, educación, alimentación, atención médica y cuidado. Es relevante mencionar que las variables planteadas se vinculan con los programas sociales seleccionados, y las subvariables se retomaron de las observaciones generales que emitió el CDN, por lo que el cuadro de variables y subvariables quedó como se plasma en la Tabla 1.

### **Tabla 1**

*Cuadro de variables*

**VARIABLES**

**SUBVARIABLES**





- |                            |  |
|----------------------------|--|
| Alimentación               | <ul style="list-style-type: none"><li>- Alimentación suficiente</li><li>- Alimentación nutritiva</li><li>- Alimentación sana y variada</li><li>- Acceso físico</li><li>- Acceso económico</li><li>- Número de comidas al día</li></ul>                                   |
| Atención Médica            | <ul style="list-style-type: none"><li>- Acceso a servicios de salud</li><li>- Recibir educación</li></ul>  |
| Educación                  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Enseñanza gratuita y/o concesión de asistencia financiera en caso de necesidad</li><li>- Educación que desarrolle la personalidad y aptitudes</li><li>- Educación que desarrolle la capacidad física y mental del niño</li></ul> |
| Cuidado                    | <ul style="list-style-type: none"><li>- Responsable del menor</li><li>- Juego</li><li>- Actividades recreativas</li></ul>  |
| Recreación y Esparcimiento | <ul style="list-style-type: none"><li>- Participación en vida cultural</li><li>- Participación en vida artística</li></ul>   |

Fuente: Elaboración propia con base en las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, disponible en: <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>, para más información puede consultarse en su idioma original en: <http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/index.htm>

## Resultados

En total se llevaron a cabo 41 entrevistas, distribuidas de la siguiente manera: cinco entrevistas en sociedades cooperativas; 31 entrevistas en comedores comunitarios de las cuales siete fueron realizadas a los





responsables y 24 a los comensales que acudían a los comedores; tres entrevistas a beneficiarios del programa *Mejoramiento Barrial y Comunitario* y dos entrevistas a las responsables de CADI. Como se plantea en el marco metodológico, una manera de aproximarse a los programas es ver si estos cumplen con los contenidos esenciales de los derechos (subvariables del Tabla 1), bajo esta consideración se optó por verificar este nivel de cumplimiento en cada uno de los programas en los que se llevó a cabo el trabajo de campo, que arrojó los siguientes resultados:

**Comedores Comunitarios.** El derecho representativo en este programa es el derecho a la alimentación, de acuerdo con las subvariables el programa sí cumple en cuanto a calidad al considerar que se proporcionan una comida balanceada y completa, pero en ocasiones la cantidad no es la suficiente en estos establecimientos públicos y es que a veces el alimento es insuficiente para las personas que acuden, ya que cantidades de comida que se preparan en muchas ocasiones no alcanza. Lo que respecta a la accesibilidad económica el costo es de \$10 (pesos mexicanos) por lo que se considera que el precio está bien, la ubicación también es un elemento que sí se cumple, por estar distribuidos en diversos puntos de la Ciudad de México a los cuales no es difícil acceder.

En cuanto a que la alimentación sea variada, sana y nutritiva los usuarios consideran que la alimentación que reciben es mejor que lo que consumían anteriormente, ya que de acuerdo con las respuestas de los entrevistados “las comidas que les proporcionan contienen los alimentos del plato del buen comer” (beneficiario 2, Xochimilco, 2017), una ración de comida incluye: sopa o arroz, guisado, frijoles, tortillas, agua de fruta y postre, debo enfatizar que las porciones no se limitan a los beneficiarios dado que ellos pueden





consumir las raciones que deseen, siempre que se cumpla con la cuota de recuperación, a las madres de familia que compran sus comidas y llevan cinco o más raciones les incluyen un kilo de tortillas.

**Sociedades Cooperativas.** El beneficio indirecto que aporta es respecto al tiempo que les libera a las madres, el manejo de sus propios horarios que contribuyen en el cuidado y atención del menor. El comité establece en cuanto al derecho al cuidado, que el menor no debe estar desprotegido, es decir, que siempre debe existir alguien responsable del menor, en ese sentido el programa otorga un beneficio de manera indirecta en el cuidado de los menores, al otorgar la posibilidad de que las madres puedan tener su propio negocio y manejar los propios horarios, esto permite que puedan pasar más tiempo con los hijos lo que les beneficia de manera positiva. Además, influye de manera positiva en el derecho a la recreación y esparcimiento, dado que las madres tienen más tiempo para realizar actividades de juego con sus hijos.

En el caso de la cooperativa que brinda servicio estancia infantil ayudan de manera significativa a las mujeres que laboran en la estancia y son madres de familia, es importante destacar, primero que es una fuente de trabajo con un ingreso fijo y segundo les permite estar más tiempo con sus hijos, pues las que son madres de familia tiene a sus pequeños ahí mismo en la estancia donde laboran lo que para ellas es una gran ventaja. Al igual que los CADI integran otros servicios que benefician otros derechos de los niños y niñas que están en la estancia infantil, como el derecho al esparcimiento y recreación, la alimentación y evidentemente el derecho a la educación.

**Mejoramiento Barrial y Comunitario.** De cierta manera contribuye al derecho de recreación y esparcimiento. Con el programa los habitantes de las comunidades piensan en crear espacios para el juego, la





recreación y el esparcimiento, por ejemplo: centros comunitarios, bibliotecas, salón de usos múltiples y casas de cultura. Sin embargo, en los últimos años han venido en decremento, en muchas ocasiones se debe a la inseguridad, falta de alumbrado público o al descuido de los lugares por parte de la misma comunidad.

**Estancias Infantiles.** Los derechos más representativos en este programa son: primero el derecho a educación básica, las subvariables a analizar son: recibir educación, debe ser gratuita y/o concesión de asistencia financiera, debe desarrollar la personalidad y aptitudes y además desarrollar la capacidad física y mental. Al seguir los criterios mencionados, se puede destacar que los CADI aceptan a niñas y niños de 9 meses hasta los 5 años con 11 meses, brindan servicio de calidad y cumplen con las necesidades específicas de los menores, organizan las salas de acuerdo con su edad; se requiere material e instalaciones adecuadas a su edad, espacios y materiales que son proporcionados por las estancias, respecto a la concesión de asistencia financiera o gratuidad, la estancia aplica un estudio socioeconómico que determina la cuota de recuperación que deberán cubrir. La cuota se ubica en tres niveles: el nivel alto es de \$360, nivel medio con un costo de \$240 y nivel bajo de \$120, que deberán ser cubiertos de manera mensual. Segundo el derecho a la alimentación por lo que se pudo observar, se encuentra cubierto pues los niños reciben una alimentación suficiente, sana, variada y su número de comidas son desayuno, comida y colación, en cuanto al acceso económico no tiene ningún costo para los niños y niñas inscritos en CADI.

También se beneficia otros derechos como el derecho a la salud, dado que brindan servicio médico específicamente la revisión por parte de un dentista, elaboran un expediente médico en el cual se registra peso, talla y salud en general, y en caso de que algún menor presente desnutrición u obesidad, son canalizados a Cruz





Blanca donde les dan el seguimiento necesario. Además de cumplir con los programas de la Secretaría de Educación Pública –SEP-, los infantes realizan actividades después de sus clases como: talleres de danza, pintura, teatro, ciencia, cocina y actividades de juego, que contribuyen a desarrollar la personalidad y aptitudes y además desarrollar las capacidades física y mental. En este programa se destaca la integración de diferentes derechos (recreación y esparcimiento, salud, educación y alimentación).

### **Conclusiones**

Como hemos visto, la problemática de la pobreza infantil es uno de los problemas más apremiantes y complejos dadas las múltiples secuelas que deja en la niñez, para analizar este problema es importante recalcar la necesidad de conceptualizar y medir la pobreza infantil desde un enfoque de derechos humanos, dada la naturaleza multidimensional de este fenómeno. Es importante realizar una revisión de la política social y los programas sociales en dos sentidos, primero ver que realmente garanticen los derechos, ya que las reglas de operación mencionan la importancia de un enfoque de derechos humanos, pero se queda únicamente plasmado en el lenguaje, además de que la mayoría de los programas están enfocados en atender rezagos y no en garantizar los derechos de los niños y niñas; segundo verificar que los programas sociales realmente estén articulados para ello se requiere la integración de programas (desarrollo social, salud, educación, y nutrición, entre otros) con la finalidad de conformar un esquema que proteja sus derechos.

Finalmente, es urgente llevar a cabo evaluaciones que permitan mejorar en caso de que el programa no de los resultados esperados, con la intención de mejorar los beneficios otorgados a la población objeto. Además, es apremiante incorporar un enfoque de derechos desde el diseño hasta la implementación de los programas





sociales para garantizar su cumplimiento, para lograrlo se deben considerar los contenidos esenciales de cada derecho y ser integrados desde el inicio de la creación del programa social, es fundamental iniciar con la atención a la primera infancia (de 0 a 8 años), pues como hemos podido observar esta etapa es fundamental para un óptimo desarrollo físico, emocional y cognitivo; vivir en situación de pobreza en esta etapa de la vida genera consecuencias físicas, mentales y emocionales que son irreversibles, además de tener una alta probabilidad de volverse permanente. Para cerrar es fundamental enfatizar que la reducción de la pobreza debe comenzar por enfocarse en la etapa de la infancia, siempre y cuando no se deje de lado las características específicas acorde a su edad.

### Referencias

- Bellamy, C. (2005). *“Estado Mundial de la Infancia 2005: La Infancia Amenazada”*. Fondo de las Naciones Unidas, UNICEF. Nueva York, USA.
- CEPAL y UNICEF. (2010). *“Pobreza infantil en América Latina y el Caribe”*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Naciones Unidas, Santiago de Chile. Diciembre.
- Jaramillo, L. (2007). *“Concepción de Infancia”*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte. Núm. 8. Diciembre.
- Minujin A., Delamónica E., Davidziuk A. (2006). *“Pobreza Infantil: Conceptos, medición y recomendaciones de políticas públicas”*. Cuaderno de Ciencias Sociales 140, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Costa Rica. Febrero.







# IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña  
en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Spicker P., Álvarez S., Gordon D. (2009). *“Pobreza: Un glosario internacional”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. 1ª ed., Buenos Aires. Agosto.

UNICEF. (2010). *“Los derechos de la infancia y la adolescencia en México. Una agenda para el Presente”*.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. México. Abril.





### Mesa 03

## **Experiencias y alternativas en las Políticas Públicas intersectoriales y multidimensionales sobre desigualdades en municipios/departamentos/regiones**

### **Aprendizajes alrededor de la implementación de la Política Pública afrodescendiente de Medellín: niñez y sus lugares de enunciación**

***SUSY YARLEY HINESTROZA RODRÍGUEZ***<sup>6</sup>

#### **Resumen**

El objetivo de esta ponencia es analizar los lugares físicos y simbólicos, asignados a la niñez afrodescendiente, residentes en el Municipio de Medellín, Antioquia (Col.) luego de la actualización del Acuerdo Municipal 056 de la Ley 15. Metodología: revisión documental de algunos marcos normativos sobre el reconocimiento de los derechos de la población afrodescendiente. Resultados: la niñez y adolescencia afrodescendiente aparece como beneficiaria de un sinfín de normas sustentadas en los pilares de la acción afirmativa, sin que las políticas públicas logren visibilizar los potenciales de los sujetos, ni sus subjetividades políticas.

#### **Desarrollo**

**En lugar sociohistórico de la niñez afrodescendiente.** La población afrodescendiente, reconocida históricamente por el padecimiento de prácticas sistemáticas esclavizadoras, se ha enfrentado quizá, como muy

---

<sup>6</sup> Doctoranda en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, CINDE. Integrante del grupo de investigación: Infancias y Familias en la Cultura. Magister en Gobierno y Políticas Públicas. Trabajadora Social. Correo electrónico: susyhinstroza@gmail.com





pocos grupos étnicos lo han hecho, a la lucha permanente no solo por el reconocimiento social y político de sus derechos, sino por la garantía de los mismos en medio de condiciones de eficiencia, oportunidad y suficiencia, materializadas en políticas con enfoques y principios acorde a las dinámicas particulares de esta población, la cual llegó al continente americano durante el periodo colonial, procedente de las regiones occidental y central de África, dispersada posteriormente entre países del caribe y Suramérica. Del continente Africano, fueron desarraigados cerca de 10.666.347<sup>7</sup>, de los cuales lograron sobrevivir alrededor de 9.203.722. De esta cifra, el 21,5% identificados como niñas y niños.

En la actualidad, según la CEPAL (2017), Cuba con el 36%, Costa Rica, Panamá, Ecuador y Colombia, entre 7% y 10% son los países con mayor población afrodescendiente. Honduras, Nicaragua, Ecuador y Colombia por su parte, son los países con la proporción más alta de niñas y niños afrodescendientes, grupo poblacional que se sitúa en los límites de las brechas sociales y económicas que agudizan la pobreza multidimensional de las familias afro. Brechas sociales que como lo plantea Mbembe (2016):

Tienen un arraigo de vieja data, herencia de la edad moderna, de sus métodos científicos e instituciones sociales las cuales buscan un sentido para la “razón negra”, se encargaron de codificar un conjunto de prácticas y retóricas que explicarán y al unísono justificarán las condiciones de ser y estar en la sociedad de aquellos sujetos de tez oscura. Así, la comprensión y actuar frente a los esclavos giró en torno a las preguntas ¿quién es?, ¿cómo lo reconocemos?, ¿qué lo diferencia de nosotros?, ¿puede transformarse en nuestro semejante?, ¿cómo gobernarlo y para qué? (p. 96)

---

<sup>7</sup> Datos consultados en la base de datos sobre tráfico trasatlántico de esclavos: <https://www.slavevoyages.org/>





Estas inquietudes se encaminaron sagazmente hacia la consolidación de hábitos que cercaron la experiencia de la población afrodescendiente y la redujeron a tres aspectos:

1. La primera respuesta consistía en ubicar la experiencia humana del negro en el contexto de la diferencia fundamental. La humanidad del negro no tenía historia propia. Esta humanidad sin historia no conocía ni el trabajo, ni la prohibición, ni mucho menos la ley.

2. (...) Si el negro es un ser aparte quiere decir que posee cosas propias, costumbres que no se trata ni de abolir, ni de destruir, sino de enmendar. Se trata así de inscribir la diferencia en un orden institucional distinto y de obligar a este orden distinto a operar en un marco fundamentalmente desigualitario y jerarquizado.

3. Un tercer tipo de respuesta tiene que ver con la denominada política de asimilación. Por principio, la idea de la asimilación descansa en la posibilidad de una experiencia del mundo que sería común a todos los seres humanos o, mejor dicho, en la experiencia de una humanidad universal basada en la similitud esencial entre los seres humanos. (...) En estas condiciones, el asimilado es un individuo completo y no un sujeto de la costumbre. Puede detentar derechos y gozar de ellos no en virtud de su pertenencia a un conjunto ético, sino a raíz de su estatus de sujeto autónomo, capaz de pensar por sí mismo y de ejercer esa facultad propiamente humana que es la razón. (Mbembe, 2016, pp. 163-164)

Las brechas que devienen de la esclavitud no son solo socioeconómicas, minan el desarrollo humano integral y con esto, las posibilidades de los sujetos para elegir y construir sus propios proyectos de vida, como lo sostiene Mbembe (2016):





La condición del esclavo es, por tanto, el resultado de una triple pérdida: pérdida de un <<hogar>>, pérdida de los derechos sobre su cuerpo y pérdida de su estatus político. Esta triple pérdida equivale a una dominación absoluta, a una alienación desde el nacimiento y a una muerte social (que es una expulsión fuera de la humanidad). (pp. 31-32)

Por ejemplo, esta condición no es ajena en Colombia donde los datos del Censo Nacional Poblacional y de Vivienda, realizado en 2018 por el Departamento Nacional de Estadística –DANE-, dan cuenta de 4.671.160 personas autorreconocidas<sup>8</sup> como integrantes de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, cifra que presenta el 9,34% del total de la población que habitan en el país. De estos 4.671.160 el 26,87% son niñas, niños y adolescentes entre los 0 -14 años, mientras el 66,13% corresponde a población entre 15 - 64 años. Solo el 7,0% son mayores de 65 años.

Por otro lado, el trabajo informal para la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera es del 81,0% contrastado con el 72,3% del total nacional. Estos datos sitúan a niños y niñas afroColombianos en un rezago escolar que asciende al 36,3% frente al 28,6% de otras niñas y niños del país. Es decir, estos datos estadísticos se convierten en una flagrante amenaza para el ejercicio de los derechos de la niñez afro, en tanto el 10,2% padece de privaciones que hacen que la inserción escolar y el trabajo infantil se ubiquen para ellas y ellos en un 4,6% y 2,9% respectivamente (DANE, 2018).

---

<sup>8</sup> En el Censo Nacional de Población y Vivienda, realizado por el DANE en 2018, se introdujo la categoría de autorreconocimiento para indicar la pertenencia étnica de los sujetos encuestados, según su identidad e interacción con el mundo.





Estas desigualdades representan en la vida de niñas, niños y adolescentes múltiples afectaciones con secuelas en “los diversos ámbitos del desarrollo social y de los derechos (ingresos, educación, salud y nutrición, trabajo y empleo, protección social y cuidados, acceso a la infraestructura básica, posibilidad de vivir una vida libre de violencias, participación y toma de decisiones) (Ministerio de Desarrollo Social y CEPAL, 2019, p. 25).

**La respuesta de las políticas públicas para garantizar los derechos de la niñez afrodescendiente.**

Con el ánimo de aportar en la reducción de estas desventajas, Medellín actualizó el Acuerdo Municipal 056 de 2015: Política Pública Para la Población Afrodescendiente, cuyo objetivo general consiste en “Garantizar mecanismos institucionales para el reconocimiento, restablecimiento y cumplimiento de los derechos humanos y diferenciales de la población afrodescendiente en la ciudad de Medellín” (Acuerdo 56, 2015, p. 2). Entre sus enfoques se encuentran el de derechos, diferencial, étnico-racial, reparación histórica, etnodesarrollo y de género. A partir de esto, ha sido posible nombrar, sobre todo visibilizar en la esfera de lo público, los discursos, prácticas y nuevas construcciones que los afroColombianos realizan en los contextos donde están inmersos.

De la mano de este Acuerdo Municipal, se consolidaron diversos escenarios de participación, espacios para la escucha, toma de decisiones con incidencia política y seguimiento a indicadores relacionados con la calidad de vida y el bienestar de este grupo poblacional, de manera específica, niñas, niños y adolescentes. Entre los indicadores incorporados al Plan Estratégico que materializa el Acuerdo Municipal 056 de 2015, se encuentran las mediciones que permiten dar cuenta acerca de: la participan diferenciad de la niñez afro, en múltiples espacios de formación política, el reconocimiento de los liderazgos participativos, asumidos por





niñas, niños y adolescentes, seguimiento al goce efectivo de derechos para reducir los riesgos asociados al trabajo infantil y la promoción de una educación que integre las cosmovisiones de los pueblos afrodescendientes.

Sin embargo, los últimos cinco años de implementación de la Política Pública Afrodescendiente, han permeado en escasa medida algunos derechos de la niñez afro. Al respecto se menciona que:

La niñez que llega junto con sus familias, procedentes de otras regiones del país junto, bien sea por razones asociadas el desplazamiento forzado, o por la búsqueda de nuevas oportunidades socioeconómicas (se añaden familias migrantes y refugiadas), son incitados por redes dedicadas a la explotación sexual y la mendicidad. Ello como sustento en el imaginario sexualizado que se tienen en algunos casos, sobre los cuerpos afro y en otro, sobre el sujeto afro, como ser de carencia y necesidad del amparo social. En cuanto a los espacios de participativos, vale la pena mencionar que, Medellín cuenta con 21 consejos de participación integrados por 430<sup>9</sup> niñas, niños y adolescentes, entre los cuales solo el 5,8%, corresponde a población afro.

Es decir, si bien se tiene una política pública, que sitúa en el centro a los sujetos, en favor del reconocimiento político de los mismos, estos en el caso de las niñas y de los niños, carecen de visibilidad social. La visibilidad como una categoría no solo estética, sino eminentemente política, parte por el hecho de considerar la presencia “del otro” a partir de imaginarios culturales provenientes de disciplinas como la antropología, desde la cual se argumentan ciertos patrones culturales, para determinar qué se observa (forma y

---

<sup>9</sup> Datos reportados por la Unidad Niñez y Adolescencia del Municipio de Medellín, durante el 2019.





melanina de los cuerpos) y cuáles representaciones sociales se construyen con base en lo observado. Estas representaciones asignan estatus a los sujetos, a las culturas y, por demás, sustentan patrones asimétricos de relaciones sociales. Para la niñez afro, estas asimetrías aún no logran resolverse a pesar de contar con marcos institucionales, ratificados por tratados y convenios internacionales. Si bien la historia de la humanidad ha relegado a las niñas y los niños a ser ciudadanos del mañana y estar en “falta de” (Jenks, 1996), en el caso de la niñez afrodescendiente, esta condición se refleja de manera doble por las intersecciones etarias, de género, y étnicas que se delimitan sus vidas.

Lo anterior, suscita la necesidad que tiene las políticas públicas, de comprender a la niñez afro, a partir de diferentes escenarios de enunciación, que les permitan a los sujetos superar la exclusión y la despersonalización con la que se han sido re-tratados históricamente. Repensar al sujeto desde diversos lugares y experiencias, implica comprender y narrar nuevas voces en medio del contexto, dar cuenta de nuevos significados porque el sujeto debe reconocer en clave de potencia, de libertad y de poder (Deleuze y Guattari, 2015). Para narrar esas voces y experiencias, hay que identificar la visibilidad de las mismas a partir de comprensiones que reivindiquen y reconozcan los diferentes modos de aparición de los sujetos.

Esto solo se logra al ampliar la comprensión de la niñez afrodescendiente, a partir de nuevas categorías analíticas que interpelen la mirada accidental homogénea, fruto del pensamiento colonial, que sobre las niñas y los niños se ha cernido, aún en la época contemporánea, aspecto que invisibiliza sus prácticas, experiencias sus potenciales. Si bien la historiografía se ha acercado en la comprensión del lugar de destierro al que fue sometida la niñez de origen africano, durante la trata transatlántica - comercialización, venta de esclavos,







trabajos forzados, prácticas de crianza y adoctrinamientos atroces, entre otras -, es necesario extender la lectura hacia épocas presentes para ampliar la mirada sobre la niñez afro como sujeto político, con múltiples matices que contrastan con el reducido imaginario colonialista que se reproduce sobre sus cuerpos y que les predestina a lugares de oprobio y rezago social, ante los cuales, la respuesta institucional derivada de las políticas públicas no solo superar, solo contener.

### **Conclusión**

Las políticas públicas destinadas para la población afrodescendiente, de manera particular, aquellas que involucran a la niñez, demandan una respuesta en clave de la suprasectorialidad, no solo para reconocer la herencia histórica y cultural de los pueblos de ascendencia africana y su diáspora, sino para situar una mirada de la niñez afro como generadora (no solo reproductora) de conocimiento, en torno a sus propias filosofías del saber. Ello implica, avanzar hacia la consecución de objetivos que reconozcan los procesos de subjetivación de niñas y niños y les sitúen como cuerpos políticos, con una historia y unas prácticas de vida sustentadas en saberes ancestrales los cuales cohabitan de manera simultánea y en permanente reflexión con otros saberes. Este tipo de políticas públicas no lograrán avanzar en la destrucción de matrices coloniales, sin antes construir y agenciar nuevas nociones y realidades para las niñas y los niños afro.

### **Referencias**

Acuerdo 56 de 2015. (2015). Gaceta Oficial N°4356. Recuperado de:  
[https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano\\_2/PlandeDesarrollo\\_](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_)





0\_15/Publicaciones/Shared%20Content/GACETA%20OFICIAL/2015/Gaceta%204356/ACUERDO  
%200056%20DE%202015.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42654/S1701063\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42654/S1701063_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Deleuze, G. y Guattari, F. (2015). Mil mesetas. Tratado a cargo de Pérez, J. Valencia. *Ed. Pre-Textos*.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). Gran Encuesta Integrada de Hogares. Recuperado de: <http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/547/study-description>

Jenks, S. (1996). Child Participation, towards a conceptual framework. *EPP/UNICEF*.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Ned ediciones.

Ministerio de Desarrollo Social. (2019). Construyendo políticas públicas hacia los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes de las Américas y el Caribe. En el marco de la II Reunión de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe (CEPAL). Montevideo. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/construyendo-politicas-publicas-hacia-ninos-ninas-adolescentes>





**Elementos para un modelo de política local que garantice el goce efectivo de los derechos de niños,  
niñas y adolescentes**

**AMANDA GOMEZ POLO<sup>10</sup>**

**Resumen**

La presente ponencia parte de reflexiones que surgen de la tesis doctoral en Pensamiento Complejo, la cual se inicia con la pregunta: ¿Qué elementos debe considerar la construcción de un modelo de política local que garantice el goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes? Ante la cual, se formula la siguiente hipótesis: El diálogo horizontal entre la familia, la sociedad, el Estado, fundamentado en los principios del pensamiento complejo; son elementos para considerar en la construcción de un modelo de política local que garantice el goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

**Los objetivos propuestos para el estudio**

Según la normatividad de Colombia, en la garantía y goce efectivo de derechos de los niños y niñas, deben converger el deber en primer lugar de la familia, cualquiera sea su configuración; en segundo lugar, la sociedad, entendida como la comunidad, las organizaciones sociales en el territorio en el que habitan y se desarrolla la vida de los niños; y, en tercer lugar, del Estado a través de sus agentes e instancias, a nivel

---

<sup>10</sup> Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Dirección electrónica: [amandagomezpolo2011@gmail.com](mailto:amandagomezpolo2011@gmail.com)





nacional, departamental y municipal o local. En todo caso, el Estado intervendrá únicamente cuando se logre demostrarla incapacidad de la familia para hacerse cargo, ya que este no puede suplantar el deber que le asiste como núcleo básico de la sociedad.

### **Objetivo**

Elaborar una propuesta de un modelo de política local basado en el diálogo horizontal entre la familia, la sociedad, el Estado, y que esté fundamentado en los principios dialógico, auto-eco-organizacional y autonomía del pensamiento complejo, a fin de que pudiera ser un referente en la planeación y gestión para la garantía y el goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

### **Objetivos específicos**

1. Describir el escenario dialógico relacional entre la familia, la sociedad y el Estado en la garantía de derechos de la infancia a nivel local, que permita su goce efectivo en un entorno ecosistémico.
2. Exponer un debate acerca de la autonomía y el poder de decisión local para dar respuesta conjunta, a la garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes.
3. Analizar la capacidad de auto-organización de los actores locales (agentes del Estado, agentes de ONGs, representantes de las comunidades, niños, niñas, adolescentes, familias), involucrados en la garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes a nivel local.
4. Proponer un modelo sinérgico horizontal e intersistémico de política local para la garantía de derechos de los niños, niñas y adolescentes.

### **Acerca de los principios del pensamiento complejo en acción**





Se propone la elaboración del análisis de la relación dialógica de la familia, la sociedad y el Estado, inicialmente desde la postura sistémica, sin embargo, con la intencionalidad de trascenderla hacia la propuesta del modelo basado en los siguientes principios del pensamiento complejo:

- Principio sistémico u organizacional, según una dialógica: orden-desorden-interacciones-organización.

#### Integración

- Principio de autonomía/dependencia, introduciendo la idea de proceso auto-eco-organizacional. Toda organización para mantener su autonomía necesita de la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma. No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias

- Principio dialógico, definido como la asociación compleja de instancias conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado

De esta manera, se introduce un marco teórico en el que converge el pensamiento sistémico complejo, la doctrina de la protección integral del niño, referida al conjunto de instrumentos jurídicos de carácter internacional, que modifican cualitativamente los conceptos de niño e infancia en el marco del desarrollo político de un Estado, obligan a adoptar las medidas administrativas, sociales y educativas de orden legislativo, apropiadas para reconocer a los niños y niñas de su territorio como sujetos de derecho, en corresponsabilidad con la familia y la sociedad. Lo anterior, en el marco de los instrumentos de la acción pública de planificación y gobierno, referidos a un territorio específico, bajo la concepción del territorio reticular de Mönnet (2013) y conectado con el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1987), para concluir, con la concepción de política pública de Velásquez (2018), quien la define como proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones,





acuerdos, instrumentos, narrativas y símbolos, gestionado por autoridades, con la obligatoria participación de los particulares, y encaminada a intervenir situaciones definidas como problemáticas o a materializar las deseables. La política pública hace parte de un ambiente o contexto determinado del cual se nutre (emociones, instituciones, ideologías, narrativas, hábitos) y al cual pretende modificar o mantener), conectándose en este sentido con el referencial de política enunciado por Müller (2006).

### **Acerca de la metodología de observación de la realidad compleja**

La realidad se presenta contextualizada a partir de representaciones y saberes sociales y la concepción hermenéutica y/o interpretación ideológica de la misma. El objeto de estudio como un sistema complejo se organiza a partir de los observables, como formas de organización de datos de la experiencia ya interpretados, constituyen el punto de partida de todo conocimiento, se dan directamente en la percepción, los contenidos de la experiencia inmediata, los hechos cognoscibles más simples; su organización requiere la previa construcción de instrumentos asimiladores de la experiencia. También se organiza a partir de los hechos o relaciones entre observables. Los sistemas que se observan se pueden construir y diseñar a partir de los siguientes elementos:

- Identificación de las unidades, componentes o subsistemas coordinados y en interacción, que conforman un sistema como un todo organizado e integrado con un objetivo y meta común, que determinan su funcionamiento, permiten su cohesión y medir la forma del comportamiento
- Identificación del supersistema o suprasistema, el entorno o ambiente en el cual interactúa el sistema; la fuente de amenazas y recursos; su relación con otros sistemas, la supervivencia como capacidad de adaptarse, cambiar y responder a las exigencias y demandas del medio ambiente externo





- Identificación de las relaciones en términos de unión, interacción, conexión, que determinan la estabilidad y la homeostasis o equilibrio dinámico
- Identificación de los procesos de transformación mediante los intercambios a manera de entradas (*input*) y salidas (*output*) de energía, materia e información, positiva o negativa para el medio, lo cual determina la capacidad de auto-organización, auto-control y grado de autonomía
- Identificación de la estructura: lineal, circular, centralizada, matricial, jerárquica y descentralizada
- Reconocer las propiedades de los sistemas: sinergia, entropía, neguentropía, retroalimentación, homeostasis, recursividad, equifinalidad

Ésta investigación se considera transdisciplinar, tal como lo señala Nicolescu:

La transdisciplinariedad concierne, como el prefijo *trans* lo indica, lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. (1994, p.35)

Se considera así mismo, los tres pilares de la transdisciplinariedad, los niveles de la realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad, los cuales determinan la metodología de la investigación transdisciplinaria (Nicolescu, 1994, p.36). Vinculada con el ejercicio de la tesis, lo que se propone es la atención de un problema que emerge en contextos locales complejos y que requieren alternativas creativas, participativas y prácticas que integren y superen las visiones fragmentadas, con un real involucramiento y cooperación entre diversos actores y sectores de la sociedad.

En el proceso de investigación se asume una postura y actitud transdisciplinar, que conjuga





procedimientos metodológicos en una estrategia creativa, que procura integrar los tres rasgos fundamentales señalados por Nicolescu, rigor, apertura y tolerancia, presentes en la investigación y la práctica transdisciplinaria. De esta manera, la estrategia de investigación se propone como una integración de datos, saberes y subjetividades, en un dispositivo metodológico dialógico, basado en la sistematización y recuperación de las experiencias de formulación de políticas públicas en cuatro municipios del departamento del Huila (Tello, Hobo, Algeciras) durante los años 2013 a 2019, la revisión documental, el diseño de los sistemas observados, lo cual conllevará la modelización de los resultados.

### **Propuesta local desde un sistema de acción organizado**

La política pública según Raúl Velásquez (2009), es definida como proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos, instrumentos, narrativas y símbolos, gestionado por autoridades, con la obligatoria participación de los particulares, y encaminado a intervenir situaciones definidas como problemáticas o a materializar las deseables. La política pública hace parte de un ambiente o contexto determinado del cual se nutre (emociones, instituciones, ideologías, narrativas, hábitos) y al cual pretende modificar o mantener. De acuerdo con ello, se presenta el siguiente esquema relacional en la Figura 1.







**Figura 1**

*Esquema relacional en torno a la garantía de derechos*



Fuente: Elaboración propia

A partir de esta definición y en el marco del contexto relacional municipal, se presentan tres puntos principales de tensión relacionados con la autonomía, los cuales se pretenden superar con la propuesta o modelode organización. Estos son:

1. La autonomía y reconocimiento del protagonismo de las familias. El desconocimiento de sus factores de generatividad impide el empoderamiento y agenciamiento de sus capacidades en el ejercicio de la garantía de derechos.
2. La autonomía y descentralización otorgada a los municipios como responsabilidad sin instrumentos suficientes y necesarios para dar respuesta a las demandas en materia de derechos de la infancia y la adolescencia.





3. La participación ciudadana y de las comunidades organizadas se da desde un discurso desvinculado de un proyecto común integrador y dialógico, sino más bien desde un concepto utilitarista y burocrático.

Así, surge la siguiente propuesta plasmada en la Figura 2.

### Figura 2

*Propuesta de articulación integradora en torno a los derechos de la infancia*



Fuente: Elaboración propia

El reto que se plantea para lograr la integralidad en las acciones está en generar sinergia en torno a los elementos de los diferentes subsistemas y sistemas que interactúan y se retroalimentan, generando transformaciones que buscan la estabilidad y el equilibrio dinámico entre las partes.

Así, se estructura el esquema a manera de un sistema de acción concreto, el cual según Rodríguez y Rodríguez (2011), “puede ser definido como una configuración social relativamente estabilizada, estructurada por relaciones de poder y constituida por el conjunto de los actores, sus alianzas, sus relaciones





y sus formas de regulación, en un contexto organizacional determinado” (p. 14). Es así como la acción local en torno a la garantía de derechos de la infancia y la adolescencia puede presentarse de la siguiente manera:

1. Los subsistemas o unidades de la dinámica territorial, organizados desde la estrategia de Gestión Social Integral GSI.
2. Elementos de gobernanza, materializados en la arquitectura institucional, como los escenarios de participación para la planeación local y la toma de decisiones, de la mano de la implementación de la Norma Internacional ISO 18091:2014 para la calidad en los Gobiernos Locales, y su última versión 2019, la cual resulta una herramienta invaluable para la construcción de gobernanza democrática y gobiernos confiables, integrados a la agenda 2030, objetivos para el desarrollo sostenible.
3. Un nivel macrosistema o suprasistémico, compuesto por las interacciones entre el territorio y la población; mediado por el régimen municipal y su relación con lo global.
4. Como principios dialógicos, la relación entre: orden-desorden-autoorganización, como la capacidad de los sistemas involucrados en la garantía de derechos, de agenciar capacidades y construir a partir del caos, las crisis, las necesidades.
5. Como elementos dialógicos integradores se consideran la participación significativa dentro de las familias, así como a nivel comunitario y ciudadano y la interdependencia, como el entramado vincular que hace posible el goce efectivo de derechos.

### Referencias

Bronfenbrenner, U. (1987). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives.





Developmental Psychology, 22(6), 723-742.

Mönnet, J. (2013). El territorio reticular.

Muller, P. (2006). Las Políticas Públicas [Segunda edición, J.-F. Jolly, C. Salazar, Trads.]. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Nicolescu, B. (1994). *La transdisciplinarietà*. Manifiesto. Ediciones Du Rocher. Recuperado de:  
<http://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/enrol/index.php?id=19>

Rodríguez, L.y Rodríguez, J. (2011). *Teorías de la complejidad y ciencias sociales*. Nuevas Estrategias Epistemológicas y Metodológicas. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (30).  
Recuperado de:  
<http://doctoradopensamientocomplejo.campusmultiversidad.org/course/view.php?id=18>

Velásquez, R. (2009). *Hacia una nueva definición de política pública*. *Revista desafíos* (20). Recuperadode:  
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/433>





**Contextualización de saberes articulados con la realidad local que enriquecen el conocimiento.**

**(Innovación educativa extensión y proyección social del Instituto de Educación Técnica Profesional de Roldanillo**

***PATRICIA INÉS JARAMILLO TANGARIFE***

**Resumen**

El Instituto de Educación Técnica Profesional de Roldanillo, Valle - INTEP, con trayectoria en Educación Superior, forma estudiantes en niveles Técnico, Tecnológico y Profesional, y respondiendo al componente práctico en el nivel técnico, permite, al estudiante tener acercamientos con la comunidad, en lo social y laboral; en este caso en los programas de Sistemas y Electricidad y Producción Gráfica. Desde allí los orientadores de asignaturas como Metodología de la Investigación I y II, y redacción de informes, aplican estrategias que mantienen la calidad académica, en la articulación del plan de estudios y el desarrollo de productos coherentes con perfiles profesional y ocupacional, a la vez que se desarrollan prácticas de extensión y contacto con el medio laboral.

### **Desarrollo de la ponencia**

Como estrategia de mejorar el rendimiento y calidad académica de los estudiantes, de los programas Técnico Profesional en Sistemas y Electricidad se integraron las asignaturas de Metodología de la Investigación I y II y Redacción de informes, con el fin de que las misma tuvieran aplicabilidad práctica la cual es requisito para obtener el título en el nivel Técnico Profesional. Así nació el proyecto, en conjunto con la unidad de extensión y proyección social, de intervenir lugares como la cárcel municipal y algunas escuelas que estuvieran





presta a recibir una capacitación en sistemas de los estudiantes del programa Técnico Profesional, lo que se convirtió en innovación educativa inclusiva, con miras a mejorar también el contexto, la comunidad y proyectar al Instituto de Educación Técnica Profesional de Roldanillo Valle del Cauca -INTEP, y por ello desde el año 2006 hasta hoy, se han realizado acciones de acompañamiento e intervención extracurricular que permiten el mejoramiento del entorno roldanillense. Posteriormente esta práctica se trasladó al programa de Técnico Profesional en Producción Gráfica en el que se integran las asignaturas mencionadas: Metodología de la investigación I y II y Redacción de informes, que permite que los estudiantes continúen las capacitaciones en técnicas artísticas complementadas con la teoría de color, desarrollo de la creatividad y creación literaria, entre otras, en su práctica profesional con niños de escuelas entre los 5 a 12 años; a su vez que mejoran la dinámica del aprendizaje en la escuela. Este proceso investigativo ha sido socializado con otros docentes y la comunidad educativa del INTEP; que permite integrar conocimientos que apunten a un solo producto para las diferentes asignaturas, que permiten que los estudiantes visibilicen otras posibilidades de la práctica profesional desde la inter y multidisciplinariedad.

Con lo anterior se da aplicación al modelo pedagógico institucional socio-constructivista, con el componente de enseñanza problémica que permite contextualizar el conocimiento, para que este sea pertinente para el estudiante como futuro egresado en su accionar profesional inmerso en el sector externo, como resultado a la formación por competencias.

### **Desarrollo y ejecución de la práctica**

La ejecución de la práctica se desarrolla en cuatro momentos:





- 1. Presentación.** La docente titular de la asignatura presenta a los estudiantes los objetivos del curso, realizar un proyecto, que para este caso será articulado con el sector externo. Para ello explica los puntos o componentes de un proyecto, la diferencia entre; proyectos privados y públicos.
- 2. Sensibilización.** La docente titular de la asignatura muestra a los estudiantes ejemplos de diferentes proyectos realizados con el sector externo y actividades que se han realizado en estos, con énfasis en la potencialización de habilidades y competencias adquiridas en el transcurso de los semestres acordes con el perfil ocupacional. Es el momento para que el estudiante tome la decisión en la escogencia del lugar de la práctica de acuerdo con sus preferencias y habilidades artísticas, creativas y comunicativas.
- 3. Concertación.** La docente titular de la asignatura, coordinadora de extensión y el agente externo, definen los horarios, el personal con que se va a trabajar y temáticas acordes con cada parámetro institucional; ejemplo, si es una Institución Educativa –IE-. estará regido por el plan de aula y los derechos básicos de aprendizaje, si es el centro carcelario y penitenciario está enmarcado desde la ley y el proyecto “saber ser para saber hacer”, entre otros.
- 4. Realización de la práctica.** El estudiante se desplaza a las instituciones, conoce el entorno donde desempeñará su rol de apoyo al maestro titular en las IE, o facilitador en otras entidades de intervención. Conocen a los estudiantes que estarán a su cargo; igualmente el responsable del ámbito externo, les asigna los temas en los cuales requiere refuerzo o competencias artísticas desde la creatividad que permitan la aprehensión de saberes que poseen los estudiantes en producción gráfica. Este proceso permite que se aprendan actividades de educación no formal que sirven para la vida.





Esta buena práctica también vincula a otras dependencias del Intep como:

1. Extensión: en la socialización de las funciones misionales del INTEP y temática del proyecto social a realizar, el cual define el plan de trabajo. Se reciben las hojas de vida de los estudiantes para el control del recurso humano y suscripción del compromiso con el proyecto. Igualmente se realiza la gestión de materiales y recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto. Esta dependencia hace un permanente acompañamiento durante el desarrollo del proyecto que se culmina con la evaluación.
2. El Centro de Biblioteca con resultados de aprendizaje que a través de los estudiantes desarrollan una propuesta creativa con despliegue de imaginación, suscita la alegría que hace ver la creación literaria como una necesidad de enriquecimiento de la imaginación y aprovechamiento de la oportunidad de conocer lugares jamás vistos, por medio de textos escritos, dibujos que cuentan historias reales y fantásticas, pinturas, dramatizaciones, entre otros.
3. La Unidad académica a la cual está adscrito el programa de producción gráfica, respalda la práctica y avala los procesos necesarios para el logro de los objetivos planteados, que reconoce el aporte significativo al fortalecimiento del rol de estudiante en su formación, en el área de diseño gráfico y la exploración de ambientes, en los cuales se aporta de manera significativa al desarrollo de las personas y el aprovechamiento de su tiempo al compartir un espacio en el cual pueden aportar con sus técnicas y trabajos, ideas innovadoras que ponen en prácticas las temáticas abordadas en clases. Para la Unidad de Sistemas y Electricidad es un proyecto que resalta la buena labor de la Institución de Educación Superior en el impacto con el medio que lo rodea.

## **Resultados**







### ***Resultados cuantitativos de la práctica reflejada en estudiantes del INTEP***

- Desde el 2009 hasta el 2019 se han vinculado 252 estudiantes del nivel Técnico Profesional
- Institucionalmente se ha vinculado a la práctica la Unidad de Sistemas y Electricidad a la cual está adscrito el programa, docente titular de la asignatura, Coordinadora de extensión, Coordinadora Centro de biblioteca, 1 Psicóloga, Docente experto en pedagogía (7 personas)

### ***Resultados cualitativos de la práctica reflejada en estudiantes del INTEP***

- Apropiación de estrategias que le permiten interactuar con personas de diferentes edades como líderes de actividades, que articulan los conocimientos adquiridos en el aula con la realidad externa
- Fortalecimiento de competencias comunicativas que le permiten al estudiante contextualizar sus saberes con diferentes tipos de público como son: niños, adolescentes y adultos

### ***Resultados cuantitativos de la práctica reflejada en los grupos de beneficiarios***

- **Personas privadas de la libertad:** con el desarrollo del proyecto *saber hacer para saber ser*, se han beneficiado 229 personas en el aprendizaje de técnicas de dibujo y caricatura, elaboración de máscaras con vendas de yeso, dibujo con tinta china, dibujo con *ecoline*, escultura con papel maché, informática básica, emprendimiento empresarial, contabilidad básica, manualidades y artesanía; aprendizajes que han contribuido al fortalecimiento de competencias ciudadanas, que aportan a la resocialización y a adquirir otros saberes, para que, cuando recobren la libertad tengan alternativas para gestionar el sustento económico, además de los beneficios por rebajas de penas de acuerdo al tiempo dedicado a dichas actividades





- **Niños entre 5 y 12 años:** 438 participantes en el proyecto de *alfabetización digital*, han sido hasta el momento los beneficiados con aprendizajes relacionados con el manejo básico del computador, herramientas básicas de Word y Power Point, implementación del buen uso del internet; al fortalecer competencias comunicativas, el cual logra mayor fluidez en la interacción con el grupo y en otros espacios de la sociedad, que apropian el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Otro proyecto desarrollado con este mismo tipo de beneficiarios es *exprésate y dibuja tus sueños*, con técnicas como dibujo, pintura, escultura y creación literaria (cuentos a través del dibujo), los beneficios obtenidos se centran en el fortalecimiento de los procesos de formación de los niños a partir del desarrollo de la creatividad la cual se refleja en su diario vivir y en su desempeño en otras áreas de formación académica. Actualmente a este proyecto se le identifica como *expresión artística en la U*, y en el último año ha beneficiado a 136 niños/niñas y adolescentes en técnicas de dibujo a color, blanco y negro, dibujo a mano alzada y máscaras con vendas de yeso

En 10 años se han beneficiado en total 574 niños y 229 adultos, en promedio por año 80 personas en diferentes técnicas y temas.

La inversión promedio en los últimos cinco años ha sido de \$8.500.000 por año para un total de \$42.500.000, es decir, \$52.927 pesos por beneficiario.

### **Evaluación y revisión de la práctica**

Para evaluar los resultados de aprendizaje se consideran dos momentos:





1. Evaluación por parte del docente titular de la asignatura que define previamente los criterios para posterior socialización al estudiante, al enfatizar en que el resultado final responda al objetivo inicial de la propuesta, siendo la nota cuantitativa máxima de 5.0 y la mínima aprobatoria 3.0. Esta nota es producto de la socialización que el estudiante hace ante otros docentes de asignaturas complementarias al programa que se está cursando.

El docente titular hace retroalimentación de los proyectos con el sector externo, quienes emiten apreciaciones que conlleven al mejoramiento del proceso.

2. Evaluación por parte del agente externo es cuantitativa cuyo valor aprobatorio mínimo es de 3.0 y el máximo es de 5.0.

Por parte de los estudiantes niños, adolescentes y/o adultos se hace evaluación cualitativa expresada en forma pictórica.

### **Carácter innovador de la práctica**

La práctica pedagógica en el INTEP se ha visto mejorada desde el ejercicio de la misma en cuanto a que permite la pertinencia y coherencia de los conocimientos disgregados de algunas disciplinas y su aplicabilidad en el acercamiento a proyectos de investigación que brinden soluciones sencillas y oportunas a los problemas que atañen el contexto en el cual se halla inmersa la institución. Igualmente permite que el estudiante se motive en la concordancia y fusión de productos que responden a diversos conocimientos y que personas externas, como los niños y niñas, los reclusos, entre otros, puedan beneficiarse con alternativas que permitirán la interacción social que esta le brinda. Al abordar problemas como la falta de creatividad, entre





otros, los estudiantes del INTEP se ven abocados a la búsqueda de saberes y teorías que les permitan el acercamiento oportuno, a través de la lectura y de un conocimiento nuevo para ellos, como es la enseñanza, el currículo, la preparación de clase y la didáctica para ser entendidos y aceptados en cuanto a los temas y actividades que comparten, así cursan el camino ameno y motivante de la investigación.

### **Conclusiones**

Las buenas prácticas que integran la academia y la parte social son dinámicas y motivantes, y han permitido al estudiante conocer la aplicabilidad de su conocimiento en otras áreas y al INTEP mostrar el trabajo coadyuvante con el mejoramiento social.





**La Cultura Ciudadana como punto de encuentro entre el diseño del comportamiento y la política pública**

***JUAN P. VELÁSQUEZ<sup>11</sup>, BEATRIZ DEL CARMEN PERALTA DUQUE<sup>12</sup> Y***

***LILIANA MARÍA VILLESAS GUZMÁN<sup>13</sup>***

**Resumen**

En el marco de abordar la complejidad existente en los problemas sociales a través las políticas públicas, desde los años 90 se establecieron en Colombia estrategias creativas denominadas Cultura Ciudadana. Si bien estas estrategias lucieron novedosas y diferentes para abordar la complejidad, aún es incierto el impacto real que tuvo en la manera de hacer política y en la manera de construirlas creativamente. De esta manera, se propuso una investigación donde se encontraron relaciones entre el comportamiento, el diseño y la política pública con las estrategias de Cultura Ciudadana. En esta ponencia, se colectan algunas de las relaciones existentes.

---

<sup>11</sup> Universidad de Caldas. Diseñador Visual, Magíster en Diseño y Creación Interactiva y Doctor en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas. Miembro del *Systems Design Association – SDA* y del *Design Research Society*. Par Académico del Ministerio de Educación Nacional. Intereses investigativos centrados en el diseño comportamental, el diseño sistémico, el diseño para las normas sociales y la investigación en diseño. Integrante grupo de investigación DICOVI (Categoría A1 de Colciencias). En estancia postdoctoral en Linnaeus University de Växjö, Suecia.

<sup>12</sup> CINDE-Universidad de Manizales y Universidad de Caldas. Trabajadora Social, Magíster en Desarrollo Social y Humano (CINDE), Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora Investigadora CINDE-Universidad de Manizales. Profesora Investigadora en la Maestría de Diseño y Creación Interactiva y del Doctorado de Diseño y Creación de la Universidad de Caldas.

<sup>13</sup> Universidad de Caldas. Docente asociada Departamento de Diseño Visual. Diseñadora Visual. Magíster en Diseño y Creación Interactiva. Directora de la Maestría en Diseño y Creación Interactiva. Integrante grupo de investigación DICOVI (Categoría A1 de Colciencias).





## Introducción

Cambiar el comportamiento es algo difícil de lograr, sin embargo, desde la Bogotá de los años noventa se implementó una política pública denominada Cultura Ciudadana la cual, de manera creativa, aplicó estrategias para incrementar el cumplimiento de las leyes y las normas existentes valiéndose solo de la afectación del comportamiento en los ciudadanos. Este tipo de intervenciones se realizaron y replicaron en diversos lugares de Colombia y fuera de ella donde recolectaron éxitos y fracasos, pero manteniendo lo interesante y novedoso de la Cultura Ciudadana inicial.

El contexto de las estrategias de Cultura Ciudadana estudiado abarca un periodo que va desde 1995 hasta el 2018. Durante este periodo de tiempo, emergieron diversas agencias que planearon, gestionaron e implementaron estrategias creativas para generar el buen comportamiento ciudadano. Antanas Mockus y Paul Bromberg (profesores matemáticos de la Universidad Nacional de Colombia y alcaldes de la ciudad de Bogotá entre 1995 y 2000) son considerados como los gestores de este tipo de estrategias en la política pública en Colombia. Las agencias colombianas que se destacan por promover este tipo de estrategias en dicho periodo fueron: Corpovisionarios, el Instituto Distrital de Cultura y Turismo en Bogotá (IDCT), el consorcio Metro de Medellín y las Empresas Públicas de Medellín en relación con el Observatorio de Cultura de la Universidad EAFIT de la misma ciudad.

Teorías como la economía del comportamiento clarifican características del comportamiento humano que han sido útiles para la política, la salud y la economía misma. En esta teoría, se evidencia que los seres humanos toman decisiones de dos formas; la primera obedece al denominado ‘sistema 1’ donde se destaca el





procesamiento lento y reflexivo; y la segunda, al ‘sistema 2’ que se caracteriza por ser rápido y automático (Esguerra, 2016 y Kahneman, 2003). Al entender este principio, se desarrolló el concepto *Nudge* - empujón sutil – el cual se enfoca en empujar a la toma de decisiones sin coartar la elección humana (Grill, 2014; John, Smith y Stoker, 2009; Sunstein, 2014, 2016; Thaler y Sunstein, 2008). En este tipo de conceptos se afirma que se puede intervenir en la sociedad como arquitecto de la elección a través de empujar sutilmente a los individuos valiéndose de efectos comunes al comportamiento, incluso que las personas prefieren ser empujadas a tener que reflexionar sobre muchas situaciones complejas (Sunstein, 2016). En el caso específico de las estrategias de Cultura Ciudadana, se puede decir que, más allá de las leyes, se empujaron sutilmente a los ciudadanos a comportarse de maneras cívicamente deseables.

Por otro lado, desde el diseño se han aplicado teorías afines al comportamiento y métodos creativos con el fin de encontrar soluciones alternativas a problemáticas sociales. Este enfoque del diseño puede considerarse como una área que se preocupa por el comportamiento humano y es conocida como el diseño comportamental. Este enfoque del diseño emplea principios de la economía del comportamiento y del diseño en función de establecer cambios sociales a través de entender las dificultades del comportamiento humano en la toma de decisiones (Cash, Hertlev y Durazo, 2017). Para ampliar la perspectiva de la disciplina del diseño en problemas sociales complejos, los autores han realizado aproximaciones a la política pública y a la Cultura Ciudadana misma donde discuten la emergencia del diseño hacia la complejidad y la participación del diseño en la política pública (Velásquez, Peralta-Duque y Villescás-Guzmán, 2019).

## **Metodología**





El objetivo del estudio realizado fue buscar las relaciones entre el diseño del comportamiento y la política pública. Para ello, se trazó la hipótesis que las estrategias creativas de Cultura Ciudadana, como parte de la política pública desarrollada desde los años 90, usaron principios y métodos del diseño enfocado al comportamiento para afrontar problemas sociales complejos, además de aprovechar los sesgos cognitivos relacionados a la economía del comportamiento y a la influencia de las personas. El estudio se realizó en el marco de la investigación docente de los autores aprobada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Caldas (2018) y que abordó metodológicamente dos casos de estudio (Bogotá y Medellín) sobre las estrategias creativas de la Cultura Ciudadana colombiana entre los años de 1995 y 2018.

En la recolección de información de cada caso (Bogotá y Medellín), se ubicaron 20 unidades de análisis correspondientes a diferentes estrategias de Cultura Ciudadana ocurridas en el periodo de 1995 a 2018. Posterior al protocolo de investigación desarrollado y aprobado por los entes reguladores de esta investigación y sus participantes (comité de ética, consentimientos informados y demás), se procede al desarrollo y aplicación de tres instrumentos para identificar en las estrategias los argumentos teóricos y metodológicos de la Cultura Ciudadana; los principios y métodos del diseño; y, el comportamiento ciudadano antes y después de la intervención de dichas estrategias.

Los instrumentos trazaron la ruta metodológica para la revisión de documentos (20 muestras casos-tipo, 10 por cada ciudad), realizar entrevistas a expertos (siete entrevistas semi-estructuradas realizadas a personal directivo y ejecutivo de las estrategias de Cultura Ciudadana, tres de Bogotá y cuatro de Medellín) y entrevistas a ciudadanos participantes (14 entrevistas semi-estructuradas, siete por cada ciudad). Posterior a la recolección







de la información se procedió a su respectivo análisis a través del software Atlas.ti donde se lograron identificar 99 códigos interrelacionados en fin del objetivo de la investigación.

## **Resultados**

Las condiciones de contexto se determinaron por las líneas de acción propuestas en Bogotá y Medellín como medio para afrontar problemas del momento en cada ciudad. Relacionadas a cada estrategia se encuentran ocho líneas de acción predominantes: comunicación entre los funcionarios y la ciudadanía, y entre los ciudadanos, calidad, protección y uso intensivo del espacio público, actualización de las normas de convivencia, arte, deporte y lúdica en espacios abiertos, respeto y protección de la vida, imagen de ciudad, aseo y servicios públicos domiciliarios y pedagogía infantil. Se hallaron dos estrategias de Medellín que apuntaron hasta cinco líneas de acción a la vez, dichas estrategias son Medellín en la cabeza y Ciudadanos como vos.

Las cinco estrategias con mayor recordación de esta investigación fueron: Tarjetas ciudadanas de Bogotá Cultura Metro de Medellín, Mimos y caballeros de la cebrá de Bogotá, Ciudadanos como vos de Medellín, y El poder del cono de Bogotá. En las estrategias analizadas se puede apreciar la aparición de una sexta línea de acción en Bogotá denominada “Aseo y servicios públicos domiciliarios” que no reposa en los documentos revisados. En las estrategias implementadas en Medellín, se agregan las líneas de acción “Imagen de ciudad” y “Pedagogía infantil”. Cabe aclarar que estas no son las únicas líneas de acción existentes en las estrategias de Cultura Ciudadana de la actualidad, pues las mencionadas pertenecen estrictamente a las estrategias estudiadas. Además, una misma estrategia de Cultura Ciudadana generalmente apela a más de una línea de





acción. En el caso de Medellín, una compilación de las estrategias de Cultura Ciudadana en 20 años (de 1997 a 2017), denota cuatro tendencias que a bien pueden sugerirse como líneas de acción y son: Hábitat urbano, urbanismo social y sostenibilidad (Ciudadanías ecológicas), Formación y participación ciudadana (Ciudadanías comunicativas y políticas), Bienestar, subjetividad y estéticas (Ciudadanías culturales), y (Auto)Gestión, co-creación y democratización del conocimiento (Centro de Análisis Político Universidad EAFIT, 2017, pp. 74-83).

Para los autores/implementadores las estrategias exitosas de Cultura Ciudadana deben apuntar en las dos direcciones del comportamiento; activar el sistema automático relacionado a la potencia de la emoción para el cambio social, pero sobretodo generar la reflexión para el sistema deliberativo y que el cambio sea permanente o sostenible en el tiempo. Sin embargo, los sistemas de pensamiento no fueron tenidos en cuenta para el proceso de elaboración e implementación de las intervenciones, al menos en las estrategias analizadas. Las intervenciones en sí afectaron el ‘sistema 1’ de los ciudadanos así: emocionalmente a causa del efecto Afectar, por ejemplo, los actos disruptivos como ver al alcalde disfrazado de súper héroe (súper cívico); y del efecto Primado, por ejemplo, el ver una estrategia por segunda vez implicaría una evasión de la intervención. Todas las estrategias de Cultura Ciudadana afectaron al ‘sistema 2’ de los ciudadanos al generar reflexión sobre la estrategia misma, sobre el problema social y sobre su reacción como ciudadano.

El marco MINDSPACE es un acrónimo de sus siglas en inglés *Messenger, Incentives, Norms, Defaults, Salience, Priming, Affect, Commitments* y *Ego* (Mensajero, Incentivos, Normas, Por defecto, Relevancia, Afectar, Compromiso y Ego), y se refiere a los efectos más comunes sobre el comportamiento humano. Cada





uno de los sesgos del marco fue revisado en contraste con las 20 unidades de análisis, se encontró la existencia emergente de cada sesgo, sin que esto indique que fue previamente planeado antes de la implementación de cada estrategia. Aquí se resalta la predominancia del sesgo ‘Mensajero’, pues en el contexto de las estrategias de Cultura Ciudadana, el alcalde promulgaba directamente hacia los ciudadanos cada estrategia (en el caso de Bogotá), dándole un empujón de credibilidad a esta manera de hacer política pública; luego, esta credibilidad se volvió esencial para que las estrategias fueran aceptadas por los ciudadanos lo que llevó a la ciudad de Medellín a contactar al entonces alcalde de Bogotá para ayudar a establecer la Cultura Ciudadana como política pública.

Posterior al análisis del contexto y del comportamiento de la Cultura Ciudadana, se revisaron los principios, procesos y teorías del diseño en dichas estrategias. En primer lugar, se buscó descifrar la metodología declarada en la Cultura Ciudadana por lo que las entrevistas a los autores/implementadores fueron claves; en segundo lugar, de la metodología emergió el aspecto de creatividad que también fue analizado; en tercer lugar, se ubicaron los principios y procesos del diseño en relación con las estrategias; y, en cuarto lugar, se describieron las teorías del diseño a las cuales apelaron los autores/implementadores.

En Bogotá el diseño participativo tuvo una participación relevante según Juan Pablo Aschner (arquitecto que acompañó estrategias desde Bogotá); mientras que en Medellín el diseño centrado en el usuario y el *Design Thinking* (en este caso, se trata del método para la generación de ideas a partir de las necesidades reales de los usuarios, que fue popularizado por Tim Brown en los años 90 y ejercido en la organización IDEO) fueron los relevantes según Valeria Mira y Juan José González (miembros organizadores de las estrategias en la





universidad EAFIT); sin embargo, la creatividad y el proceso independiente de cada autor, resultan ser los predominantes en ambas ciudades.

Para Andrés Casas (director de proyectos de Corpovisionarios hasta finales de este estudio) en Bogotá, por ejemplo, la Cultura Ciudadana por un lado no es solo un fenómeno sino también una perspectiva de observación y análisis de la realidad; y, por otro lado, una metodología de investigación e intervención a través de la política pública. En la observación y análisis, resalta que esta metodología se basa en la importancia del diagnóstico de las actitudes y de observar el comportamiento. Y, en la investigación, resalta la intervención como potenciadora de la deliberación sobre los datos y la discusión social sobre los resultados. Por otra parte, Aschner también en Bogotá, se refiere a los métodos de creación de estrategias de Cultura Ciudadana como medios del trabajo participativo cuyo resultado final no necesariamente es físico, concreto y arquitectónico como en diseño industrial, es decir, que existe una fuerte influencia de procesos participativos que determinan una metodología que se ajusta a las circunstancias. En ambos casos, tanto la Cultura Ciudadana como metodología y el método de creación de estrategias, no están soportados en documentos que dan fe de un proceso único claro y replicable.

## **Conclusiones**

En principio lo que permite aclarar esta investigación es que tanto las estrategias de Cultura Ciudadana de Bogotá y Medellín como el diseño para el cambio de comportamiento, están vinculados estrechamente a nivel teórico, metodológico y práctico. Así mismo, la Cultura Ciudadana es resultado de entender y abordar problemáticas donde se generan cambios de comportamiento en torno a la autorregulación y la convivencia





pacífica entre ciudadanos, tanto en Bogotá como en Medellín las estrategias implementadas concuerdan con procesos de diseño (fases o métodos tradicionales) centrados en el comportamiento (métodos emergentes del diseño que comprenden los sistemas de pensamiento) y se entienden como productos de política pública.

Tanto el diseño del comportamiento como la Cultura Ciudadana parecen ser de gran utilidad para abordar problemas sociales complejos y a gran escala; sin embargo, la preocupación ética está latente en cuanto a las responsabilidades que deben tener los diseñadores y los interesados en las intervenciones (agencias, ciudadanos, Estado, etc.). Cuestiones como quién determina qué es un buen comportamiento y cómo se llega a ese consenso sin caer en un conductismo mediado por intereses particulares o imposición de los *Nudges* estarán presentes hasta esclarecer los límites el diseño de reglas formales e informales.

Actualmente existe una marcada tendencia de vincular diversas áreas del conocimiento con los procesos de desarrollo e implementación de las políticas públicas. Por ejemplo, los procesos creativos que devienen del arte, del diseño y en sí la innovación están generando diálogos entre sí y con otros en relación con los problemas sociales complejos. Muestra de estas aproximaciones, son el creciente número de laboratorios de innovación y de diseño que les aportan a las naciones y al desarrollo de políticas públicas.

Indiscutiblemente, las formas tradicionales de abordar los problemas son ineficientes a la hora de confrontar problemas evolucionados y cada vez más complejos. Es por ello por lo que los aportes al diseño de otras disciplinas como la economía y la psicología son oportunos para comprender el comportamiento que puede lograr generar cambios deseables y sostenibles en los ciudadanos.

## Referencias





- Cash, P. J., Hartlev, C. G. y Durazo, C. B. (2017). Behavioural design: A process for integrating behaviour change and design. *Design Studies*, 48, 96–128. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.DESTUD.2016.10.001>
- Centro de Análisis Político Universidad EAFIT. (2017). Imaginarios comunes, sueños colectivos y acciones ciudadanas: Pensando Medellín en clave de cultura ciudadana, derecho a la ciudad e innovación pública. (C. T. Gómez, Ed.). Medellín, Colombia: Laboratorio de Cultura Ciudadana.
- Esguerra, G. A. (2016). Economía conductual, principios generales e implicaciones. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(1), 67–72.
- Grill, K. (2014). Expanding the Nudge: Designing Choice Contexts and Choice Contents. *RRM Journal*, 5(1), 139–162.
- John, P., Smith, G. y Stoker, G. (2009). Nudge nudge, think think: Two strategies for changing civic behaviour. *Political Quarterly*, 80(3), 361–370. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-923X.2009.02001.x>
- Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics. *The American Economic Review*. DOI: <https://doi.org/10.1257/000282803322655392>
- Sunstein, C. R. (2014). Nudging: A Very Short Guide. Harvard Law School, 1–7.
- Sunstein, C. R. (2016). People Prefer System 2 Nudges (Kind of). *Duke Law Journal*, 66(1), 121–168.
- Thaler, R. H. y Sunstein, C. R. (2008). Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness. New York: Yale University Press.
- Velásquez, J. P., Peralta-Duque, B. del C. y Villescás-Guzmán, L. M. (2019). Diseño del Comportamiento en la Política Pública. En XVIII Festival Internacional de la Imagen. Manizales.





## Mesa 04

### **Cambios en las políticas públicas de juventud. Debates desde la implementación; evaluación y seguimiento**

#### **La disputa sobre la categoría de juventud y su influencia en la construcción de políticas públicas**

*ANDRÉS FELIPE WIENAND ROMERO<sup>14</sup> Y*

*PAULA VALENTINA RODRIGUEZ AVENDAÑO<sup>15</sup>*

### **Resumen**

La discusión sobre la construcción e implementación de las políticas públicas de juventud tiene una multiplicidad de factores a tener en cuenta para comprender las falencias con las que cuenta el propio modelo, uno de los pilares centrales sobre la discusión está en clave de las agudas problemáticas que fundan sus cimientos sobre las erróneas definiciones generalizadas acerca de la categoría de juventud. La presente propuesta pretende identificar y ahondar en las diversas problemáticas que suponen no contar con una aproximación contextual en la noción de juventud y su influencia en los constantes tropiezos de las políticas públicas.

### **Introducción**

---

<sup>14</sup> Estudiante de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás, Coordinador del Semillero de investigación EIRENE Latinoamérica. Correo electrónico. andreswienand@usantotomas.edu.co

<sup>15</sup> Estudiante de Ciencias políticas de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: pvrodriguez@unbosque.edu.co





A más de 50 años de la noción de juventud como concepto, objeto de estudio y población objetivo, el propio referenciación de lo que se entiende por *juventud* aparece como necesidad para iniciar una reflexión acerca de la construcción e implementación de las políticas públicas que hacen beneficiarios a estos propios actores. El perfilamiento en el que se construye la idea de *juventud* está condicionado, comprendido y delimitado constitucionalmente, donde además de ser receptor de derechos particulares, como la garantía a ejercer su ciudadanía, la libertad a expresarse en todos los ámbitos que lo enmarcan, el goce efectivo de sus derechos y la adopción por parte de políticas públicas necesarias para su realización, también cuentan con una particularidad sobre los deberes constitucionales a los cuáles se encuentran atados, cada una de estas bajo el punto de enunciación específico del cual parta.

En este sentido es necesario comprender a la *juventud* bajo los términos contextuales con los que cuenta y es allí donde la problematización que busca indagar esta propuesta emerge. Pues si bien la construcción de las políticas públicas responde a las necesidades particulares que tiene el grupo etario, en este caso el de *juventud*, las construcciones de estos modelos mayoritariamente se sustentan en teorías, ideas, ejemplos, modelos y casos que no responden realmente a la población objetivo de forma delimitada y puntual, de una forma generalizada y parcial. Las ideas homogeneizadoras que han permeado la construcción de las definiciones sobre este grupo, sus características, sus necesidades y la forma en cómo se brinda solución a las mismas, refleja incidencias directas sobre el planteamiento, la construcción y la implementación de las políticas públicas, al encontrar allí uno de los problemas más agudizados en los constantes tropiezos de estos modelos.







Se espera alcanzar por medio de esta propuesta, resaltar las falencias con las que cuenta la construcción de las políticas públicas desde la misma definición del grupo etario al que se pretende abordar, al entender la falta de participación por parte de las y los jóvenes tanto en el proporcionamiento de su identificación como en la conformación de estos modelos de política pública como el cimiento de las problemáticas que se agudizan con el pasar del tiempo. Para dicha finalidad se tendrá en cuenta en una primera medida, una recolección documental alrededor de las discusiones existentes en el entendimiento sobre la categoría *juventud*. A partir de dicha descripción dar lugar a la discusión de cuáles son las falencias centrales de los modelos de política pública, para así al final de la propuesta poder destacar la pertinencia que tiene el acotar y contextualizar las condiciones particulares en las que se encuentra la categoría de *juventud* mediante casos particulares.

### **Discrepancias y desaciertos conceptuales**

El hecho de enmarcar a la *juventud* dentro de unas características delimitadas, como en el caso del rango de edad -14 a 28 años en promedio para el caso Latinoamericano- estima entonces que dicha *juventud* está sujeta a un momento biológico vital con unas condiciones sobre las cuales actúa y además sobre las cuales debe actuar según la delimitación considerada al interior de cada Estado en relación a sus derechos, pero también sus deberes. Los términos de accesibilidad, conocimiento de necesidades y provisión de soluciones oportunas son algunos de los pilares sobre los cuales el funcionamiento de delimitación por grupos etarios provee facilidades para las ejecuciones estatales en el tratamiento de la categoría de *juventud*.

Con dichas delimitaciones en busca de un correcto funcionamiento se entra en un constante desacierto debido a que la replicación del error de generalizar a todo el grupo etario tanto en sus derechos y deberes como





en sus identidades y necesidades termina por homogeneizar la concepción y definición de la categoría *juventud* y no permite progresar hacia la amplitud que se hace necesaria para combatir y revertir los constantes tropiezos de definición y entendimiento contextualizado sobre la categoría. “*Como una etapa universal y homogeneizante en la que todos estarían y saldrían en el mismo momento más allá de sus condiciones objetivas de vida, su pertenencia cultural o su historia familiar*” (Chaves, 2010, p. 36).

La variedad de miradas y aproximaciones interpretativas sobre la categoría de *juventud* no solo ha mutado en su trayectoria de tiempo, sino que ha reducido y simplificado sus construcciones interpretativas y discursivas. Dichas variaciones resultan siendo entonces ejercicios confrontativos alrededor de la conceptualización, entendimiento y aproximación de lo que supone ser joven, confrontaciones mayoritariamente dicotómicas alrededor de términos positivos o negativos o bien como lo nombra Agustina Chaboux (2016) una “juventud inadecuada” o una “juventud redentora” dentro de su participación en el libro “*Callejeando la alegría y también el bajón, etnografía colectiva de la marcha de la gorra*”. Resultado que desemboca en un entorpecedor bucle que, en contrariedad de poder aportar a una mejor comprensión hacia la categoría de *juventud*, generan una disputa para hacer prevalecer una conceptualización por encima de la otra bajo la finalidad de promover la exactitud en estudios o toma de decisiones al respecto.

Ahora bien, dentro de lo que se plantea como la dicotomía conceptual acerca de las aproximaciones en el entendimiento de las y los jóvenes, surgen posturas en primera medida negativas, que mediante señalamientos y delimitaciones generan entredichos que ponen la particularidad de la categoría bajo preposiciones únicamente contrarias a lo que está bien, es decir, se conceptualiza a partir de ideas de





desobligación, desinterés, apatías, manipulaciones, entre otras perspectivas estigmatizantes que en algunos de los casos más extremos, llegan a relacionarse con un carácter de peligrosidad o marginalidad. Esto surge mayoritariamente de la definición de la categoría desde enfoques adulto céntricos, los cuales definen bajo la perspectiva de lo que su generación durante la juventud representaba, que limita los cambios intergeneracionales y la capacidad de ser motor de cambio de las juventudes contemporáneas. “La versión más radical de esta perspectiva estigmatizada al joven, calificandolo como sujeto peligroso y marginal (desertor escolar, drogadicto, y hasta delincuente), que debe ser normalizado, controlado y disciplinado” (Krauskopf, 2003).

En idea contraria de las conceptualizaciones negativas, se encuentran las concepciones positivas sobre la categoría de *juventud*. Se plantean las ideas de que las y los jóvenes encuentran su mayor componente redentor en el hecho de estar llenos de futuro, capaces de emerger con un valor propio y una construcción identitaria auténtica pero igualmente cambiante frente a lo que sus necesidades exijan, jóvenes capaces de abordar de una manera crítica lo existente o planteado dentro de la actualidad y realidad en la que vive y con la capacidad de resignificar esto mismo por medio de sus novedosas prácticas. Entonces, las estigmatizaciones producidas por las definiciones de la *juventud* desde el enfoque de otras generaciones se ha contrarrestado por las definiciones que nacen dentro del grupo etario. Es decir, son los y las jóvenes quienes definen desde su participación en diferentes plataformas lo que es ser joven según su contexto, capacidad de agencia e historia.

Es así cómo se deslucida que la dicotomización conceptual sobre la categoría de *juventud* no tiene funcionalidad en la medida de ser una ejecución comparativa sino se tiene la capacidad de sintetizar y conjugar





aspectos que son igual de válidos en las diversas concepciones que hay al respecto. Pues en la mayoría de casos, dichos ejercicios basan sus más relevantes tropiezos al querer alcanzar mayor aproximación a una verdad inexistente debido al carácter subjetivo que la temática alrededor de la categoría de *juventud* tiene, y resultan oscilando una y otra vez en una descripción cada vez más alejada. “Entonces si nos preguntamos qué es ser joven, entendemos que la respuesta cambiará según sobre qué joven estemos poniendo a la mirada” (Bonvillani, 2016, p.178).

### **Conformación y no replicación de modelos**

La vinculación de las políticas públicas y el grupo etario de *juventud* -como sucede en cualquier otro grupo etario- cuenta con unas particularidades tanto en el cumplimiento ejecucional de lo que supone ser una política pública, entendida como una herramienta estatal que permite que se amplíe la gobernabilidad en una población o territorio mediante la definición de problemas seccionales o poblacionales, de esta manera las labores Estatales logran una mayor aproximación para la planeación y ejecución de temas sociales concretos que supongan la administración pública. Como en lo que respecta al tratamiento de las y los jóvenes contenidos dentro de la categoría que al interior del nombrado modelo empiezan a ser beneficiarios del mismo.

Ha surgido junto la nueva categoría social denominada "juventud" un nuevo espacio de acción política: la "política de juventud". Ésta, además de reclamar un ámbito de responsabilidad sectorial juvenil propio dentro del conjunto de las políticas sociales, define su propio rol como el del principal y legítimo interlocutor colectivo juvenil, en todo aquello con los problemas que tengan relación con los jóvenes y en la relación con la sociedad y el Estado. (Bendit, s.f., p. 328)





Más allá de las estimaciones y las pretensiones de funcionamiento, los principales tropiezos se hallan en los desaciertos descriptivos y de entendimiento sobre la categoría de *juventud* y su relación directa con el consolidado de los modelos de políticas públicas. El reflejo de dichos tropiezos y desaciertos suceden de forma más agudizada en el caso Latinoamericano, debido a que la ejecución de los modelos de política pública dados, están considerablemente distanciados de ser acotados y contextuales a los puntos de enunciación donde se gestan las problemáticas, es decir, la replicación de los modelos de políticas públicas, prima las hetero representaciones de ideas eurocentristas que fundamentan la construcción de sus propuestas y la lectura de sus problemáticas sobre la parte del mundo que conocen, problemáticas de las y los jóvenes que son provenientes de dichos lugares y que poco y nada tienen que ver con las necesidades y particularidades con las que por ejemplo las y los jóvenes latinoamericanos cuentan.

Uno de los pilares de la problemática radica en el hecho de que estas nociones sobre la *juventud* alejadas de la realidad delimitada de forma concisa a cada caso, son abordadas por las estructuras, gobiernos, instituciones y/o agentes externos a la categoría de *juventud* como tal, es decir, difícilmente podrán estos intermediarios ofrecer lo que realmente las necesidades de las y los jóvenes tienen y todos los devenires que estar dentro de esta categoría contiene. Así, los entredichos entre lo que se planea y se ejecuta están a la orden de la problemática, de esta forma las afirmaciones de Bendit (citadas con anterioridad) parecieran sumarse a las múltiples y variadas discusiones de las que se han hablado en cuanto al tratamiento de la categoría de *juventud* y además las presupuestaciones con las que funcionan los modelos de política pública.





Entonces, las lecturas que se pueden dar sobre las problemáticas deben suceder así, de forma plural, variada y además múltiple, tanto para lo que respecta al consolidados de los modelos de política pública, como para lo que respecta a las conceptualizaciones de la categoría de *juventud*, además de las emergentes y concatenadas problemáticas que dicha relación representa. Problemática que el propio Ernesto Rodríguez nombra a lo largo de la trayectoria de sus escritos y más puntualmente dentro de su artículo “políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos, al desarrollo de una perspectiva generacional” donde lo expresa en términos de “*institucionalización del cambio y la centralidad del conocimiento*”, lo cual, referencia lo ya problematizado con anterioridad y descrito desde la perspectiva de las ideas homogeneizantes sobre las cuales se adoptan modelos e ideas para aplicar en la búsqueda de un avance significativo dentro de sociedades que reflejan brechas diferenciadoras gigantescas, en comparación a las sociedades de donde parten estos modelos y estas ideas.

### **La necesidad de las delimitaciones contextuales**

A pesar de toda la atomización existente alrededor de lo que son o no las y los jóvenes, y en medio de las emergentes configuraciones sobre las acciones de los mismos actores con el pasar del tiempo, se referencia el hecho de que sin importar las particularidades bajo las que las y los jóvenes estén, sus motivaciones, construcciones y organizaciones siempre parten de sentidos colectivos que conjugan sus iniciativas a partir de las necesidades particulares que en sus condiciones puedan estar afrontando. Bajo dichos términos que incentivan y promueven los tipos de acción por parte de las organizaciones juveniles, se pondera cada vez más el hecho de dirigir la mirada hacia el caso contextual y particular del que se esté tratando, pues aun cuando se





referencie a un grupo de jóvenes dentro de un mismo país o una misma ciudad, las acciones si bien pueden tener puntos de conjunción, el detalle de las particularidades sobre las cuales las y los jóvenes actúan, dependerá de su contexto puntual, sus condiciones de vida, su estado de escolaridad, su ámbito familiar, el ciclo en el que se encuentra dentro del rango de edad que determina la *juventud*, entre otras.

Dentro de la aplicabilidad de los modelos de políticas públicas y como ya se ha descrito, se debe tomar postura propia y distante de modelos existentes en otras partes del mundo, pues aun cuando se pueda referenciar un caso como el de Latinoamérica, hace falta delimitar el enfoque que tendrá la aplicabilidad de la política pública para que pueda ser realmente significativa para los beneficiarios de la misma. Delimitación que debe estar en función de la diversidad de factores que presente cada caso específico de aplicabilidad de estrategias para la implementación de acciones favorables a las y los jóvenes, pues de estas también deben hacer parte los propios actores implícitos, es decir, las y los jóvenes, puesto que dentro de sus propias definiciones, sus propios conocimientos, sus propias necesidades y problemáticas conocen y generan con mayor precisión las acciones que serán significativas para sus beneficios y de las cuales también harán parte a la hora de la ejecución.

Es aquí donde se resalta el hecho de evaluar la complejidad de funcionamiento de las Políticas Públicas, pues dentro de los tres ciclos que se plantean y se ejecutan -formulación, construcción e implementación- la participación de los jóvenes como actores directamente implicados es limitada, lo cual deja en manos de sujetos externos procesos fundamentales a la hora de entender el verdadero trasfondo que existe a la hora de ir tras el cumplimiento de un objetivo como lo es en este caso mejorar las condiciones de vida de un grupo etario en específico mediante la proporción de herramientas que fortalezcan su accionar. “De este modo, los marcos





institucionales inscriben sus lógicas en las formas de desarrollar la grupalidad, es decir, imprimen modos de funcionamiento, así como códigos de interpretación de las acciones que se comparten” (Bonvillani, 2016, p.9).

Así, los puntos concluyentes de la propuesta pueden situarse alrededor de la importancia de que, en los casos existentes de proyectos o acciones puntuales para la motivación de participación; se abre la posibilidad de poder fortalecer uno de los espacios menos dados dentro de la aplicación de políticas públicas como lo es el monitoreo y evaluación de estos procesos, dados desde la mirada de los propios participantes, para así fomentar la renovación cíclica de los modelos, al pasar de la evaluación, lo ejecutado, a la formulación de las aplicaciones subsiguientes con las mejoras pertinentes.

### Referencias

- Bendit, R. (s.f.). Juventud y políticas de juventud. Entre la sociedad civil y el Estado: la problemática de las estructuras adecuadas. Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=20122>
- Bonvillani, A. (2016). Callejeando la alegría y también el bajón, Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra. Buenos Aires, Argentina: Encuentro grupo editorial.
- Chaboux, A. (2016). Pensar las Juventudes: Tramas y contornos de una de una categoría en disputa. Callejeando la alegría y también el bajón, etnografía colectiva de la marcha de la gorra. 59-84.
- Chaves, M. (2010). Jóvenes, territorio y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.







Krauskopf, D. (2003). Participación social y desarrollo en la Adolescencia. San José, Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFP).





## **La construcción social del sujeto joven en la política pública**

*MÓNICA VALDEZ GONZÁLEZ<sup>16</sup>*

### **Resumen**

Mi apuesta central es colocar en el debate del diseño de las políticas públicas a las y los jóvenes, al reconocer en ello, las aportaciones que se hacen desde las ciencias sociales en particular en términos de reflexión teórica y demostrar que en las diferentes etapas de la política pública poco o nada se reflexiona sobre los sujetos para quienes planeamos. Es decir, los diagnósticos y construcciones de problemas públicos suman características de los contextos y cómo resolver desventajas, carencias o desigualdades; pero no se cuestiona la forma en la cual se piensa y se coloca al sujeto.

### **Presentación**

Etiquetamos a la población como vulnerable, excluida, discriminada, y contamos con variables para apoyar nuestras aproximaciones teóricas y estadísticas; sin embargo, detrás de estas etiquetas hay una “única” forma de concebir el “mejor” futuro para todos. Así, consideramos que el bienestar de las familias y las personas pasapor mejorar sus condiciones de vida a través de mejorar sus viviendas, garantizar el acceso a los servicios de salud con estándares internacionales imposible de cumplir al menos para la mayor parte de la población, o incluso propiciar experiencias de consumo; pero no circunscribimos las acciones generales de la política pública a los contextos particulares. Por ejemplo, la construcción de techos de cemento para eliminar los techos

---

<sup>16</sup> Maestra en políticas públicas comparadas. Seminario de Investigación en Juventud, Universidad Nacional Autónoma de México.





de madera o palma en zonas calurosas, crea efectos negativos por el incremento de la temperatura al interior de los hogares. Soluciones que parecen innovadoras y que acercan “la modernidad”, terminan por demostrar su ineficacia por contar con una única opción generalizable y estandarizada, que poco interpela las condiciones puntuales y contextuales; o incluso, no toma en cuenta las expectativas de las personas.

En el otro extremo de este debate, quiero colocar a las y los jóvenes, a quienes se les percibe de una única manera, a pesar de la reiteración hacia reconocer su diversidad y heterogeneidad, las opciones de política pública planean a partir de una representación única de jóvenes: urbanos, varones, cuyo trayecto de vida conduce necesariamente de la familia de origen, a la escuela, al empleo, a la conformación de una familia propia, y a la salida del periodo juvenil para convertirse en “adulto integrado”. O bien, plantea problemas públicos como el embarazo adolescente, en donde la población de destino son las mujeres, cuando en la ecuación de cualquier embarazo existan dos personas; o el consumo de sustancias; o la violencia juvenil; o la “pérdida de valores”. Se cae, por tanto, en la trampa del estereotipo y en la generación de problemas públicos de acuerdo a un código axiológico dominante (occidental, patriarcal, capitalista) desde el cual se cuestiona el uso del cuerpo, del espacio y del tiempo.

No tenemos evidencia de políticas públicas que, a partir del reconocimiento de lo diferente, la diversidad y los contextos de vida de las y los jóvenes, realmente coloquen como opciones de implementación el hecho que las trayectorias de vida y las decisiones de las y los jóvenes estén dadas en ciclos muy diferentes a “los ideales” y sean en muchos casos, circuitos de no retorno (abandono escolar sin regreso; embarazo no deseado sin acceso a un aborto legal y cuidado; ingreso al mercado laboral informal sin seguridad social). Como





consecuencia tenemos diseños sin concepciones novedosas y apuestas nada progresistas en el ámbito del reconocimiento de las y los jóvenes como sujetos de derechos.

A fin de indagar y debatir, sobre la tradición obsoleta en la cual se piensan, se diseñan, se operan y se sustentan las políticas de juventud, me interesa de manera particular, abordar el tema de la capacitación laboral en México; país que marcó en algún momento del siglo pasado, grandes avances tanto a nivel de diseño como de implementación e investigación sobre juventud y políticas públicas, pero que ahora enfrentan graves problemas pensar lo juvenil en términos innovadores al momento del diseño; también como el resto de América Latina, se ha visto limitado para generar apuestas políticas de largo aliento para el desarrollo nacional cimentadas en los bonos sociales patrocinados por la alta concentración de población joven, como lo son el bono demográfico, el bono educativo y ahora, el bono de género; que aún tienen, en menor o mayor medida, casi todos los países de la región latinoamericana.

### **Retos del diseño de la política pública para jóvenes**

La metodología del marco lógico, los conceptos de la nueva gestión pública e incluso los modelos de gobernanza, pocas veces o nunca se han detenido en la problematización del “sujeto” destinatario de la política pública. Importa en todas estas vertientes, la definición y ubicación precisa, por ejemplo, de los problemas públicos: su construcción, su diagnóstico y la focalización. Incluso los debates sobre la política en la política, en donde cobran mayor relevancia los actores sociales que giran o no alrededor de algún problema o grupo poblacional; hemos presenciado modelos que innovan en términos de incorporar en los diseños y la implementación procesos participativos, incluso hablamos de evaluación participativa (Sandoval, et al., 2015).





Sin embargo, el análisis sobre la imagen que tenemos de los sujetos-ciudadanos destinatarios de las acciones gubernamentales, rara vez es puesta en el debate; es decir, podemos vislumbrar soluciones públicas relacionadas con individuos-familias-hogares que tengan mejores niveles de vida y bienestar; acceso a servicios de salud; menos pobres; más felices; todo un conjunto de aspiraciones de las políticas públicas están conectadas con procesos, y ancladas en grupos de población que desempeñan ciertos roles y que ante todo “deben” concebir un tipo hegemónico de bienestar y un proceso “lineal” para llegar a él. Aspiraciones y apuestas de política, completamente válidas y valiosas, pero que desde la condición juvenil la sujetan a un ideal complejo de cumplir para la mayor parte de la población joven de la región.

La generación de problemas públicos regularmente cuestiona las situaciones o condiciones particulares de vida de cierto grupo poblacional o de toda la población de una entidad o una comunidad; incluso se clasifican y documentan las “características” propias de este grupo; pero nunca nos hemos preguntado por las representaciones socialmente construidas que tenemos sobre el sujeto último de la política pública. Eso que llamamos población objetivo, que posee condiciones, carencias o atributos que responden a nuestro diseño, pero nuestro diseño sin duda está conectado con lo que nosotros mismos como hacedores de política concebimos como progreso o bienestar.

Considerar a un grupo poblacional como vulnerable, peligroso, en riesgo o excluido, sin duda incidirá de manera decidida, en el tipo de soluciones que diseñemos; sin importar muchas veces la evidencia o incluso sustentada en ella; en el otro extremo vincular a este mismo grupo de población con conceptos como futuro, esperanza, inversión o bono social o educativo; planteará políticas y acciones muy distintas;





independientemente incluso, de la construcción de los problemas públicos. ¿Cuál entonces es el vínculo entre estas representaciones sociales, las políticas públicas diseñadas y la norma social que vincula ciertos roles para ciertas poblaciones? Y cómo estas imágenes impactan finalmente, en el tipo de soluciones que se diseñan para los problemas documentados y diagnosticados.

Esto es particularmente decisivo cuando un concepto como el de juventud es tan polisémico, y está atado a las circunstancias históricas donde socialmente se produce y reproduce, así como a las condiciones sociales donde está situado (Krauskopf, 2005 y Pérez, 2000). Develar la importancia de estas preconcepciones en el diseño de acciones gubernamentales, sin duda permitirá construir herramientas más eficientes para el diseño y evaluación de políticas dirigidas a este sector de la población.

En gran parte de la literatura sobre políticas de juventud se ha planteado de forma reiterada, un problema de diseño asociado a la concepción de la condición juvenil. El diseño y la generación de “soluciones” a los problemas públicos que tienen y enfrentan las y los jóvenes, evidencian no solo aproximaciones intuitivas, de sentido común y gran parte desde un enfoque que llamaremos adultocentrista o adultocrático, las cuales parten de un sobre entendimiento de lo que significa ser joven, y de lo que se espera que sean las y los jóvenes, al posponer gran parte de sus problemáticas a un futuro incierto, del ya no ser joven o “convertirse” en adultos funcionales (Krauskopf, 2005 y Pérez, 2000).

A pesar del reconocimiento, en muchos de los programas y las acciones, sobre la pluralidad y la heterogeneidad de las y los jóvenes, o que intentan entender la complejidad de demandas ciudadanas y sus múltiples aristas de interconexión; las grandes apuestas que hemos visto en América Latina parten de





preconcepciones que encajonan a la población juvenil, en el mejor de casos, por rangos etarios tan disímiles y arbitrarios en toda la región, que han colocado al periodo juvenil como una etapa estrictamente transitoria en la cual se prepara el individuo para la “adultez”, es decir, un enfoque de tutela, por completo proteccionista y sin atisbos de participación activa por parte de las y los jóvenes.

Hay que considerar que uno de los aspectos más relevantes para el análisis y la caracterización en el diseño de políticas públicas de juventud, es el tipo de roles que se espera que los jóvenes cumplan dentro de la sociedad. Ante esto, existen cuatro elementos definitorios para comprender cómo se adoptan los roles: la obtención de la condición adulta como meta principal; emancipación y autonomía como trayectoria; construcción de una identidad propia como problema central; y relaciones intergeneracionales como marco básico del logro de dichas metas.

Como punto de partida, es necesario que la política de juventud y sus enfoques sean abordados, que dejen de pensar a las personas jóvenes en términos de moratoria social, es decir, sentir una deuda hacia lo que las políticas no han alcanzado a cubrir (Kerstin y Cárdenas, 2009).

Varios son los elementos que deben ser traducidos dentro del esquema de las políticas públicas y que se dirijan a la aplicación de los planteamientos teóricos sobre la perspectiva de juventud. Un aspecto de relevancia en el ámbito de la operacionalización de las políticas de juventud es su carácter transversal, es decir, que pueda implementarse un criterio homogéneo a lo largo de los distintos sectores, dependencias, secretarías o ministerios para aumentar el rango potencial de acción (PNUD, 2009).





Si bien hay logros importantes en el bienestar de las y los jóvenes en algunas temáticas, en diversos países, su concreción se ha producido de manera desarticulada, como resultado del diseño y la ejecución de políticas sectoriales que rara vez interactúan y se refuerzan mutuamente. Los estudios efectuados en 20 países de la región a mediados del decenio de 1990 por la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) de Canadá, indican que los problemas de desarticulación son generalizados y persistentes. En términos institucionales, este desajuste suele asociarse a una confusión de competencias entre los entes ejecutores y aquellos encargados del diseño, la supervisión y la evaluación.

Pese a que las teorías sobre desarrollo institucional insisten en la diferenciación de roles y funciones entre los agentes implicados en cualquier política pública, la dinámica real muestra instituciones que pretenden hacerlo todo a la vez, volviéndose frecuentes la superposición de esfuerzos en varios niveles de operación y el descuido de otros (Rodríguez, 2002).

Estos problemas se advierten cuando se trata de establecer nexos entre las instituciones especializadas en los asuntos de juventud: institutos nacionales y ministerios o viceministerios de juventud, y las secretarías o ministerios sectoriales: salud, educación, y otros. Asimismo, la dispersión y desarticulación de los enfoques, visiones de largo plazo, y los “sujetos invisibilizados de la política pública”, impiden conseguir un grado de repercusión como el que se derivaría de la operación concertada de las diferentes instituciones; de allí que una prioridad en la formulación de las políticas sea tanto una distribución de roles y funciones, como una visión y una perspectiva clara, concentradora y ordenadora del quehacer público (CEPAL, CELADE, FNUAP, 2000),







que no solo interpela la organización administrativa, también se tiene que hacer eco de estas concepciones sobre la condición juvenil que cada organismo y dependencia privilegia al momento del diseño.

**De la representación del joven al diseño de política: El caso de la capacitación laboral.** La problemática de la inserción de las y los jóvenes a los mercados laborales ha ocupado a expertos, organismos internacionales y gobiernos, abocados al diseño de diversos programas focalizados a los que se han destinado ingentes cantidades de recursos. No obstante, pese a que las respuestas brindadas desde las políticas públicas han ido cambiando, siguen sin encontrarse soluciones satisfactorias. A menudo los programas tuvieron mayores efectos sobre los jóvenes ya “integrados” que, sobre los excluidos, y no lograron superar el debilitamiento de la escuela y el trabajo como factores de integración y cohesión social. Si antes el trabajo aparecía como alternativa al “sinsentido de la escuela”, ahora surgen alternativas al “sinsentido del trabajo”: la migración o la criminalidad.

En las últimas décadas, se ha brindado una particular atención al tema de la inserción laboral de las y los jóvenes en América Latina. En este sentido, se impulsan importantes programas y proyectos nacionales y locales, existen al menos tres iniciativas relevantes en el campo de la cooperación internacional, en cuyo marco se realizan con rigurosos diagnósticos de situación, al formular planes, programas y proyectos importantes y se evalúan sistemáticamente varias de las propuestas destacadas en este campo.

En términos programáticos, se ha pasado de los tradicionales programas de aprendizaje a los proyectos tipo Chile Joven, y en varios países se han aprobado leyes de primer empleo, se han “refundado” las pasantías laborales y se ha impulsado el emprendimiento juvenil. En términos institucionales, el tradicional





protagonismo de las instituciones de formación para el trabajo que no ha cediendo terreno frente a la creciente injerencia de las políticas para el trabajo. En cualquier caso, las evaluaciones de impacto disponibles no muestran resultados relevantes y la situación de las y los jóvenes sigue siendo sumamente precaria, con altos niveles de desempleo y subempleo (Rodríguez, 2002).

Algunas respuestas, en particular, no han logrado resultado alguno, pese a haber contado con una importante inversión de recursos; entre ellas se destaca la promoción de primeros empleos a cambio de reducciones impositivas para las empresas. Como lo fue para México el caso de la iniciativa de Felipe Calderón con el primer empleo, el cual solo tuvo vigencia un año fiscal, y tras los terribles resultados en términos reales en la permanencia de las y los jóvenes en el empleo, simplemente desapareció.

Algunos especialistas han insistido en las evidentes consecuencias de la exclusión laboral y social de las generaciones jóvenes en el ejercicio de la ciudadanía y en el crecimiento de la inseguridad pública (es claro que ahora las y los jóvenes cuentan con otras alternativas, en las que se incluyen prácticas al margen de la ley – narcotráfico– y su participación destacada en la compleja dinámica migratoria) (Rodríguez, 2002).

Otros especialistas, por su parte, han llamado la atención sobre la pérdida de la centralidad del trabajo en la vida de las y los jóvenes, sustituida en gran medida por la centralidad del consumo, que pasa a ser más relevante en las nuevas generaciones en relación con las anteriores, para las cuales la vida entera se estructuraba en torno del trabajo (lo que ya no sucede entre jóvenes). En todo caso, comienza a plantearse un contrapunto interesante entre las estrategias que despliegan gobiernos neoliberales y progresistas en este campo, al tiempo





que comienzan a delinear estrategias integradas que pueden llegar a ser más pertinentes y efectivas a futuro, sustentadas en un claro protagonismo del Estado (Pérez, 2000).

De la revisión documental realizada me pregunto, por qué cuando hablamos de problemas de acceso, permanencia y transición entre educación y trabajo para jóvenes; las opciones más recurrentes, con mayores inversiones públicas y privadas y que han creado modelos de exportación en toda América Latina, competen invariablemente a la capacitación para el trabajo, capacitación para la vida, capacitación para emprendedores. ¿Cuál es la idea de joven que tenemos detrás de estos diseños?: poco preparado, incapaz de enfrentar el mercado laboral sin experiencia... pero, sin políticas que realmente coloquen el acento en las dinámicas económicas o la forma en la cual el mercado se organiza, potenciando invariablemente la precarización y al subempleo; y el eslabón más débil y en quien recae la responsabilidad de su propia “autoexclusión” es el propio joven que no ha sido capaz de adquirir las redes, los conocimientos, las habilidades y los aptitudes que el mercado laboral “demanda”.

La identificación de la noción de ciudadano con la de persona adulta y, por extensión, con una persona autónoma, independiente y con capacidad de asumir responsabilidades explica el predominio en la reflexión sobre las y los jóvenes y las políticas a ella dirigidas de una posición que podríamos denominar instrumental (Reguillo, 2004). Si el objetivo es lograr que el joven adquiriera los atributos que caracterizan a la persona adulta, la mayor parte de los esfuerzos deberían, por consiguiente, estar dirigidos a lograr su integración social a través del logro de la independencia económica, la emancipación familiar y la autonomía personal entendida como





ruptura de lazos comunitarios primarios y creación de otros nuevos. Es decir, a completar los marcadores de la etapa adulta.

Educación-trabajo-ciudadanía se conciben, así como una trilogía estable y homogénea, en la que la solución a los problemas de los jóvenes en nuestra sociedad pasaría por vincular de manera instrumental de estas tres dimensiones, que eliminan –según los territorios y contextos de los que se trate- los obstáculos que impiden su armónica conjunción. A través del trabajo y por extensión de la educación, los jóvenes podrían ir adquiriendo los atributos que les convierten en personas adultas y por consiguiente en ciudadanos responsables. Los programas de capacitación profesional de los jóvenes, los contratos de aprendizaje juvenil o de primer empleo las políticas de fomento de empleabilidad juvenil, son solo algunos ejemplos conocidos de las múltiples acciones que tienen su razón de ser dentro de esta concepción instrumental de superación de la situación de déficit juvenil.

Grandes retos tienen las diversas políticas públicas dirigidas a jóvenes sobre todo si no logramos cambiar la preconcepción que se tiene sobre los roles, actividades, patrones de comportamiento que se espera idealmente de ellas y ellos. ¿Cómo generamos políticas a partir de las propias experiencias juveniles?, ¿cómo articulamos un conjunto de respuestas programáticas para los diversos retos que tienen esta población: ¿edad, género, condición social, preferencia sexual, clase, desigualdad, y un muy largo etcétera?

### **Referencias**

CEPAL, CELADE, FNUAP. (2000). Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos, Santiago.





Kerstin, H. y Cárdenas, A. (2009). Perspectivas de juventud en el imaginario de la política pública. *Última Década* (30), 95-120

Krauksopf, D. (2005). Desafíos en la construcción e implementación de las políticas de juventud en América Latina. *Revista Nueva Sociedad* (200), 141-153.

Pérez, I. J. A. (2000). Visiones y versiones, en Gabriel Medina (comp.), *Aproximaciones a la Diversidad Juvenil*, El Colegio de México, México, 311-341.

Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud* n° 64, 49-56.

Rodríguez, E. (2002). Actores Estratégicos para el Desarrollo: Políticas de Juventud para el Siglo XXI, Instituto Mexicano de la Juventud: México.

Sandoval, C., Sanhueza, A. y Williner, A. (2015). La planificación participativa para lograr un cambio estructural con igualdad. Las estrategias de participación ciudadana en los procesos de planificación multiescalar, CEPAL, Santiago.





**Acompañamiento a personas adolescentes y jóvenes que egresan del sistema de protección hacia la vida autónoma e independiente desde el Enfoque de Juventudes**

**JESSICA UGALDE OTÁROLA<sup>17</sup>**

**Resumen**

La incertidumbre política *glocal*, la desigualdad socioeconómica y más recientemente, el impacto socioeconómico de la pandemia por COVID-19 han transformado los procesos de transición hacia la autonomía e independización, son cada vez más complejos y dinámicos para las personas jóvenes, un desafío absolutamente crítico para las personas jóvenes que enfrentan, en paralelo, las particularidades del egreso del sistema de protección estatal sin legislaciones nacionales que garanticen su derecho a una autonomía progresiva y acompañada. El llamado es hacia la visibilización y acción multisectorial por el derecho a la autonomía progresiva y el egreso acompañado del sistema de protección.

Debido a los acelerados y simultáneos cambios económicos, sociales y tecnológicos *glocales* (locales y globales) y el impacto socioeconómico de la pandemia en América Latina y El Caribe, las personas adolescentes y jóvenes de la región se enfrentan al desafío de la transición hacia la autonomía e independización en contextos de alta incertidumbre y desigualdad. Un grupo en particular vulnerabilidad, son las personas adolescentes y jóvenes que deben hacer esta transición en paralelo al egreso de una modalidad de cuidado alternativo y la cobertura del sistema de protección. Estos grupos no solo se enfrentan a la vulneración del

---

<sup>17</sup> Licenciada en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Asesora Regional de Juventudes y Coordinadora Regional de Programas para Aldeas Infantiles SOS América Latina y el Caribe (LAAM).





ejercicio de sus derechos, la separación de su familia de origen y en algunas ocasiones, a una importante cantidad de años de institucionalización, sino que también al cumplir la mayoría de edad estipulada en su legislación nacional, se enfrentan con el egreso automático del sistema de protección hacia la autosuficiencia. La ponencia tiene como objetivos, por un lado, realizar una problematización del proceso de egreso de personas adolescentes y jóvenes de los sistemas de protección hacia la vida autónoma e independiente en un contexto latinoamericano que carece de legislaciones nacionales sólidas que garanticen este tránsito desde el derecho a la **autonomía progresiva**, entendido desde la *Convención de Derechos de Niñas y Niños*, como el reconocimiento del proceso de desarrollo gradual de capacidades para la toma de decisiones y acciones sobre distintos ámbitos de la vida de niñas, niños y adolescentes y por el otro lado, presentar la propuesta de Aldeas Infantiles SOS América Latina y El Caribe (LAAM) sobre el proceso de acompañamiento hacia la vida autónoma e independiente desde el Enfoque de Juventudes.

Diversos estudios (Filardo, 2010; Moreno, López y Segado, 2012; UNICEF, Flacso y Doncel, 2012; Domínguez y Silva, 2014; Videtta, 2015; Trucco y Ullmann, 2015; Kaiser y Torre, 2016) han indicado que en las últimas décadas se han dado de manera sistemática una serie de cambios políticos, sociales y económicos globales que han impactado tanto en una creciente desigualdad y exclusión social, como en la desestabilización y precarización educativa y laboral. Estas rupturas estructurales, según indican, han incidido en cambios importantes de las condiciones y las oportunidades que tienen las personas adolescentes y jóvenes para desarrollarse y transitar hacia la vida autónoma e independiente.





En el panorama actual se establece, por tanto, la **incertidumbre** como una condición estructural que transforma la transición hacia la vida autónoma e independiente en un proceso cada vez más desestructurado, difuso, heterogéneo y particularizado para diversos grupos de personas adolescentes y jóvenes, principalmente para aquellos grupos que han experimentado condiciones de vulnerabilidad y situaciones traumáticas en sus trayectorias de vida (Aldeas Infantiles SOS LAAM, 2018a).

Resulta relevante señalar que de los 240.000 niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran en un entorno de cuidado alternativo en la región (UNICEF, 2013), una gran cantidad egresará de la modalidad de cuidado alternativo hacia una transición hacia la vida autónoma e independiente, proceso que suelen implicar una serie de retos y desafíos particulares. Si bien la información con la que se cuenta con respecto al egreso de personas adolescentes y jóvenes del sistema de protección por motivos de autonomía e independización es aún escasa en la región, Filardo (2010), señala que la transición hacia la adultez está relacionada a varios aspectos, entre ellos: la posición de la familia de origen en la estructura social, los acontecimientos individuales en su historia de vida y las instituciones sociales que moldean sus trayectorias de vida. Por lo que el grupo de personas adolescentes y jóvenes que transitan de una modalidad de cuidado alternativo hacia la vida autónoma debe enfrentar este reto habiéndose experimentado de previo la vulneración del ejercicio de sus derechos –causante de la medida de protección–, la separación de su familia de origen y la institucionalización, que, en algunas ocasiones, se da por una cantidad importante de años que pueden afectar su desarrollo pleno.







En esta línea, los estudios indican que los procesos de transición hacia la vida autónoma e independiente de personas que egresan de modalidades de cuidado alternativo suelen darse de manera más anticipada, en mayor desigualdad y con menor preparación, en relación a personas adolescentes y jóvenes de otros grupos sociales (Dominguez y Silva, 2014), ya que el condicionante del proceso es, en la mayoría de la región, el criterio de mayoría de edad estipulado en las respectivas legislaciones nacionales y no un proceso de análisis riguroso y participativo donde la persona joven tenga la opción de decidir, con acompañamiento, su transición biográfica hacia una vida autónoma e independiente.

La **autonomía**, según Pereira (2014), posee una dimensión vinculada a la autodeterminación, la cual Aldeas Infantiles SOS LAAM (2018a) reconoce como autonomía psicológica. Para las personas adolescentes y jóvenes en modalidades alternativas de cuidado en América Latina y el Caribe, existen una serie de elementos que impiden el desarrollo pleno de su autonomía psicológica, entre ellos la institucionalización y la sobreprotección en estos entornos, los cuáles muchas veces restringen su “libertad y comportamiento” en nombre de la protección y limitan la toma de decisiones, acciones y responsabilidades de manera progresiva en los ámbitos relevantes de su vida (CELCIS, SSI, Aldeas Infantiles SOS y UNICEF, 2012), así como dificultan la integración social que les permita el adecuado desarrollo de competencias sociales, habilidades para la vida y la construcción de capital social de soporte (redes y contactos sociales) (Aldeas Infantiles SOS LAAM 2017b y 2018c), en definitiva, estos impactos les ponen en desventaja frente a sus pares, cuando están en el proceso de transición hacia la vida autónoma e independiente.





Adicionalmente, el acceso a un empleo decente es uno de los pilares de la autonomía económica de personas jóvenes, el cual facilita el desarrollo de habilidades personales necesarias para el proceso de independización de los entornos de cuidado alternativo. No obstante, el desempleo juvenil en la región es actualmente de 18,3%, con tendencia a aumentar y tres veces más alta que la desocupación de personas adultas (OIT, 2017). Esta situación se agrava, según Hoyos, Rogers y Székely (2016), cuando las personas jóvenes han enfrentado exclusión educativa, pues no poseen todas las habilidades y requerimientos necesarios para incorporarse al empleo formal, obligándoles a aceptar empleos temporales e inestables en el sector informal.

La evidencia indica que estos desafíos se agravan cuando se trata de personas jóvenes que egresan de entornos de cuidado alternativo, ya que suelen enfrentar dificultades adicionales, tales como: bajas credenciales educativas, falta de redes de apoyo y referentes afectivos que incide en su motivación, baja autovaloración al buscar empleo, muchas veces producto de sus historias de vida, estigmatización durante la búsqueda de empleo, la necesidad forzada de sostén económico producto de procesos de autonomía anticipados, lo cual puede involucrarles en trabajos informales y precarios y la falta de redes sociales que les permita acceder a diversas oportunidades laborales de calidad (Kaiser y Torre, 2016).

Dentro de este proceso de transición, el acceso a vivienda digna es un elemento clave para alcanzar una vida autónoma e independiente, no obstante, este es uno de los principales retos que enfrentan personas adolescentes y jóvenes en la actualidad debido al desempleo juvenil y la precariedad laboral, la falta de acceso a créditos para vivienda y construcción, así como la desproporcionalidad entre los ingresos salariales y los costos de alquiler o de crédito para compra o construcción de vivienda. Los elementos descritos han tenido un





papel significativo en los cambios de las transiciones juveniles, el alargamiento del proceso de autonomía e independización y la posposición de la salida del hogar de personas jóvenes en las últimas décadas (Aldeas Infantiles SOS LAAM, 2018a).

Nuevamente, particulares desafíos enfrentan en este ámbito personas adolescentes y jóvenes dentro del sistema de protección, en cuanto se ven usualmente forzadas a egresar de manera anticipada del entorno de cuidado por condición de edad, con limitadas redes de apoyo y sin haber alcanzado aquellas condiciones que les permitan acceder a empleos dignos y, por ende, a recursos suficientes para cubrir sus necesidades de alojamiento y vivienda (Aldeas Infantiles SOS LAAM, 2018a).

Los retos y desafíos descritos, sumado a la escasez de recursos y competencias con las que cuentan las personas adolescentes y jóvenes que han crecido en alternativas de cuidado residencial no solo tiene un alto impacto individual en el desarrollo de cada persona adolescente y joven que egresa de cuidado alternativo, sino que también puede tener consecuencias a largo plazo en el desarrollo humano y social de los países de la región, que se reproducen y transmiten intergeneracionalmente los ciclos de pobreza y vulnerabilidad (PNUD, 2014).

A pesar de que las *Directrices sobre las Modalidades Alternativas de Cuidado de los Niños* (DMACN)<sup>18</sup> establece el compromiso de los Estados con la preparación individualizada y característica de cada adolescente y joven en su tránsito del cuidado alternativo hacia la vida autónoma e independiente (Directrices 131-136), en América Latina y el Caribe la complejidad de este proceso de transición se da sin la existencia de marcos de legislación nacional que aseguren la calidad, el acceso a servicios y el acompañamiento

---

<sup>18</sup> Marco internacional más relevante con respecto a la calidad de los sistemas de protección en la provisión del cuidado alternativo





progresivo, de hecho, si bien existen proyectos de ley propuestos y programas temporales de apoyo al egreso del sistema de protección, solo Argentina cuenta con una política pública para la preparación y el egreso acompañado del sistema de protección hacia una vida autónoma e independiente.

Es así, que se reconoce los vacíos existentes y la necesidad de crear un marco de apoyo para jóvenes que egresan del sistema de protección, Aldeas Infantiles SOS América Latina y El Caribe ha creado en los últimos años una estrategia regional y una serie de estrategias nacionales para el trabajo con adolescentes y jóvenes en tránsito hacia la vida autónoma e independiente basada en el **Enfoque de Juventudes**<sup>19</sup> (Aldeas Infantiles SOS 2017a), promueve consideraciones producto del continuo trabajo e implementación de programas de preparación para el egreso del sistema de protección hacia la vida autónoma e independiente, tales como:

- Empoderar a las personas adolescentes y jóvenes en torno a sus derechos y los mecanismos de exigibilidad de los mismos, especialmente de aquellas poblaciones en mayor vulnerabilidad, al fortalecer su capacidad de participar consciente y activamente en todas las decisiones, temáticas, procesos y servicios que influyan su calidad de vida y bienestar, con especial énfasis en la evaluación de la calidad dentro de las modalidades de cuidado alternativo
- Asegurar modalidades de cuidado y atención idóneas y de calidad para la preparación de personas adolescentes y jóvenes hacia la vida autónoma e independiente, al reconocer que las prácticas

---

<sup>19</sup> El *Enfoque de Juventudes* propone un cambio positivo en la forma de mirar, comprender, aproximarse y relacionarse con las personas adolescentes y jóvenes, desde su potencialidad y reconociéndoles como actores estratégicos del desarrollo y un recurso vital para sus familias, para su comunidad y para la sociedad en general (Krauskopf, 2003; UNFPA, 2013).





institucionalizantes de algunas alternativas de cuidado, tales como: respuestas estandarizadas, egreso forzado por mayoría de edad, la sobreprotección, etc., son una condición obstaculizadora de la autonomía progresiva y el empoderamiento de personas jóvenes

- Incorporar un enfoque intergeneracional y de “cuido a quien cuida” a nivel organizacional, el cual propicie relaciones democráticas, equitativas y respetuosas entre personas adultas y personas jóvenes, para que los primeros se puedan convertir en referentes afectivos, cercanos, positivos y efectivos para el acompañamiento juvenil en su tránsito hacia la vida autónoma e independiente
- Garantizar una gestión de caso de calidad para cada adolescente y joven de acuerdo a sus particularidades, potencialidades, recursos, sueños y metas personales de desarrollo, a través de procesos de planificación individual, familiar y el reforzamiento de Proyecto de Vida
- Asegurar que la atención de jóvenes se da en entornos de cuidado seguros, protectores e informados en trauma, que reconocen la historia de vida de cada joven, propiciando enfoques de trabajo basados en la protección infantil, la crianza positiva, la afectividad consciente y la perspectiva de género y promover la restitución de sus derechos, la reparación del daño, la recuperación del trauma, la promoción de su salud mental y bienestar socioemocional, incluida la revinculación con su familia (siempre que sea posible) y comunidad de origen y la reconstrucción del lazo social
- Implementar servicios de transición hacia la autonomía e independización que garantice una preparación progresiva, sistemática y acompañada, que debe promoverse desde el primer día de acogimiento en una modalidad de cuidado alternativo y que debe enfocarse, en líneas generales, en





el desarrollo de habilidades transferibles (UNICEF, 2021), habilidades de autonomía funcional (acceso a vivienda, habilidades domésticas, etc.), psicológica (toma de decisiones, corresponsabilidad) y económica (educación financiera, empleabilidad, etc.)

- Crear y gestionar alianzas estratégicas con socios clave (Estado, organizaciones, empresas), para el reforzamiento de los procesos de autonomía e independización, la educación, la empleabilidad y emprendimiento de personas jóvenes que egresan del sistema de protección hacia la autonomía
- Establecer estrategias de prevención, detección y abordaje oportuno de situaciones y prácticas de riesgo en personas adolescentes y jóvenes que se encuentran dentro del sistema de protección
- Incidencia política para el impulso de legislaciones nacionales que aseguren un tránsito progresivo y acompañado del sistema de protección hacia la vida autónoma e independiente

Si bien en los últimos años a nivel internacional, los desafíos en la preparación y el acompañamiento del egreso del sistema de protección de personas adolescentes y jóvenes hacia la vida autónoma e independiente se han explorado, documentado y posicionado con más intencionalidad en espacios académicos y organizacionales; existe aún un largo camino por recorrer para contar con política pública en América Latina y el Caribe que aseguren procesos de calidad en el egreso hacia la autonomía e independización, que contemplen: apoyo individualizado, progresivo y afectivo, apoyos económicos que les permitan continuar sus proyectos de vida académicos y profesionales, oportunidades de acceso a orientación vocacional, educación, capacitación, formación para la vida y empleo decente, vivienda digna, entre otros, la garantía del ejercicio de sus derechos y una mirada interinstitucional de responsabilidad compartida.





El llamado, por tanto, es hacia la visibilización y acción tanto de la sociedad, como de los estados de la región, en torno al acompañamiento integral de personas adolescentes y jóvenes que han perdido el cuidado de sus familias y deben egresar del sistema de protección hacia una vida autónoma e independiente con bienestar, calidad de vida y realización personal.

### **Referencias**

- Aldeas Infantiles SOS LAAM. (2017a). Fascículo I: Enfoque de Juventudes. Una aproximación desde los Derechos Humanos, las diversidades y el desarrollo de las personas adolescentes y jóvenes.
- Aldeas Infantiles SOS LAAM. (2017b). Fascículo II: Desarrollo biopsicosocial en la adolescencia y juventud. Una aproximación desde la integralidad para la promoción del bienestar socioemocional.
- Aldeas Infantiles SOS LAAM (2018a). Fascículo III: Procesos de autonomía e independización en la adolescencia y la juventud. Un desafío de las personas desde la corresponsabilidad social.
- Aldeas Infantiles SOS LAAM. (2018c). Fascículo V: Cuidado y protección en la adolescencia y juventud. Enfoque positivo para reducir la vulnerabilidad y el riesgo.
- Domínguez, P. y Silva, D. (2014). Autonomía anticipada. Tramas y trampas del egreso de adolescentes institucionalizados por protección. Montevideo: La Barca y UNICEF.
- Filardo, V. (2010). Transiciones a la adultez y educación. Montevideo: UNFPA.
- Hoyos, R.; Rogers, H. y Székely, M. (2016). Ninis en América Latina 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades. Washington: Banco Mundial.





Kaiser, D. y Torre, V. (2016). El egreso de adolescentes y jóvenes del sistema de protección (1ra edición).

Montevideo: Aldeas Infantiles SOS Uruguay.

Krauskopf, D. (2003). Participación social y desarrollo en la adolescencia (3a. ed.). San José: UNFPA.

Moreno, A., López, A. y Segado, S. (2012). La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía. Obra Social “la Caixa”.

Oficina Internacional del Trabajo. (2017). OIT: desempleo juvenil en América Latina subió a 18,3 por ciento.

Recuperado de: [http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS\\_555891/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_555891/lang--es/index.htm)

Pereira, G. (2014). El espacio normativo de la autonomía como realización de la igualdad. CEPAL.

PNUD. (2014). Juventud empoderada, futuro sostenible. Recuperado de:

<http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/democratic-governance/youthstrategy.html>

Trucco, D y Ullmann, H. (2015). Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad. Santiago:

CEPAL.

UNICEF. (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de

América Latina y el Caribe. Panamá: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

UNICEF. (2021). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe:

documento de discusión. Panamá: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

UNICEF-FLACSO-DONCEL. (2012). Transición: Del sistema de Protección a la Autonomía Hacia un Modelo

Integral de Acompañamiento para Jóvenes. UNICEF, FLACSO Argentina, Asociación Civil Doncel y

Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo y Akershus.







Videtta, C. (2015). Jóvenes sin cuidados parentales. La transición del sistema de protección a la autonomía y la vida adulta. I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes, Bogotá, Colombia.





## Mesa 05

### Relações de gênero e educação-cuidado na primeira infância

#### Homens e mulheres na educação infantil: (des) construções

*VIVIANE BOREL RIBEIRO DA MOTTA<sup>20</sup> Y MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI<sup>21</sup>*

#### Resumen

O presente trabalho investigou a construção da profissão de educador infantil, objetivando compreender como foi sendo exercida majoritariamente por mulheres em contraste a escassa presença de homens. A pesquisa realizada com professores do sexo masculino da educação infantil do Distrito Federal em 2019, apresentou pouca presença masculina e desafios para a docência. Observou-se que os professores têm sua prática pautada na terceirização do cuidado, afeto restrito, difícil relação com os pais, dentre outros elementos, indicando à necessidade de quebras de paradigmas em relação ao caráter materno e assistencial vinculado na profissão, carecendo de intervenções estatais, formativas e institucionais.

#### Desarrollo

Este texto é resultado de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade de Brasília/Brasil. O trabalho teve como objetivo investigar as relações entre gênero e profissão de educador da primeira infância, buscando entender o porquê da presença majoritariamente feminina na

---

<sup>20</sup> Universidade de Brasília (UnB).

<sup>21</sup> Universidade de Brasília (UnB).





educação infantil e concomitantemente, compreender os elementos que provocam a escassez de profissionais do sexo masculino na profissão.

Recuperando a história da educação infantil brasileira, desde os primeiros atendimentos fora do lar para as crianças, estudos de Kuhlmann (2004) demonstram que até o início do século XX no Brasil e em algumas partes do mundo, eram comuns espaços filantrópicos como asilos e instituições religiosas como a roda dos expostos, para o acolhimento de crianças rejeitadas, bem como as amas de leite e criadeiras que cuidavam de crianças pobres, mas também de classes abastadas, longe do seu lar, porém todas de cunho assistencial. Posteriormente, com a criação *kindergarten* na Alemanha, também no século XIX, e sua difusão por boa parte do mundo, os Jardins de Infância de Frederich Froebel, propunham uma educação para as crianças pequenas, que tinham cunho pedagógico, colocando as crianças como as flores, e a instituição como o jardim que auxiliaria o seu desenvolvimento e seu crescimento, como traz Arce (2002) em seu estudo sobre a pedagogia dos jardins de infância de Froebel.

Um elemento crucial que auxilia a compreensão do que se entende ser a construção da profissão de educador infantil como feminina, é o fato do próprio criador do Jardim de Infância, designar as mulheres este trabalho, pois através do estudo sobre o *kindergarten*, Arce (2002), conclui que Froebel:

Dirigia-se sempre às mulheres enquanto educadoras. As mulheres, possuidoras da capacidade biológica da maternidade, possuiriam o amor na forma mais pura, sendo as únicas naturalmente aptas para educar com liberdade e amor, respeitando o desenvolvimento natural da criança, pois assim elas já o faziam há séculos em seus lares. (pp. 114-115)





Logo, desde a origem dos atendimentos fora do lar para as crianças, à mulher foi designada sua responsabilidade. Como visto, justificativas de cunho biológico ao sexo feminino, como a maternidade e a relação entre o trabalho privado e o público, corroboraram para que esta relação entre mulher e educação infantil fosse estabelecida. Contudo, essas justificativas não são fundamentadas, mas sim, reflexos de uma organização social patriarcal, que delimita as ações femininas e masculinas dentro e fora do lar. De acordo com Coutinho (2005, p.66) “na família patriarcal cabia à mãe cuidar da casa e dos/as filhos/as, enquanto ao pai não era permitido realizar tarefas domésticas, nem cuidar das crianças”. Portanto, para as mulheres ficam as responsabilidades domésticas, incluindo o cuidado e a educação de seus filhos, enquanto o homem é abdicado desta participação relativa às crianças, e este elemento é um dos pontos que levam à profissão de educador da primeira infância a ser feminizada, pois é considerada a princípio uma extensão de um trabalho que já vinha sendo realizado pelas mulheres no âmbito privado.

Outra fundamentação que se encontra para entender a feminização desta profissão está bastante explicada na teoria de Badinter (1985) sobre o “Mito do amor materno”, que explica o ideário social praticamente universal sobre o amor incondicional e essencial materno, que estaria na natureza da mulher e que a partir dela, ela encontraria naturalmente todos os elementos necessários para cuidar de seus filhos, logo, de crianças, como observamos nessa passagem da obra:

O amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. Aos nossos olhos, toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova





condição, como se uma atividade pré-formada, automática e necessária esperasse apenas a ocasião de se exercer. Sendo a procriação natural, imaginamos que ao fenômeno biológico e fisiológico da gravidez deve corresponder determinada atitude maternal. (Badinter, 1985, p. 20)

Através do estudo da autora, consegue-se perceber que tal determinismo social, mascarado de elemento biológico, colocou a mulher automaticamente apta ao cuidado e educação de crianças, devido a sua natureza, e por isso designada ao cuidado e educação de crianças tanto em casa, quanto posteriormente nas próprias instituições educativas.

Com isso, quando para se a refletir sobre como essa profissão se constituiu feminina e onde estiveram e estão os homens na educação e no cuidado de crianças, a discussão de gênero é um elemento importante nessa compreensão, pois sendo esta profissão marcada por estereótipos de gênero, autores como Louro (1997), Scott (1989), Praça e Souza-Leite (2017), assim como outros estudiosos da área, apontam discussões que contribuem para o entendimento de como estes estereótipos sociais de gênero, interferiu e até hoje se fazem presentes na delimitação das funções sociais de homens e mulheres, devido ao seu sexo biológico. Porém, apesar dos estudos atuais desconstruírem esses paradigmas biológicos, explicando que “o gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (Scott, 1989, p.7), estas ideias ainda possuem grande força na ocupação de espaços sociais por homens e mulheres e conseqüentemente, nas profissões que eles exercem,





ligando suas ocupações à características que deviam ser consideradas do sexo feminino ou masculino (Praça; Souza-Leite, 2017).

Por isso, historicamente e até os dias atuais, os homens têm pouca ou quase nenhuma participação na educação e no cuidado de crianças nas instituições, pois como pode ser observado na pesquisa feita em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o perfil docente da educação no Brasil, a ocupação dos homens na docência em educação infantil é de aproximadamente 3,4% (INEP, 2018), o que demonstra a escassez destes profissionais atuando com a primeira infância. Tal resultado está ligado também a essas expectativas de gênero, pois de acordo com Jaeger e Jacques (2017):

Especificamente, a Educação Infantil busca se firmar e se manter como uma profissão de mulheres, ancorando as suas justificativas em noções biologicistas, as quais afirmam que as mulheres são por natureza, mais delicadas, dóceis e aptas ao cuidado de crianças do que os homens. Esses, por sua vez, são representados pela virilidade, força e coragem, atributos desnecessários na educação e ao zelo por crianças. (pp. 546-547)

Deste modo, observa-se explicitamente que, se no ideário social, as mulheres possuem por natureza características essenciais como delicadeza, paciência, moralidade, doçura, sendo atributos que combinariam com a educação e o cuidado de crianças, sendo que o homem, por sua vez, possui características contrária das mulheres, ligados principalmente à força (Gonçalves e Faria, 2015 e Louro, 1997), o que muitas vezes são características consideradas totalmente desnecessárias e por vezes perigosa, para o contato com as crianças.





Tais estereótipos, além de afastarem os homens desta profissão, ainda provocam diversos desafios nas práticas daqueles poucos que ocupam esses espaços. Vários estudos sobre as práticas de professores do sexo masculino na educação infantil (Gonçalves e Faria, 2015, 2017; Jaeger e Jacques, 2017) demonstram que suas práticas são perpassadas por desafios relativos ao seu sexo, principalmente no que se refere a isenção do cuidado físico e corpora dentro das instituições, como também da exclusão do trabalho com crianças menores, restringindo das maneiras mais diversas possíveis o toque dos professores homens com o corpo das crianças, sendo “autorizado” à eles somente as atividades pedagógicas. Tais estudos mostram que aquelas ações são motivadas por gestores e demais professores principalmente pelo preconceito e medo dos pais acerca dos professores homens no cuidado e educação dos seus filhos, pois “o homem na docência da educação infantil, que ainda é visto com certo estranhamento e medo (pedofilia, violência física, entre outros), resultado de uma construção histórica, política, econômica, cultural e social permeada pelas desigualdades de gênero, o que acentuam a importância desta temática na área da pequena infância” (Silva, 2019, p.164). Esses medos acabam condicionando e refletindo na prática dos educadores dentro das instituições, fazendo com que a docência masculina na educação infantil seja desafiadora.

Além disso, cabe destacar que a própria sociedade, e o Estado parecem reafirmar estes preconceitos, pois como se pode observar no Projeto de Lei 1179/2019 que “confere às profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências.” (São Paulo (SP), 2019), ainda hoje, são propostos projetos que buscam isentar legalmente os professores homens dos





cuidados dentro das instituições, o que demonstra certa concordância e perpetuação do próprio Estado em relação aos estereótipos de gênero e a profissão de educador da primeira infância.

Com todos estes fatos, percebe-se que a docência masculina ainda coloca-se como um desafio, e a fim de compreender melhor alguns aspectos que a perpassam através da própria perspectiva dos educadores, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa com quatro professores homens do Jardim de Infância de Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na região do Plano Piloto de Brasília em 2019, no intuito de elucidar e enriquecer ainda mais essa discussão. Foram feitas entrevistas semi estruturadas com os educadores, nas quais os mesmos exploram aspectos que perpassam suas práticas com crianças, e dentre eles, os desafios relativos ao seu sexo biológico.

Os professores entrevistados possuem entre 27 e 37 anos, e a maioria possui pouco mais de um ano de experiência com a docência na educação infantil. Com relação à escolha da profissão, a maioria também não optou a princípio pela docência na educação infantil, tendo graduação e experiência em outras áreas. Porém, todos os professores afirmam que se adaptaram bem a esta etapa da educação básica e apreciam serem docentes de crianças.

A primeira categoria do trabalho, foi organizada a partir das respostas dos professores, intitulada “Relações com as famílias, crianças e demais professoras”. Nela discutem-se como os professores entrevistados citaram a relação estabelecida com os demais profissionais das instituições, que são majoritariamente mulheres. Também se abordou a relação com os pais e responsáveis das crianças, sendo que todos os professores afirmaram que houve certa surpresa por parte dos mesmos com a presença do professor







na docência das crianças, e ainda a maioria cita certa insegurança, desconfiança, preconceitos e medos por parte de alguns pais em relação à suas presenças. Essa aversão por parte dos pais, é explicada por vários estudos como os de Gonçalves e Faria (2015) e Jaeger e Jacques (2017) que citam o medo da violência tanto física, quanto sexual do homem contra a criança (pedofilia), como um dos principais elementos que alimentam este pânico moral, da sociedade e logo dos pais com relação à docência masculina. Falando especificamente das crianças, os professores afirmam haverem uma boa relação com as mesmas, havendo apenas um “afeto restrito” por parte deles com as crianças. Esse afeto restrito, se refere aos momentos de afetividade que as crianças comumente possuem com seus professores, como de abraços, beijos nas bochechas e aconchego ao colo dos docentes, sendo que todos os professores afirmaram limitar esses momentos com as crianças durante as suas rotinas, como modo de defesa de “possíveis acusações”.

A segunda categoria intitulada “Atuação com crianças”, procurou compreender a partir dos relatos dos professores, como as dimensões de cuidado e de educação, prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Bases (1996) para esta etapa da educação básica se expressam em suas práticas cotidianas na educação infantil. Todos os docentes demonstram bastante conhecimento em relação às legislações, saberes, objetivos e especificidades que envolvem a educação infantil. Contudo, um elemento que envolve a prática de todos os docentes é a dicotomização do cuidado e da educação nas instituições. Isso se expressa na terceirização do cuidado que é feita nas instituições, pois os professores não realizam atividades que envolvem maior contato físico com as crianças, como troca de roupas de meninas ou auxílio ao banheiro, sendo que afirmam não o fazerem e na maioria das vezes pedem o auxílio de outra profissional do sexo feminino da instituição para





auxiliá-los nesses momentos. Tal acontecimento, é motivado ainda pelos preconceitos e medos sociais relacionados ao toque do homem ao corpo das crianças.

A última categoria, intitulada “Perspectivas sobre a docência masculina na educação infantil” procurou compreender o entendimento dos docentes quanto às suas práticas e os desafios que envolvem tanto a profissão no geral, quanto das suas práticas por serem homens. Nas respostas dos professores, aparecem elementos como as expectativas que se tem dos professores homens, de posturas mais autoritárias com as crianças devido ao seu gênero. Alguns professores afirmaram que as crianças tendem a atender os seus chamados, mais do que as professoras mulheres, devido as suas posturas mais passivas e brandas. Em relação ao afeto restrito, bem como a terceirização dos cuidados nas instituições, a maioria dos professores utiliza esses elementos como mecanismo de defesa, de precaução quanto possíveis acusações relacionadas aos medos sociais já mencionados. Quando foram interpelados sobre o motivo da escassa presença masculina na área, todos os professores citaram a histórica atribuição da mulher ao cuidado das crianças, sendo um elemento difícil de desconstruir até os dias atuais, e que também colabora para a desvalorização da profissão de educador da primeira infância, pois se a profissão ainda está ligada à somente o “cuidar de crianças”, anula o caráter educativo pedagógico, e a desvalorização torna-se inerente a profissão.

Contudo, a partir deste estudo, percebe-se que a docência masculina na educação infantil é cercada por desafios relativos ao gênero, com preconceitos, medos e estereótipos que interferem nas práticas dos professores, dicotomizando-as, principalmente por justificativas pautadas no senso comum, que limitam suas ações e corroboram para que a profissão de educador da primeira infância seja desvalorizada socialmente e





ainda, reduzida ao assistencial e ao cuidado somente. Além disso, apesar da presença masculina na profissão ainda reduzida na educação infantil, já ser um fato, conclui-se que não há um movimento do Estado, das instituições e até dos próprios docentes para a integração das atividades de cuidado e educação na prática dos professores, como é de responsabilidade legal e que são realizadas pelas docentes mulheres com naturalidade, mostrando que os preconceitos e medos interferem de forma direta na atuação dos docentes do sexo masculino.

Por isso, esta discussão é pertinente para a área da educação infantil, tanto para o desprendimento desta profissão do caráter maternal e essencial, sendo necessário demonstrar que não basta somente gostar de crianças e muito menos saber cuidar, mas demanda muito mais uma formação específica e de qualidade, que pode ser feita tanto por homens quanto por mulheres, pois é uma questão que envolve profissionalização, e não gênero. Também se destaca a importância na valorização da própria educação infantil, pois está no reconhecimento tanto de cuidado, mas principalmente de educação, logo o profissional deve estar preparado teoricamente e com continua formação na prática para atuar na educação infantil e lidar com os constantes desafios da docência.

### Referencias

- Arce, A. (2002). Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. [Revista Virtual] *Cadernos de Pesquisa*, 2 (113), 167-184. URL <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Brasil. (1996). Lei n. °9394, de 20 de dezembro de 1996. [Versão Eletrônica]. *Diário Oficial da União*. URL [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).





Gonçalves, S. J. P. e Faria, A. H. de. (2015). Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos. *Educação: teoria e prática*, 25 (49), 282-297. URL <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8040>

Jaeger, A. A e Jacques, K. (2017). Masculinidades e docência na educação infantil. *Revista Estudos Feministas*, 25 (2), 545-570. URL [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104026X2017000200545&lng=ese&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104026X2017000200545&lng=ese&nrm=iso&tlng=pt)

Kuhlmann Jr., M. (2004). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Praça, M. e Souza- Leite, C. R. V. de. (2017). A relação profissão e gênero, a sociedade e sua cultura. *Revista Plures Humanidades*, 18 (1), 50-64. URL <https://escavador.com/sobre/8752805/celia-regina-vieira-de-souza-leite>.

São Paulo. (2019). *Projeto de Lei N° 1174, de 2019*. [Versão Eletrônica] São Paulo: Câmara Municipal de Campinas, [2019]. URL <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>.

Scott, J. (1989). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20 (2), 71-99. URL <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>.





## Mesa 08

### Cultura escolar y construcción socio-práctica del sujeto escolar

#### Producción de espacios escolares: entre el cuerpo biofisiológico y la construcción de realidades

#### imaginales

*CAROLINA VALDÉS HENAO*<sup>22</sup>

#### Resumen

El espacio escolar está permeado por características alusivas a lo perceptual, racional y simbólico, que, en palabras de Henri Lefebvre serían: las prácticas espaciales, la representación de espacios, y los espacios de representación. Si bien esta triada se constituye dialécticamente, es la representación de espacios la que tiene mayor predominio en la sociedad en general, debido a la construcción hegemónica que se pretende a partir de la búsqueda y construcción de conocimientos y saberes, siendo el cuerpo un lugar donde se buscan instalar estas perspectivas hegemónicas. No obstante, emergen contrahegemonías que se vinculan con las realidades simbólicas y la producción imaginaria.

La escuela es un espacio en el que se tejen saberes, representaciones, imaginarios, sujeciones, disciplinamientos, entre otras. Es un lugar de experiencias en el que se producen tanto espacios como sujetos. La producción de espacios se constituye en la intersección existente entre diversos referentes que configuran las subjetividades y las corporeidades; así como los sujetos se forman en la intersección que se establece entre

---

<sup>22</sup> Psicóloga, Universidad de Manizales. Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Docente, programa de psicología, Universidad Católica Luis Amigó.





los espacios y las relaciones que allí se crean. Gambarotta (2016) plantea la dualidad paradigmática que se ha enunciado en torno al cuerpo. Por una parte, expone la perspectiva biofisiológica que lo estudia y comprende su funcionamiento desde las ciencias naturales; en esta, los rasgos que definen el cuerpo no presentan variaciones sociohistóricas, pues para este autor es una disposición que tiene pretensiones de universalidad, y que tanto en la medicina como en la educación continúan vigentes. Mientras que, por otra parte, anota la noción que concibe el cuerpo como una otredad, en la cual se habla de una organización de orden social y presenta como eje central una lógica relacional.

Este trabajo presenta una reflexión producto de la investigación denominada *El cuerpo como mediador pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ciudad de Manizales*, ejecutada durante el año 2019 en dos centros educativos de esta ciudad, uno de educación básica y media, y otro de educación superior; ambas instituciones de orden público. El abordaje se realizó desde la metodología cualitativa, siendo la fenomenología hermenéutica el enfoque que orientó el proceso.

El objetivo central del estudio fue *comprender la incidencia del cuerpo a través de los sentidos en la mediación pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje de educación formal en la ciudad de Manizales*. Los hallazgos se concentran en tres categorías de análisis: 1). La visión y la audición como sentidos hegemónicos en la intencionalidad pedagógica. 2). Entre la desconexión auditiva y el movimiento imaginal, y 3). La experiencia estética de los sentidos. Si bien aquí no serán expuestos estos hallazgos en su totalidad, sí se retomarán algunos elementos de cada categoría, especialmente de las dos primeras que dan respuesta al título propuesto para esta ponencia.





En esta categoría de análisis se hace explícito el modo como en los escenarios escolares se hace un tratamiento del cuerpo desde una percepción dualista, tanto en docentes como en estudiantes, quienes nombran *un cerebro que entiende y un cuerpo que siente*. Sin embargo, emerge una postura indiferenciada de esta dualidad, la cual se posiciona en la realidad imaginal, y aunque la imaginación se le ha otorgado al funcionamiento mental, para esta población es un eje que intersecta el mundo externo con el interno; para Belting (2007) “el ser humano aparece (...) como ‘lugar de las imágenes’ que toman lugar de su cuerpo” (p. 14), las cuales son algo más que el producto de la percepción, pues son el resultado de simbolizaciones individuales y colectivas, que requieren de cuerpos y espacios para ser creadas.

Lefebvre (2013), analiza el espacio a partir de tres núcleos: *la práctica espacial o espacio percibido, las representaciones del espacio o espacio concebido, y los espacios de representación o espacio vivido*. Lo percibido, lo concebido y lo vivido son una triada que permite conocer la relación dialéctica del espacio, la cual requiere de cuerpos que interactúen, pues “la práctica social supone el uso de un cuerpo” (p.99). Con estas tres mismas categorías el autor se refiere al cuerpo: un cuerpo percibido es aquel que emplea cada uno de sus miembros y órganos sensoriales, lo que, en sentido psicológico, ofrece una base práctica para percibir lo externo al sujeto. El cuerpo concebido refiere a experiencias científicas, conocimientos anatómicos, psicológicos, y la relación del cuerpo con la naturaleza y el entorno; mientras que el cuerpo vivido está permeado de cultura y de la construcción simbólica que esta implica.

Si bien Henri Lefebvre alude a un espacio y a un cuerpo vivido en relación a los simbolismos ligados a la vida social, y lo enuncia como parte del campo artístico, también lo plantea como el espacio de los *habitantes*





y los *usuarios*. Desde la perspectiva del estudio aquí presentado, se pudo identificar que un cuerpo vivido es el que se conecta con la experiencia simbólica de la vida social a partir de la experiencia consciente, en la cual se implican también el cuerpo percibido desde su dimensión biológica, y el cuerpo concebido con la construcción de conocimientos y saberes instituidos.

La práctica espacial o espacio percibido se instaura a partir de los usos sociales que se despliegan en la cotidianidad, siendo con estas prácticas como los escenarios se hacen sociales. En correlación con el cuerpo percibido, anteriormente nombrado, se puede exponer que en la escuela hay espacios designados para estos usos sociales que, por lo general, son los relativos a tiempos de descanso o los intersticios entre una clase y otra. Mientras tanto, las representaciones del espacio o espacio concebido, se caracterizan por ser la razón de ser de los centros escolares y los planes de estudio que allí se formulan; éste, para Lefebvre (2013, p.97), “es el espacio dominante en cualquier sociedad (o modo de producción). Las concepciones del espacio tenderían (...) hacia un sistema de signos verbales – intelectualmente elaborados”. Los desarrollos curriculares, manuales de convivencia y reglamentos estudiantiles, son parte del sistema de signos verbales de los establecimientos educativos, con los cuales se atiende a la hegemonización del conocimiento, pero también de las prácticas espaciales o espacios y cuerpos percibidos.

En cuanto a los espacios de representación o espacios vividos, referidos a construcciones simbólicas y depositarios de imágenes e imaginarios construidos por los habitantes y usuarios de dichos escenarios, el sistema de signos y símbolos de estos espacios son, al decir de Lefebvre (2013), no verbales; a diferencia del espacio concebido que destaca por su relación con lo verbal. Si bien los espacios de representación pueden







verse domeñados por el carácter dominante de aquellos otros que tienden a hegemonizar y homogenizar la experiencia vivida, sería posible afirmar que, en su potencial simbólico, constituido primordialmente por relaciones de intercambio y pautada por hábitos, costumbres y tradiciones (Adamson, 2018), pueden penetrar tanto en las prácticas espaciales como en los espacios concebidos, y fundar expresiones contrahegemónicas de aquellos signos y expresiones verbales que buscan dominar.

Ejemplo de lo anterior son las compresiones y reglamentaciones que se hacen de los cuerpos en las aulas, donde se buscan un cuerpo ajustado a la norma y obediente frente a esta, por medio de uniformes, posturas y alineaciones de sujetos en serie, que limitan la posibilidad de recrear prácticas sociales. Este, es el cuerpo biofisiológico que busca ser silenciado, pero a su vez, involucra un orden simbólico tanto por las expresiones imaginales como por el simbolismo que busca reducir la construcción relacional a favor de la construcción racional, y en este, acallar los sentidos, a excepción de la visión y la audición, con el fin de producir “modos objetivos de conocimiento”. No obstante, como lo plantean Eltit y Barrientos (2017) en relación a perspectivas similares, existen “cuerpo(s) que intentan huir de las diferentes formas de fijación que los mecanismos de poder intentan imponer en los personajes, y en los que cada uno de estos espacios o lugares son intentos de control, sometimiento y definición de una identidad” (p. 23).

Aunque las prácticas escolares incursionan entre perspectivas de cuerpos anatomofisiológicos que se buscan disciplinar, y cuerpos concebidos en quienes se pretende instalar modos uniformes de conocer y de acercarse al saber; hay formaciones imaginales que, incluso, son propias de cuerpos y espacios vividos. En





estos, el estudiantado configura imágenes y simbolismos que les conduce a recrear los saberes y modos de aprendizaje:

Mi cerebro crea como situaciones, cuando la profesora está hablando mi cerebro crea situaciones ¿Cómo serían ellos, ¿cómo sería la cara de ellos? Me da a entender mejor ¿cómo hicieron esto? Por ejemplo, cómo Rómulo mató a Remo, mi cerebro creó esa situación, es como una animación que mi cerebro hace allí, ella nos dijo cómo lo mató (que lo mató de un pedrazo en la cabeza), entonces yo visualicé eso en mi cerebro y ya tengo la idea de cómo vi las imágenes en el computador y en mi cuaderno, de cómo son ellos, y mi cerebro crea esas situaciones donde son como películas, mini películas que crea mi cerebro para entender mejor las clases. (Estudiante 3, colegio)

Aquí, vale la pena resaltar lo planteado por Le Breton (2010), al decir que los gestos que alimentan la relación con el mundo, no son solo fisiología o solo psicología, ambas se entrelazan en una simbólica corporal, que les da sentido y nutren de una cultura afectiva. Y tal como lo afirma Lefebvre (2013), los espacios nombrados y explicados por él son una triada y no meras oposiciones a modo de dualismo. Es por ello que podría considerarse que no son espacios puros o auténticos, sino que uno puede estar permeado por el otro; tal como sucede con el relato del estudiante, quien narra lo sucedido en un salón de clases, bajo la intervención de una clase magistral de historia. Allí, se puede ver el modo en que un sujeto hace la integración del espacio concebido y el vivido, y crea nuevas lógicas de comprensión. Como fue enunciado con Le Breton al inicio de este párrafo, es la interacción de una simbólica corporal, que se produce en los gestos, pero también en otras dinámicas de comprensión de lo humano.





Esta triada del espacio, permitiría reconocer que cada uno de ellos es interpelado y enriquecido por el otro; aun mas, uno puede producirse en el interior del otro, por ejemplo: las prácticas de espacios pueden ser productoras de espacios concebidos o espacios vividos. Asimismo, podría suceder con los otros espacios, donde las formas de de saber científico o de construcción de conocimiento, pueden ser detonantes de construcciones simbólicas e imaginales, justo como se presentó con la narración expuesta por el estudiante en líneas anteriores.

Se podría considerar la pertinencia de esta perspectiva en las políticas educativas, y con ello promover la emancipación de los cuerpos, en lugar de su domesticación que, en virtud de lo propuesto por Quintana (2020) la emancipación no implica un cambio en cuanto al conocimiento, sino en la posición de los cuerpos “la emancipación es entonces, antes que nada, una ruptura con una corporeidad, con una forma de experimentar el cuerpo, que trae consigo una transformación en su posición” (p.35). Lo que implica una ruptura con la corporeidad asignada y establecida, y la manera en que el cuerpo es experimentado. Según los análisis de esta autora, estas transformaciones son permeadas “a través de prácticas de reflexividad corporal que producen también otra forma de ver el mundo, de ser afectado por él” (Quintana, 2020, p.35).

El proceso de construcción de espacios es complejo, pues tiene varias facetas que involucran cada dimensión de lo humano, como lo son: la anatomofisiología, lo social, cultural, político e intelectual. Si bien unas instauradas ya en las dinámicas de la sociedad, hay otras que están en proceso de formación o requieren de su transformación; entre ellas se encuentran los espacios escolares que merecen la emancipación de





perspectivas rígidas de cuerpos obedientes, y espacios determinados a unos fines específicos. Para decir con Sabilia (2006):

El proceso de formateo de los cuerpos es complejo, pues tiene una doble faz. Por un lado, las fuerzas corporales son incrementadas y estimuladas en términos económicos de utilidad; en este sentido, la aptitud del sujeto adiestrado se potencia por medio de entrenamientos y capacitaciones. Por otro lado, las fuerzas corporales son disminuidas y subyugadas en términos políticos de obediencia; en este caso, la dominación del sujeto disciplinado se acentúa gracias a la imposición de reglas, normas y sistemas de vigilancia. De esa forma, las sociedades industriales dieron a luz cuerpos sumisos pero productivos, dispuestos a trabajar en el ámbito de las escuelas y de las fábricas, mientras se sofocaban sus potencias políticas y se coartaban las tentativas de resistencia. (p.31)

Aunque ella misma asiente que el contexto actual se diferencia de aquella sociedad industrial, es preciso afirmar que aun se encuentran diversas manifestaciones de dicha producción de cuerpos y espacios, en donde lo biofisiológico se intenta domesticar, pero las construcciones simbólicas e imaginales son generativas de otros dominios que permiten la articulación con las otras espacialidades y corporalidades.

### Referencias

Adamson, G. (2018). *Fantasía inconsciente*. En *Coordinación e intervención en el grupo operativo*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. México, DF: Katz.





Eltit, D.y Barrientos, M. (2017). Cartografías quebradas y cuerpos marginales en la narrativa de Diamela Eltit.

En *Debate Feminista* (53), 18-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2017.02.001>.

Gambarotta, E. (2016). La sociogénesis del modo de corporalidad moderno. El problema del objeto en las investigaciones sobre cuerpo a partir de la teoría crítica reflexiva. *Revista brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2), 194-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.02.014>.

Le Breton D. (2010). *Cuerpo Sensible*. Santiago de Chile, Chile: Metales pesados.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid, España: Capitan Swing.

Quintana, L. (2020). Política de los cuerpos. Emancipación desde y más allá de Jacques Rancière. Barcelona, España: Herder.

Sibilia, P. (2006). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.





## **Gubernamentalidad y educación inicial**

***YURANY MENDOZA GIRALDO Y BERNARDO BARRAGAN CASTRILLÓN<sup>23</sup>***

### **Resumen**

Esta ponencia tiene como propósito presentar la perspectiva conceptual y metodológica que orienta una investigación alrededor de la educación inicial como dispositivo y los modos de subjetivación que produce. En el ámbito conceptual, muestra la educación inicial como un dispositivo de gobierno en donde lo problemático es como las prácticas sobre las infancias configuran una subjetividad para la eficiencia y la eficacia. En lo metodológico, plantea la necesidad de construir un análisis que permita mirar cómo la educación inicial en Colombia está inscrita en un campo de fuerzas que la genealogía ayudaría a describir en su funcionamiento en tanto relaciones de saber-poder.

### **Introducción**

Para empezar, queremos señalar que la educación inicial en Colombia es una práctica que ha cobrado fuerza en las políticas públicas en las últimas dos últimas décadas. A simple vista, esta sería una buena noticia para una nación y sobre todo para los niños y las niñas. No obstante, subyacen en esta práctica, intereses de distinto orden que conviene analizar con el propósito de trazar un mapa que muestre qué subjetividades se producen en la educación inicial a través del entramado de relaciones entre saberes, prácticas e instituciones. Con este horizonte, hemos iniciado una investigación alrededor de los modos de subjetivación en la educación

---

<sup>23</sup> Universidad de Antioquia





inicial, no obstante, lo que se presentará en esta ponencia es un breve estado de la cuestión y una perspectiva metodológica con la que se abordará dicho estudio.

La pregunta por las subjetividades permite leer las políticas públicas desde el lente de la gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2008). Es decir, dado que en la educación convergen diversas intencionalidades, es importante pensar cómo se han construido esos saberes alrededor de la formación de las infancias<sup>24</sup>, qué nuevas prácticas están al orden del día y sobre todo cuáles son esas formas institucionales con las que se educa hoy a los niños y las niñas desde edades muy tempranas. En resumen, se trata de pensar cuáles son esas prácticas de gobierno que en el presente conducen las infancias.

En esta perspectiva, hemos pensado la educación inicial como un dispositivo entendido como “cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2014 p.18). Este dispositivo configura la infancia como una población y hace de los niños y las niñas objetos y sujetos de gobierno a través de la denominación Primera Infancia.

Lo que hacen los dispositivos es producir modos de subjetivación en la infancia en tanto población, la educación por ejemplo representa una red de dispositivos que opera sobre los “seres vivientes”, que ejercen una función disciplinaria, biopolítica y de control que pone en circulación mecanismos para el ejercicio del

---

<sup>24</sup> Si bien usamos infancias para denotar un campo plural y diverso, no hay que perder de vista la infancia (en singular) producida en los documentos de política pública, sobre todo la infancia pobre que se atiende a través del dispositivo educación inicial.





poder sobre los otros y sobre sí mismo. Noguera (2016), Grimberg (2015), Noguera y Marín (2012), Martínez (2015) y Barragán (2019), han estudiado el funcionamiento de esos mecanismos en un espacio como la escuela.

Sin embargo, la relación infancia-educación tiene distintos lugares de enunciación para dar cuenta de las subjetividades que se nombran. Uno de ellos tiene que ver con las representaciones de infancia que circulan al volverse objeto de estudio. La historia, en un sentido crítico, analiza en las prácticas cotidianas con los niños<sup>25</sup>, las transformaciones que se han dado tanto en los saberes como en las instituciones que hacen parte importante en su formación.

En este sentido, el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), ha estudiado el lugar que ha ocupado la infancia en la historia de la pedagogía en Colombia. Por ejemplo, en el presente aparecen distintos modos de infancia: infancia moderna, infancia disciplinada (escolarizada), infancia regenerada, infancia rica, infancia pobre y recientemente unas infancias a la carta que tienen como condición de posibilidad un proyecto económico y político que hace de la educación un instrumento para el desarrollo de los países pobres (Herrera 2016).

Ese periodo de tiempo que comprende la posterioridad de la segunda guerra mundial implica un reacomodo de fuerzas en las maneras de gobernar en occidente. Castel et al (1981); Deleuze y Guattari (1995, 2008); Foucault (1981,1999) y Rose (2007) presentan desde distintas orillas la reconfiguración del sujeto en el

---

<sup>25</sup> Del término “niño” quedan muchos vestigios, por eso, no siempre se usará “niños y niñas”, pues si bien esta última expresión incluye la perspectiva de género y la consideramos importante, un estudio histórico no podrá obviar que la cultura y la lengua se ha construido desde cánones masculinos.







juego entre sociedades disciplinarias y sociedades de control. Este efecto que nosotros llamamos de reacomodación de fuerzas tiene implicaciones en la pedagogía como saber que históricamente modela la conducta de los niños.

A continuación, haremos un recorrido por esas reconfiguraciones de la infancia que se han dado en las últimas décadas con el propósito de dimensionar esos cambios en las maneras de concebir la infancia, los nuevos lugares que aparecen y los efectos en la institucionalidad y en las prácticas con los niños y las niñas.

### **Los modos de la infancia hoy y sus multiplicidades**

De múltiples lugares asoma un interesante acervo en las conceptualizaciones de la infancia que no se circunscriben al proyecto moderno y que por el contrario rompen con la hegemonía de la naturaleza infantil. La imagen del niño incompleto, necesitado de protección, inocente va cediendo terreno, mucho más en la era de los derechos de la infancia (Acosta, 2012; Carli, 1999; Baquiro, 2012; Diker, 2009; Herrera, 2016; Llobet, 2015; Marín-Díaz, 2012 y Narodowski, 1994).

Cobra fuerza una imagen múltiple desde los estudios interculturales y los discursos jurídicos que tiene sus efectos en saberes como la pedagogía hasta el punto de pensar que la infancia viene en declive o incluso se habla de su muerte o desaparición porque cada vez es más invisible el límite en cuanto al acceso a repertorios que en otro tiempo solo estaban al alcance de los adultos (Diker, 2009; Herrera, 2016; Narodowski, 1994 y Noguera, 2003).

El asunto con la emergencia de una imagen múltiple pone en tensión esa educación conservadora sobre la que Arendt (2016) llama la atención a propósito de la crisis en la educación.





Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación. (p. 296)

La novedad de los recién llegados demanda unos rituales que les permitirían introducirse en el mundo. Rituales que estuvieron en manos de la familia como un espacio privado y la escuela como espacio público al que se accedía a cierta edad. No obstante, hoy asistimos a una transformación de esos rituales en la medida en que niños y niñas adquieren desde los derechos, una condición de ciudadanía en la que se amplían las instituciones de protección al tiempo que se crea un espacio particular o nuevo mundo para los recién llegados.

Lo problemático y a la vez paradójico en esa relación de los discursos sobre la infancia son las prácticas que arrastra. Tal vez sin darnos cuenta, vamos dejando de lado la educación y la crianza que hacían parte de la introducción de los nuevos en el mundo viejo para el que no se requerían saberes expertos, bastaba con la experiencia misma de la vida y, hoy le dimos paso a una educación y una crianza que adquieren el matiz de la atención integral y la cual precisa de unos saberes expertos y de multiplicidad de acciones e instituciones que desbordan lo pedagógico o le dan nuevos sentidos.

Estas reflexiones han estado en el marco del análisis de las relaciones de saber-poder que están presentes en esas formas de nombrar la infancia y los modos de subjetivación que produce. Hultqvist (2000) anota que:





La escuela, la educación, la formación y otras actividades sociales similares, no solo se preocupan por la realidad si no que, en sus capacidades como depositarias de racionalidades políticas, también contribuyen a producir niños y jóvenes como sujetos de estilos concretos de vida. (p.112)

Esta dinámica de producción de subjetividades que atraviesa la educación de la infancia en Colombia va siendo objeto de racionalidades políticas y de nuevos lugares para los niños: la infancia preescolarizada (Cárdenas et.al, 2011) o las infancias posibles: la infancia como sujeto de derecho, la infancia de la diversidad y la inclusión, las infancias hiperrealizadas y desrealizadas, la infancia del deseo, del consumo, de los medios y de las nuevas tecnologías (Herrera 2016).

Hay una pregunta por lo nuevo que hay en las nuevas infancias para señalar las mutaciones que hoy se dan en las relaciones entre adultos y niños y los efectos de unas prácticas estatales, jurídicas y de consumo sobre estas infancias. Llama la atención en relación con que a pesar de políticas que producen altas tasas de escolarización, permanecen también altas tasas de pobreza infantil (Diker, 2009).

También hay preguntas por esas infancias que se han producido en distintos espacios, bien sea como heterotopías para señalar los desplazamientos que se han dado en relación con la infancia (Runge, 2008), como gobierno de la infancia en espacios como los megajardines (Runge et al, 2012) y como infancia domesticada, institucionalizada y pedagogizada a partir de los procesos de urbanización de ciudades como Medellín (Klaus y Runge, 2017).

Igualmente la primera infancia como dispositivo estatal y gubernamental que transforma la misma infancia para volverla un objeto-global mundial establece las diferencias entre la infancia como pensamiento





para abordar los niños y la experiencia de éstos y, la primera infancia como política mundial que se encarga de la educación de los niños pobres (Quiceno 2020).

El fenómeno que se nos presenta, por lo tanto, es una expansión de un campo de prácticas en la educación de la infancia que estaba circunscrito a una institución como la escuela, a un saber como la pedagogía y a un sujeto como el maestro. Hoy tenemos un objeto más diferenciado, la Educación para la Primera Infancia (EPI) que a su vez aglutina los asuntos de la Atención Integral y que encontramos en la forma de Atención y educación para la Primera Infancia (AEPI).

La AEPI contiene una dispersión de saberes y un discurso casi universal sobre la importancia de la Educación Inicial con un enfoque de Atención Integral. En Colombia, hay una tendencia a configurarse un campo interdisciplinar en la línea de la educación como atención integral que fortalece la educación inicial (Pinto 2018). En este caso, un saber como la pedagogía infantil estaría subordinado, es decir, tiene valor en tanto se vuelve un instrumento para pensar acciones y estrategias que jalonen el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas menores de seis años, en ambientes escolarizados y no escolarizados.

En contraste con lo anterior se ha planteado, la configuración de un saber escolar para pensar la enseñanza en la primera infancia (Martínez, 2018). Algo que resulta paradójico porque no se trata de ir en la misma línea de una expansión vertical de la escuela, asunto que ha problematizado Martínez (2004) y si bien, la escuela y el maestro pueden ser esenciales en la formación de sujetos, estará el interrogante sobre su valor en la tierna edad y el efecto que producen esos desplazamientos que están ocurriendo en la familia y en la escuela.





En suma, lo que se configura alrededor de la AEPI es una serie de tensiones que circulan a través de los saberes, las prácticas institucionalizadas y no institucionalizadas y los sujetos que allí circulan y que podría en principio, nombrarse como campo de multiplicidades.

### **Un estudio genealógico para pensar los modos de subjetivación de la educación inicial**

La educación inicial en Colombia está inscrita en un campo de fuerzas que la genealogía ayudaría a mostrar y describir en su funcionamiento. Allí están presentes unos saberes de diferentes disciplinas; unos sujetos que van adoptando diferentes nombres: familias, agentes comunitarios, agentes educativos, maestras, expertos; unas instituciones, la familia, la escuela y el ICBF y, unas políticas públicas que responden a unos intereses estratégicos de un Estado que construye una manera particular de atender y gestionar las necesidades de su población, para este caso particular, la primera infancia.

Lo que intenta entonces una genealogía de acuerdo con Foucault (1992) es descubrir los accidentes en la en la historia, lo que aún no se ha estudiado en su funcionamiento como relaciones de saber-poder:

Seguir la filial compleja de la procedencia, es al contrario mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas – o al contrario lo retornos completos-, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no está en absoluto la verdad, ni el ser, si no la exterioridad del accidente. (p. 25)

A través de un estudio genealógico se pretende encontrar aquello que aún no se ha dicho sobre la educación inicial o que se ha dicho de otra manera y de esa forma se ha naturalizado, de tal manera no se trata





validar lo que ya se ha dicho. Este estudio tampoco tiene pretensiones de verdad, lo que se quiere es arriesgar una interpretación distinta de lo que ha acontecido. Se trata entonces de comprender que la historia es la historia de las dominaciones, la historia de las luchas y la genealogía lo que hace es describir esas luchas, mirar el juego que lo produce, cómo se producen, cómo llegan a ser lo que son, a convertirse en tal o cual cosa y en qué escenario como campo de fuerzas se dá (Foucault, 1992).

### **Conclusiones**

Anunciamos aquí una ruta de estudios críticos que toma los conceptos como herramientas para pensar de otra manera la primera infancia como población y la educación inicial como dispositivo de gobierno. En este sentido, existe un ejercicio de exploración metodológica y conceptual que nos permite pensar la primera infancia como el producto de una relación de fuerzas en el que se movilizan sujetos, prácticas, instituciones y saberes.

De tal manera los conceptos nos sirven para deconstruir formas naturales que asumen la infancia como un acontecimiento necesario en nuestra cultura y como una población que se inventa y se segmenta para regularla, controlada y ordenarla con el fin de atender un proyecto social que parte de que el niño es un ser en falta que necesariamente tiene que ser atendido mediante formas artificiales asociadas a los saberes modernos. Nuestra hipótesis de trabajo es que sin los desarrollos conceptuales y metodológicos necesarios no es posible intentar el desarrollo de un campo de estudios sobre la infancia que ponga en entredicho lo que provisionalmente podemos llamar su “artificialización”. Entendida en primer lugar como el desplazamiento de la familia como productora de crianza por una administradora de los recursos para la crianza, en segundo lugar





como la institucionalización de la infancia como un mecanismo de encierro que limita otras formas de la experiencia y las reduce a formas artificiales que mecanizan la vida y por último, como la objetivación de la infancia en tanto discrecionalidad racional de los saberes modernos que la convierten en objeto de estudio y en forma de experimentación social.

Igualmente, aparece como producto de este tipo de análisis esa modulación que el capitalismo de la vigilancia<sup>26</sup> busca hacer de nuestras vidas como vidas más eficaces (Zuboff 2020) y que ha ido generando alrededor de la primera infancia un acción política en tanto población que tiene que ser vigilada para garantizar la eficacia necesaria para la producción y el consumo como forma simbólica en nuestras sociedades de masas, es decir, la primera infancia convertida en capital.

En suma, lo que queremos proponer es la producción de una máquina de resistencia a las formas “artificiales” de los modos de subjetivación que la sociedad de consumo ha ido generando en la primera infancia y de esa manera hacer visible el aparato de vigilancia que se cierne sobre la vida de los niños y las niñas en nuestras sociedades contemporáneas.

### Referencias

Acosta, W. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. (37):89–101.

Agamben, G. (2014). Qué es un dispositivo. El amigo. La Iglesia y el Reino. Anagrama.

---

<sup>26</sup> “El capitalismo de la vigilancia reclama unilateralmente para sí la experiencia humana, entendiéndola como una materia prima gratuita que puede traducir en datos de comportamiento” (Zuboff, 2020 p. 21)





Arendt, H. (2016). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Primera ed. Barcelona: Ariel.

Barragán, B. (2019). De las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje. Políticas educativas en la escolarización de masas. 73–102 en *Escolarizar, Enseñar, Aprender*, editado por R. M. Barragan, B; Ossa, A; Bolivar. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Cárdenas, O., Contreras, M. y Navarro, D. (2011). La preescolarización del niño en la educación pública colombiana (1960 - 1994). *Revista Educación y Ciudad* 20:79–98.

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. *Infancia, socialización y subjetividad* 1–6.

Castel, R., Donzelot, J., Foucault, M., Gaudemar, J. y Grignon, C., F. (1981). *Espacios De Poder*. Madrid: La piqueta.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Paidós.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. octava ed. Valencia: Pretextos.

Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires.

Foucault, M. (1992). Nietzsche, La Genealogía, la Historia. 7–29 en *Microfísica del poder*, editado por F. (traductores). Varela, J y Alvarez-uria. La piqueta.

Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder: Obras esenciales, vol. II*.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Poblacion*. Curso de Michel Foucault en el collège de France (1977-1978). Primera Ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.







Foucault, M. (2008). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979). Primera ed. editado por Traductor Horario Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Barcelona.

Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. 9–26 en Espacios de Poder, editado por F. Castel, Robert; Donzelot, Jacques; Foucault, Michel; Gaudemar, Jean-Paul; Grignon, Claude y Muel. Madrid: La piqueta.

Grimberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio de la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa* 43,123–29.

Herrera, C., X. (2016). La infancia en la historia de la pedagogía en Colombia. 232 en Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s), editado por C. X. Noguera, c; Alvarez, A y Herrera. Bogotá: Univesidad Pedagógica Nacional y Cooperativa Editorial Magisterio.

Hultqvist, K. (2000). Una historia del presente sobre el bienestar de los niños en suecia: de Fröbel a los actuales proyectos de descentralización. 111–38 en El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Editado por M. Popkewitz, T y Brennan. Barcelona: Ediciones pomares-corredor, S.A.

Klaus, A. y Runge, P. (2017). De la calle a la casa, de la casa a la habitación y al centro comercial: espacios para la domesticación y el gobierno de la infancia contemporánea de Medellín”. De la calle a la casa, de la casa a la habitación y al centro comercial: espacios para la domesticación y el gobierno de la infancia contemporánea de Medellín (55), 55–76.

Llobet, V. (2015). La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina. *Revista de ciências sociais - política y trabalho*.





Marín-Díaz, D. L. (2012). Naturaleza infantil. (37),37–48.

Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. editado por Anthropos. Barcelona.

Martínez, A. (2015). Verdades y Mentiras sobre la Escuela. Segunda. Bogotá: Editorial Aula.

Martínez, M. (2018). Tensiones y luchas en torno a la configuración de un saber escolar para el ingreso de los parvulos a la escuela primaria colombiana, 1870 -1930. HiSTORELo 10(19):46–80.

Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Primera ed. Mendez de Andes: Aique grupo Editor S.A.

Noguera, C. (2016). La máquina escolar. 9–86 en Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s). Bogotá: Magisterio Editorial.

Noguera, C. y Marín, D. (2012). Educar es gobernar. La educación como arte de gobierno. *Cuadernos de Pesquisa* 42(145):14–29.

Noguera, R. C. E. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y Saberes* (18):75–82.

Pinto, M. (2018). La educación inicial en Bogotá-Colombia y su fundamentación en la psicología. La experiencia de un jardín infantil [Tesis Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud]. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE. Manizalez-Colombia.

Quiceno, H. (2020). Aproximación crítica: Desde la infancia a la primera infancia. 15–49 en Lecturas críticas sobre la infancia: tensiones entre la modernidad y la contemporaneidad. Editado por M. Aguilar, D y Giraldo. Bogotá.





- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista argentina de sociología* 5,111–50.
- Runge, A. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su ‘desaparición’ y del ‘final de su educación’. *Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv* 6(1),31–53.
- Runge, A., Carrillo, S. y Muñoz, M. (2012). “Los ‘mega’ jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil”. *Itinerario Educativo* 26(60),55–74.
- Zuboff, S. (2020). La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder. Paidós.





## Mesa 09

### **Desigualdades estructurales; territoriales y culturas delictivas: una aproximación multidimensional al compromiso delictivo de niños; niñas; adolescentes y jóvenes. Experiencias y contribuciones para la política pública**

#### **Adolescentes y sus representaciones sociales sobre la delincuencia**

***PEDRO DANIEL MARTÍNEZ SIERRA<sup>27</sup>***

#### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es analizar las representaciones sociales de población adolescente en torno a la delincuencia. Las técnicas e instrumentos empleados fueron el cuestionario y el dibujo, dirigidos a 53 alumnos de la Secundaria Diurna 191 “Silvestre Revueltas”, de Gustavo A. Madero, de la Ciudad de México. El dibujo fue la técnica para develar las representaciones sociales. Los hallazgos concluyen que la delincuencia es un acto negativo, cada vez más naturalizado y en incremento, que si bien implica un acto de violación a la ley que daña a la sociedad.

**Palabras claves.** Representaciones sociales, adolescentes, delincuencia.

#### **Introducción**

La delincuencia es una problemática social altamente compleja que ha afectado la vida cotidiana de millones de personas en el país, sin importar edad, sexo o condición social. Un estudio del Institute for Economics and Peace (2019), señala que México ocupa el tercer lugar en América de países con mayores

---

<sup>27</sup> Universidad Nacional Autónoma de México





índices delictivos; frente a un fenómeno de estas características ¿qué tienen que decir los y las adolescentes sobre este problema?

Para develar lo señalado, se seleccionó la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, ya que permite realizar un estudio profundo del sentido común. En la última década, la teoría de las representaciones sociales ha sido utilizada de forma notable debido a su carácter actual, novedoso y fructífero para el estudio de las personas en su vida cotidiana y las nociones que emplean para entender su realidad social (Cuevas, 2016).

Se decidió recuperar el sentido común de los adolescentes, porque en la revisión de la literatura se identificaron estudios como los de Cruz (2012); Barreira (2009) y Pérez y Roca (2009), enfocados principalmente en rescatar percepciones de personas jóvenes y adultas, excluyendo a los adolescentes, porque se cree que por su edad carecen de experiencias y conocimientos para abordar este tipo de temas. Esto lleva a la necesidad de una investigación que brinde peso social a la voz de dicho grupo. El análisis de las representaciones es de suma importancia, ya que brinda la posibilidad de diseñar proyectos para prevenir y erradicar prácticas negativas y salvaguardar derechos humanos de este sector. La recuperación de estas expresiones ayudará a repensar a la adolescencia más allá de los estereotipos tradicionales (sujetos de cuidado y atención por parte de los adultos) al darle peso a sus representaciones sociales sobre temas que les impactan.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Analizar las representaciones sociales de los adolescentes respecto de la delincuencia





## Objetivos Específicos

- Conocer las informaciones que tienen los adolescentes sobre la delincuencia
- Identificar las actitudes de los adolescentes sobre la delincuencia
- Develar cómo se organiza el campo de representación de los adolescentes

## Estrategia metodológica

### *Tipo de Método*

La metodología cualitativa insiste en la relevancia de analizar los fenómenos sociales de manera diferente frente al rigor del enfoque positivista. Se aboga por la variedad de métodos y la adopción de estrategias de investigación propias de la acción humana. Por tanto, este método brindó los cimientos principales que enlazaron cuatro elementos: el objeto de estudio, la teoría, los instrumentos y el análisis e interpretación que requiere la identificación de las representaciones sociales de adolescentes sobre la delincuencia.

**Muestra.** Dado que la investigación no buscó examinar los resultados con fines estadísticos y probabilísticos, ni generalizar los hallazgos en el grueso de la población, sino desarrollar un análisis profundo de las expresiones, el número de adolescentes participantes no fue delimitado con base en criterios estadísticos, sino con las posibilidades brindadas por la institución con quienes se delineó las características de la población que integró la muestra, que fue de 53 de alumnos con los siguientes perfiles:

- Alumnos inscritos en el ciclo escolar del ciclo escolar 2019-2020 y 2020-2021 en el turno matutino de la Secundaria Diurna 191, “Silvestre Revueltas”





- Adolescentes del sexo femenino y masculino
- Rango de edad: 12 a 14 años
- Alumnado de los grados de 1º, 2º y 3º
- Instrumentos

Cuestionario: Para su elaboración se consideraron las características de la población a la cual fue dirigida: adolescentes de 12 a 14 años de nivel secundaria. Fue aplicado en dos etapas debido a la pandemia por COVID-19 que impacto en la suspensión de clases presenciales. La primera, se aplicó de forma presencial a mediados del mes de marzo de 2020 con el alumnado inscrito en el ciclo escolar 2019-2020 que cursaba el 1º, 2º y 3º grado. Esto permitió que el instrumento se entregará de manera impresa en un formato de dos cuartillas y con preguntas cerradas, estuvo integrado por dos secciones: datos generales y elaboración de un dibujo.

Debe señalarse que, desde el 23 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP), informo el cierre de las escuelas en México de todos los niveles educativos por la pandemia de COVID-19, dando prioridad a las actividades escolares en línea. Es por ello, que se tomo la determinación de aplicar en una segunda etapa un cuestionario en línea a través de un través de un formulario de Gmail con el objetivo de profundizar en el estudio de las representaciones sociales, este instrumento fue socializado con los grupos a través del blog oficial de la secundaria, sin embargo, los alumnos de 3º grado del ciclo escolar 2019-2020 ya habían egresado, por tanto, se trabajo solo con los participantes en la primera fase del estudio que para el periodo 2020-2021 ya se encontraban en 2º y 3º grado. Este instrumento solo se estructuró con tres preguntas





abiertas, fueron trabajadas desde las tres dimensiones de las representaciones sociales: información, actitud y campo de representación, las respuestas obtenidas sirvieron para profundizar en el análisis e interpretación de los dibujos.

### **Procedimiento de análisis e interpretación**

A partir de las expresiones obtenidas en el cuestionario se definió una forma de tratamiento de los datos para develar los significados detrás de lo aparente. En primer lugar, se transcribieron las respuestas de las preguntas abiertas en un procesador de textos de Word. Transcrita la información y con base en la orientación epistemológica y metodológica del estudio, se procedió a la interpretación, que de acuerdo con Cuevas (2016), implica una lectura de hechos, acciones y discursos, cuyo fin es desentrañar con minuciosidad los diferentes aspectos que integran las unidades de sentido, pero que al ser interpretados develan relaciones de significados que guardan para los sujetos.

### **Resultados: miradas de los adolescentes sobre la delincuencia**

Con relación al sexo, participaron 57% adolescentes hombres y 43% adolescentes mujeres, resultado que guarda relación con el género predominante en la secundaria, el masculino. De estos grupos, quienes mostraron mayor interés y disposición en participar fueron los adolescentes hombres, pues aceptaron que sus dibujos se utilizaran para fines de investigación. Otra de las características es que son adolescentes de 13 a 15 años, dejaron atrás la etapa de la primera infancia y la niñez.

Los adolescentes participantes en el estudio se encuentran en ambas etapas, porque atraviesan por un periodo de transición de la niñez a la adultez; destacan principalmente quienes están en adolescencia temprana,







76% (12 a 14 años) y tardía, 11% (15 años). El rango etario es de 13 a 15 años, edad que sugiere cambios físicos, sexuales, cognitivos, sociales y psicológicos que se reflejan en las formas como este sector se relaciona con el mundo, y les permite adquirir mayores elementos de análisis y maduración para entender su realidad.

Por su edad, los adolescentes se ubican en una etapa de vida escolar de nivel básico, particularmente en secundaria, que es el tercer nivel de educación obligatorio después de preescolar y primaria. De la secundaria diurna 191 “Silvestre Revueltas” colaboraron alumnos y alumnas de segundo grado con 45%; primero con 28% y tercero solo con 26%. Al encontrarse en una etapa de vida escolar fue relevante conocer su promedio, sin duda un indicador de calidad, competencia e intensidad, respecto al aprovechamiento escolar, ubicándose en tres rangos principales: 7,6 a 8,0 (26%); 7,1 a 7,5 (19%) y 8,1 a 8,5 (15,1%).

En cuanto al contexto comunitario fue significativo conocer la alcaldía o municipio de procedencia del alumnado. Se identificó que la mayoría (75%) no son habitantes de Gustavo A. Madero, sino que provienen de municipios del Estado de México y 25%, de la Ciudad de México. Porcentajes que representan una variable importante de analizar si se considera que son las entidades federativas con mayor concentración en cantidad de delitos menos graves y leves en todo el país, según el informe del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública en la Ciudad de México (2020).

Los resultados demostraron que no hay un concepto único sobre la delincuencia, refiriéndolo como un acto de violación de la ley, que implica infracción, no obediencia e ir en contra de las reglas u omitir una ley. Así se muestra en la Figura 1.





### Figura 1

*“Para mí la delincuencia es el hecho de no obedecer una ley o ir en contra de ella; simplemente asaltar a alguien a quitarle sus bienes materiales” (Juan, 12 años).*



De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española –RAE- (2014), la delincuencia puede ser definida como “todo aquello relacionado con las acciones delictivas y con los individuos que las cometen, conocidos como infractores o delincuentes. La palabra, proviene del latín “delinquentia”. Los adolescentes refieren a los delincuentes como personas de sexo masculino o femenino que comenten distintos tipos de delitos como: asesinatos, violación, homicidios, asaltos, robos y otros, es decir acciones contrarias o fuera de la ley que implican distintos tipos de penas de acuerdo con la normatividad expresada en el código civil y penal en función de la gravedad de la falta.

Los adolescentes mencionaron que el “delito” implica la violación de la ley y no obediencia de las normas, esto puede traer distintas consecuencias como la pérdida de la libertad. Refieren este acto como una actividad que se realiza de forma individual o en grupo, pero cada vez tiene una presencia más cotidiana en la sociedad, lo que consideran uno de los principales problemas sociales, que los ha afectado a tal grado que no





pueden salir de sus casas a jugar o en espacios comunitarios por el miedo a ser testigos y víctimas de la inseguridad.

El alumnado ve a la delincuencia como un acto negativo, grave y peligroso, lo que refleja etiquetamiento hacia el delincuente como un sujeto con personalidad desviada, lo que no permite generar empatía hacia su situación. Las consecuencias de esta categorización se reflejan en la interacción y uso cotidiano que se le ha dado a la palabra “delincuente” término altamente estigmatizante que tiene como característica un desprestigio considerable, por tanto, conota una serie de rechazos que dificultan el proceso de inclusión en la sociedad, ya que los valores de una sociedad se ven permeados por la cultura de la discriminación.

De ahí que los adolescentes participantes en el estudio vean la delincuencia como uno de los principales problemas de la sociedad, que vinculan con acciones “incorrectas” que van en contra de los valores de una sociedad, pero cada vez más comunes en la vida cotidiana, mismas que vulneran la seguridad de otras personas. Estos actos deberían tener consecuencias, pero en la mayoría de los casos no sucede por la corrupción, problema serio en la esfera pública y privada que debilita la confianza social en las instituciones a través de actos como la entrega de sobornos a funcionarios públicos, favoritismo a empresarios para la celebración de contratos, arreglos extraoficiales de la ciudadanía para el no cumplimiento de la ley y otros.

La existencia de altos índices de delincuencia y corrupción en el país provoca en los participantes sentimientos de angustia, tristeza, miedo y enojo que expresan a través de las siguientes frases: “Pues me pone triste pensar que en mi país haya demasiada delincuencia y también me angustia el hecho de salir a las calles





porque no me siento segura”; “es decepcionante que la manejen tan a la ligera”; “es muy común y que gracias a eso muchas personas temen el salir de sus casas y por miedo a sufrir un robo”.

Sus valoraciones sobre el objeto de representación (delito), entran en el plano moral al calificar estas acciones como algo indebido, donde responsabilizan al gobierno por la falta de estrategias para enfrentarla, ya que a pesar de los esfuerzos gubernamentales de distintas administraciones, la violencia ha crecido año con año, sin que de manera específica se incluya una política pública que tenga como objetivo disminuir el número de víctimas o erradicar las causas desde la raíz; consideran a las autoridades como cómplices e incompetentes en la forma de manejar esta problemática, a consecuencia de ello, muchos niños, niñas y adolescentes, no puedan salir de sus casas ante el incremento de la violencia y deben aplicar cotidianamente técnicas de autocuidado para la seguridad personal por ejemplo: estar alerta ante cualquier persona sospechosa, conservar la calma al ser abordado por un delincuente, evitar rutinas o trayectos tan marcados y otras, como lo representan en la siguiente imagen:

## Figura 2

*“Es algo malo que se paga con sentencia mediante el tipo de daño que hayan hecho a la sociedad, aquí está una persona gordita que dice “¡Ay, me roban!” y un ratero que le responde: “sacá la plata, perro”, y para mí eso es la delincuencia” (Mauricio, 12 años)*





En definitiva, el campo de actitud refleja cómo los adolescentes tienen una postura negativa hacia la delincuencia, a partir del conjunto de imágenes, opiniones, creencias, vivencias y sentimientos que traen a escena para hablar de este objeto. Refieren que las causas de la delincuencia están vinculadas con la falta de oportunidades, las fallas del sistema educativo, la mala política de seguridad, la desigualdad económica, la desintegración familiar, la corrupción y la pobreza.

Para obtener la imagen se les preguntó cuando escuchas el término delincuencia ¿qué palabras se te vienen a la mente? Esto permitió poner en evidencia los elementos constitutivos de la representación. En torno a esta pregunta aparecieron las siguientes 10 palabras: robo, asalto, violencia, asesinatos, secuestros, muertes, vandalismo, inseguridad, violaciones y maldad. En complemento en las representaciones gráficas aparecieron delitos de bajo impacto, donde nuevamente se muestran imágenes vinculadas con el robo, cuyas manifestaciones están asociadas con saqueo a un banco, a un transeúnte o a una casa habitación, venta de droga y amenazas a la gente.

Conforme los adolescentes tienen una mayor maduración cognitiva, incorporan elementos más precisos sobre la delincuencia vinculados con el contexto de inseguridad y comparten experiencias que relatan desde contextos influidos por la inseguridad, que los convierte en testigos y víctimas de estas violencias estructurales, como se muestra en la siguiente figura:





### Figura 3

*“Un señor que está asaltado a una señora y este señor estaba asaltándola y quitándole su dinero” (Alondra, 12 años)*



En resumen, el campo de representación de los adolescentes refiere un aspecto preciso del objeto al asociarlo principalmente con robo, lo que es punto de partida para la configuración de ideas, imágenes, modelos sociales y contenidos que aparecen en sus representaciones sociales. La imagen desde la cual construyen el objeto de representación sirve para contextualizarlo y describir aquellos aspectos que quedan concretamente integrados en la representación social.

### Conclusiones

Develar las representaciones sociales de los adolescentes sobre la delincuencia demanda reflexionar en primer lugar sobre la importancia de respetar y garantizar su derecho a la participación, información y libertad de expresión, ratificado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de México (2014). Para contribuir en el ejercicio es necesario generar espacios de expresión donde este grupo –de acuerdo con su etapa de madurez y desarrollo cognitivo– opinen y sean los principales protagonistas respecto a temas de la vida cotidiana que les impactan como la violencia e inseguridad pública.





Por tanto, es indispensable generar espacios de diálogo y escucha propiciados por el Estado en coordinación con las autoridades de gobiernos estatales y municipales, donde haya una participación real y no ficticia de las adolescencias, a través de mecanismos institucionales que permitan la generación de políticas públicas construidas desde la voz de estos actores. Este grupo etario representa uno de los sectores de la población más grandes de todo el país ya que uno de cada tres es menor de 18 años.

Recuperar la voz de las adolescencias es un ejercicio esencial en la vida pública, sobre todo ante un Estado que históricamente ha establecido una relación con adultos hombres, mediante el pago de impuestos, olvidándose del interés superior de la niñez en políticas y presupuestos. No escucharlos contribuye a su invisibilización y discriminación por edadismo, así como a la violación de uno de sus derechos humanos transversales en la convención como es la información, libertad de expresión y participación.

Mientras no se generen mecanismos de protección permanecerán en una zona de indefensión que los ubica en una posición de alto riesgo que contribuye en alimentar los índices de violencia vividos en el país. Es necesario generar oportunidades desde el Estado para enfrentar las crisis económicas del país que contribuyen en la precarización de la vida cotidiana de familias; de no suceder así, es muy probable que algunas niñas, niños y adolescentes que no se encuentran en las escuelas inicien una carrera delictiva, donde incluso existe la posibilidad de un respaldo de algunos de integrantes del grupo primario debido a las aportaciones económicas que permiten la subsistencia.

Durante décadas, la condición de invisibilidad de la que son sujetos niñas, niños y adolescentes los ha excluido de la toma de decisiones, donde la participación de este grupo no se considera para la solución de las





problemáticas que los afectan, al argumentar que, por ser menores de edad, presentan falta de madurez, raciocinio y decisión, estereotipos que limitan su derecho a la participación y representa una mirada retrógrada y conservadora que va en contra de toda lógica de derechos humanos.

Esta demostrado que invertir de manera estratégica en la niñez reduce significativamente muchas problemáticas sociales que se han agudizado como: la trata de personas, el trabajo infantil, la deserción escolar, el reclutamiento del crimen organizado y otras. En consecuencia, uno de los ejes de la inversión debe basarse en el derecho a la participación de los adolescentes, porque esto faculta su capacidad de reflexión y diálogo; además aprenden a escuchar ideas y formas de pensar iguales o distintas, argumentan razonablemente frente a otras personas e incluso reflexionan en la forma de manejar emociones y sentimientos. Mientras continúen invisibles y no haya un proyecto de gobierno con perspectiva de infancia y adolescencia difícilmente lograremos la disminución de los índices delictivos.

### Referencias

Barreira, C. (2009). Representaciones sobre la violencia entre jóvenes. Estigma, miedo y exclusión. *Espacio Abierto*, 18(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org>

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución (44/25, de 20 de noviembre de 1989) entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. Recuperado de : <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>







Cruz, L. (2012). La Estructura de la Percepción de la Inseguridad Pública. *LIBERABIT: 18*(1). Recuperado de:

<http://www.scielo.org.pe>

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa.

*Cultura y representaciones sociales, 11*(21), 109-139. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx>

Institute for Economics and Peace (2019). Global Peace Index 2018. Recuperado de:

<http://economicsandpeace.org>

Pérez, M. y Roca, A. (2009). Representaciones sociales de la inseguridad urbana en niños de Peñalolén: ¿qué

ocurre en contextos donde la distancia geográfica de la segregación disminuye? *Rev Mad. 20*.

Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl>

Real Academia Española (RAE, 2014). Diccionario de la lengua española. (23.a ed.). Recuperado de:

<http://dle.rae.es>

Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (2020). Incidencia delictiva nacional.

Recuperado de: <https://drive.google.com/>





**Estudio comprensivo hermenéutico de cuatro jóvenes de la Escuela de Trabajo El Redentor a la luz del test de Filliphson**

***EDITH JAZMÍN SARMIENTO SÁNCHEZ Y JOHANNA MARCELA DIMATÉ SEPÚLVEDA<sup>28</sup>***

**Resumen**

El presente artículo muestra un análisis de la construcción del mundo psíquico del ser humano y explica como éste influye en la relación que establece con el mundo a lo largo de su vida, que toma como referencia la investigación que aquí se titula, la cual se realizó con adolescentes en conflicto con la ley en Colombia, el resultado permitió identificar la influencia de las relaciones primarias y su reaparición a lo largo de todas las etapas de la vida, así como aquellos conflictos infantiles no resueltos que se reviven en forma modificada, a partir de un análisis comprensivo hermenéutico. Con el fin de explicar la relación que el joven ha establecido con su objeto primario y como éste incide en las relaciones sociales, se citaron algunos autores que han hablado sobre el tema, en ésta investigación se tomó como referente teórico principal a Melanie Klein, seguida de Donald Winnicott y se complementó con Rene Spitz, para sustentar y explicar lo que hace referencia al mundo interno, estos planteamientos teóricos permitirán comprender de qué manera se establece la relación Objetal y que elementos psíquicos la componen, la teoría hermenéutica de Gadamer nos acerca a la comprensión de los prejuicios con los que se analizará el texto y el contexto de cada uno de los jóvenes que participaron en la realización de esta investigación.

---

<sup>28</sup> Investigadoras Independientes, Edith Jazmín Sarmiento Sánchez y Johanna Marcela Dimaté Sepúlveda.





**Objetivo general.** Comprender la relación Objetal de cuatro jóvenes de la Escuela de Trabajo El Redentor – ETER- a la luz del test de Phillipson.

**Objetivos Específicos:**

- Indagar la estructura de la relación Objetal de cuatro jóvenes de la ETER por medio de la aplicación del test de Phillipson
- Analizar la relación Objetal establecida por el joven con su objeto primario a través de un análisis comprensivo hermenéutico, por medio del resultado de la aplicación del test de Phillipson
- Explicar la relación entre el objeto primario establecido por el joven y su incidencia con las relaciones sociales

Para ello fue importante retomar a la autora Melanie Klein, se realiza el análisis de la investigación de acuerdo a su teoría, quien afirma que, para entender la conducta del ser humano en el ámbito social desde una mirada psicoanalítica, es indispensable retornar a su infancia para analizar la manera como transcurrieron las diversas etapas de su desarrollo y así alcanzar una mayor comprensión del adulto (Klein, 1959).

He propuesto la hipótesis de que el niño y niña recién nacido experimenta, tanto en el proceso del nacimiento como en la adaptación a la situación postnatal, una ansiedad de naturaleza persecutoria. La explicación es que el bebé, sin poder captarlo intelectualmente, vive de modo inconsciente cada molestia como si le fuera infligida por fuerzas hostiles. Si se le brinda consuelo sin tardanza -en particular calor, la forma amorosa en que se lo sostiene y la gratificación de recibir alimento- surgen emociones más felices. El bebé siente que tal consuelo proviene de fuerzas bondadosas y, según mi opinión, ello hace posible la primera





relación amorosa del niño y niña con una persona o, como diría un analista, con un objeto. Mi hipótesis es que el bebé posee una percepción inconsciente innata de la existencia de la madre. Sabemos que los animales recurren a la madre en cuanto nacen y se acercan a ella para obtener alimento. El animal humano no difiere en este sentido y su conocimiento instintivo es la base para la relación primitiva del bebé con la madre. Asimismo, es dable observar que el bebé de unas pocas semanas ya levanta la mirada hacia el rostro de la madre, reconoce sus pasos, el toque de sus manos, el olor y el tacto de su pecho o de la mamadera que ella le da, todo lo cual sugiere que se ha establecido alguna relación, por primitiva que sea, con la madre (Klein, 1959, p.2).

Desde el nacimiento del ser humano y a lo largo de su adaptación con el mundo, el recién nacido experimenta sentimientos de molestia como rabia, frustración, ansiedad, los cuales requieren ser remplazados al menor tiempo posible por calor, amor, seguridad, alimento por parte de la madre, con quien ha establecido una primera relación desde antes de nacer (Klein, 1959).

Sin embargo, el bebé no solo espera alimento de la madre, sino que también desea amor y comprensión.

En las primeras etapas, el amor y la comprensión se expresan a través del manejo del niño y niña por la madre y llevan a cierta unicidad inconsciente, basada en el hecho de que el inconsciente de la madre y el del niño y niña están en estrecha interrelación. La sensación resultante de sentirse comprendido y amado por la madre subyace a la primera, y fundamental, relación de la vida: la relación con la madre. Al mismo tiempo, frustración, molestia y dolor que, según sugerí, se experimentan como persecución, aparecen también en sus sentimientos hacia la madre, pues, en los primeros meses, ella representa para el niño y niña la totalidad del mundo exterior; por ende, de ella llegan a su mente tanto el bien como el mal, lo





cual conduce a una doble actitud hacia la madre, aun en las mejores condiciones posibles. (Klein, 1959, p.2)

Para Klein existen tres tipos de objetos los reales o externos, los internalizados y las imagos, donde los primeros corresponden directamente a la madre, las imagos se entienden como figuras peligrosas, amenazantes y perseguidoras pero también protectoras, construidas de su objeto y que son fantásticamente buenas y malas a la vez y los internalizados que hacen referencia a lo instaurado como imago, es necesario explicar que el bebé vivencia ataques internos representados por aquellas sustancias que provienen de él ( heces , orina , saliva etc.), candentes y peligrosas que le sirven inicialmente para atacar y defenderse de objetos reales externos por los que se siente amenazado, de esta manera el bebé construye imagos buenas y afables a medida que va obteniendo gratificación de una madre que satisface sus necesidades orales, pues es ella quien instaura en él sentimientos agradables y desagradables, que luego introyecta con un valor propio que contribuye a la construcción de su mundo interno, pues para él esta representa el mundo, los sentimientos experimentados generan en él una doble condición hacia la madre y operaran a lo largo de toda su vida, de acuerdo a las diferentes circunstancias que se le presenten (Klein, 1959).

De acuerdo a lo anterior se puede deducir que ya al nacer el bebé posee un yo inicial y rudimentario y que la relación de éste con los objetos se establece desde el alumbramiento, Klein establece que el yo introyecta objetos buenos y malos siendo el pecho de la madre el representante de estos, mientras que los imagos son retratos fantaseados y distorsionados que devienen de objetos reales instalados en el yo por el proceso de incorporación.





Es importante mencionar que dentro de las primeras funciones del yo se encuentran inmersas la introyección y la proyección operando de manera simultánea, estas surgen posterior al nacimiento y son de vital importancia tanto en una estructura mental normal como en aquellas estructuras en las cuales predominan perturbaciones mentales (Klein, 1959).

Por lo tanto, es necesario resaltar que para la autora las fantasías inconscientes hacen referencia al contenido de los impulsos que mueven al niño y niña hacia diversas emociones que indican la necesidad de una satisfacción inmediata. Por lo antes mencionado, es indispensable comprender de qué manera funciona el yo inicial en el niño y niña después de su nacimiento, ya que es allí donde se origina y opera la combinación de mecanismos y ansiedades, siendo esta situación, a lo que Melanie denominó posición esquizo-paranoide, que en casos extremos es el origen de la paranoia y la esquizofrenia (Klein, 1959).

Dentro del desarrollo del individuo y teniendo en cuenta la relevancia que tiene comprender la función del yo, se debe especificar la importancia que tiene el súper yo como núcleo regulador de los impulsos destructivos presentes en el niño y niña, ya que ellos aún no reconoce los efectos causados por sus deseos e impulsos hacia el objeto amado, comienza entonces a sentir la necesidad de reparación y protección invadido por el temor del daño o el posible daño que pueda ocasionar a su objeto amado, la ansiedad adquiere un sentido distinto, ya que predominan en ella características depresivas, debido a las defensas que surgen en contra de las emociones. El nacimiento de la posición depresiva se constituye en el momento que se establecen los sentimientos de culpa que aparecen en el individuo y que desempeñan un papel importante en las relaciones que éste establece posteriormente con su alteridad, sin embargo, es el proceso de elaboración el que hace parte





del desarrollo normal del individuo, disminuye el mundo fantástico que habita en él y logra su adaptación a la realidad externa.

Cabe resaltar que las ansiedades depresivas y persecutorias que se experimentan en esa instancia de vida no son superadas y pueden retornar de manera temporal debido a una presión interna o externa que éste vivencie, aunque algunos individuos logran recuperar su equilibrio, pero si la presión es mayor puede estropearse su desarrollo y se corre el riesgo de establecer una personalidad inestable (Klein, 1959).

Para Winnicott (1962), la construcción de las relaciones objétales es previa a las etapas iniciales, durante el periodo de lactancia el bebé y la madre son uno solo, es decir esta representa todo el mundo externo para él, durante esta primera etapa su labor consiste no solo en alimentarlo, acogerlo y cuidarlo, sino también debe ayudar a construir el verdadero yo de éste, adentrándolo en el principio de realidad, para que de manera gradual alcance la autonomía sustituyendo a este primer objeto que es su madre, por un objeto parcial al que denomino objeto transicional, que cumplirá la función de suplencia por un nuevo entorno creado y fantaseado por él, y de esta manera construir su autonomía y emancipación, dando lugar a la integración entre psique y soma durante el proceso de maduración, desde ese momento el bebé es impulsado a relacionarse con objetos, pero solo lo logra si el mundo se le es presentado de manera adecuada, por lo tanto la familia se convierte en el eje fundamental que dará inicio a los lazos sociales que establecerá el niño y niña durante su existencia, pues cada niño y niña se relaciona con sus padres de manera distinta y esta relación se constituirá de acuerdo a la forma como el niño y niña halla estructurado su personalidad, este primer agrupamiento fortalecerá las posteriores





etapas de desarrollo del niño y niña, en la medida en que este ambiente sea sano para ellos , y la madre pueda proveer por su preocupación maternal primaria la satisfacción a sus necesidades individuales.

En atención a esto, descubre que ser un niño y niña no querido, ser pasado de una persona a otra en los primeros meses de vida, predispone a la enfermedad, pues las causas de los factores externos en la historia del ser humano cobran relevancia, en este sentido plantea que existe inconscientemente una búsqueda incesante de la madre ideal, aquella que nunca tuvo. En su experiencia clínica concluye que existe concordancia en “la relación entre no ser querido al comienzo de la vida y la posterior tendencia antisocial” (Winnicott,1940, p 2), la madre ocupa un lugar determinante en la vida del niño y niña, no solo por su presencia sino porque es ella el sostén humano, que permitirá a través de su cuidado identificarse con lo que ellos siente y quiere y de esta manera conducirlo a la autonomía, para éste autor el principio de realidad deviene del mundo que crea la madre para él, por tanto este primer vínculo es soporte vital para sus posteriores relaciones sociales, dado que “un niño y niña normal que ha tenido realmente la experiencia de su madre cuando era bebé es capaz de sentir esa satisfacción” (Winnicott,1940, p 2). Indicando así lo favorecedor que resulta para el niño y niña relacionarse con experiencias primarias positivas y significativas.

Por otro lado, y en lo que tiene que ver con la relación que establece el niño y niña con su objeto primario René Spitz (1972) plantea que, existen diversos factores que influyen en la individualidad propia de cada niño y niña a lo que llamo bagaje congénito, constituido por tres componentes , el bagaje hereditario que se determina por lo genético, que se representan tanto en lo fisiológico como en lo psicológico, las influencias







intrauterinas que tienen que ver con el periodo de gestación, sus nutrientes y su influencia, y por último lo que refiere al proceso del parto, refiriéndose a los traumatismos y experiencias del bebé en su expulsión.

Plantea que el bebé pasa por un estadio preObjetal en el que para el bebé no existe aún el mundo externo, sino una diada madre e hijo donde transitan unas fuerzas formativas, donde la existencia de la madre se considera un estímulo fundamental para las respuestas del niño y niña en la relación Objetal que se establece, desde la perspectiva psicoanalítica toda función psíquica en el marco de emociones o percepciones, como pensar o actuar antecede una carga libidinal, es decir a un proceso afectivo (Spitz, 1972).

En este sentido Spitz (1972) en su estudio plantea que “el hecho de que la primera de todas las relaciones establecidas en la vida del lactante sea una relación con un compañero humano tiene particular importancia y todo desarrollo social ulterior se apoyará en este hecho, tal es el principio de un desarrollo que conducirá finalmente al hombre a transformarse en el ser humano, el ser social” (Spitz, 1972, p.45).

### **Metodología**

Esta investigación se realizó con una metodología cualitativa hermenéutica de carácter descriptivo, en la que aparecieron las cualidades del fenómeno y permitió la comprensión de la subjetividad propia del ser humano, pues ésta se basa en la interpretación del discurso, el texto y el contexto, que nace de la proyección del mundo interno a través de la palabra, para ello fue muy importante el instrumento que se usó, en este caso el test proyectivo de las relaciones objétales, siendo el psicólogo un experto intérprete, se presta para darle sentido a lo que emana de la realidad psíquica; es importante entender que, de acuerdo a este método se tiene como eje central el círculo hermenéutico, que consiste en que el intérprete establece una hipótesis, que nace de su





precompresión del texto y el contexto que no es otra cosa que el sujeto al cual está tratando, y en esta precompresión el intérprete se presenta ante el otro desde sus prejuicios, los cuales debe hacer conscientes, es decir identificarlos, para poder pasar a la interpretación y comprensión que revele el sentido mismo del mundo interno del ser humano, este es un ejercicio en espiral, que se repite de manera progresiva, es fundamental entender que para Gadamer el ser humano es un ser histórico que se encuentra determinado por la historia, por tanto lo que comprendemos en él debe apuntar hacia esa dirección, y en esta misma lógica apunta la psicología que aquí se está planteando.

### **Resultados**

Se puede deducir que, la relación Objetal afecta la relación social, puesto que, la influencia de este vínculo primario y la estructuración de sus actitudes iniciales, continúan reapareciendo a lo largo de toda su vida, así como aquellos conflictos infantiles no resueltos, se reviven en forma modificada, de tal manera que, la construcción del mundo interno de niño y niña a través de la introyección del objeto, ya sea bueno o malo proyectara y determinará la relación con el mundo durante todas las etapas de su vida.

Si en el mundo interno del adolescente prevalece la introyección del objeto bueno las relaciones que este establezca se tornaran beneficiosas, si por el contrario, prevalece la introyección del objeto malo en una parte de su mundo interno, las relaciones que éste establezca estarán dominadas por sentimientos hostiles y se tornaran menos favorables, ahora bien, es necesario tener en cuenta el entorno en el cual se desenvuelve dicha relación ya que, existen circunstancias que benefician o perjudican de manera directa tanto la relación Objetal como las relaciones sociales posteriores.





Es necesario entonces reconocer la importancia de la relación con el objeto primario, y como ésta, se ha estructurado para comprender las relaciones sociales posteriores establecidas por los jóvenes, teniendo en cuenta que prima la relación que ha establecido el joven con el objeto bueno o malo para comprender la manera como establece las relaciones sociales en su situación actual conflictiva y que genera un conflicto interno permanente que se exterioriza a través de sus actos.

### **Conclusiones**

La influencia de las relaciones primarias continúa reapareciendo a lo largo de todas las etapas de la vida del ser humano, por tanto, el trabajo que se realice de manera oportuna, preventiva y profunda, facilitará que el adolescente se vincule con experiencias agradables significativas, favoreciendo sus relaciones familiares y sociales.

Así como el mundo interno cobra un papel importante, la herencia, el ambiente y la familia son factores externos que influyen en el desarrollo emocional y en la personalidad del individuo, este es un claro componente para entender la correlación que existe entre lo biológico y morfológico, así como lo que habita dentro de él, su psiquismo y lo que este último determina en el ser humano.

Es necesario entonces ir más allá de un plano meramente conductual, de una modificación comportamental y comprender que la realidad psíquica es única en cada individuo, así como la forma como éste se relacione con todo aquello que lo rodea, por tanto, los vínculos sociales estarán enmarcados por lo que habita dentro de él cómo mundo interno y en este sentido se sugiere que la intervención responda a sus





necesidades internas (psíquicas) y no solo a su comportamiento, pues este deviene de su mundo interno y es allí de donde emerge todo su malestar y sus conflictos con el entorno que habita.

La psicología con enfoque dinámico que aquí se propone, tiene mucho que decir con respecto a la base del posible modelo terapéutico basado en la comprensión de la historia del sujeto, una mirada interna del mismo, acompañado por una metodología hermenéutica que se fundamenta en la interpretación. Este es un modelo pensado en una posibilidad de terapia breve con enfoque dinámico, y esto implica la apertura de perspectiva y accionar, es pensarnos en cómo hacemos lo que hacemos y en la necesidad propia de la persona, igualmente entender que el panorama de los instrumentos son un medio, y en este enfoque en particular los test proyectivos permiten que se manifieste la subjetividad propia del ser humano de donde surge su historia y con ella los conflictos que se presentaron en sus relaciones con el objeto primario, por tanto, la interpretación con sentido cobra mayor valor en la comprensión.

No en vano Winnicot (1940), afirma “a mi juicio lo importante para comprender a cualquier ser humano es su desarrollo interno” (Winnicot, 1940, p 1), y es claro que pretender observar y modificar su comportamiento nunca llevara al joven que se encuentra en el sistema de responsabilidad penal a un progreso significativo y que perdure y mucho menos a entender de donde deviene su conflicto, si no le damos esta posibilidad es probable que no sea consciente de la necesidad de ser un mejor ser humano.

Finalmente, y entendiendo la necesidad y objetivo propio del SRPA, que se traduce en la demanda misma de una sociedad como Colombia que ha sido marcada por la violencia durante décadas, sería importante pensarnos y cuestionarnos la necesidad de plantear procesos terapéuticos y de acompañamiento que apunten a





la comprensión psíquica de los niño y niñas, niñas y adolescentes que se traduzca en un yo sano con capacidad de respuesta y un super yo capaz de regular aquellos impulsos destructivos, y facilite entonces un sentir y necesidad de reparar al objeto, por el posible daño causado, objeto que se traduce con el mundo en sí, pues es claro que si en el adolescente no existe un superyo capaz de promover la búsqueda de perdón y reconciliación, la acción y reacción será hostil en los diferentes ámbitos donde se relacione.

### **Impacto en la política y pertinencia social**

Los hallazgos y pertinencia de esta investigación brindan utilidad a los psicólogos en general, aquellos que se encuentran en el marco jurídico y a los que ejercen su profesión en el sistema de responsabilidad penal, dado que permite presentar otras alternativas a las terapias convencionales, las cuales si bien son las más usadas no son las únicas y en ocasiones en lo que se evidencia en los procesos que se adelantan con los adolescentes en conflicto con la ley penal a nivel país, se basan en modelos de modificación de conducta y de acuerdo a lo encontrado en el presente trabajo, no permite adentrarse en elementos puramente psicológicos y psíquicos del adolescente, mientras que si se revisa y se interviene con cuidado un proceso en el que se tenga claridad de la comprensión subjetiva del joven no solo se beneficia el sino también su familia, su pareja, sus pares y la sociedad en sí aportando al tejido social y salud mental.

Si se piensa en procesos con mayor impacto a nivel personal, familiar y contextual se apuntará directamente a la mitigación de reincidencia de la comisión de delitos, es más si se piensa en un enfoque preventivo y proactivo en el ámbito educativo y social comunitario, no habría necesidad de esperar a que los





adolescentes y jóvenes ingresen al SRPA para iniciar un proceso terapéutico que aporte a la comprensión y resolución de conflictos consigo mismo y por ende, lo enfoque a tener mejores relaciones sociales.

Este tipo de investigaciones presentan un alto grado de pertinencia social, dado que nos permiten adentrarnos en las necesidades propias de las personas, pues es sabido que al ser seres históricos y sociales, es fundamental pensarnos y reflexionar como esto se ha introyectado en la subjetividad del ser humano y por qué tenemos una sociedad que busca penalizar y extender penas o sanciones, siendo contradictorio con los discursos y teorías que se promueven actualmente, con los que se busca una base cultural y social asociada a la paz , al respeto por la vida y la reparación, como lo plantea el modelo actual de atención de los adolescentes y jóvenes en el SRPA.

### Referencias

- Klein, M. (1959). Nuestro mundo adulto y sus raíces en la infancia. Recuperado de:  
<https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/11/klein-melanie-nuestro-mundo-adulto-y-sus-raices-en-la-infancia.pdf>
- Reale, G. y Antiseri, D. (2008). Historia de la Filosofía Tomo VI (Editorial San Pablo). San Pablo; (Original publicado en 2008).
- Spitz, R. A. (1972). El primer año de vida del niño y niña. Recuperado de:  
<https://psicologiaen.files.wordpress.com/2016/12/spitz-el-primer-ac3b1o-de-vida.pdf>
- Winnicott, D. (1940). La integración del yo en el desarrollo del niño y niña, Obras completas. Recuperado de:  
<https://www.psicoanalisis.org/winnicott/delitrans.htm>





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

Winnicott, D. (1962). El delincuente y el transgresor habitual, Obras completas. Recuperado de:  
<https://www.psicoanalisis.org/winnicott/delitrans.htm>





## Mesa 10

**El derecho a la ciudad desde la perspectiva de las infancias y juventudes: Estrategias de participación, disputas y construcciones de la espacialidad pública**

**Agencia desde su mirada: Exploración del sentido de agencia desde la participación de una organización de niños, niñas y adolescentes de Belén-Iquitos**

***EILEEN CONTRERAS CERDEÑA***

### Resumen

De acuerdo con las nuevas teorías de la sociología de la infancia los Niños, Niñas y Adolescentes construyen una identidad personal y colectiva a través de su participación y construcción del entorno social. Por tal motivo constructos como agencia y participación son de vital importancia para su desarrollo como ciudadanos no solo como receptores de derechos sino como agentes de cambio. Agencia desde su mirada pretende conocer desde la perspectiva de niños, niñas ya adolescentes, su propia noción de agencia a partir de su experiencia en la participación de su comunidad.

### Objetivos

#### *Objetivo General*

Explorar el sentido de agencia desde la participación de los miembros de una Organización de NNA's de la Comunidad San José en Belén-Iquitos.

#### *Objetivos Específicos*







- Identificar los procesos y espacios que permiten o impiden la agencia en los niños, niñas y adolescentes de la comunidad
- Explorar el sentido de ser niño, niña y adolescente en la Amazonía desde su participación en la comunidad
- Describir cuales son los principales impactos en la vida de los niños, niñas y adolescentes como agentes de transformación
- Explorar las estrategias de transformación social de los niños, niñas y adolescentes como agentes de cambio
- Describir las características de participación protagónica que influyen a que un niño, niña o adolescente sea agente de transformación en su comunidad

### **Metodología**

En el presente estudio se adoptó un diseño de investigación cualitativo, el cual se caracteriza por su capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales. Estas características nos permiten explorar el sentido de agencia desde los mismos participantes. El enfoque adoptado es el enfoque fenomenológico, pues este permite explorar las experiencias vividas desde los mismos participantes. Los participantes son miembros de la organización “Niños y Niñas Organizados Al Cuidado de La Victoria Regia - NNOCUVIRE” de la comunidad de San José en Belén –Loreto. Los participantes debían tener por lo menos un año de participación en la organización, con edades entre 10 a 17 años y residan de forma permanente en la comunidad. De esta forma para las entrevistas semiestructuradas se trabajó con un total de 10 personas. A





continuación, se presenta una tabla resumen con las principales características de las personas que participaron en las entrevistas realizadas, cuyos nombres, por razones de confidencialidad, se han remplazado por seudónimos.

### **Tabla 1**

#### *Características de los participantes*

<b>Seudónimo</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Tiempo en la organización</b>
Raúl	M	14 años	5 años
Diana	F	12 años	6 años
David	M	12 años	3 años
Sara	F	14 años	5 años
José	M	13 años	3 años
Aldo	M	14 años	5 años
Miguel	M	16 Años	1 año
Clara	F	10 años	5 años
Juan	M	14 años	5 Años
Mariana	F	10 años	3 años

Fuente: elaboración propia

Asimismo, para los grupos de discusión se contó con la participación total de 14 asistentes el primer día y 10 asistentes el segundo, entre los cuales se encontraban los mismos participantes de las entrevistas y





otros miembros de la organización con edades que fluctuaban entre los 4 a 6 años, seis de ellos del sexo masculino y ocho del sexo femenino.

En cuanto a las técnicas de recolección de información se utilizaron entrevistas semi estructurales, observación participante y talleres de discusión - reflexión, estrategias que permitieron la participación activa y la construcción conjunta con los participantes.

### **Resultados**

Los resultados están integrados en tres ejes principales: (1). la autopercepción y construcción de ser NNA's en la Amazonía, donde manifiestan como el entorno es clave y trascendental en la construcción de su identidad y su relación con las personas adultas (2). Las experiencias desde la participación como un camino hacia la agencia, donde se resalta la importancia de la participación protagónica que logra desarrollar habilidades personales y capacidades críticas de su entorno. (3). Las nociones de agencia y su construcción desde la identidad individual y colectiva, donde observamos como los NNA's desarrollan un sentido de pertenencia a la organización, pero que al crecer adquieren una visión crítica del otro.

En función a la participación se encontró que es necesario valorar las diferencias en que se manifiesta, se comprende que es dinámica y de una constante construcción social. Las acciones realizadas por la organización no solo les brindaron reconocimientos y transformación en su comunidad, lo que más valoraron fue sentirse escuchados por una sociedad que no solo invisibiliza su accionar, sino que además lo desvalora. Por esta razón a través de acciones principalmente artísticas lograron encontrar un medio de comunicación en





el que las resistencias naturales de las personas adultas fueron aplacadas y pudieron ser visibilizados y tratados como iguales, saliendo de lo privado para tomar un lugar en los espacios públicos.

Es necesario entender que para que los NNA's ejerzan con total autonomía su derecho a participar y ser agentes de cambio, depende de cómo usan (eligen) las estructuras institucionales (familia, escuela, comunidad, etc.) y sus habilidades personales (capacidades sociales, afectivas, cognitivas, etc.). De esta forma la "capacidad participativa" depende de cómo el entorno permite o restringe su desarrollo, así como los invita o impide a participar de la construcción de su realidad. Por ello debemos no solo ver al NNA's como un sujeto de derechos, sino también como un actor social capaz de construir y deconstruir su sociedad e incluso un agente capaz de decidir desde sus habilidades y capacidades reflexivas, desde su sentir como niño o niña en colaboración con una persona adulta y este trabajo no debe limitarse únicamente a una intervención directa con los NNA's sino también con el entorno que los rodea.

En relación a la agencia, queda claro desde los datos recolectados que la participación permite al NNA's generar capacidades que los llevan a ser agentes de cambio; sin embargo, ¿hasta qué punto se puede decir que un niño y una niña es totalmente agente? Entendiéndose que siempre dependerá de su relación con una persona adulta. En tal punto también nos preguntamos ¿las personas adultas somos totalmente independientes de los niños y niñas?, en esta relación de constantes luchas de poderes el objetivo básico es comprender que las relaciones intergeneracionales se complementan unas a otras y podemos aprender mutuamente.

Esto supone una total transformación de una cultura de infancia que debe ser trabajada de una forma sistémica desde las diversas instituciones que intervienen en la educación de los NNA's. Al no contar con este





tipo de intervenciones lo que se ve es un desarrollo de capacidades en los NNA's que no cuentan con espacios donde expresarlas y que por lo tanto generan frustraciones que convierten el actuar colectivo en un actuar individualista. Como consecuencia tenemos un escenario donde los participantes no encuentran espacios para desarrollarse y dejan de buscar una mejora en su comunidad para buscar una mejora individual siendo el único camino la migración. Esto logrará que los NNA's si cambien su futuro, pero formando parte de la misma estructura social desigual contra la cual luchaban e incluso aportando a ella desde una visión crítica y poco empática del otro.

En este punto debemos centrarnos y analizar este resultado ¿realmente era lo que buscaba la ONG INFANT cuando inició su intervención? ¿era esto lo que buscaba la comunidad? ¿era esto lo que buscaban los NNA's? ¿es realmente una migración o una expulsión involuntaria? Lo cierto es que no estamos logrando una transformación social si como resultado la única forma de que los NNA's se desarrollen es dejar el lugar que buscan transformar. Asimismo, tenemos que los principales participantes que buscan migrar son los adolescentes y aquellos que tuvieron más tiempo en la organización, ¿se debe esto a un resultado de su etapa de desarrollo? ¿podemos decir que esta visión crítica al otro y sentimiento de frustración es producto principalmente porque son adolescentes? En la investigación se mostró un marcado discurso en el deseo de salir como consecuencia de acontecimientos en las relaciones con su comunidad, negar que esto es un fenómeno social y enmarcarlo únicamente desde una perspectiva biologicista solo naturalizaría esta problemática.

### **Impacto en la política**





Desde las políticas públicas se puede brindar importantes espacios de participación, al analizar grandes rasgos instrumentales como el PNAIA o la curricular escolar. En el primero se puede ampliar el rango y los ejecutores de la meta de participación (meta 18), y no solo limitarla a la presencia de un Consejo Consultivo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia (CCONNA) en los municipios, sino ampliar su rango de acción dejando de lado lo consultivo e incluyéndolos en cada nivel de ejecución de los proyectos desde el diagnóstico, la ejecución y la evaluación. Asimismo, es necesario articular esta meta dentro de las organizaciones sociales de base en las comunidades las cuales pueden abrir importantes espacios de participación, incluso desde las primeras infancias y se puede trabajar articuladamente con organizaciones comunitarias de las personas adultas o abarcar las problemáticas de manera más sistémica. Es necesario incentivar a las municipalidades en este tipo de accionares, por lo que existen estrategias estatales como los incentivos municipales que se pueden alinear a esta meta y se puede incluir el desarrollo de la participación como meta prioritaria, de esta forma, los municipios no solo se mostrarán más interesados en desarrollar estos accionares, sino que además se brindará el peso necesario a los NNA's para ser escuchados por sus autoridades y no solo ser vistos como un “no voto”. Por otro lado se puede incluir en la curricular escolar estrategias participativas más allá que la conformación de municipios escolares que, al igual que los CCONNA se limitan a lo consultivo y no a la ejecución de estrategias de cambio, las escuelas son importantes medios para que los NNA's pueden aprender a ser agentes de transformación y cuenten con respaldos y co-protagonismo de las personas adultas desde los maestros hasta los padres y madres de familia, estos espacios son importantes para trabajar estrategias intergeneracionales y se pueda lograr un cambio de paradigma hacia la infancia.





Asimismo, la presente investigación buscó contribuir a la visión de que existen diversos tipos de infancias no solo desde lo geográfico sino también desde lo social (NNA's trabajadores, NNA's en situación de calle, NNA's afrodescendientes, etc.), la riqueza que se encontró desde este abordaje, da cuenta de la necesidad de continuar con investigaciones futuras que comprendan la necesidad de contextualizar las infancias y permitir el entendimiento desde esta visión.

Finalmente, aún es necesario explorar a fondo los espacios de participación natural que se desarrollan en el ámbito privado, consideramos que este espacio de investigación aportaría a la valorización de este tipo de participación dando cuenta que la misma es dinámica y desde la cual se puede generar una gran base para que posteriormente el NNA's salga a lo público.

### **Conclusiones**

A pesar de que existen múltiples investigaciones en participación de NNA's, este estudio no solo buscó saber sus nociones de participación, sino que además buscó que desde sus propias construcciones y deconstrucciones puedan reflexionar sobre como su participación pudo llevarlos a ser agentes de cambio de su entorno. Se espera que este estudio constituya un aporte desde una construcción participativa y conjunta que permita problematizar las intervenciones hacia los NNA's, que suelen ser enfocadas solo al grupo de participantes, al olvidar que ellos se encuentran en un entorno social que se convierte en un educador más y que forman una pieza clave en la construcción de la identidad de sí mismos como muestra la teoría.

Comprender este punto permitirá diseñar e implementar servicios que visualicen la población de una forma más sistémica y que tomen en cuenta a diferentes actores de las comunidades. En relación a lo encontrado





se pudo ver como en la construcción de identidad como NNA's de la Amazonía, el entorno social tiene una marcada importancia que contribuye a las características y saberes que van a ser reforzadas tanto directa como indirectamente y van a marcar no solo lo que ellos son sino lo que van a proteger o incluso transformar debido a que esta construcción no es unilateral.

**Geografías de la Infancia: derribando muros del gigante egoísta. Análisis de la pertinencia infantil en el  
diseño de espacios públicos**

***PIERA MEDINA ZILLER Y CONSUELO MUCIENTES MEDINA<sup>29</sup>***

---

<sup>29</sup> Fundación Escala Común: [www.escalacomun.cl](http://www.escalacomun.cl)







## Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo presentar la relación que existe entre el bienestar infantil y la espacialidad urbana, a partir de los resultados de una investigación que permitió evaluar los efectos del diseño y morfología de los espacios públicos, en función de las prácticas cotidianas y el bienestar de los niños/as en la ciudad, realizada en dos contextos urbanos de la región de Aysén, Chile. A partir de talleres de involucramiento ciudadano infantil, y de un análisis teórico-práctico respecto la participación de los niños/as en las distintas escalas de lo urbano, el estudio plantea un enfoque innovador respecto el modo de hacer ciudad, la implementación de una línea base que busca una transformación en el paradigma clásico de la planificación urbana, que incorpora a los niños/as como parámetro para avanzar hacia ciudades más inclusivas, seguras, y socialmente activas.

**Palabras clave.** Infancia urbana; participación ciudadana infantil; pertinencia infantil en la ciudad

## Introducción

Esta investigación está compuesta por tres componentes. El primero, reconoce la percepción y evaluación infantil en el diseño de espacios públicos; el segundo, la participación y relevancia de la infancia en la calidad de vida de las ciudades, y, por último, los grados de involucramiento de éste grupo en políticas de desarrollo de la ciudad. Todo ello con el objetivo de evaluar los efectos del diseño y morfología del espacio público, en función de las prácticas cotidianas y el bienestar de los niños/as en la ciudad, en dos contextos urbanos de la región de Aysén, Chile.





En la actualidad más del 43% de la población entre 0 y 19 años habita en áreas urbanas (Unicef, 2016) y según cifras de la ONU se estima que para el 2030, del 60% de la población urbana por debajo de los 18 años, habitarán ciudades; en Chile esta realidad ya alcanzó el 88% de la población infantil que vive en zonas urbanas (INE, 2017), lo que implica que la realidad de los niños/as es y seguirá siendo urbana, para lo cual se hace urgente disminuir la brecha existente respecto a las garantías territoriales que se le otorgan a la niñez.

No obstante, la invisibilización de la infancia como grupo ciudadano ha generado un repliegue progresivo de los niños/as de la escena urbana (Román y Pernas, 2009), lo que ha contribuido a la generación de un imaginario respecto al rol infantil en la ciudad, acotado a espacios específicos en el espacio público para su uso, que está más vinculado a la imagen de niños y niñas que juegan en plazas y parques, caminan solos al colegio, compran en un almacén, o andan en bicicleta solos por la ciudad. Esta forma de ver al niño/a como si lo único que fuera de su interés, o destinado para él en la ciudad, fueran los juegos en las plazas y parques, ha definido un modo de operar en la forma en que hacemos ciudad e incluimos a este grupo etario en ella; se piensa al niño como usuario solo de tales espacios públicos, y no del resto de lugares que forman parte del cotidiano (Medina, 2016).

La poca presencia y participación de los niños/as en la ciudad tiene grandes implicancias para la calidad de vida urbana. Hacer cargo de aquello implica a la vez mirar con otros lentes las relaciones que existen entre la infancia y el espacio urbano. Diversos estudios sobre la materia revelan que la participación infantil es considerada un acto simbólico y no vinculante (Mullahey, 1999), y la opinión que los niños/as tengan sobre su





entorno urbano, no es considerada válida o relevante para la definición de políticas públicas de desarrollo territorial (Consejo de la Infancia, 2015).

Al juntar estas tres variables, que es la invisibilización de las necesidades de los niños y niñas en el espacio público, la progresiva desaparición de este grupo social y su repliegue hacia espacios individualizados, y la percepción de que su participación es irrelevante en la sociedad, se establece un escenario en el cual la participación y la incidencia ciudadana sobre procesos y proyectos urbanos, quedan al margen.

Todo ello implica generar cambios radicales en la forma de diagnosticar, diseñar, gestionar, evaluar y monitorear la planificación urbana y los espacios públicos. Se plantea como concepto para abordar esta problemática la ‘pertinencia infantil en el diseño de los espacios públicos’, como un modelo que permite hacernos cargo de un vacío en la planificación urbana, que implica mirar con otros lentes las relaciones que existen entre la infancia y el espacio urbano. A partir de este enfoque, el estudio plantea el diseño de un set de indicadores de la pertinencia infantil en la ciudad, el cual presenta una línea base que permite evaluar el comportamiento de las ciudades desde el parámetro de la niñez.

El estudio que se presenta plantea una perspectiva innovadora en el modo de hacer ciudad, a su vez, reconoce y valida la percepción que los niños/as tienen de ella a nivel global como metodología para desarrollar instrumentos que permitan evaluar la ciudad desde la perspectiva infantil. Los niños/as reconocen, comprenden, evalúan, y demandan la ciudad y sus espacios públicos como un espacio natural de interacción social, que es entendida desde la esfera de lo público, lo compartido, intergeneracional, y a su vez, colectivo y a escala humana: los niños/as entienden la ciudad como una plataforma de interacciones sociales donde ellos





son parte, donde requieren ser incorporados a la hora de diseñar y planificar el espacio público, y donde su perspectiva no solo es un acto de inclusión y legitimización de sus derechos urbanos, sino que es a la vez, un modo particularmente significativo de pensar la ciudad desde aristas que nosotros, los adultos, no somos capaces de integrar.

Se plantea un enfoque que busca despejar las perspectivas adultocentristas sobre el espacio público con enfoque infantil ¿es solo la plaza y los juegos el lugar para los niños/as en la ciudad?, ¿qué entendemos cuando hablamos de infancia en la ciudad?, ¿qué entendemos cuando hablamos de ciudades y espacios públicos pertinentes con la infancia?, y ¿de qué forma entendemos el valor de la participación infantil en aspectos de diseño y planificación urbana?

Poner el foco en la infancia implica generar mejores condiciones de habitabilidad para todos quienes habitamos, nos movemos e interactuamos en la ciudad. Por ello este estudio busca relevar su aporte en la calidad de vida urbana, al asumir a los niños/as como parámetro al momento de pensar las ciudades, y entender que la pertinencia infantil en el diseño de éstas, garantiza mejores condiciones en el diseño, uso, y bienestar de los ciudadanos, y se perfila como indicador clave en la generación de ciudades más inclusivas, seguras, socialmente integradas y más amigables.

### **Objetivos**

Evaluar los efectos del diseño y morfología de los espacios públicos, en función de las prácticas cotidianas y el bienestar de los niños/as en la ciudad, en dos contextos urbanos de la región de Aysén.

### **Resultados**





Los principales resultados de la investigación fueron:

Levantamiento y análisis de la evaluación y percepción de la infancia respecto el entorno urbano de las ciudades de Coyhaique y Puerto Aysén, de la región de Aysén en Chile.

**Cuerpo teórico que permite establecer una línea base analítica respecto la problemática.**

Desarrollo de una metodología de trabajo inédita respecto el involucramiento infantil en el análisis urbano y desarrollo de instrumentos de evaluación y medición de las ciudades.

Diseño del primer set de indicadores de infancia urbana en Chile, que permite sentar una línea base respecto la evaluación y medición del comportamiento de las ciudades respecto su pertinencia infantil.

Este estudio plantea un primer acercamiento respecto la pertinencia infantil en el diseño de los espacios públicos desde el involucramiento de la infancia, que permite, por una parte, reconocer el rol de la perspectiva infantil respecto la evaluación y análisis de las ciudades, y por otra, entregar una visión que es propia de sus experiencias urbanas como habitantes de las ciudades, y que escasamente son consideradas en el diseño de instrumentos de evaluación urbana. A partir de ahí, el proyecto plantea el diseño de un set de indicadores inéditos para el país, que se posiciona como una primera línea base para avanzar hacia ciudades más inclusivas y equitativas con los niños/as. Esto ha generado mucho interés en las diversas instituciones públicas que están a cargo del diseño, análisis, y desarrollo urbano en el país, ya que a la fecha no existen indicadores que permitan evaluar el impacto que tiene la ciudad y su morfología en las prácticas cotidianas y en el desarrollo integral de los niños/as que habitan en las ciudades.

## **Metodología**





El estudio se sitúa en la región de Aysén, al sur de Chile, específicamente en los dos contextos urbanos de mayor envergadura y relevancia para el desarrollo regional: Coyhaique y Puerto Aysén. La investigación se plantea como un estudio integrado y exploratorio, que sostiene la necesidad de incorporar a los niños/as como parámetro de diseño de espacios públicos, en función de avanzar hacia una mejor calidad de vida de las ciudades del país. Por este motivo, se plantea un estudio urbano con una activa participación de los niños/as como componente del análisis, que permitió asegurar la consistencia del contenido y otorgar representatividad a sus opiniones en el análisis de la pertinencia infantil del diseño de espacios públicos.

### **Pertinencia Social**

#### **Pertinencia Infantil: una aproximación hacia el diseño y planificación de ciudades más inclusivas.**

En Chile, y quizás el mundo, nos encontramos frente a un cambio de paradigma respecto la visibilización de la infancia en la sociedad, el cual deberá ajustarse luego de la experiencia vivida tras la pandemia y los efectos que se han generado producto del confinamiento en varias ciudades del mundo. A pesar de los esfuerzos desplegados en la visibilización de la infancia, el derecho a la ciudad y la importancia del rol que juega el contexto territorial en el desarrollo cognitivo, espacial, social y de identidad de los niños/as es escasamente mencionado, aspecto que la pandemia ha acrecentado.

El concepto de pertinencia infantil viene justamente a reconocer tal vacío, no solo desde la perspectiva del diseño de espacios públicos, sino también, desde el reconocimiento de otros valores que la infancia le regala a la ciudad.





Si bien la participación ha sido validada como metodología para lograr el éxito en proyectos públicos y privados en el ámbito de lo local, cuando hablamos de infancia, la participación es más bien una instrumentalización política, bajo una perspectiva adultocentrista que considera que la opinión de los niños/as es más bien simbólica e infantil. Se identifican carencias de forma y fondo en cómo se les incluye en el proceso de diseño de los espacios públicos, que condiciona la posibilidad de que vayan perfilándose como sujetos integrados de la sociedad. Esto se debe principalmente a la carencia de metodologías inclusivas con NNA en estos procesos. Sin embargo, tanto este estudio como otras investigaciones en la materia, dan cuenta del valor de la perspectiva infantil en etapas de diagnóstico y desarrollo de proyectos, principalmente porque la visión de los niños/as entrega elementos que no son posible levantar desde la mirada adulta.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificada a nivel mundial, establece que los niños y niñas tienen derecho a “vivir una vida segura y sana” al considera específicamente que tienen derecho a “vivir en un medio ambiente sano y limpio, a disfrutar del contacto con la naturaleza”, “reunirse con amigos para pensar proyectos juntos o intercambiar ideas” y participar y ser considerado en la comunidad de la que es parte.

La pertinencia infantil como concepto, plantea la unificación de todo lo antes mencionado, y se define como un método para abordar el diseño de espacios pertinentes no solo con los niños/as, sino que con todos los usuarios que habitamos la ciudad. Al posibilitar espacios de diálogo para la comprensión de su experiencia en la ciudad, emergen lecturas complejas, así como diagnósticos prolijos, integrados y detallados de sujetos sociales que corresponden a una “minoría” invisibilizada que comparte necesidades con otras.





La pertinencia infantil en el diseño de espacios público implica resignificar el concepto de la niñez, plantear indicadores de calidad de los espacios públicos y utilizar metodologías adecuadas para levantar su valoración de la ciudad. Busca rescatar la validez de las apreciaciones que los niños/as hacen cotidianamente, y entrega un parámetro a escala humana que aporta más riqueza al espacio de la que como adultos podemos imaginar.

### **Conclusiones**

¿Por qué hablar de bienestar infantil cuando hablamos de ciudad?

La ciudad por definición es un espacio de encuentro y de intercambio social. La pertinencia en el diseño de los espacios públicos que congregan las prácticas ciudadanas de sus habitantes, en este caso los niños/as, es fundamental para crear ciudades con mayor arraigo y apego espacial, pero por, sobre todo, crear entornos que apunten al mejoramiento de la calidad de vida y la experiencia de quienes habitan en ella.

Por ello, este estudio pone énfasis en el modo de hacer ciudad, y como esto afecta directamente en el valor de la vida en la calle que han perdido los niños/as en la actualidad, y del aprendizaje que solo en ella es posible adquirir (Delgado, 2007). Este enfoque permite reflexionar en torno a la ciudad como un cuerpo colectivo, que permite vincular el cuerpo individual con el resto de la ciudad, invitan a las personas, y a los niños/as a formar parte de un espacio común que hace posible una experiencia urbana que ‘da lugar’ a relaciones e interacciones sociales más inclusivas (Mongin, 2006). Y es sobre este espacio cotidiano que operan las prácticas infantiles, que representan “un espacio consagrado por un lado a la interacción generalizada y, por el otro, al ejercicio intensivo de la imaginación” (Delgado, 2007, p. 267).







Finalmente, los resultados de este estudio permiten concluir lo siguiente:

Existe un mutuo beneficio entre la ciudad y el bienestar infantil, en tanto la presencia y participación de niños y niñas en el espacio que permite incorporar medidas que responden a las necesidades de distintos actores del espacio público, y por tanto anticipa soluciones integrales que permitiría una mejor gestión de los recursos públicos y de soluciones inclusivas y necesarias para todos.

Los niños/as y adolescentes juegan un rol fundamental en el desafío de ciudades más equitativas, inclusivas, y sustentables. En efecto, su aporte como ciudadanos activos es un indicador de calidad, seguridad y cohesión del espacio en cuestión, ya que su interacción en el espacio puede entenderse como un reflejo de la confianza depositada en el entorno por sus padres y vecinos, como ciudadanos activos, aportan no solo en el desarrollo de proyectos pertinentes e inclusivos, sino que, a la vez, en el desarrollo de habilidades sociales, en la activación de una ciudadanía de los niños/as con su entorno, y visibilizan su rol en el desarrollo de sus ciudades.

Es imperativo ampliar el registro de actores dentro de la ciudad, al incluir actores históricamente invisibilizados, que permitan incluir percepciones y perspectivas diversas y fundamentales para avanzar hacia ciudades más inclusivas, amigables y a escala humana.

Hablar de infancia en la ciudad debe ser capaz de superar el imaginario adultocentrista que implica asociar a los niños/as solamente a los espacios de juego en plazas y parques. No solo porque ellos





requieren ser incluidos en todos los aspectos del espacio público, sino que principalmente, porque los niños/as entienden la complejidad y sinergia que significa habitar la ciudad, y demandan ser considerados en todas las instancias que permitan fortalecer su experiencia urbana.

La pertinencia infantil como modelo se plantea como un desafío para crear nuevas concepciones de la ciudad y un parámetro distinto al momento de diseñar espacios públicos a escala humana.

Asumir a los niños/as como un parámetro al momento de pensar las ciudades, es una invitación a entenderlas desde una perspectiva local, donde lo próximo cobra sentido, las relaciones sociales se fortalecen, y el espacio pasa a ser un aporte en la calidad de vida de los niños/as, las familias, y la sociedad en su conjunto.

Reintroducir a la infancia en los procesos de producción de la ciudad y sus prácticas cotidianas, exige crear mejores condiciones de habitabilidad, garantizar mayor corresponsabilidad social en el cuidado y bienestar de los ciudadanos pequeños, y 'reinfantilizar' los conceptos de la vida cotidiana, así como restaurar una experiencia infantil de lo urbano, invitándonos a todos a disfrutar los valores que la infancia le regala a la ciudad.

### **Referencias**

Consejo de Infancia. (2015). Caracterización del trabajo municipal en infancia y actitud frente a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, realizado por el Área de Estudios, del Consejo Nacional de la Infancia, para el caso de los municipios urbanos y rurales de Chile.

Delgado, M. (2007). Epílogo: en busca del espacio perdido. En "Sociedades movedizas: pasos hacia una antropología de las calles".





Medina, P. (2016). Geografías de la Infancia. Morfología barrial: accesibilidad y autonomía de los niños/as en la ciudad. Recuperado en: <https://estudiosurbanos.uc.cl/exalumnos/geografias-de-la-infancia-morfologia-barrial-accesibilidad-y-autonomia-de-los-ninos-as-en-la-ciudad/>

Mongin, O. (2006). La condición urbana. La ciudad a la hora de la mundialización. Editorial Espacios del Saber, Argentina.

Román M. y Pernas B. (2009). “Hagan sitio por favor; la reintroducción de la Infancia en la ciudad” (CENEAM), Segovia, España.

**Infancia y movilidad: ¿cómo construir una ciudad para todos?**





**EDWARD FABIAN OVALLE CLAVIJO<sup>30</sup>**

### **Resumen**

En la ponencia se describe la concepción democrática de la educación de John Dewey. Posteriormente se presenta “Al Colegio en Bici”, un proyecto de la ciudad de Bogotá en el que se busca formar para la ciudadanía a niños, niñas y adolescentes a partir del fomento del uso de la bicicleta para conocer la ciudad, al mismo tiempo que se busca generar vínculos entre la escuela y los contextos del estudiante. Esta descripción se realiza con dos propósitos fundamentalmente: identificar algunas relaciones entre la propuesta filosófica de Dewey y el proyecto de Bogotá; y reconocer que la *participación infantil* es fundamental para los proyectos que busquen promover la construcción de una ciudad al alcance de los niños, y, con ello, una ciudad para todos.

### **La democracia como forma de vida**

Para Dewey la *democracia* es una forma de vida, y, por ello, para que haya democracia no solo basta con el diseño de instituciones sociales y formas de participación en el marco del sistema de gobierno democrático, sino que, además, la democracia requiere de varias condiciones que logran la adecuada convivencia de las personas, al mismo tiempo que incorpora una forma de vida individual. Es decir, la democracia no es la conquista que se logra con la proclamación de un sistema de gobierno, sino que, la

---

<sup>30</sup> Licenciado En Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Filósofo, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Comunicación-Educación y Magister en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consultor en Educación para la Agencia Nacional de Seguridad Vial. Correo electrónico: [fabianovalle93@gmail.com](mailto:fabianovalle93@gmail.com)





democracia se construye y manifiesta en la cotidianidad, por medio de las condiciones sociales que garantizan la convivencia de las personas (Dewey, 2018, pp. 13-14).

Con lo dicho hasta el momento, queda implícito que la conexión entre la democracia como forma de vida y la educación es evidente, pues teniendo en cuenta que la democracia se apoya en el sufragio universal, esta práctica no podría tener éxito si los ciudadanos no se educan. Una sociedad democrática se constituye en parte, por un principio de voluntad que solo es posible mediante la educación; o dicho en palabras del autor “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 1971, p. 98), es decir, la experiencia de la vida democrática es de individuos que participan de un interés común, y allí, cada quien contempla la acción del otro como marco de referencia para su propia acción.

La democracia para Dewey es una forma de vida personal que tiene una expresión colectiva, y esto quiere decir que la democracia no es un estado conquistado sino una constante transformación que es posible mediante la educación, lo cual parece sugerir que, dependiendo del tipo de educación habrá un determinado tipo de sociedad. Así bien, contemplando lo que significa la *democracia* para el autor, se puede empezar a delinear una problemática, y es que, dado el carácter dinámico de la democracia, es decir, dado que la existencia de esta forma de vida depende del cambio permanente, la educación tiene el reto de lograr este carácter en la sociedad; o dicho de otro modo, el reto que la democracia como forma de vida le plantea a la educación es el de convertirse en la base para que sea posible liberar la capacidades de los individuos con miras a favorecer el crecimiento continuo con fines sociales.





Ahora bien, la concepción del filósofo de Burlington sobre la educación está intrínsecamente relacionada con su propuesta de *democracia como forma de vida*. La anterior afirmación cobra sentido observando la relación que hay entre el individuo y su contexto funcional (la sociedad), pues este contexto tiene una estructura bastante específica que determina en algún sentido la individualidad de la persona (Elias, 1990), por lo que es posible decir que la sociedad se vincula con los hábitos y actitudes del ser humano que se incorporan a través de la educación, es decir, la sociedad—entendida como un contexto de funciones de interrelaciones personales—perdura y se transforma por medio de la educación.

En este sentido, la educación podría ser un medio para la continuidad de cualquier forma de vida, incluida la democrática. Independientemente de la actitud de las personas, ellas están determinadas en gran parte por la red de relaciones que tienen con los otros, y están dispuestas por naturaleza para vincularse a la sociedad, pues, el ser humano tiene la necesidad de relacionarse con los demás para poder desarrollarse. O puesto más radicalmente, *un hombre solamente es un individuo en relación con otros*. La cuestión es que, por ejemplo, el niño tiene la necesidad de relacionarse con otras personas que existían antes que él y que configuran parte del tejido social en el que se va a desarrollar, porque de no convivir con otros seres humanos, no se convertiría en adulto. Es solamente en el marco de un grupo social que el niño aprende a hablar, comprende las tradiciones culturales y las convenciones sociales de su contexto específico. Y es en este tejido social concreto que el niño se desarrollará de una forma delimitada. Ahora bien, no se quiere decir con esto que todas las personas de un mismo contexto social sean iguales, pues cada persona desarrolla una singularidad en





relación con los demás; por lo cual, la individualidad y la dependencia social no están en contradicción, porque la singularidad solo surge cuando una persona crece en el marco de una sociedad (Elias, 1990).

Ahora bien, frente a este ideal, el autor se cuestiona sobre la educación<sup>31</sup>, pues, si bien es cierto que se ha retratado el ideal democrático de esta, lo cierto es que hay dudas cuando se observa la forma en la que se enseña, por ejemplo, los estudios sociales (economía, historia, sociología, etc.) o las demás disciplinas, pues frente a ello habría dos posibilidades; la primera es que simplemente se enseñe como información agregada sobre la sociedad actual; y la segunda sería una enseñanza en relación con las cosas que se han hecho, las que se necesita hacer y con el modo en el que se deben hacer. El autor indica que si lo que predomina es lo primero, lo más seguro es que la introducción de los estudios al currículo formal escolar solamente servirá para cargar algo que de por sí ya está sobrecargado; pero, si predominara lo segundo, probablemente el objetivo o el fin para el que fueron introducidos estos estudios no se habrá perdido de vista, a saber, *el desarrollar una ciudadanía más inteligente en todos los complejos ámbitos de esta* (Dewey, 2017).

Entonces, considerando el objetivo anterior, se puede decir que la razón del fracaso de una instrucción agregada sin conexión con la ciudadanía de las personas es que allí se observa claramente aquello que identifica a una sociedad no democrática: el aislamiento. Separar el material escolar de la vida es un error, pues, por ejemplo, si se diera una relación entre el estudio de la Ciencia Natural y sus consecuencias sociales,

---

<sup>31</sup> En Dewey muchas veces se denomina “educación” a lo que en términos contemporáneos se le entiende como “pedagogía”. Sin embargo, según el contexto se puede definir claramente a qué se está refiriendo puntualmente. Así pues, vale la pena decir que, la *educación* se puede desarrollar de manera intuitiva, es como un acervo cultural inmerso en las prácticas de los pueblos; y, por otra parte, la *pedagogía* es la reflexión explícita del saber educativo en las escuelas.





seguramente habría una comprensión de las fuerzas sociales y esto prepararía a los estudiantes a participar de forma inteligente en el desarrollo de la democracia. Como se puede observar, si los asuntos escolares pierden de vista su interconexión con la vida del individuo democrático, probablemente este tipo de educación no sea la adecuada para contribuir al sostenimiento de la forma de vida democrática. En este sentido, si lo que realmente se quiere es un sistema de educación que contribuya al desarrollo de una sociedad como la que se ha descrito hasta este momento, es necesario que este tipo de asuntos—la conexión de las disciplinas con los requerimientos de la ciudadanía—sean parte integral de la estructura educativa entendida como un todo.

Es decir, Dewey (1926) indica que el proceso de la educación contempla un ser aún no desarrollado, y ciertos fines sociales, ideas y valores encarnados en la experiencia desarrollada del adulto; y, en el marco de la interacción de dichas cuestiones, el proceso educativo se desarrolla con miras a facilitar la más libre y completa acción del hombre. En consecuencia, uno de los retos de la democracia consiste en pensar un modelo escolar que contribuya a forjar un hombre democrático. Ya se han advertido algunas características del modelo escolar ideal en la perspectiva de una concepción democrática de la educación, pero es pertinente ver el asunto de una forma más amplia. Dewey (1926) plantea que parece haber dos modelos instituidos: uno propone un modelo centrado únicamente en la naturaleza del niño, y el otro propone el desarrollo desde la conciencia del adulto. El problema con este falso dilema es que, al ver las cuestiones de forma separada, e incluso oponer la una a la otra, lo que se está logrando es transformar la *interacción* en un problema irreal e insoluble, cuando es un asunto práctico. Es decir, se está cometiendo un error en ambos modelos al enfrentar al niño y al programa escolar.







Frente a esto último, es importante resaltar que el proceso educativo debe partir de la motivación del niño porque la ausencia de esta llevaría a tener una instrucción mecánica y vacía, y esto es inaceptable si lo que se quiere es potenciar la *interacción* ya que esta parte de lo orgánico y vital que permite vincular al niño con el programa escolar. Para decirlo más concretamente, Dewey no cree en el sofisma que establece una posibilidad para dejar al niño entregado a su libre desarrollo, pero tampoco se adhiere a la idea de imponerle una coacción externa. Y es por ello por lo que, para él, *la interacción* va a ser fundamental para desentramar la problemática. La interacción es una adaptación, es ajuste y sobre todo *acción*.

Entonces, bajo las premisas del autor, no es posible imponer una verdad desde afuera, porque en la actividad queda claro que es el espíritu mismo del niño el que emprende a responder a lo que se le presenta de forma externa. En ese sentido, la relación entre el niño y el programa escolar es una tensión que debe vincular el conocimiento que constituye el programa escolar y los intereses que tiene el niño para desarrollar su experiencia. Luego, partiendo de este reconocimiento, el educador debería concentrarse en comprender qué ambiente y con qué estímulos es posible que el niño experimente la ciencia, el arte, la industria, etc.

Para finalizar esta sección vale la pena concluir diciendo que la democracia es en sí misma un principio, un criterio y una política educativa (Dewey, 2017), y, es por ello por lo que, sin educación no es posible que perdure la que es para el autor, la mejor forma de vida buena colectiva.

#### **“Al Colegio en Bici”: la concepción democrática de la educación “sobre dos ruedas”**

Al Colegio en Bici es un proyecto de ciudadanía que funciona en Bogotá y consiste en desarrollar procesos de formación en La Escuela a partir del uso de la bicicleta. En este proyecto, algunos estudiantes





utilizan la bicicleta como medio de transporte en sus recorridos al colegio y de vuelta a su lugar de residencia, y otros estudiantes solamente la utilizan en el marco de *ciclo-expediciones* que son salidas pedagógicas a diferentes lugares de interés de los estudiantes.

En línea con los postulados de Dewey es pertinente mostrar la experiencia de “Al Colegio en Bici” desde las voces de los estudiantes, pues la democracia se construye a partir de actitudes individuales con fines sociales, y por ende es pertinente referenciar la perspectiva de los estudiantes en lo que ha sido su experiencia en ACB. Para dar cuenta de la experiencia de los estudiantes, a continuación, se mostrarán algunas de las respuestas que los estudiantes dieron con relación a su experiencia en el proyecto. Cabe mencionar que dada la edad de los estudiantes (entre 6 y 14 años), algunos escribieron y otros dibujaron para poder responder a las preguntas que se les realizaron<sup>32</sup>.

¿Para ti qué es “Al Colegio en Bici”?

“Un programa en donde los niños se pueden ir al colegio en bicicleta”; “Una ruta muy chévere de seguridad y muy bonita”; “Para que los niños que tenemos ruta vayamos al colegio sin dañar el medio ambiente”; “Aprender de las bicis y a montar bici”; “Es llegar al colegio con una compañía con tus compañeros en donde podemos disfrutar del aire libre”; “Una ayuda que nos dan a los niños que vivimos lejos”; “Ir al colegio y hacer las señales”; “Un programa que sirve para transportarnos”; “Una ruta que el gobierno les da a los estudiantes”; “Es que lo recogen los

---

<sup>32</sup>Los dibujos y la sistematización de la experiencia completa está disponible para consulta en:  
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22184>





profes” (...) deporte y ahorrarse la caminada”; “Disfrutar la bici, divertirse con la bici”; “Es un grupo de amigos para aprender”; “Un proyecto que ayuda al medio ambiente”; “Para conocer”; “Para hacer ejercicio”; “Salidas pedagógicas”; “Algo muy importante porque aprendes a convivir”; “Montar y aprender cómo armar y desarmar y mucho más”; “Un gran proyecto”; “Es dejar el motor y explorar Bogotá, es dejar la velocidad y compartir con mis amigos”; “Es como una actividad para uno aprender y ser amable”; “Una forma divertida de ir al colegio con nuestros compañeros”; “Diversión”; “Hacer actividades con mis compañeros y profesores”; “Montar bicicleta y hacer actividades”; “Pasarla bien porque es chévere”; “Una ruta muy divertida donde los profes socializan con los estudiantes mediante la conducción”. (Ovalle, 2019, p. 59)

En el mismo orden de ideas, cuando se les preguntó a los estudiantes sobre cómo se sentían cuando iban al colegio en bicicleta, sus respuestas fueron:

“[Cuando voy al colegio en bicicleta me siento] “Feliz”; “Muy feliz”; “Me siento feliz porque me gusta ir en bici a todas partes; “Feliz porque sé que estoy haciendo bien al medio ambiente”; “Muy feliz porque estoy haciendo ejercicio y cuido el planeta”; “Feliz porque es como un deporte”; “Felicidad, alegría y paz”; “Feliz cuando voy a mi colegio y me devuelvo a mi casa bien en bicicleta”; “Feliz porque cuido el medio ambiente”; “Pues me siento segura mostrara mi verdadera personalidad y siempre me alegra los días (...) “Bien porque voy acompañado”; “Me siento muy bien”; “Súper porque no camino”; “Bien porque me gusta montar bicicleta”; “Muy





bien porque los profesores son chéveres, nos dan buen trato”; “Muy chévere porque hablamos de cómo nos fue en el cole”; “Bien porque además de solo montar bici hacemos ejercicio”; “Muy bien porque cada día voy aprendiendo más y más”; “Bien porque es algo divertido”; “Bien ya que es un transporte ecológico y si contaminamos me siento mal”; “Bien porque yo no tengo bicicleta”; “Bien”; “Bien porque me siento seguro”; “Bien porque podemos observar cosas y nos enseñan cosas como las señales, como ayudar a las personas”; “Diversión”; “Me parece súper”; “Con mucha energía porque voy rodando”. (Ovalle, 2019, p. 60)

De las respuestas de los estudiantes, se puede inferir claramente que Al Colegio en Bici es un proyecto en donde convergen distintas cuestiones. Si bien es cierto que todo comienza por medio del *taller de la bicicleta colectiva* y con la participación de los estudiantes en las *rutas de confianza*; de todos modos, ACB trasciende en los estudiantes como un proyecto para divertirse, disfrutar, conocer, convivir, ejercitarse, capacitarse en la mecánica de la bicicleta y compartir con sus amigos. Es decir, ACB, en la perspectiva individual de los estudiantes es un espacio para experimentar y consigo aprender y ejercer los valores democráticos y ciudadanos, por ende, en consonancia con las ideas de Dewey, en ACB no hay una escisión entre la teoría y la práctica, ni entre el cuerpo y la mente, porque la *acción* hace posible que, en la *experiencia* se construya una educación democrática.

Ahora bien, teniendo en cuenta que en Al Colegio en Bici hay estudiantes desde los seis años, era necesario tener un recurso con el que estuvieran más familiarizados. En este caso se seleccionaron los dibujos porque estos permiten dar cuenta de la experiencia de los niños, niñas y adolescentes vinculados a ACB de una





forma muy sencilla: en los rostros de los dibujos hay una emoción bien definida; en los lugares que dibujan hay una concepción de la experiencia de la ciudad que están teniendo; y en los elementos que añaden a sus dibujos hay una expresión clara de qué significa Al Colegio en Bici para ellos.

En términos generales, se puede decir que la bicicleta es un elemento vital de la propuesta pedagógica de Al Colegio en Bici pues siempre está presente en los dibujos. Además, la experiencia de ciudad que muestran las ilustraciones de los estudiantes deja ver una apropiación por las señales de tránsito, pues en sus dibujos aparecen las líneas divisorias de la ciclo-ruta, los semáforos y algunas otras señales de tránsito. Estas cuestiones tan simples son relevantes, porque la experiencia de ciudad que están teniendo los estudiantes va de la mano de la concepción que tiene Al Colegio en Bici para promover la *movilidad segura* desde la formación ciudadana; cuestión que sería impensable sin el conocimiento y reconocimiento de las señales de tránsito.

Además, en las ilustraciones aparecen los nombres y logos de sus clubes Siklas, lo que reafirma que los estudiantes han interiorizado los elementos organizacionales que brindan un sentido de pertenencia y una adhesión más fuerte a una colectividad en la que puede participar y resignificar activamente.

## **Conclusiones**

En las narrativas de los estudiantes se observa que la bicicleta es un lugar de encuentro con sus amigos, una forma de movilidad sostenible para recorrer y conocer la ciudad, y, un espacio para sentirse incluidos en la colectividad del club Siklas. En este sentido, es posible afirmar que ACB contribuye a la formación ciudadana de los niños, niñas y adolescentes en la ciudad, porque ha quedado evidenciado que ACB es un momento del día para ejercitarse y consigo contribuir al cuidado de la salud; asimismo, es un lugar de encuentro





para socializar; y por último, pero no menos importante, es un proyecto que ha avanzado en la difícil tarea de construir una ciudad al alcance de los niños a partir de un proceso de educación para la ciudadanía. O, dicho de otro modo, Al Colegio en Bici es un proyecto que pugna por la reivindicación de la formación de una ciudadanía inteligente, contemplando los intereses del niño y los estímulos correctos para que este amplíe el espectro de su mundo desde sí mismo. Además, no se contempla una confrontación entre mente y cuerpo, porque la ciudadanía en el proyecto se promueve a partir del uso de la bicicleta, pues es desde la apropiación del rol de ciclista-ciudadano que el estudiante es capaz de conformar su actitud con fines sociales, tal como quedó evidenciado en sus narrativas.

Del mismo modo, recordando uno de los postulados de Dewey, es posible decir que ACB también intenta conformar un *nosotros* más amplio, porque el individuo de ACB tiene los estímulos necesarios para que, en la experiencia, el niño tenga conexión con una vida más amplia que la de su núcleo familiar y que la de su contexto escolar puntual; pues, lo que se busca es generar vínculos entre los intereses de la escuela, el hogar y la comunidad de los estudiantes en pro de consolidar un proyecto muy concreto y con un alcance delimitado, pero que, en el sentido del valor que eso tiene para la democracia, cobra un significado importante. Por ejemplo, en ACB se intenta comprender el valor de la democracia como una interiorización y ejecución de prácticas que no se limitan a la perspectiva hegemónica de la escuela con la proposición de un gobierno escolar—muchas veces vacío y como una pantomima de la participación—sino que, más bien, *democracia* es, en la propuesta de ACB, una forma de vida que se construye desde elementos básicos como el *club siklas* en la cotidianidad. En otras palabras, ACB intenta construir un espacio en la escuela para la formación de





actitudes políticas en los estudiantes a partir de la *experiencia*, pues desde allí se ha encontrado la forma ideal para conectar los intereses del niño con los estímulos adecuados que permiten, por ejemplo, que los estudiantes enlacen sus desplazamientos cotidianos con una postura sobre el medio ambiente.

Cabe recordar que para Dewey no puede haber una separación entre la teoría y la práctica, pues de eso se sigue una educación alejada de los intereses de la vida, o una educación sumamente técnica que no contempla la percepción inteligente de los propósitos y fines de la democracia. Y, en el caso concreto del proyecto, esto se ve materializado en expresiones como “[Me siento] Muy feliz porque estoy haciendo ejercicio y cuido el planeta” o “[Me siento] Bien porque podemos observar cosas y nos enseñan cosas como las señales, como ayudar a las personas”; es decir, en los relatos de los estudiantes se develan las actitudes democráticas que han adquirido por medio de la experiencia.

Ahora bien, como se ha podido notar, la proposición del autor en términos de educación tiene que ver con diversos elementos en la sociedad, pero en lo que respecta a los términos de este escrito, es válido enunciar que el ejercicio democrático desde la escuela es fundamental por potenciar *la participación infantil* y consigo una lógica distinta de los procesos educativos, al igual que una visión del desarrollo infantil que vincule, no solo al individuo de la experiencia, sino que, además, integre las relaciones de este con su entorno, porque es desde allí, *desde la figuración de actitudes individuales con fines sociales* que es posible construir un modelo de vida en sociedad que cambie constantemente, pero que siempre pugne por la igualdad de posibilidades en el marco de la libertad de asociación personal.





Finalizando, es preciso decir que hasta el momento se ha mostrado la propuesta conceptual del autor y la estructura conceptual del proyecto Al Colegio en Bici, con miras a observar la forma en la que se puede fomentar la cultura democrática en el ámbito de la escuela. En ese sentido, es válido finalizar este escrito confirmando que ACB es un proyecto que ha incidido en la formación de las actitudes de los estudiantes, y, dado que esto se logró *desde la escuela, pero no únicamente para la escuela* sino con fines sociales.

### Referencias

Dewey, J. (1926). Ensayos de Educación. Madrid: Ediciones de La Lectura.

Dewey, J. (1926). La escuela y el niño. Madrid: Ediciones de La Lectura.

Dewey, J. (1930). "Elementos de educación" y "Educación y progreso humanos". En D. John, Pedagogía y filosofía (págs. 381-427). Madrid: Francisco Beltrán Librería Española y Extranjera.

Dewey, J. (1971). Democracia y educación. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (2011). Escritos pedagógicos. En J. Dewey, John Dewey selección de textos (págs. 67-104). Antioquia: Universidad de Antioquia.

Dewey, J. (2017). La democracia como forma de vida. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Dewey, J. (2018). Democracia, filosofía y verdad. Tres ensayos de John Dewey. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Elias, N. (1990). La sociedad de los individuos. Barcelona: Ediciones Península.

Faure, E., y otros. (1973). Aprender a ser. Madrid: Alianza S.A. y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.







Ovalle, E. (2019). Por una ciudad al alcance de los niños: sistematización de la experiencia de Al Colegio en Bici en Kennedy. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.





## **Revitalización Urbana Socioespacial**

***MIGUEL VITALE Y HOMERO RAMÍREZ<sup>33</sup>***

### **Resumen**

El trabajo recupera una experiencia extensionista anclada en la Universidad Nacional del Litoral - Santa Fe, Argentina que, vinculando distintas disciplinas, aborda el Derecho a la Ciudad en articulación y tensión con los saberes emergentes de organizaciones sociales.

Harvey en El Derecho a la Ciudad sostiene que la urbanización ha desempeñado un papel particularmente activo, junto con fenómenos como los gastos militares, a la hora de absorber el producto excedente que los capitalistas producen perpetuamente en su búsqueda de beneficios. Frente a esta desposesión, que casi siempre recae en los más exentos del sistema, se pretende recuperar la noción de terroirs -a nivel de microurbanización aleccionadora.

### **Objetivo Eje**

Es objetivo central de la presentación, la reflexión generativa para propuestas de intervenciones en el EPU -Espacio Público Urbano articulando la demanda de los Movimientos Sociales Urbanos que interpelan el carácter de mercancía del espacio de la ciudad y traman experiencias productivas que no solo puján por nichos de mercado, sino que también tensan un sentido contracultural orientado a construir proyectos de vida colectivos con las y los jóvenes.

---

<sup>33</sup> Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.





## Objetivo conceptual

Otros enfoques para el Espacio Público.

Hoy por hoy, en las mediaciones del capitalismo financiero y de flujos, la ciudad -por mejor decir la planificación urbana que sobre ella recae y la transforma, se moviliza entre la herencia tradicional de las soluciones y propuestas de planes estratégicos -en general de mediano y largo alcance temporal y necesario de ser afianzados y sostenidos por poderosas financiaciones -en general del erario público, cambiantes y discontinuadas en cada cambio de signo político o legitimarse en nuevas tácticas llevadas adelante en una socioespacialidad microterritorializada. Puntos y focos nodales de acción en el territorio urbano, que antes de someterse al fuero del excedente -físico, social y dinerario, moviliza las capas coincidentes de derecho y legitimización, llevando estas intervenciones al territorio de una socioespacialidad “utilizable”, herramienta que rememora el inconfundible relato de cambios paradigmáticos, hacia la acción multiactoral. Sí, una acción molar que superpone derecho y legitimización amplia e inclusiva.

En el entramado de las urbanizaciones contemporáneas, se deslizan subrepticamente rezagos territoriales y “condiciones” para el ejercicio de lo público, que desplazan las miradas instituidas y permiten repensar, desplazamientos -conceptuales, físicos y semánticos, -no con cierta discrepancia del nominativo Espacio Público Diseñado. En muchos casos no es el valor de diseño que les asigna su premisa pública, sino su presencia, el estar allí como espacialidad en espera, operando como índice sugestivo y potencialidad de apropiación participativa.





Si se ha esperado en el desarrollo histórico de las ciudades, una continuidad y equidad socioespacial homogeneizadora, lo observable es, la tendencia -especialmente en ciudades latinoamericanas, hacia la fragmentación y segregación territorial, resultando en muchos casos intervenciones en el EPU que desdibujan el equilibrio simultáneo de las transformaciones físicas, la acción y apropiación social, la gestión institucional y la participación de las comunidades. En tal sentido, territorio, es una fracción abstracta de suelo y edificaciones que dista de asumir equidad ciudadana, más aún si se trata de sectores de vulnerabilidad.

De qué manera entonces, es posible un contra efecto al no deseado EPU neutro. Entra aquí en juego la recuperación atenta a lo colectivo local, lo proximal de las necesidades, las expectativas y dinámicas que fluyen en la vida cotidiana, lo excluido de muchas taxonomías pulcras, pero que no construyen sentido. Asoma la pequeña escala, las voces de bajos decibeles, la exploración situacional, la gradualidad cuidadosa en las decisiones, el observatorio de lo cercano y vital.

Estas operaciones así planteadas en el EPU, descontracturan la regularidad repetitiva y permiten su factibilidad, debido al bajo costo -aumentado la sostenibilidad con la posibilidad de trabajar insumos reciclados, se implementan ágilmente con la participación directa de los actores involucrados y sus producidos se instalan en el centro mismo de las comunidades que pretenden servir.

En síntesis, el concepto de EPU que desde el centro epistemológico y disciplinar de la arquitectura y el urbanismo, hacía correspondencia biunívoca entre apropiaciones y significados, ahora debe incluir la juntura focalizada, los puntos del territorio, los espacios remanentes, el suelo subutilizado, el resquicio, el margen





residual -lugares para intervenciones primarias, en espera de irradiar conectivamente nuevos procesos de transformación y consolidación del hábitat barrial.

### **Objetivo Socio institucional**

Tramar lo productivo, lo público y lo urbano.

El Centro Educativo Autogestionario Caracoles, desarrollado por La Asociación Civil La Casa Roja localizado en Barrio Transporte de la Ciudad de Santa Fe, desarrolla actividades orientadas a fortalecer los lazos sociales y comunitarios. Si bien inicialmente su orientación fue recreativa y educativa, su desarrollo vinculado a distintas problemáticas emergentes ha instituido lo productivo como una dimensión central para la construcción y fortalecimiento de proyectos colectivos de vida.

Desde esta mirada se motorizan procesos de promoción de derechos de las niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias, como eje que transversaliza las distintas propuestas. Se pone así, énfasis en la interrelación entre los diversos espacios que se desenvuelven en el Centro Educativo, apostando a la construcción de una cotidianeidad organizativa y comunitaria donde la solidaridad y el reconocimiento de cada persona como sujeto participativo se constituyen en los ejes centrales de la construcción colectiva.

Caracoles, no es una experiencia aislada. En el contexto regional de América Latina, signado por la primarización de la economía y concentración de la propiedad como principales indicadores económicos (Katz, 2006), organizaciones sociales recrean cotidianamente las formas de habitar los efectos territoriales de la economía global. Si bien las asimetrías territoriales se vinculan principalmente a las políticas financierizadas (Daher, 2016), y no a un desfase en la oferta del “saber hacer en el trabajo”, diversas experiencias





organizativas han podido articularse con programas de formación y promoción del empleo. Pese al carácter fragmentado y los bajos presupuestos de las políticas, su resignificación ha permitido el despliegue de subjetividades colectivas que demandan repensar la espacialidad del colectivo social y el espacio urbano, tramando, lo productivo, lo público y lo urbano.

En tanto la perspectiva del Derecho a la Ciudad, desde hace décadas ha desplazado la comprensión del espacio a un lugar central de los fenómenos sociales, la dimensión transformadora del saber proyectual: la prefiguración de lo imaginable, se mantiene en gran medida subordinado a un rol subsidiario pero latente. Repensar el diseño en los procesos socioproductivos y su dimensión espacial urbana permite situar las estrategias en un plano cualitativamente superior de las prácticas fragmentadas y sectorizadas. Profundizar desde las organizaciones sociales el ejercicio de esta dinámica, despliega la posibilidad de intensificar y revalorizar la voluntad de transformación social, es decir: como el proyecto, hacer aparecer lo que aún no está. En palabras de Marc Bloch, dicen que los que quieren cambiar el mundo son unos soñadores: que su pensamiento no tiene principio de realidad. Tienen razón: la tensión es el principio de la esperanza.

Ese aún no está, se trama, se produce el encuentro del colectivo social productivo y la vida académica, mediante la participación de un grupo de docentes y alumnos voluntarios, a través de los proyectos extensionistas de la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Este trabajo da cuentas de los logros del proyecto PEIS -Proyecto de Extensión de Interés Social “Revitalización Urbana Socioespacial. Instrumentos y recursos de la ecología social participativa para la reversión del deterioro ambiental” y del proyecto PEEE -Proyecto de Extensión de Educación Experiencial





“Conceptualización, exploración y prácticas socioespaciales para la enseñanza integracionista. Espacio CETA-Centro experimental de tecnologías alternativas”, producidos recientemente y de sus reorientaciones organizativas y temporales en contextos de pandemia.

### **Objetivo Académico: Juventudes proactivas**

Desde lo académico, los proyectos propenden al integracionismo cohesivo del aprender a aprender, manifestado en los siguientes derroteros:

- Atender a la manifiesta necesidad del estudiantado, del intercambio y acción con el otro, a través del desarrollo de acciones integracionistas y experienciales
- Actuar, sostener y extender por parte de docentes y alumnos, aquellos ejes que definen la acción de los colectivos barriales: producción autogestionaria, democratización de saberes y resignificación de roles, como respuesta a un contexto que fragmenta lazos
- Interactuar en contextos situados socioespacialmente, reflexionando sobre el Espacio Público Urbano en su carácter productivo, desde diferentes lecturas
- Impulsar trayectorias de formación universitaria y formatos curriculares desde marcos pedagógicos-didácticos diferentes para poner en acción efectiva la participación y acercamiento democratizado de los sectores barriales, actores universitarios y demás ciudadanos, al EPU
- Involucrarse en procesos didácticos-pedagógicos de indagación constante y actualización permanente del conocimiento, atendiendo a los constantes cambios socioambientales contemporáneos

### **Resultados**





### *Una doble vertiente de acción y adecuaciones por la pandemia*

Se propuso desde dos situaciones diferenciadas, aunque concurrente en actores e instituciones, por un lado, desde el PEIS “Revitalización Urbana Socioespacial. Instrumentos y recursos de la ecología social participativa para la reversión del deterioro ambiental”, se transformaron rémoras y baldíos barriales, en ámbitos espaciales de exploración social de las Prácticas Emergentes de lo Público localizadas fuera de los circuitos de los escenarios centrales instituidos en la ciudad, alentando la participación y acercamiento democratizado de los jóvenes al EPU -Espacio Público Urbano, en busca de la recuperación identitaria local e impactando en la conciencia, participación y nuevas apropiaciones de la ciudadanía toda concerniente a la plenitud vital de una ciudad para todos. En síntesis, comprender y revitalizar la Socioespacialidad capaz de expresarse y construir sus propios enunciados significativos. En tal sentido, el trabajo desarrolló acciones y prácticas metodizadas promotoras de la Revitalización Urbana Socioespacial a través de instrumentos y recursos de la ecología social participativa para la reversión del deterioro ambiental. Clave signica anclada en el desfasaje estructural de la falta de espacios públicos equipados y los espacios intersticiales en desuso, haciendo converger actores sociales e institucionales presentes en el territorio a través de la noción de Acupuntura Urbana, operación piloto para revitalizar el tejido socioespacial. El proyecto entonces se desplaza hacia la proyectualidad, voz multívoca, terminales abiertas para la vida urbana, participación colectiva.

Es de destacar, que, durante la marcha del trabajo extensionista, el desarrollo del proyecto debió ser adecuado a las nuevas condiciones objetivas y subjetivas que determinaron el contexto de la pandemia de COVID 19, así como las medidas sanitarias implementadas para su abordaje. A fin de dar sostenibilidad a la







propuesta guardando la coherencia con sus objetivos situados en la coyuntura, el equipo extensionista adoptó como base para la reelaboración de la propuesta una secuencia de talleres planteadas originalmente según las siguientes líneas de acción.

### **Metodología adoptada**

- a) Promoción de encuentros de planificación participativa comunitaria para la reconversión de parcelas vacías en EPP - Espacios Públicos Productivos. A través de facilitadores/educadores y referentes de Proyectos Educativos/Productivos del Centro Educativo Caracoles.
- b) Fomento de encuentros de producción para la ejecución de los dispositivos transitorios móviles experimentales, instrumentando la participación social creativa e innovadora de los actores barriales a través de los emprendimientos educativos/productivos existentes del Centro Educativo Caracoles: Talleres de niñas y niños, Taller de Carpintería, Taller Textil.
- c) Registro y sistematización con diversas piezas comunicacionales de las actividades del proyecto para la elaboración, para difusión y consulta. Su realización se planificó con jóvenes en capacitación del programa Nueva Oportunidad en conjunto con estudiantes y docentes del equipo extensionista.

En cuanto a la evaluación de los resultados obtenidos en el proyecto, corresponde diferenciar dos tramos de su desarrollo. Un primer periodo previo al contexto de pandemia, donde pudieron realizarse los primeros encuentros de planificación participativa, así como un primer encuentro de producción y ejecución de los dispositivos transitorios móviles. Un segundo tramo donde las actividades debieron adecuarse al contexto social y sanitario, y a las prácticas y estrategias del socio territorial.





Se concretaron en el tramo final del proyecto, dos líneas de intervención participativa articulando Espacio y movilidad, desde la óptica de la negociación urbana para la transformación colectiva produciendo microurbanización mediante dispositivos transitorios experimentales mudables para el deporte barrial social recreativo y huerta.

**Resignificaciones.** Transcurrida la primera etapa del ASPO, en la medida que se liberaron actividades y emergieron otras en función de las nuevas necesidades de cuidado, el Centro Educativo Caracoles articuló con la Secretaría de Ambiente de la Municipalidad de Santa Fe la implementación de un Grupo de Higiene Urbana integrado por jóvenes que complementa el servicio privado de recolección de residuos en recorridos específicos y el abordaje de microbasurales. Esta acción permitió por un lado abordar las crecientes dificultades económicas de las familias participantes de la organización, y por otro abrió la posibilidad de profundizar y canalizar la perspectiva de revitalización urbana que impulsa el PEIS. Abonando de este modo a pensar nuevas formas del trabajo centradas en los jóvenes, sus procesos colectivos y en perspectiva de sustentabilidad socioambiental. En tal sentido se desplegaron dos líneas en el proyecto:

- 1. Diseño y producción de equipamiento transitorio en espacio público.** Se adaptaron los dispositivos previstos a efecto de permitir el montaje de un espacio público transitorio, desarrollando actividades en microbasurales recuperados. Tales acciones contribuirán una nueva dinámica barrial de cuidado del espacio, como a la resignificación y revalorización del trabajo de los jóvenes en la higiene urbana.





**2. Desarrollo de material informativo y de concientización para el cuidado del espacio urbano y prevención del COVID19 y Dengue.** Cabe destacar que el sector urbano es el foco más importante de detección de dengue en la Ciudad de Santa fe.

PEEE -En el otro proyecto extensionista, PEEE -Proyecto de Extensión de Educación Experiencial “Conceptualización, exploración y prácticas socioespaciales para la enseñanza integracionista. Espacio CETA- Centro experimental de tecnologías alternativas”, se delineó un programa de necesidades de re funcionalización de un predio donde se desarrollará un centro de Formación y Producción Cooperativa del Centro Educativo Caracoles. Esta acción permitió repensar la espacialidad del colectivo social y el espacio urbano, tramando, lo productivo, lo público y lo urbano en los paradigmas emergentes de cuidados y sociabilización. Sentó a su vez, las bases para la adecuación pertinente del PEEE 2020, llevado adelante por este equipo extensionista.

A modo de conclusión, este equipo de docentes extensionistas conceptualiza y lleva adelante prácticas integracionistas en el Espacio Público Urbano, donde la diversidad de actores sociales, colectivos institucionales, jóvenes en situación de exclusión, familias lateralizadas y rincones urbanos olvidados, ponen intereses en juego para repensar una ciudad en las diferencias, allí donde tantas veces actuar es indeclinable, articulando los efectos y tendencia de la política pública con actores instalados en el territorio.

### **Referencias**

Daher, A. (2016). Externalidades territoriales de la gobernanza financiera global. *Eure* 42 (126), 213-236.

Katz, C. (2006). El rediseño de América Latina: ALCA, MERCOSUR y ALBA. Buenos Aires: Luxemburgo.





**"Quieto no existe: participación ciudadana de las niñeces en diálogo con la extensión universitaria y la investigación"**

**MARCELA SILVINA D'ANGELO FARTO, MIGUEL VITALE, ANGELINA LUCCA,  
HOMERO RAMÍREZ, FERNANDO COLOMBERO Y SILVIA RAMOS <sup>34</sup>**

**Resumen**

Este trabajo comparte el proceso comunitario, interinstitucional e intercultural desplegado en los Proyectos de Extensión Universitaria (UNL). "Inquietes: Derechos en Movimiento" (Recreo, Santa Fe, Argentina, 2014-2017) a partir del diagnóstico situacional construido con la comunidad que destaca las desigualdades y barreras simbólicas, culturales y comunicacionales presentes en la cotidianidad de las niñeces de sectores populares. Acercamos aportes conceptuales y metodológicos recuperados de la sistematización e investigación de la experiencia en torno a los procesos participativos de las niñeces en diálogo con la gestión intersectorial de políticas públicas "desde abajo" que atañen al Derecho a la ciudad.

**Introducción**

Los proyectos de extensión universitaria Inquietes: Derechos en movimiento, posibilitaron acciones colectivas en el barrio Mocoví, al articular actores locales de salud, educación y desarrollo social, en conjunto con cátedras de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (Licenciatura en Terapia Ocupacional) y la

---

<sup>34</sup> UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (UNL) Marcela D'Angelo (marsantafe@hotmail.com), Miguel Vitale (miguelvitale@fadu.unl.edu.ar), Angelina Lucca (angelina.lucca4@gmail.com), Homero Ramírez (omerosfr@gmail.com), Fernando Colombero (fernandocolombero@gmail.com); Silvia Ramos (arq silvia ramos@gmail.com).





Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Arquitectura y Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual), que acompañaron oportunidades de participación ciudadana de niñeces y juventudes y desembocaron en la creación e intervención colectiva de los espacios públicos cotidianos.

En 2014 se comienza a trazar caminos compartidos a partir de la aproximación diagnóstica construida entre actores sociales cercanos al CAPS intercultural “Entre Pueblos” del barrio Mocoví, en la cual se describen aspectos de su cotidianidad interpretados en clave de derechos:

#### **Derecho a la Educación y a participar plenamente en la vida adulta y artística**

- Políticas públicas y propuestas culturales y artísticas organizadas desde el sector privado para NNyA cuyas familias son asalariadas o disponen de ingresos
- Escasas oportunidades de acceder a propuestas culturales, artísticas y lúdicas para NNyA

#### **Derecho a la Salud**

- Entre las familias y las instituciones de salud se advierte la presencia de barreras comunicacionales y culturales, en las sugerencias e indicaciones de tratamientos de salud y rehabilitación que suspenden y dificultan los procesos de salud/enfermedad/cuidado
- Dificultad del equipo de salud para sostener en el tiempo y/o encontrar espacio de planificación y monitoreo de estrategias de acompañamiento interinstitucional (Hospital/CAPS/Escuela/Familias) para niños y niñas





- Se advierten barreras simbólicas en la comunidad dadas por la construcción social de la discapacidad y en torno a la etnia Mocoví, que limitan la autonomía y la participación protagónica de la niñez en plural, en diversos contextos de vida cotidiana

### **Derecho a una Vida Digna**

- Se advierten gestiones de políticas públicas y sociales, de baja intensidad, con acuerdos que se sostienen entre los equipos técnico-profesionales territoriales, sin la voluntad política imprescindible para acompañar los procesos colectivos constructores de sentidos de vida en la niñez y juventudes, fundamentalmente en torno a la educación, cultura, trabajo

### **Derecho a participar**

- Se evidencia en los programas y políticas sociales diseñados desde el enfoque de derechos, la participación social de los/as ciudadano/as restringida a los alcances de la propuesta programática. En relación a la participación de niños y jóvenes, *siendo parte, teniendo parte y tomando parte*, se identifica aún la tendencia de ser convocados a participar de forma simbólica, mediada por enfoques adultocéntricos, lejos de una participación auténtica, la cual implicaría que, además de ser informados, puedan desde sus expresiones, decidir en acciones colectivas, de acuerdo con sus modos de vida, intereses y deseos

### **Derecho a la libre expresión**

- En su cotidianidad los niños y niñas refieren que asumen tempranamente las responsabilidades de cuidado de hermanos menores, y la realización de tareas del hogar, reduciéndose el tiempo para





participar de otras propuestas de socialización junto a sus pares. Esta situación afecta fundamentalmente a las niñas, disponiendo los niños de mayores oportunidades para salir del hogar, y realizar deportes

### **Acerca de los procesos participativos en escenarios de la vida cotidiana**

Durante los periodos en que se llevaron a cabo los proyectos de extensión, se gestaron en distintos escenarios comunitarios y con diversos recorridos, procesos de construcción colectiva de plazas en Barrio Mocoví y Comunal; los talleres de juego en el CAPS; los diseños participativos de intervenciones artísticas y lúdicas en las escuelas, lo cual fue logrado al enlazar las voces de la niñez con la gestión intersectorial, sostenida a través de las articulaciones entre CAPS, escuelas, jardines de infantes, clubes, centros culturales y la municipalidad.

En consonancia, al realizar el ejercicio de sistematizar las experiencias, se advierte la multiplicidad de metodologías participativas de carácter lúdico utilizadas. Estas promovieron acercar oportunidades de participación protagónica a las infancias, reconociendo en la recuperación de las acciones, el acceso y ejercicio de los derechos, que trasciende el plano de los discursos normativos y se presenta en el plano de las praxis: jugar - jugando; transformar transformando; crear-creando.

Se identifican en las narrativas de estudiantes que se identifican con el rol de co-participantes, y posicionan a las infancias como sujetos gestores, desde la oportunidad de generar lo nuevo, la vida.

A continuación, se presentan dos escenarios donde prioritariamente se identifican procesos participativos de niños y niñas enlazados con categorías conceptuales emergentes de esta experiencia.

### **La plaza de Los Halcones Dorados**





Esta plaza iniciada desde Inquietes en el año 2015 fue resultado de recuperar la voz de niños/as en los diferentes talleres lúdicos, artísticos y culturales que expresaban la falta de lugares de juego en el barrio “espacios verdes vacíos, ausencia de plazas y que la única propuesta que había era Murga y taller de pintura en el CAPS” (Lucila, 2015).

Es por eso que se comienza a diseñar “imaginar tu plaza ideal” junto a las niñeces, al recolectar todos los insumos registrados en papelógrafos acerca de estructuras lúdicas que deseaban que exista en el espacio público de su barrio.

Se planteó a los/as niños/as dejar registrado como les gustaría su espacio para recrearse. Se colocó en la pared tres afiches que tenían la consigna “imagina tu plaza ideal” y en el suelo se dispuso diferentes materiales para dibujar, pintar, escribir y se los invito a que expresen cómo imaginan su espacio, que juego les gustaría que haya, entre otros. (Lucila, 2015)

Luego de evaluar lo creado, en conjunto con los actores participantes, se seleccionaron los juegos para construir. Al comenzar a intervenir el espacio público, se toma una perspectiva de trabajo en que se presenta a la niñez desde sus múltiples intersecciones al vivir la ciudadanía a través de la participación en los espacios de vida cotidiana. Esta participación es entendida como derecho e implica tres instancias primordiales descritas por Rebellato:

**Ser parte.** El sentimiento de pertenencia contiene el germen del compromiso con el todo en el cual uno se siente incluido. Saber que se es parte de algo es también, en potencia, saber que ese algo se construye también con mi aporte.







**Tener parte.** Desempeñar un papel o función en aquello de lo que cada quien se siente parte. “(...) supone el juego de lo vincular, de mecanismos interactivos de adjudicación y asunción de actuaciones, del interjuego de posiciones y depositaciones, de procesos de cooperación y competencia, de encuentros y desencuentros, comunicación y negociación mutuas”.

**Tomar parte:** Decidir pone en juego la conciencia de que es posible incidir en el curso de los acontecimientos a partir de sus acciones (2004).

Las modalidades participativas generadas durante este proceso y enmarcadas en el cotidiano dialogo en el juego, al brindar significados y posibilidades de experimentar conexiones distintas, que construye sentidos compartidos con la colectividad y cultivan relaciones significativas (Ruiz y Carli, 2009).

Se distingue también, que los/as estudiantes universitarios, sitúan la importancia de tejer redes, estar en el territorio, valorar los recursos locales intergeneracionales y las posibilidades de imaginar lo que se quiere tener.

Se propusieron que los niños y las niñas sean participantes protagónicos de los distintos momentos de cada encuentro (planificación, desarrollo y evaluación) y tengan así la posibilidad de tomar decisiones y elegir recursos y actividades, que cuenten con oportunidades para expresar y explorar intereses, preferencias y recursos y se apropien del espacio. (IPTE, 2014)

Se identifica en sus reflexiones la disposición constante para que las niñeces sean escuchadas, con el énfasis puesto en el compromiso por promover oportunidades de acceso y ejercicio de ciudadanía como derecho a la participación de niños, niñas y familias en los procesos de vida cotidiana, al apostar a proyectos





de vida saludables y habilita las posibilidades de desplegar su proceso creativo colectivo (Bang, 2013). Los participantes del taller se encuentran en movimiento, cambian los escenarios, la forma de involucrarse y participar, los actores y las actividades. Pero (..) continúan ahí, participando, formando parte, generando este espacio (Clarisa, 2016).

Se comprende la salud desde un enfoque de derechos humanos, que apunta a provocar cambios sociales, que crean acceso e igualdad de oportunidades para todas las personas.

La terminación de la plaza del CAPS como proceso de construcción colectiva del espacio público habitable, articulando con las familias, vecinos, miembros de la comunidad Mocoví, estudiantes de arquitectura, practicantes de to y equipo de profesionales. (Ana, 2017)

(..) pensar las condiciones para posibilitar la apropiación y habilidad del espacio público desde la estética, lo sensible de la vida cotidiana y el compromiso con la simbología y cultura propia de la comunidad Mocoví, revalorizando sus saberes para evitar que se pierdan en el tiempo y promover la interculturalidad. (Germán, 2017)

Finalizada la construcción de la misma, se realiza una votación sobre el nombre que debía tener la nueva plaza. Este es el momento que ritualiza y da como finalizado el proceso del proyecto de extensión que reconfiguran así la historia del barrio. En la actualidad, han transcurrido tres años, la plaza es el escenario que eligen instituciones, comunidades y familias para el encuentro de actividades que dan sentido a la vida: Jornadas de APS, Club del trueque, Actividades en Vacaciones.

### **La Plaza de Todos**





Otro escenario seleccionado para poder analizar los procesos participativos de niños y niñas, ponen en relación con ejes conceptuales fue La plaza de todos. Este espacio, ubicado en barrio comunal III, nace como posibilidad para llevar adelante talleres de alimentación, juego, lectura, crianza y sostén desde el CAPS en las instalaciones de la capilla San José en 2014. Se recuperó que la voz de los diferentes actores relataba que:

Desde la capilla las preocupaciones eran el embarazo adolescente, adicciones, conflictos entre integrantes de la comunidad, higiene, arreglo y cuidado de niños. Importancia de enfocarse en las demandas que las personas consideran relevantes en su vida cotidiana. Desde las madres se vivía con entusiasmo y apoyo para reiniciar los talleres, ya que perciben esta necesidad de oportunidades de recreación. Los niños tenían entusiasmo, iniciativa y motivación. (Agustina, 2015)

Desde el lugar de practicantes, las estudiantes universitarias decidieron dar lugar a la voz de los/as niños/as que asistían a los talleres, que usan metodologías y estrategias participativas en los distintos momentos metodológicos del proyecto: diseño, implementación y monitoreo. Posicionándose desde el juego como promotor de derechos humanos y lugar para la toma de decisiones sobre su vida cotidiana. Tal como expresa Bang (2013), en la complejidad de los procesos cotidianos y la multiplicidad de tramas que subyace la vida cotidiana de las comunidades una de las claves es pensar el juego como un derecho ejercido comunitariamente; al significar estos encuentros como ocasión en la que niños y niñas se desenvuelven como sujetos de derecho. Durante las instancias del proyecto se comprende y potencia el juego como oportunidad de transformación (Cornú, 2004 y Frigerio y Diker, 2004) y promotor de salud, de resignificación de la calle y el espacio público,





como espacio compartido. En los talleres de juego se realizan monitoreos, siendo equipo ampliado el conformado por estudiantes de TO, equipo de salud y los niños y niñas de la comunidad (Marianela, 2015).

Se crea en conjunto con la comunidad, el diagnóstico participativo expresado desde las infancias que encuentran limitadas sus posibilidades de elegir a qué jugar, cómo y dónde. Es así que se proyecta sostener procesos lúdicos colectivos que implican la construcción de una nueva plaza.

A su vez se incluyó la participación de diferentes miembros de la familia y comunidad en actividades que involucran a los niños, tales como la pintura del playón con juegos, inicios en la construcción de la plaza y la participación en la muestra de fin de año. (IPTE, 2015)

Desde los registros documentales, estas intervenciones son reflexionadas desde autores y categorías conceptuales sobre redes comunitarias y los enlaces entre promoción de salud integral, perspectiva de derechos y participación ciudadana. Se identifica que, para ello, ha sido preciso advertir acerca de la posición adultocéntrica que subyace en las intervenciones profesionales y que procuran interpelar para posibilitar la participación de las infancias con mayor protagonismo. Pudimos notar que todos estaban más relajados y desinhibidos, con ganas de divertirse y sin vergüenza de hablar o decir que era lo que querían hacer (Paz, 2016).

Enlazado a esto, autores como Fraile (2012) y siguiendo a Kantor, expresan que en los procesos participativos los que están “en jaque” son los adultos, ya que al tener que habitar nuevas formas de legalidad y normatividad, la figura del adulto (padres, maestros, etc.), que se imponía como autoridad irrevocable en el modelo de instituciones disciplinarias, se encuentra actualmente en un lugar de tensión. Los adultos no solo





tendrán que estar dispuestos a sostener el acompañamiento, sino además a dejarse interpelar y enriquecer en el nuevo contexto en el que se producen los intercambios con los niños, las niñas y jóvenes.

Las/os estudiantes entienden al proyecto como herramienta participativa y transformadora para la interacción, recuperación del espacio público y su disfrute colectivo. Las categorías conceptuales mencionadas van dando sostén a la posición ético política en torno a la concepción de las niñeces y a las búsquedas por acompañar procesos de salud desde lógicas no hegemónicas.

Abogar al derecho al acceso a ofertas culturales en todos los barrios de la ciudad. Redactar una nota con lo que niños, niñas y jóvenes desean y sueñan que suceda en la plaza del barrio para poder ser presentada en la secretaría de cultura de la municipalidad para que el ejercicio de ciudadanía no dependa de los procesos de práctica pre-profesionales, sino que de quien debe garantizarlo 'el Estado'. (Ana, 2017)

### **Reflexionando sobre la gestión intersectorial**

Reflexionar una experiencia de gestión intersectorial permite identificar la huella de la acción transitada con intensos debates; al intentar construir consensos; apreciando la multiplicidad de saberes compartidos que aportaron a la concreción de los espacios lúdicos, recreativos y de encuentro contruidos; colabora en significar conceptualmente la praxis desde distintas cátedras universitarias, que procura procesos de enseñanza-aprendizajes de estudiantes, que motivan nuevos proyectos de investigación y sus propias búsquedas en el campo de la salud comunitaria.

Se destaca que ha quedado instalada la dinámica participativa y la metodología sostenida entre las instituciones para acompañar y monitorear procesos colectivos comunitariamente. Resuena hoy la generación





de reuniones donde cada uno se va con una tarea y en la próxima da cuenta de lo avanzado; reconocer que la sistematicidad de encuentros, es la clave para sentirnos apoyados, al poder comprender que en los procesos de gestión y de decisión horizontales, se juegan todo el tiempo en el cotidiano y hacen "parte de" diseñar y crear oportunidades de construir ciudadanía desde el protagonismo y la identidad local.

Un proceso en donde las infancias participan más allá de las voces, lo hacen en las decisiones y acciones que dan forma a proyectos creativos colectivos en el espacio público que transforman y dan lugar a nuevos modos de habitar para ellos, ellas y sus familias.

### **Consideraciones finales**

Así, fue generado un proceso comunitario. El Centro de Salud (CAPS) un punto de confluencia relevante para la planificación estratégica de las propuestas. La participación lúdica de las niñas incidió en la agenda pública al llegar a transformar terrenos en plazas urbanas, a través de un proceso de construcción colectiva, siendo partícipes en instancias de diseño, implementación y monitoreo de las propuestas. Las redes socioafectivas e interinstitucionales desplegadas han sido fundamentales para la elaboración conjunta de soluciones integrales a situaciones sociales que requieren ser pensadas desde múltiples saberes tanto para problematizar como para abordarlas, identificando en niños/as gestores protagónicos a la hora de transformar su barrio, su ciudad.

### **Referencias**





Bang, C. (2013). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*, 13(2), 109-120. DOI: doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE2- FULLTEXT-399

Rebellato, J. L. (2004). La participación como territorio de contradicciones éticas. En “Concepción y metodología de la educación popular: Selección de lecturas / comp. María Isabel Romero y Carmen Nora Hernández. Ciudad de La Habana: Editorial Caminos.





**(In)movilidades y espacios cotidianos de niños y niñas en barrios de alto deterioro urbano en Santiago de Chile**

***M. OLAYA GRAU<sup>35</sup>, ALEJANDRA RASSE<sup>36</sup>, MARTIN ÁLVAREZ<sup>37</sup>, ROXANA RÍOS<sup>38</sup> Y***

***MAGDALENA RIVERA<sup>39</sup>***

**Resumen**

Se realizó un estudio cualitativo, colaborativo entre un centro académico (CEDEUS UC) y el Ministerio de Vivienda y Urbanismo, cuyo objetivo fue analizar las condiciones de los espacios de uso cotidiano de NN de dos barrios de alto deterioro urbano en Santiago de Chile. Los resultados sugieren que estos NN viven en gran medida al interior de espacios adultocéntricos; la inseguridad en estos barrios limita las oportunidades que ofrecen los espacios públicos y restringe el rango de movilidad, lo que merma su autonomía, dificulta el desarrollo en la etapa del ciclo vital, y compromete sus derechos como NN, y como habitantes de la ciudad.

**Problemática**

En Chile, la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (1990) manifiesta un proceso que incorpora a NNA al goce de la calidad de sujetos de derechos, estableciendo una serie de obligaciones para el

---

<sup>35</sup> Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>36</sup> Escuela de Trabajo Social, Centro de Desarrollo Urbano Sustentable CEDEUS, Pontificia Universidad Católica de Chile

<sup>37</sup> Centro de Desarrollo Urbano Sustentable CEDEUS, Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>38</sup> Centro de Desarrollo Urbano Sustentable CEDEUS, Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>39</sup> Centro de Desarrollo Urbano Sustentable CEDEUS, Pontificia Universidad Católica de Chile.







Estado, las familias y la comunidad en general (Sabatini y Rasse, 2008). La declaración se sostiene en ciertos principios en los cuales se destacan el derecho a vivir, sobrevivir y desarrollarse, así como el respeto a las visiones de los niños y niñas. Entre otras cosas, sus aspectos más fundamentales recalcan una serie de requerimientos mínimos relacionados con las oportunidades del entorno urbano, como vivir en un espacio que les permita acceder a la educación, recrearse, servicios y actividades de calidad y contar con una preparación para tener una vida significativa en la sociedad (Sabatini y Rasse, 2008).

En cuanto al espacio urbano y las transformaciones que ha sufrido bajo la concepción del espacio “basado en un modelo hegemónico adulto centrista” (Tonucci, 2009, citado en Medina, 2016), este ha llevado a una mayor pérdida de autonomía de los NNA en la ciudad, los que no son considerados como agentes vinculantes en la creación y planificación del espacio urbano.

Es por ello que, desde hace algunas décadas, la mirada de infancia ha surgido como un tema relevante para el diseño y la planificación urbana. Uno de los principales referentes en esta línea ha sido el trabajo desarrollado por Unicef “Ciudades Amigas de la Infancia”, el que plantea 10 principios para planificación urbana con enfoque de derechos de infancia, entre ellos (Unicef, 2018): Invertir en una planificación urbana que respete los derechos de infancia, asegura un entorno seguro y limpio. Debe contar con la participación de niños, niñas y adolescentes en las acciones locales; Proporcionar viviendas asequibles y adecuadas, al garantizar que los niños y niñas tengan espacios donde se sienten seguros; Proporcionar espacios públicos y verdes seguros e inclusivos, donde puedan reunirse y participar en actividades al aire libre.





En línea con lo anterior, la evolución de la política habitacional y urbana en Chile ha comenzado a dar importancia a la calidad de las viviendas y espacios públicos como elementos que afectan directamente en la calidad de vida de las personas, incluye la niñez, pero no contempla la voz de los propios niños y niñas ni en la planificación ni en el diseño.

La incorporación de la perspectiva de infancia en los planes de regeneración urbana levanta aspectos relevantes para la intervención, que no son identificados en las metodologías de diagnóstico que consideran solo la mirada adulta. Estos elementos dicen relación con los usos y prácticas desarrollados en el espacio de la vivienda y el barrio, con las características materiales y configuración de la vivienda, y con los requerimientos espaciales asociados a cada etapa de desarrollo de los niños y niñas. El adultocentrismo en la planificación y diseño de la ciudad ha llevado al desuso de los espacios públicos como espacios de esparcimiento y juego.

Niños y niñas son excluidos del ámbito urbano sistemáticamente por criterios que van desde la exposición al peligro, la violencia, la estigmatización hasta el contexto en donde habitan. Los espacios públicos han dejado de ser espacios multifuncionales y la actividad para la infancia se ha resignado hacia lugares cerrados, vigilados y diseñados por y desde la mirada del mundo adulto (Nowakowski y Charytonowicz, 2007 y Tonucci, 2009); pero, niños y niñas desean y privilegian otro tipo de lugares, materiales y oportunidades. Espacios que les permitan interactuar, diseñar juegos con diferentes formas, texturas y colores. Lugares que permitan desarrollar su imaginación y autonomía. En otras palabras, espacios que brinden la oportunidad de diseñar, modificar y producir sus entornos (Gülgönen, 2018).





La tendencia a la separación rígida entre espacios para NNA y espacios para adultos puede observarse tanto en espacios públicos, pero también se desplaza al interior de las viviendas. En el hogar, el lugar que niños y niñas ocupan se limita casi exclusivamente a sus habitaciones, las que cumplen diversas funciones desde dormir, estudiar y jugar.

De ahí la relevancia de avanzar hacia la incorporación de la perspectiva de la niñez, utiliza metodologías que permitan incorporar su voz en el diagnóstico, planificación y diseño de los espacios de uso cotidiano lo que permitiría a su vez avanzar hacia programas y políticas de regeneración urbana que mejoren la calidad de vida de los NNA y sus familias, impacta no solo en la disminución de las brechas sociales existentes en el desarrollo infantil, sino también en la participación de los niños y niñas en las temáticas que los afectan.

A continuación, se presenta la metodología de la investigación realizada, posterior a ello los resultados de la misma distribuidos en categorías de análisis, y, por último, las conclusiones que permiten vislumbrar desafíos y proyecciones de este estudio.

### **Metodología**

Se llevó a cabo un estudio cualitativo de casos de conjuntos habitacionales. Los casos corresponden a dos conjuntos de vivienda social, uno en la zona sur del Gran Santiago, y otro en la zona norte de la ciudad, ambos desarrollados hace alrededor de tres décadas, producto de una política de vivienda caracterizada por el desarrollo de conjuntos masivos de pequeñas unidades habitacionales de baja calidad constructiva, en sectores periféricos, segregados, y de baja calidad urbana. Como consecuencia de lo anterior, en la actualidad ambos conjuntos presentan un fuerte deterioro habitacional y urbano.





En cada conjunto, se desarrollaron visitas de observación y entrevistas en viviendas con niños y niñas de entre 0 y 12 años, y talleres de diagnóstico de espacios públicos con niños de quinto año de enseñanza básica (de alrededor de 10 años) en las escuelas públicas al interior de estos conjuntos. En total, se desarrollaron ocho talleres (cuatro en cada escuela), se observó 32 viviendas, en cada una de las cuales se entrevistó a el/la principal cuidador/a del niño o niña, se conversó informalmente con los niños u otros miembros de la familia cuando estaban presentes. El análisis se realizó a través de codificación temática del material y de reuniones de interpretación y validación con participación de académicos de diversas disciplinas y profesionales del sector público en temas de vivienda, barrio e infancia.

## **Resultados**

***Los espacios de la vivienda son reducidos y están organizados desde una perspectiva adultocéntrica, con consecuencias en la autonomía y desarrollo de los niños y niñas***

Los espacios y tiempos de los niños y niñas están organizados en torno al mundo adulto. En general los niños y niñas juegan en cualquier lugar de la vivienda en que la madre los pueda supervisar.

Los espacios interiores de la vivienda son muy reducidos, pese a lo cual muchas veces son compartidos por más de un núcleo familiar, lo que genera situaciones de hacinamiento. La estrechez de la vivienda impide organizar espacios específicos para el uso y/o personalización por parte de niños y niñas, siendo lo propio solo su cama y el lugar para guardar su ropa. Las viviendas tampoco presentan juguetes de libre uso, estimulación visual o decoraciones hechas por los propios niños y niñas, ya que, en vistas de lo saturado de los espacios, se





privilegia su orden y su posibilidad de cumplir múltiples funciones durante el día. Generalmente no hay nada en los dormitorios que indique que en esa habitación vive un niño.

Producto de la sobrecarga recién descrita, los espacios se vuelven multifuncionales, en especial el *living-comedor*, que cumple múltiples roles a lo largo del día: alimentación, estudio, juego. Al mismo tiempo, la presión sobre el espacio interior de la vivienda desborda hacia los espacios contiguos, como los descansos de las escaleras o los espacios intersticiales entre los *blocks*, que son ampliamente utilizados como lugares de ocio y juego de niños y niñas. Estos son considerados como espacios seguros, por la proximidad a la vivienda y la posibilidad de supervisar a los niños y niñas desde éstas. Sin embargo, esto no deja de ser problemático: esos espacios residuales no están acondicionados para los niños y niñas, quienes comparten dicho espacio con talleres, estacionamiento de autos, y caniles; adicionalmente, el bullicio del juego en ocasiones es considerado molesto por los vecinos más cercanos. Por el contrario, los espacios públicos como parques y plazas son mucho menos utilizados: son considerados como espacios inseguros, ya sea por su estado de deterioro físico, o por la posibilidad de que en ellos emerjan conflictos violentos entre los adultos que los frecuentan. Visto en conjunto, todo lo anterior afecta la capacidad de los niños y niñas de moverse con autonomía y de expresarse, personalizar y participar en la construcción de sus espacios de uso cotidiano. Esto impide que el espacio juegue un rol proactivo en el desarrollo socioemocional, motriz e identitarios de los niños.

### ***La vivienda no permite espacios de privacidad***

Producto de lo estrecho de los espacios y la cantidad de habitantes de las viviendas, los dormitorios de los niños y niñas son compartidos (tanto con hermanos como en ocasiones con los padres o abuelos) y en





ocasiones, tal como el comedor, cumplen múltiples funciones durante el día. En la práctica, esto se traduce en la inexistencia de espacios privados al interior de la vivienda, lo que se ve reforzado por la débil aislación acústica entre los distintos recintos. Las paredes tampoco filtran los sonidos del interior, lo que inunda las viviendas del sonido de los conflictos que se dan en espacios públicos y/o viviendas contiguas.

Si bien son evidentes los problemas que esto genera entre los adultos, que ni siquiera pueden sostener una conversación privada, en niños y niñas también tiene consecuencias. Lo estrecho del baño no les permite cambiarse de ropa en dicho lugar tras asearse, por lo que esto debe ser realizado en los dormitorios, donde no siempre cuentan con un espacio privado. Este aspecto es especialmente mencionado por las niñas mayores de 6 años, quienes se visten en algún dormitorio que tenga seguro (generalmente el de los padres), para contar con privacidad.

***Las movilidades y actividades de niños y niñas deben pensarse en conjunto con las de sus madres y/o cuidadoras: en la práctica se mueven siempre juntos se privilegia el cuidado y supervisión constante de los menores. La seguridad de estas movilidades se construye comunitariamente***

El cuidado de los niños y niñas recae, en todos los casos visitados, en mujeres, y generalmente en madres. Todas las demás actividades y roles que estas mujeres realizan quedan supeditados a las labores de cuidado de los menores. Esto implica que hay muchas actividades que estas mujeres deben dejar de realizar, pero al mismo tiempo, que los niños y niñas participan cotidianamente de muchas labores adultas (hacer trámites, compras, acompañar a sus cuidadores en actividades laborales, entre otras). Más allá de estas salidas funcionales, los niños y niñas salen poco, ya que el entorno es considerado como altamente inseguro por sus





cuidadoras, y cuando lo hacen, siempre están supervisados, incluso cuando están junto a la vivienda, lo que compromete su desarrollo progresivo de la autonomía, y sobrecarga el rol de cuidado. Para compatibilizar esta supervisión constante con las labores del hogar, las mujeres se apoyan entre ellas en las labores de supervisión y cuidado, incorporando incluso “turnos” de cuidado.

En este sentido, la seguridad del espacio común contiguo a las viviendas se construye comunitariamente: a través de la supervisión, del cuidado compartido entre los vecinos, y de la organización para cerrar los espacios o iluminarlos; en ocasiones, los vecinos se organizan para comprar e instalar una piscina que pueda ser utilizada por todos los niños y niñas, o para hacer actividades cuando hay alguna festividad. También se construye comunitariamente la seguridad de los trayectos, en la medida en que se tiene vecinos en los que se confía que hacen parte de estos caminos. Se consideran como seguros solo los espacios que son colectivamente supervisados o normados, los demás espacios se entienden como un ámbito de riesgo (ya sea por exposición al delito, o porque se expone a los niños y niñas a observar conductas que se consideran inapropiadas), y se evita transitar por ellos a menos que no quede ninguna otra opción. También se evitan los horarios nocturnos, e incluso hay días en que perciben conflicto en el entorno, y se evita del todo salir de la vivienda. Los espacios de comercio, como la feria, el supermercado o el persa, son considerados como socialmente normados y supervisados, por lo que se consideran lugares seguros.

Las formas colectivas de construcción de seguridad y redes de cuidado permiten a las mujeres salir del encierro y del cuidado constante, y contar con un mínimo de autonomía y de posibilidad de movimiento en un entorno considerado como altamente peligroso para ellas mismas y para los niños y niñas bajo su cuidado. Sin





embargo, dada la fragmentación de las confianzas y las relaciones vecinales, la escala de estos espacios seguros es también acotada, comprende el *block* y sus espacios contiguos.

***Junto a los riesgos del entorno, también es posible identificar una serie de riesgos en los espacios interiores de las viviendas***

Si bien las cuidadoras tienen una importante reflexión sobre las condiciones de seguridad de su entorno en términos de exposición al delito, no se encuentra lo mismo en relación a los espacios interiores de la vivienda. Situaciones que pueden ser consideradas como riesgosas para niños y niñas son naturalizadas en el marco de una vivienda que en general ofrece bajo confort para todos sus habitantes. Es común encontrar arreglos y ampliaciones que no están totalmente finalizados, o con conexiones eléctricas a la vista, además de ser común que se los niños y niñas estén en contacto con la cocina mientras se está cocinando, privilegiando su supervisión. El baño concentra una serie de riesgos; son muy pequeños, lo que hace difícil que dos personas (una cuidadora y el niño o niña) estén en juntos en su interior. En ninguna de las viviendas visitadas funcionaba el sistema de agua caliente, por lo que ésta se calentaba en hervidor y se llevaba al baño, donde generalmente se usaban bañeras plásticas apoyadas en el lavamanos para asear a los más pequeños, y el espacio de la ducha para los más grandes. En algunos casos, se optaba por bañar a los más pequeños en el lavaplatos, por lo difícil de realizar esta actividad al interior del baño.

Asimismo, producto de la inseguridad del sector, en muchas viviendas se ha tomado la decisión de mantener habitaciones ciegas, a las que se han quitado o tapado las ventanas para evitar que puedan entrar







proyectiles desde el exterior. Esto perjudica la ventilación y soleamiento de las viviendas, y, en consecuencia, el confort que estas aportan a sus habitantes.

### **Conclusiones**

Los espacios habitacionales y barriales de niños y niñas que habitan en sectores de alto deterioro urbano en Santiago de Chile se caracterizan por su diseño adultocéntrico, y por su limitada capacidad de acoger a niños y niñas de una forma segura, que potencie su autonomía y desarrollo. Esto se ha profundizado en el tiempo de crisis sociosanitaria, en situación de confinamiento y con menor acceso a espacios pensados desde la infancia, como la escuela. Es materia de futuras investigaciones estudiar cómo los nudos que hemos descrito resultan en la afectación efectiva del desarrollo de niños y niñas en estos barrios. Resulta especialmente importante al pensar los espacios para la infancia considerando la situación de las cuidadoras. La situación de los demás miembros del hogar es determinante en el desarrollo infantil, la adecuación de los espacios a la infancia requiere pensarlos desde la díada cuidadora - niño o niña.

Pese a la profundidad de las problemáticas presentadas, también es importante visibilizar los recursos protectores que están actuando a nivel familiar y comunitario, ya que es desde ahí que puede pensarse cualquier alternativa de transformación que sea pertinente y sustentable en el tiempo. Las prácticas de cuidado y crianza no son solo dependientes de los padres y madres, sino que involucran a la sociedad en su conjunto, por lo que la comunidad, la sociedad civil, y el Estado a través de sus políticas (incluso aquellas que parecen más lejanas, como las de barrio y vivienda) juegan un rol relevante en ello. Es necesario avanzar a pensar la vivienda, el barrio y la comunidad como agentes en el cuidado y la promoción del desarrollo y autonomía de niños y niñas,





y generar políticas que avancen en ello. Niños y niñas tienen necesidades diferentes hacia el espacio, que deben ser exploradas a partir de procesos participativos que visibilicen aquello que los adultos no vemos, y consideradas al momento de planificar y diseñar la vivienda y la ciudad.

### **Referencias**

- Gülgönen, T. (2018). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. en “la reinención del espacio público en la ciudad fragmentada”. Ramírez Ruri.
- Medina, A. (2016). Geografías de la infancia. morfología barrial: accesibilidad y autonomía de los niños/as en la ciudad. [Tesis de Maestría- UC]. Santiago de Chile.
- Nowakowski, P. y Charytonowicz, J. (2007). Ergonomic design of children’s plays spaces in the urban environment. in: Stephanidis c. (eds). Universal access in human-computer interaction. ambient interaction. Uahci 2007. Lecture notes in computer science, 4555. springer, Berlin, Heidelberg.
- Sabatini, F. y Rasse, A. (2008). Matriz temporo espacial del desarrollo y socialización de niños y niñas”. en: “mínimo”; un techo para Chile, Santiago, 2008.
- Tonucci, F. (2009). ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. en: revista de educación, número extraordinario, 147-168.
- UNICEF. (2018). Shaping urbanization for children. A handbook on child-responsive urban planning. united nations children’s fund (Unicef).





## Mesa 13

### **Desigualdades generacionales: Investigaciones; experiencias de transformación social y políticas públicas hacia la igualdad**

#### **Desigualdades generacionales en el mercado de trabajo rural**

*JUAN ROMERO<sup>40</sup>*

#### **Resumen**

Transformaciones productivas y sociales ha generado la forma de producir y comercializar alimentos en el mercado global en los últimos 15 años, siendo Uruguay un país agroexportador, no quedó excluido de las cadenas internacionales de producción agropecuaria, con territorios rurales integrados al mismo. Se pretende dar cuenta en este contexto de las desigualdades sociales entre los asalariados rurales desde un enfoque generacional y territorial. Considerando en el análisis las dimensiones calidad del empleo, pobreza multidimensional, tipo de actividad laboral y espacio de producción. Resumiendo, el actual modelo agroalimentario ¿posibilita oportunidades o consolida diferencias sociales entre las generaciones de sus asalariados?

#### **Objetivos**

Analizar las desigualdades sociales entre los asalariados rurales desde un enfoque generacional y territorial, considerando en el análisis las dimensiones calidad del empleo, pobreza multidimensional, tipo de actividad laboral y espacio de producción.

---

<sup>40</sup> Universidad de La República





## Resultados

Se han seleccionado los casos de las Encuestas Continuas de Hogares de 2006 y 2018, seleccionando aquellos que son asalariados en unidades productivas de la agricultura y pecuaria nacional, se realizaron los tests de normalidad para ambas muestras tomando la variable horas de trabajo semana y posteriormente se realizaron las tablas correspondientes a las dimensiones de análisis planteadas, entre ambos grupos generacionales para el periodo en cuestión.

En principio en lo que refiere a la calidad del empleo, se seleccionaron dos variables de tal dimensión de acuerdo a los resultados del análisis estadístico: empleo formal y antigüedad laboral, no se consideró la cantidad de horas semanales trabajadas, pero si se las considero como indicador indirecto de las transformaciones tecnológicas en la producción dado que implicaría que los asalariados tiendan a trabajar menos horas por semana en hipótesis.

Como se ha mencionado al realizar las pruebas de normalidad con la variable cantidad de horas de trabajo por semana, indican que las muestras no se comportan como una distribución normal, por lo tanto, se deberá prestar atención en cada momento del tiempo las características de cada muestra seleccionada.

Al analizar la formalidad del empleo se observa en primer lugar el crecimiento en el periodo de estudio de la misma, es decir que en términos de desigualdad estructural se aprecia una disminución. Ahora, al analizar por grupos de edades se aprecia que las mejoras en la formalidad son similares en términos porcentuales, dado que ambos grupos aumentan en un 13%.





En definitiva, existe relación entre la pertenencia a un grupo generacional de asalariados y la formalidad, pero de comportamiento débil, en un contexto de mejora generalizada de la formalidad del empleo de los asalariados agropecuarios.

La cantidad de horas de trabajo semanal no presentó asociación entre las variables, evidenciando que dicho proceso productivo no segmenta el horario de trabajo por grupos de edades, sino que se aplica de forma homogénea.

Por otra parte, los asalariados rurales agropecuarios en general tienden a aumentar en su antigüedad laboral, es decir, empleos más estables y dicha estabilidad tiende a favorecer en los empleos ejercidos por adultos, por lo que se podría estimar que los empleos de los jóvenes tienden a ser más inestables en el tiempo laboral.

Las condiciones sociales de acuerdo al criterio multidimensional de pobreza en 2006 para los asalariados agropecuarios no eran las mejores para la mayoría, especialmente para los más jóvenes quienes llegaron a duplicar a los adultos en la situación de pobreza estructural. Para 2018 la situación cambia dado que los datos evidencian que la relación entre grupo de edad y pobreza multidimensional deja de existir, se aprecia una relación independiente entre las variables, ahora, esta relación no es lineal dada la distribución no normal de los datos. Finalmente, se advierte dada la definición metodológica de pobreza multidimensional que las mejoras tanto en ingresos como en las condiciones estructurales de las viviendas, impactaron en la mejora de la calidad de vida de los asalariados agropecuarios en general y los grupos generacionales en particular (desigualdad estructural y dinámica).





Durante el periodo de estudio se diversifican los tipos de empleos, aumentan los calificados, semicalificados y/o no calificados y se mantienen los trabajos agrícolas como mayoritarios, pero los jóvenes trabajan mayoritariamente en estos últimos, en los semicalificados y/o no calificados no existen sustanciales diferencias entre adultos y jóvenes y finalmente, los empleos calificados son llevados adelante mayoritariamente por los adultos, es decir, se generan diferenciaciones y jerarquías en los tipos de empleos a ser llevados adelante por adultos y jóvenes.

Al observar durante el periodo el comportamiento, se aprecia que lo que se mantiene constante es la heterogeneidad en las horas de trabajo semanal de los jóvenes asalariados agropecuarios, en relación a la homogeneidad de los adultos. Continúan los adultos trabajando más que los jóvenes en promedio, pero lo que cambia es la cantidad de horas semanales trabajadas para ambos grupos y la reducción en la variabilidad de dichas horas, es decir, tienden a homogeneizarse el tiempo de trabajo entre jóvenes y adultos lo que estaría indicando un cambio estructural generado, en parte por las transformaciones tecnológicas en la forma de producción, y por otro, la legislación laboral del sector.

### **Impacto en la política.**

En las últimas dos décadas se ha consolidado el proceso de modernización agraria en el cual las relaciones sociales capitalistas y de contratación salarial pasan a ser predominantes, en la última década en particular debido a factores de la demanda mundial hay un crecimiento de trabajadores asalariados para luego estabilizarse, en tal proceso se configura una forma de explotación secundaria en la cual la racionalidad del “intercambio de equivalencia” deja de aplicarse o solo se aplica de forma limitada (Dörre 2013a citado en





Cerda, 2016), utilizándose formas simbólicas y la fuerza política para devaluar el trabajo de ciertos grupos sociales opara excluir a ciertos grupos.

De esta forma, se generan condiciones precarias de empleo lo que implica la instalación de diferencias y jerarquizaciones en base a la segmentación y categorización de los/as trabajadores, en este caso por la edad.

Diferenciaciones y jerarquizaciones que implican una lógica de devaluación del otro que, a su vez, legitima ladistribución diferenciada de protecciones, así como el acceso diferenciado a derechos (Cerda, 2016).

Los resultados del trabajo convergen con otros estudios en la temática a nivel nacional (Riella y Ramírez, 2012 y Riella y Mascheroni, 2011), lo cual plantean desafíos al diseño de las políticas sociales, especialmente a loque refiere en materia laboral y pobreza para tratar de revertir la reproducción social y generacional de las desigualdades sociales.

Finalmente, en esta última década se ha marcado un quiebre en el proceso de estancamiento dinámico que caracterizaba a la estructura agraria nacional desde mediados de los 70, dicho quiebre ha significado profundizar las relaciones sociales de producción capitalista en la sociedad rural uruguaya de inicios del siglo XXI y sostener las desigualdades estructurales entre los asalariados y la emergencia de nuevas.

## **Metodología**

La metodología aplicada fue de diseño cuantitativo, la fuente de datos las Encuestas Continuas de Hogares (en adelante ECH) entre 2006 y 2018 del Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE) (2006), por contar con información del mercado de trabajo y condiciones de vida de los asalariados rurales durante el periodo de mayor crecimiento y posterior estancamiento de la producción agroalimentaria de los últimos 20





años. Por otra parte, la desagregación por sectores y subsectores de actividad se realiza de acuerdo a la Clasificación Internacional Industrial Uniforme - Revisión 4 (CIIU Rev. 4) empleada en la ECH, lo que permitió la construcción de los sectores de actividad involucrados en el mercado de trabajo rural, en este caso los asalariados del sector agropecuario representan aproximadamente un tercio del total en dicho mercado de trabajo. Se consideró a los trabajadores de la agricultura y ganadería por ser quienes concentran 8 de cada 10 asalariados rurales de la rama primaria o agropecuaria.

El análisis empleado con técnicas de análisis exploratorio (estadística descriptiva univariable) y de análisis bivariado con fines descriptivos (descripción del conjunto de la población observada). Cabe advertir que la ECH se realiza a partir de una muestra de la población, las cifras presentadas son una referencia válida pero no son exactas y la confianza se reduce a medida que aumenta el nivel de desagregación y las respuestas abarcan un conjunto de personas cada vez menor.

Finalmente, se analizó el comportamiento de normalidad de la muestra seleccionada de asalariados agropecuarios en territorios rurales, aplicando la técnica de Kolmogorov – Smirnov con los resultados indicados en los anexos, los cuales señalan a dicha población con una distribución no normal tomando en cuenta la variable horas de trabajo semanal, teniendo presente ello las técnicas de análisis bivariado tomaron en cuenta pruebas no paramétricas como el chi cuadrado y coeficientes de asociación Phi y Cramer.

## **Conclusiones**

El trabajo se planteó desde el principio el proceso de las desigualdades sociales entre los asalariados rurales agropecuarios, desde una mirada conceptual del territorio y las generaciones, tomando en cuenta en su







análisis las dimensiones de calidad de empleo, pobreza multidimensional, tipo de actividad laboral y espacio de producción. La pregunta problema que guió el análisis de los datos se refiere al actual modelo de producción agroalimentario, ¿consolida o disminuye diferencias sociales entre las generaciones de sus asalariados?

La respuesta se fue construyendo por dimensiones de análisis, con relación a la calidad del empleo se observó que existe relación entre la pertenencia a un grupo generacional de asalariados y la formalidad, pero de comportamiento débil, en un contexto de mejora generalizada de la formalidad del empleo de los asalariados agropecuarios. Cuando se analizan los datos sobre antigüedad laboral, los asalariados rurales agropecuarios en general tienden a aumentar en su antigüedad laboral, se podría pensar en empleos más estables lo que tiende a favorecer a los adultos, en cambio se podría estimar que los empleos de los jóvenes serían más inestables.

Al analizar la pobreza multidimensional, se aprecia que en 2006 las condiciones sociales no eran las mejores para la mayoría de los asalariados agropecuarios especialmente para los más jóvenes quienes llegaron a duplicar a los adultos en la situación de pobreza estructural. Para 2018 la situación cambia dado que los datos evidencian que la relación entre grupo de edad y pobreza multidimensional deja de existir, se advierte dada la definición metodológica de pobreza multidimensional que las mejoras tanto en ingresos como en las condiciones estructurales de las viviendas impactaron en la mejora de la calidad de vida de los asalariados agropecuarios en general y los grupos generacionales en particular.

Cuando se analizan los datos por actividad laboral, se observa la diversificación de los empleos, aumento de los calificados, semicalificados y/o no calificados, se mantienen los trabajos agrícolas como mayoritarios pero entre los jóvenes dicho empleo es el de mayor importancia, en los empleos semicalificados





y/o no calificados no existen sustanciales diferencias entre adultos y jóvenes y finalmente, los empleos calificados son llevados adelante mayoritariamente por los adultos, es decir, se generan diferenciaciones y jerarquías en los tipos de empleos a ser llevados adelante por adultos y jóvenes.

La última dimensión de análisis es la relacionada con el espacio de producción, pero los análisis estadísticos indicaron muy baja relación con las generaciones de asalariados agropecuarios, es decir, no habría una especial concentración en alguno de los diferentes territorios productivos.

Finalmente, se consideró incluir la cantidad de horas trabajadas semanalmente para conocer si existían diferencias generacionales y por otro, si las mismas se mantenían constantes o qué tipo de variación presentaban. Los datos indicaron que durante el periodo de estudio se tiende a homogeneizar el tiempo de trabajo entre jóvenes y adultos, lo que estaría indicando un cambio estructural en la cantidad de horas trabajadas semanalmente, se considera que ello en parte es el resultado de las transformaciones tecnológicas en la forma de producción, y por otro, los cambios en la legislación laboral del sector.

Al considerar las diferentes dimensiones de estudio analizadas, el proceso de desigualdad social entre los asalariados agropecuarios en el periodo de estudio indica la consolidación de la misma entre generaciones, aunque se observan mejoras generales, las posiciones jerárquicas se mantienen y profundizan, dado la formalidad del empleo, el tipo de actividad y el tiempo laboral dedicado. Al decir que mejoran se debe considerar el punto de partida en el año 2006, el cual presenta un alto porcentaje de asalariados agropecuarios viviendo en la pobreza, doce años después esta situación cambia en un contexto de crecimiento económico y





políticas distributivas lo que generan la baja de la pobreza con relación al 2006 pero lo que no cambia es la composición estructural de la desigualdad entre generaciones de asalariados agropecuarios.

### Referencias

Cerda, C. (2016). Precariedad laboral en el sector agroexportador: una propuesta conceptual, ponencia presentada en L Congress of the Latin American Studies Association, New York, New York, May 27 - 30, 2016.

Instituto Nacional de Estadística. (2006). Líneas de pobreza e indigencia Uruguay 2006 – Metodología y resultados, Montevideo, Uruguay.

Mascheroni, P. (2021). Ruralidad, cuidados y políticas públicas. Reflexiones a partir del caso de Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, 34 (49), 35-62*. DOI: <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v34i49.2>

Revista Pampa. Nro. 7: 39-64, Santa Fe – Argentina.

Riella, Alberto; y Mascheroni, Paola. (2011). Desigualdades sociales y territorios rurales en Uruguay. In: Riella, Alberto y Ramírez, Jessica. (2012). La calidad del empleo en la ganadería uruguaya: Un estudio de caso. *Agrociencia Uruguay, 16 (1), 186-197*. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S2301-15482012000100022ylnq=esytlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttextpid=S2301-15482012000100022ylnq=esytlng=es).





## **Estado de Vulnerabilidad de los Derechos de Niñas, Niños y adolescentes en Cartagena de Indias**

### **“Derecho a la Educación y el Derecho al Esparcimiento, Juego y Actividades Culturales”**

***AMALIA PEÑA RODRÍGUE Y LUZ MARINA GÓMEZ ARIZA***

#### **Resumen**

Cartagena de Indias tiene grandes características, que la han llevado a ser una de las ciudades más importantes de Colombia, pese a estos aspectos positivos, las circunstancias que ha padecido como la falta de gobernabilidad ha dado paso a los altos niveles de pobreza que en los últimos años ha registrado. Esta situación ha traído consigo que los niños, niñas y jóvenes no puedan seguir estudiando, otro aspecto relevante es la falta de desarrollo de proyectos direccionados a la recreación, el deporte y esparcimiento para esta población, por lo que se observa claramente el estado de vulnerabilidad de estos dos derechos fundamentales para la formación que integra de esta población objeto de estudio.

**Palabras claves.** Pobreza, derecho, inclusión, educación, esparcimiento y recreación.

#### **Desarrollo**

Los cambios que demanda la humanidad para estar a la vanguardia de la Agenda 2030, conlleva que los niños, niñas y jóvenes, como relevo generacional, tengan las condiciones y herramientas que ayuden al disfrute total de sus derechos como lo son: el derecho a la educación y el derecho al Esparcimiento, Juego y Actividades Culturales que les facilite su integración a una sociedad cambiante. Pia, Rebello y Britto (2017), establece que las diferencias entre los niños que tienen un comienzo sólido en la vida y aquellos que no lo tienen se establecen temprano, se agravan rápidamente y resulta más difícil superarlas a medida que pasa el





tiempo. Cuando un gobierno trabaja seriamente en la formación de su población infantil y juvenil es un territorio que propone una sociedad sólida, con valores, crea una base sólida de relaciones solidarias, motiva experiencias de aprendizaje positivas y entornos que promuevan la salud, todo este andamiaje conlleva a que esta población se conviertan en adultos resilientes con las habilidades necesarias para llevar a buen término las responsabilidades laborales, se trabaja en la formación de individuos propositivos, que llevan consigo el ser personas innovadoras, debido al apoyo que reciben en el trayecto de sus vidas. Un país que destina una buena parte de su presupuesto en los niños, niñas y jóvenes en todos los aspectos, es un país que le apunta al desarrollo sostenible.

La educación brinda al ser humano la oportunidad de incluirse o excluirse en las sociedades, da respuesta a las demandas de una colectividad cada día más exigente y cambiante, provoca cambios significativos en las comunidades orientados hacia las necesidades que presentan los diferentes espacios de participación e implementación de estrategias en el manejo de los recursos materiales y humanos.

Así mismo el poder acceder a las actividades de esparcimiento, juego y actividades culturales desarrolla muchas habilidades y competencias, que le permiten a las niñas, niños y jóvenes a desenvolverse en muchos espacios, vencer miedos y aprender a ver las oportunidades, como también permite identificar el potencial que se tiene guardado en el interior de cada uno de ellos, motiva a la integración y en fin fortalece todos aquellos valores que son fundamentales en la formación de las personas, el trabajo en equipo, la salud física y mental.

En el contexto actual la ciudad afronta uno de los problemas más profundos que puede hacer sucumbir a un territorio en el retraso absoluto, como la falta de una gobernabilidad estable y transparente. Esta situación





ha ocasionado grandes dificultades para la puesta en marcha de los planes de desarrollo que han presentado cada una de las administraciones de turno, afectando de manera abrupta la calidad de vida y la garantía de los derechos humanos para toda la población en especial a los niños, niñas y jóvenes de la urbe cartagenera.

Muy a pesar que cada plan de desarrollo plantea unas estrategias, sus contenidos solo quedan en el papel. Por ejemplo, se invierte en infraestructura deportiva para el disfrute de la comunidad, pero no se dan las garantías por parte de las entidades encargadas para que las niñas, niños y jóvenes puedan participar, pues deben de sumar gastos de insumos para la práctica de cualquier deporte y teniendo en cuenta la situación económica que presentan los hogares cartageneros, es imposible acceder a estos beneficios entre comillas que ofrece la administración.

### **Objetivo General**

Analizar el estado de vulnerabilidad de los derechos de Educación y el derecho al Esparcimiento, Juego y Actividades Culturales de niñas, niños y adolescentes en Cartagena de Indias.

### **Objetivos Específicos**

Realizar un rastreo del contexto de la situación socioeconómica que interfiere en el desarrollo de los derechos de niñas, niños y adolescentes de Cartagena de Indias.

Indagar el estado del logro de metas en educación y su injerencia en la vulnerabilidad del derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes en Cartagena de Indias.





Identificar los espacios y actividades que se dan para el efectivo cumplimiento del derecho de las niñas, niños y adolescentes al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad en Cartagena de Indias.

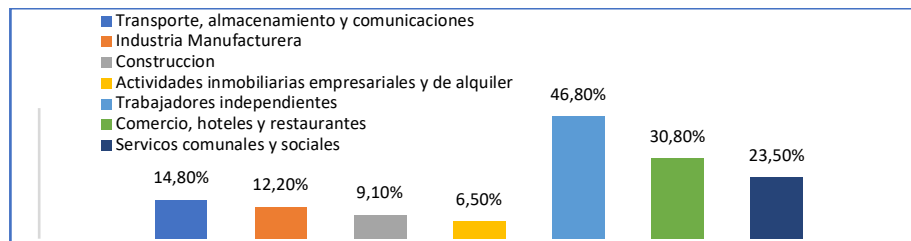
## Resultados

### Rastreo del contexto socioeconómico que interfiere en el desarrollo de los derechos de niñas, niños y adolescentes de Cartagena de Indias

Cartagena es una ciudad que a pesar de todos los problemas sociales, económicos ambientales no pasa desapercibida ante muchas personas en el mundo, su economía la conforman el sector turismo, el comercio, la actividad portuaria y logística, la industria manufacturera, la construcción, la actividad inmobiliaria, la refinación de petróleo, los servicios y la actividad agropecuaria, siendo los ingresos que dejan el sector industrial y el turismo los que han podido minimizar las brechas de pobreza en la heroica, como se observan el Tabla 1.

#### Tabla 1

##### *Actividades económicas Cartagena de Indias 2019*



Fuente: Informe Económico de los municipios de la jurisdicción de la Cámara de Comercio de Cartagena.





Según rastreo de la información registrada en el Informe Económico de los municipios de la jurisdicción de la Cámara de Comercio de Cartagena 2019, se encontró que de los 428.378 ocupados en la ciudad, el 30,8% se concentran en actividades de comercio, Turismo (Hoteles y restaurantes) con 132.048 puestos de trabajos, los servicios comunales, sociales y personales concentran el 23,5% con 100.587 puestos. Las otras actividades que reúnen un porcentaje alto de ocupados son: transporte, almacenamiento y comunicaciones (14,8%), industria manufacturera (12,2%), construcción (9,1%), y actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler (6,5%).

Por otra parte, según la posición ocupacional en la que se desempeñan los trabajadores, el 46,8% de las personas, se desempeñan como trabajador por cuenta propia. Presentando una tasa de informalidad de 53,8%, mayor en 6,5 puntos porcentuales que la registrada a nivel nacional (47,2%), situación que concibe serios desasosiegos en materia de productividad, seguridad social, estabilidad laboral y distribución de ingresos, entre otros, y que impactan el progreso social y económico de la ciudad.

### **Estado del logro de metas en educación y su injerencia en la vulnerabilidad del derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes en Cartagena de Indias**

El panorama que presenta la ciudad de Cartagena en el campo de la educación, lastimosamente no es el mejor, cada día las niñas, niños y adolescentes presentan grandes dificultades para poder acceder a un espacio académico de calidad. El contexto social de esta población es compleja, aunque el gobierno ofrezca programas de educación no son del todo integrales, pues falta la facilidad de poder tener todos los insumos o herramientas para asistir a las clases como son: una alimentación balanceada, útiles escolares, libros de estudio, uniformes,







meriendas y en muchos casos la accesibilidad a las aulas, a esto se le suma el deterioro de la infraestructura escolar, de los 197 colegios públicos que existe en Cartagena, entre principales y sedes el 80% está en mal estado o regular estado, violando las normas NTC 4595, cuyo objeto es reglamentar el planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares, con el fin de mejorar la calidad de instituciones en armonía con las condiciones locales, regionales y nacionales, la contratación y pago oportuno de los docentes.

El problema está ligado a los contextos de desigualdad y falta de voluntad política en el desarrollo de estrategias motivacionales, como de mejoramiento transformacióm e innovación en la educación para los jóvenes cartageneros, la ausencia de proyectos que visibilicen oportunidades de estudio y de una vida laboral que les permita mejorar la calidad de vida de este grupo poblacional, que son el relevo generacional de la comunidad cartagenera.

## Tabla 2

*Estado de logros en educación dentro del Plan de Desarrollo " primero la gente para una Cartagena competitiva y sostenible 2016-2019" corte junio 30 de 2018 -2019*

LA LINEA ESTRATEGICA EDUCACIÓN PARA LA GENTE DEL SIGLO XXI	
<b>COBERTURA E INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA</b>	Con un 85% de avance a junio de 2019 frente a un 75,21% a la misma fecha en 2018, este programa busca mejorar las condiciones acceso y permanencia de la población estudiantil de Cartagena. Su buen comportamiento se refleja en los resultados de las Tasas de Cobertura Neta en preescolar (sin extraedad) la cual se encuentra en un 75% cumpliendo





	<p>en un 116% y el avance en la Tasa de Deserción Escolar, la cual se encuentra en un 3,92% en junio de 2019.</p>
<p>Subprograma Impulso a la Primera Infancia, en donde se encuentra la meta “14500 Estudiantes Matriculados en Preescolar (Transición)”</p>	<p>Presenta un avance del 87% en donde la Secretaría de Educación reporta que a corte junio 30 hay en el sistema 12.625 niños matriculados en el nivel Preescolar.</p>
<p>Subprograma Primero la Escuela, con la meta “21700 estudiantes de educación media dentro del sistema educativo oficial”</p>	<p>Presenta un reporte de 20.301 niños y niñas matriculados en la media, cifra superior a todas las anualidades anteriores de este Plan de Desarrollo. Cabe destacar que en este subprograma se desarrollan los principales proyectos de operación del sistema educativo distrital, como son: Ampliación de la Cobertura Educativa Primero la Gente en el Distrito de Cartagena, Administración del Talento Humano del Sector Educativo Oficial de Cartagena de Indias y por último Optimización de la Operación de las Instituciones Educativas Oficiales de Cartagena de Indias.</p>
<p>Subprograma Nadie se va, con el cual se pretende mejorar la permanencia de los estudiantes en el sistema</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 77000 estudiantes atendidos con el PAE al cual en realidad se, reportan 95.577</li> <li>• 4000 estudiantes transportados anualmente a sus sedes de IEO para garantizarles educación, la Secretaría de Educación reporta a corte junio 30 de 2019 el transporte de 4.755 estudiantes</li> </ul>





	<ul style="list-style-type: none"> <li>5000 estudiantes atendidos con modelos flexibles a la fecha se han atendido a 218 estudiantes completando así la meta en 5.002, estos son atendidos con Modelos Flexibles en las IEO que tienen cursos con la modalidad de Aceleración del Aprendizaje</li> </ul>
Subprograma Plan de Infraestructura Educativa	Presenta un avance del 47% muy inferior al requerido, siendo este el subprograma con más rezago dentro de la Cobertura Educativa, derivado de la baja ejecución de las metas: “432 Aulas Nuevas al servicio de la educación en jornada única” donde solo se han ejecutado 104 aulas, y de “100 Aulas Escolares nuevas construidas para Preescolar” se ha adelantado únicamente 29
<b>LA CALIDAD DIGNIFICA</b>	Este programa presenta un avance del 74,9% a junio de 2019, frente a un 64% a la misma fecha en 2018. Es de mencionar, que las metas resultados que impulsan a estos programas son las concerniente al comportamiento del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) en los niveles Primaria, Secundaria y Media
Subprograma Saber más Saber mejor: busca aumentar el número de instituciones Educativas Oficiales ubicadas en la clasificación A+, A y B	Pasando de 15 a 25 a través de los planes de acompañamiento para mejorar las competencias de los estudiantes oficiales y lograr un mejor desempeño en las pruebas Saber 11°. Es así que para diciembre de 2018, 23 Instituciones Educativas Oficiales quedaron en calificación A+, A y B, frente a 21 Instituciones del 2017





Subprograma Actualización de Currículos Escolares	Con un 61% de avance, la única meta producto con avance significativo es “90 I.E.O. con Proyectos Educativos Institucionales resignificados” de las cuales ya hay 81 I.E.O. adelantadas
Subprograma Incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizajes	Con un 79,2% de avance, basado principalmente en el cumplimiento de la meta “3000 usuarios que interactúan con la Plataforma Académica Colombia Evaluadora” no se ha podido cumplir con la meta de “9 niños por Terminal” (16,7% de cumplimiento), se hace un esfuerzo para mantener la conectividad (Se encuentran con servicio de conectividad en 150 sedes Urbanas y 23 sedes Rurales)
<b>FORTALECIMIENTO DE LA GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DISTRITAL DE CARTAGENA</b>	Tiene como objetivo mejorar los indicadores de transparencia y eficiencia de la planta Central de la Secretaría de Educación Distrital así como aumentar la satisfacción de los usuarios tanto internos como externos de esta dependencia
Subprograma Fortalecimiento de la gestión y construcción de sinergias por la educación	Con un 72% de cumplimiento, los avances más significativos son: <ul style="list-style-type: none"><li>• Diseño e implementación de la nueva Estrategia Institucional de la SED con un 100%</li><li>• Tiempo promedio de días de respuesta a peticiones quejas y reclamos, en donde se debe reducir el tiempo de atención de 28 a 15 días de respuesta, reportando para 2019, 16 días de respuesta a usuarios</li></ul>





	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actualización de SGC de la SED (ISO 9001:2008 a 9001:2015), la cual se ha cumplido cabalmente cada año, siendo la Secretaría de Educación, una de las pocas dependencias con este certificado actualizado y sostenido</li> </ul>
<p>Subprograma: Estandarización de procesos en instituciones educativas oficiales</p>	<p>Su objetivo es la actualización y mantenimiento de los Sistemas de Gestión de Calidad de las IEO certificadas con la Norma ISO 9001:2008 para que migren a la versión 2015, presenta un 100% de cumplimiento, por la consecución de las siguientes metas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Actualización de SGC de en 8 IEO certificadas (ISO 9001:2008 a 9001:2015): las Instituciones Educativas que a diciembre de 2018 sostuvieron su Certificado en Calidad fueron: 20 de Julio, Olga González Arraut, María Auxiliadora, Técnica de Pasacaballos, San Francisco de Asís, De la Boquilla y Madre Gabriela de San Martín, La Institución Educativa Juan José Nieto, no realizó las actividades necesarias para presentar la auditoría de actualización de la norma, sin embargo se continuará con el acompañamiento en la vigencia de 2019</li> </ul>
<p><b>EDUCACIÓN SUPERIOR</b>  <b>JÓVENES FORMADOS CON</b>  <b>CALIDAD</b></p>	<p>Este programa pasa de un 61% de cumplimiento en junio de 2018 a un 75% a junio del 2019, siendo un nivel medio de eficiencia, el cual conlleva, a mejorar los esfuerzos para el alcance de las metas asociadas a este programa. Tiene como objetivo aumentar el número de los egresados</p>





	del sistema educativo oficial que acceden a la educación superior, ya sea técnica, tecnológica y universitaria a través de la ejecución del Fondo Bicentenario, así como también, facilitar la transición de los estudiantes de media a educación superior
Subprograma Fortalecimiento de la educación media técnica y su articulación con la educación superior	<p>Tiene un 65% de avance, ya que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la meta “Instituciones Educativas Oficiales con Educación Media Técnica con ambientes y materiales de aprendizajes fortalecidas” se logró que entre el mes de junio 30 al 30 de septiembre de 2018, se dotaran de equipos de cómputos a los Nodos de: El CASD con 10 equipos; y el Liceo Bolívar: 20 equipos de cómputos, y dos video <i>beam</i></li> </ul>
Subprograma Becas a la Excelencia	<p>Está en un 1005% de cumplimiento, derivado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La meta “12503 egresados del sistema educativo oficial becados en estudios superiores” lleva a la fecha 4.142 estudiantes</li> <li>• La meta “80 beneficiarios del proyecto Ser Pilo Va Cartagena” el cual cuenta con 86 estudiantes beneficiados</li> </ul>
<b>EDUCAR PARA UN NUEVO PAÍS</b>	Este es el programa que presenta mayor rezago en la línea estratégica de Educación, en el cual a junio de 2019 a avanzado al 44%
Subprograma de Jóvenes en Riesgos a Jóvenes con Futuro	El cual pretendía beneficiar a 500 jóvenes en procesos de resocialización, pero debido a problemas administrativos no se había podido realizar ningún convenio para ejecutar esta meta. Para este año, se estableció un





	convenio con la Corporación Técnica SeniorCTS para la formación técnica laboral de 50 jóvenes en riesgo de la ciudad, que han sido beneficiarios de los procesos de rehabilitación social de la Secretaría del Interior, llevando a que este subprograma quede con un avance del 10% únicamente
Subprograma Implementación de la catedra Cartagena en paz	El cual tiene un 75% de avance, ya que se han capacitado 863 docentes para cumplir con la meta “1500 Docentes formados en justicia, reconciliación y tolerancia” así como también se ha podido implementar “Cátedra de la Paz” en 103 Instituciones Educativas Oficiales de las 104 programadas

Fuente: Informe técnico de seguimiento y evaluación del Plan de Desarrollo “Primero la gente para una Cartagena

### **Espacios y actividades que se dan para el cumplimiento del derecho de las niñas, niños y adolescentes al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad en Cartagena de Indias**

Cartagena ha sido escogida para el desarrollo de eventos deportivos que llevaron al Distrito a realizar una inversión significativa en infraestructura deportiva: Juegos Nacionales 2019. Para nacionales 2019. Se observa como en las tres localidades que conforman la distribución política-administrativa de la ciudad, la presencia de 341 escenarios deportivos entre urbanos y rurales, la localidad Industrial y de la Bahía es la que más concentración de escenarios deportivos presenta. Sin duda alguna, se ha dado esfuerzos por parte de la administración para la creación o facilitación de estas áreas que sean dedicados al deporte, recreación y





esparcimiento que contribuyan a espacios de integración de las familias y todos los grupos poblaciones que conforman la urbe cartagenera.

La mayoría de las canchas que hay en Cartagena no son de la Liga de Fútbol de Bolívar, parecen ser todas propiedades de las Juntas de Acción Comunal (JAC) localizadas en cada uno de los barrios de la ciudad. Estas entidades se encargan de la administración de estos espacios y en muchas ocasiones toman el atrevimiento de cobrar a los niños, niñas y jóvenes para su uso. Olvidan que estas han sido creadas como escenarios abiertos, ya que los niños deben tener acceso ilimitado a todos los programas deportivos, canchas polideportivas que no solo se juegue microfútbol o fútbol, así se abre un abanico de opciones deportivas a los niños que le permitan escoger el deporte en el cual tengan mayor rendimiento.

Otro aspecto que incide en la vulnerabilidad del derecho a la recreación deporte y esparcimiento para niñas, niños y jóvenes, es el tema relacionado con los profesionales que hacen parte del equipo de trabajo de la entidad encargada en este campo el Instituto Distrital de Deporte y Recreación IDER, referente a la formación empírica de deportistas y entrenadores resultado de la deficiente formación académica y técnica del talento humano, encargado de desarrollar las actividades del deporte, recreación, actividad física y aprovechamiento del tiempo libre en el Distrito de Cartagena de Indias, solo se observa algún grado de preparación en los instructores de aeróbicos que se ofrece en distintos puntos de las tres localidades y por lo general solo asisten las amas de casa.

Por último, se le suma a esta problemática la falta de sentido de pertenencia por estos escenarios deportivos y recreativos, personas con conductas violentas acompañadas con efectos de sustancias







alucinógenas atentan constantemente contra el buen estado de estos espacios, destruyen las mallas que protegen las canchas, los columpios y demás componentes que hacen posible que niños niñas y jóvenes puedan acceder a su derecho a la recreación y el esparcimiento.

### **Conclusiones**

Cada vez son más los escenarios sociales en los que la situación social hace obstáculo a las prácticas educativas, y consecuentemente, cada vez más los sistemas educativos se ven confrontados con dificultades frente a las cuales no pueden solos, y necesitan de la articulación con otras políticas de Estado para poder garantizar logros en el aprendizaje de los niños y adolescentes. La solución a este problema pasaría por ajustar las estrategias pedagógicas e institucionales a las características sociales y culturales de estos niños reales, es decir, acercar al niño ideal al real. Pero también es legítimo preguntarse, frente a este nuevo panorama social, si no se estarán conformando escenarios con tal nivel de deterioro y privación que, frente a ellos, no hay pedagogía posible. Los esfuerzos realizados por el gobierno nacional, regional y local, no han podido encontrar la solución a estos problemas del contexto social cartagenero, solo han encontrado barreras debido a la falta de gobernabilidad, seguimiento efectivo a todos los procesos dirigidos a este grupo poblacional objeto de estudio, y la ausencia de ajustes en las dinámicas para el desarrollo de los proyectos por parte de las entidades encargadas de salvaguardar y velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y jóvenes: Derecho a la Educación y el Derecho al Esparcimiento, Juego y Actividades Culturales.

En el caso específico del Instituto Distrital de Deporte y Recreación (IDER), debe trabajar en la formación de sus miembros de acuerdo a los perfiles necesarios para la ejecución de actividades, proyectos y





acciones de esparcimiento, juego y actividades culturales que permitan a la población objeto de estudio, el descubrir y aprovechar todo tipo de talento, y habilidades que se presenten en esta población niños niñas y jóvenes, como también la estrategia para la vinculación de las familias, que son una pieza fundamental en el desarrollo integral de este grupo poblacional en Cartagena de Indias.

Así mismo, crear un protocolo por parte de la administración que defina el buen funcionamiento y mantenimiento de estos espacios para el esparcimiento, juego y actividades culturales, con el fin de evitar que estos parques, canchas, entre otros que se encuentren en las diferentes localidades, sean comprendidos como espacios privados por parte de las Juntas de Acción Comunal, concientizar a las comunidades que deben de cuidar y evitar que amigos de lo ajeno invadan estos sitios creados para la integración de las familias cartageneras, desarrollar actividades que despierten sentido de pertenencia para que así a los niños, niñas y jóvenes se les garantice el derecho al esparcimiento, juego y actividades culturales, establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 31.

### **Referencias**

Informe Económico de los Municipios de la Jurisdicción de la Cámara de Comercio de Cartagena 2019.





## Mesa 15

### **Experiencias de resistencias, re-existencias, contraflujos y sustracciones frente a las desigualdades en sus diversas dimensiones**

#### **Elementos de reflexión sobre la intersectorialidad en el marco de las políticas públicas**

***RUBÉN EDUARDO ROBAYO RICO<sup>41</sup>***

#### **Resumen**

La Política pública en Colombia ha tenido avances importantes para favorecer el desarrollo de la primera infancia, resaltando a la intersectorialidad como un pilar importante para avanzar en la puesta en marcha de la atención integral. A la luz de la realidad colombiana y las posibilidades de materializar el propósito de la Política, se pretende examinar los fundamentos y limitaciones de la intersectorialidad en relación con la gobernanza, así como esbozar algunos puntos de contraste con enfoques alternativos que aporten a la ampliación de la comprensión del papel del Estado y la territorialidad.

#### **Introducción**

Progresivamente se ha venido reconociendo la importancia de la primera infancia y de intervenir en ella, considerando su impacto en el desarrollo de una sociedad. Esta tendencia también ha estado presente en Colombia y tomado forma a través de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, que busca favorecer la incidencia en las trayectorias de niñas y niños, con la intencionalidad de impactar en

---

<sup>41</sup> Universidad Nacional de Colombia, estudiante Doctorado Interfacultades en Salud Pública.





equidad social (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013), lo cual es particularmente importante teniendo en cuenta que Colombia es uno de los países más inequitativos del mundo.

Si bien es destacable el desarrollo infantil como finalidad de la Política pública en Colombia, hoy día persisten expectativas acerca de la materialización efectiva de las condiciones para favorecer dicho desarrollo<sup>42</sup>. Uno de los pilares de la Política se basa en la gestión intersectorial mediante la cual los actores involucrados se articulan alrededor de la ejecución de las prioridades locales en materia de primera infancia (Congreso de la República de Colombia, 2016). Esta ha venido ganando fuerza como cuestión fundamental para la implementación de políticas sociales. En el caso colombiano, se suele destacar la intersectorialidad como uno de los rasgos que caracterizan lo alcanzado hasta el momento.

En este contexto, de cara a los desafíos que propone contar con sistemas competentes para el desarrollo infantil, se examina brevemente la intersectorialidad como uno de los pilares en los que se basa la Política colombiana, mediante la exploración de sus fundamentos, alcances y limitaciones, así como su relación con el Estado y sus vínculos con lo territorial, con el ánimo de comprender mejor las posibilidades de logro de sus objetivos para niñas y niños.

### **La intersectorialidad**

---

<sup>42</sup> Se han conseguido incrementos en la cobertura y fortalecimiento a la calidad de atención por parte de servicios de educación inicial, sin embargo, persisten indicadores en temas centrales, como la salud y la nutrición, que permanecen estancados, con avances mínimos o incluso retrocesos en la última década.





La apuesta de favorecer el desarrollo infantil ha puesto de presente la necesidad de actuar integralmente, considerando la cantidad de elementos que intervienen en la vida de niñas y niños en los diferentes momentos, espacios y relaciones de las que hacen parte en la familia y la sociedad. La integralidad se ha planteado así, como una condición o atributo central para promover el desarrollo. Desde la atención primaria en salud, se asume la integralidad como el conjunto de acciones que responden a las diferentes necesidades del ser humano (Starfield, 2001). La intersectorialidad vendría a surgir como respuesta a la complejidad de los temas sociales y a la necesidad de integralidad, que en el caso de la primera infancia claramente requiere del concurso de una diversidad de actores para lograr cambios en todos los ámbitos donde transcurre la vida de niñas y niños.

De forma general, la intersectorialidad suele ser reconocida como la acción coordinada entre los sectores con el propósito de lograr un objetivo común. Abarca la forma como se ponen de acuerdo y actúan varios sectores, incluyendo a la sociedad civil y al sector privado. La intersectorialidad se ha abordado para algunos en función del grado de relacionamiento entre actores y sectores, en una tendencia hacia la colaboración e integración entre estos (Cunill-Grau, 2014). Igualmente se ha venido identificando cómo las estructuras, los acuerdos, entre otros mecanismos, contribuyen a favorecer la intersectorialidad mediante la gobernanza. De hecho, en parte de la literatura anglosajona, la intersectorialidad se enmarca en la gobernanza al conectarse con la esencia colaborativa de la misma. La gobernanza, entendida como la colaboración entre diversos actores públicos y privados con el ánimo de contribuir a un propósito común, viene a ser el marco dentro del cual se suele ubicar el trabajo intersectorial, lo que ha contribuido a dar sentido al relacionamiento





entre los diversos sectores y actores de la sociedad. En este orden de ideas, es importante revisar de dónde surge este enfoque, así como sus posibilidades de cara al logro de una integralidad en la respuesta social.

### **La intersectorialidad como gobernanza**

El enfoque de gobernanza, surgido en buena parte ante la crisis de los Estados de Bienestar y promovido como parte de los programas de ajuste estructural por organismos multilaterales (Burgos, 2009), ganó posicionamiento en el mundo en la medida en que buscaba resolver algunas de las fallas identificadas en relación con la delegación, fragmentación y tercerización de las funciones y servicios públicos a cargo del Estado. Este tipo de medidas, acatadas desde los años ochenta con algunas variaciones en los países latinoamericanos, entre ellos Colombia, buscaron implantar una agenda neoliberal bajo la premisa de la ineficiencia de la acción estatal, asociada a la excesiva burocracia y corrupción.

Hacia los años 80, con la Nueva Gestión Pública (NGP), la búsqueda de superación del modelo burocrático para el logro de mayor eficiencia fue de la mano con la delegación y la tercerización de las funciones estatales, lo que alejó las posibilidades de una acción social mejor integrada. Esta tendencia, abrió campos al juego del mercado y favoreció una lógica empresarial especializada en las funciones públicas, cuyas manifestaciones son observables en Colombia por ejemplo, con la reforma de la salud y la seguridad social (Lamprea, 2011), pero también se reflejada en los mecanismos de operación que se tienen en educación inicial, que funcionan a partir de atenciones organizadas individualmente y contratadas a través de operadores de servicios.





En el plano internacional, el fracaso de las medidas de ajuste económico, reconocido por el Banco Mundial, favoreció el replanteamiento del papel de las instituciones jurídicas y políticas del Estado, como garante de las reglas de juego, explica Germán Burgos (Burgos, 2009). En este sentido, los trabajos de Douglas North sobre la importancia de los factores no técnicos ni económicos en el crecimiento, fomentaron la idea de un Estado funcional al mercado, ligado al individualismo metodológico y la maximización de la utilidad. Este autor llamó la atención sobre la importancia del cumplimiento obligatorio de los acuerdos mediante un tercer participante coercitivo, planteando que la forma de apropiación del valor es una función del marco institucional (North, 1993).

Desde el plano administrativo, la gobernanza podría considerarse, aparentemente, como la forma de gobierno que permite incluir la pluralidad. Este relacionamiento, cercano a enfoques pluralistas y deliberativos, pretende ser más horizontal entre actores públicos y no públicos, entendidos como nuevas ciudadanía que reflejan la diversidad social y que colaboran hacia un mejor aprendizaje colectivo para la gestión no solo de lo público, sino de lo “común”(Roth, 2018). No obstante, la NGP no funcionó como se esperaba y en países anglosajones tuvo lugar (Reiter y Klent, 2019) una siguiente generación de reformas como la post-NGP o la Totalidad del Gobierno (Whole-of-government). Esta corriente, buscó superar la fragmentación de los gobiernos derivada de la especialización horizontal para evitar sobreponer roles y tareas, se afrontó mediante el incremento de la coordinación horizontal y vertical, tanto en lo normativo como en la implementación, involucrando a las sociedades público-privadas (Christensen y Laegreid, 2007).





Christensen y Laegreid resaltan la Totalidad del Gobierno como una perspectiva estructural o instrumental en la que identifican dos versiones: la jerárquica y la negociada. La versión jerárquica puede implicar el desarrollo de estructuras de apoyo o un robustecimiento del centro de gobierno dándole mayor fortaleza política y administrativa; mientras que la versión negociada se basa en la heterogeneidad de jugadores semejantes, tanto dentro como fuera del aparato público (Christensen y Laegreid, 2007).

Haciendo algunas conexiones con el caso colombiano, si se tiene en cuenta la creación de escenarios varios para la coordinación y la promulgación de normativas<sup>43</sup>, la formulación de normativas y lineamientos a ser seguidos e implementados por los actores territoriales y la organización que privilegia la atención individualizada y tercerizada, la gobernanza intersectorial podría verse como parte de un conjunto de iniciativas que, mediante el énfasis en el relacionamiento de actores y el fortalecimiento de estructuras de gobierno, naturaliza la presencia del mercado en las funciones de prestación de bienes y servicios sociales, al tiempo que mantiene en ellos un rol estatal limitado. Por otra parte, la creación o ajuste de estructuras burocráticas para la organización de la acción, soslayan las relaciones de poder implícitas no solo en las versiones jerárquicas sino en las fuerzas del mercado.

### **Desafíos y posibles alternativas**

---

<sup>43</sup> Además de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, que hace parte del llamado Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), también existen instancias similares en torno a diversos temas que afectan directamente o indirectamente a la población infantil, por ejemplo la Comisión Intersectorial de Salud Pública, la Comisión Intersectorial de Seguridad Alimentaria y Nutricional, la Comisión Intersectorial de Derechos Sexuales y Reproductivos, la Comisión Intersectorial Comisión Intersectorial para la prevención del reclutamiento, entre otras.







En el caso colombiano conviene reiterar que, si bien se reconocen avances en el país en materia de primera infancia, persisten retos importantes de cara a mejorar indicadores como la desnutrición aguda, el bajo peso al nacer, la mortalidad infantil, entre otros, que aún no logran mostrar un cambio fuerte de tendencia en los datos agregados. Adicionalmente, los compromisos asumidos por el Estado colombiano derivados del Acuerdo de Paz firmado con la las FARC en 2016, establecieron la llegada de la ‘atención integral’ al universo de la primera infancia rural, desafío mayúsculo si se tiene en cuenta la baja presencia estatal que históricamente ha tenido el Estado colombiano en la ruralidad.

Ante estos desafíos, las apuestas orientadas hacia el logro de sistemas competentes asimiladas aquí como atención integral, al ser planteadas desde la gobernanza a través de ajustes en el relacionamiento vía instancias de coordinación y de procesos de asistencia técnica, tendrían grandes limitaciones y probablemente no logran permear las lógicas de acción sectorial. En este punto se hace necesario considerar aproximaciones conceptuales alternativas, que tomen en cuenta la diversidad de relaciones que se dan en y con el Estado, que, si bien toman en cuenta el relacionamiento de actores, asuman la complejidad que tienen estas relaciones, y como fluye el poder allí involucrado.

En este sentido son importantes los aportes de Robert Jessop quien resalta las limitaciones que tiene asumir al Estado como un simple instrumento o mecanismo funcional a la acumulación de capital. Para este autor, las relaciones del mercado por sí solas no son suficientes para la reproducción del capitalismo y de la fuerza del trabajo, apareciendo el Estado capitalista como una relación social, resultante de una diversidad de





fuerzas sociales donde se da una selectividad estratégica y donde los distintos patrones de gobernanza que surgen para asegurar la acumulación, dependen de las matrices sociales y espacio temporales específicas.

Por otra parte, la relación entre lo nacional y lo territorial constituye un aspecto necesario para materializar una atención integral. Vale la pena considerar si la puesta en marcha de la atención en el nivel local, que es donde finalmente residen niñas y niños, es manejable mediante relaciones intergubernamentales, que viene a ser la apuesta en la que parece centrarse la materialización de la política, mediada fundamentalmente a través de la formulación de normativas y lineamientos y relacionada a través de asistencias técnicas y reportes de monitoreo y seguimiento<sup>44</sup>. Este asunto es clave si se tiene en cuenta el proceso de descentralización en Colombia, que venía de décadas atrás, resultado de procesos de puja de diversos intereses y propósitos, profundizado con la Constitución de 1991 y luego revertido parcialmente, favoreció la descentralización hacia el mercado de los sectores a cargo de la política y una mayor influencia de las clases políticas locales (Restrepo, 2015).

En este orden de ideas, resulta conveniente considerar dos elementos importantes: el papel del Estado no solo como un actor más, sino como campo donde tienen lugar flujos de poder que se entrecruzan con otras fuentes de poder; y el territorio como construcción social, espacio vivo donde toman forma relaciones de poder y por tanto escenario de conflictos materiales y simbólicos.

---

<sup>44</sup> El país ha venido haciendo un esfuerzo por avanzar en un sistema de seguimiento individualizado en el que viene siguiendo la cobertura de un paquete básico de atenciones cuyo mejoramiento recae en buena medida en los gobiernos locales.





Sobre el primer punto, el trabajo de Michael Mann, cuestiona el rasgo cohesivo y sistémico del Estado y resalta las relaciones y redes de poder que conforman la sociedad. Junto con las redes de poder ideológico, económico y militar, conforman una ruta al polimorfismo del Estado (Mann, 1997). A partir de las interrelaciones entre diversas las fuentes del poder social, el Estado configura en sí mismo una de las redes socio-espaciales de poder, introduciendo el papel de las autonomías y los aislamientos como aspectos que contribuyen a entenderlo (Mann, 1997).

Por tanto, como condición para el logro de la integralidad, se hace necesario comprender los procesos de atención tanto en el plano institucional como territorial y enriquecer así no solo el relacionamiento entre actores y sectores involucrados en los procesos sociales, sino las dinámicas de la vida institucional y social.

Acerca del segundo aspecto, vale la pena poner de presente que la agenda de la gobernanza, promovida por el Banco Mundial, fue incorporando las relaciones intergubernamentales, como uno de los temas institucionales transversales (Burgos, 2009). Desde esta óptica, dichas relaciones son consideradas como un asunto resultante del diseño institucional, siendo valoradas como un factor condicionante más de la gobernanza en términos de negociación y comunicación con el gobierno central (Cunill-Grau, 2014) y que dan importancia a del nivel local con el fin de poner a las regiones y gobiernos locales a trabajar juntos (Christensen y Laegreid, 2007). En este sentido, las relaciones entre lo nacional y lo local desde la gobernanza se reducen a instancias de negociación o comunicación entre sus niveles gubernamentales como se puede estar planteando hasta ahora (WHO, 2015).





Por tanto, si se quieren comprender estos asuntos, es necesario darle un peso diferente a lo que sucede a nivel local. Aquí la geografía crítica ofrece otra perspectiva prometedora que plantea toda una resignificación amplia del territorio como construcción social donde toman forma relaciones de poder. Surgida a partir de los trabajos de Lefebvre y los desarrollos conceptuales de geógrafos latinoamericanos como Milton Santos y Rogerio Haesbaert, reconoce la supremacía que ha tenido el tiempo sobre el espacio y la recuperación de otras racionalidades diferentes al pensamiento moderno europeo.

En esta corriente Carlos Walter Porto-Gonçalves llama la atención respecto a cómo la modernidad al separar lo humano de lo natural, dio origen a un pensamiento dualista y dicotomizante que contribuyó a separar lo material de lo simbólico. Ante este paradigma hegemónico, la geografía se revela al incluir el conjunto de diversidades en el espacio geográfico, asumiendo la co-existencia de naturaleza, cultura, personas, instituciones, conflictos, cooperación, etc., como la base de la vida en común (Porto-Gonçalves, 2002).

El concepto de territorio así visto, permite apreciar en la simultaneidad de los eventos, el mundo moderno de forma indisociable de la colonialidad y el poder; permite la contraposición de la unidimensionalidad de los tomadores de decisiones con la multidimensionalidad amplia que sucede en el espacio (Porto-Gonçalves, 2002).

### **Conclusiones**

Si bien la búsqueda de la garantía del derecho y el logro del desarrollo infantil como compromisos de Estado son aspectos destacables del país en la última década, tendencias como la delegación, descentralización y privatización que han ido transformando la organización estatal y las políticas públicas, parecen reducir las





posibilidades de una acción social articulada, que responda cabalmente al sentido que tiene la integralidad vista como respuesta a las múltiples dimensiones que implica el desarrollo de niñas y niños.

Acerca del discurso de la intersectorialidad, un enfoque de gobernanza dejaría por fuera la posibilidad de apreciar asuntos estructurales con relación a la acumulación de capital, las dinámicas políticas, institucionales y las relaciones de poder. Igualmente estaría limitada en la apreciación de cómo se conectan y expresan estos procesos sociales con lo local y cómo se configuran y ponen en conflicto diversas territorialidades. Observar estas dinámicas con lentes más amplios, tanto en el plano institucional como territorial, permitiría enriquecer la comprensión del relacionamiento entre actores y sectores involucrados que toman o deberían tomar parte en los procesos sociales.

En el caso del contexto colombiano, la diversidad de regiones y actores, así como la profundidad y trayectoria de las disputas en curso (económicas, políticas, fronterizas, etc.), confieren mayor complejidad al conjunto de la sociedad, incluyendo el Estado y las territorialidades. En este sentido, el marco teórico ofrecido por la geografía crítica, ofrece posibilidades para abordar con mayor cercanía y amplitud las relaciones de poder y los procesos de salud-enfermedad en diálogo con las complejidades territoriales. Asumir el territorio como una categoría fundamental que oriente y organice el conjunto de procesos que allí se desarrollan, podría abrir posibilidades comprensivas más cercanas para la materialización del propósito de la Política pública.

### **Referencias**

Burgos, G. (2009). *Estado de derecho y globalización: el Banco Mundial y las reformas institucionales en América Latina*. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia.





Christensen, T. y Laegreid, P. (2007). Reformas post nueva gestión pública Tendencias empíricas y retos académicos. *Gestión y Política Pública*, XVI(2), 539–564.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión (2013). Bogotá DC.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1804. (2016). Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Cunill-Grau, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. *Gestión y Política Pública*. - México, 23(1), 5–46. Recuperado de <http://siare.clad.org/fulltext/2236500.pdf>

Lamprea, E. (2011). *La constitución de 1991 y la crisis de la salud. La Constitución de 1991 y la crisis de la salud*. Universidad de los Andes.

Mann, M. (1997). Una Teoría del Estado Moderno. En *Las fuentes del poder social, II*. Madrid: Alianza.

North, D. (1993). *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico*. Mexico, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Porto-Gonçalves, C. W. (2002). Da Geografia às Geo-grafias: Um Mundo Em Busca de Novas Territorialidades. *La guerra infinita Hegemonía y terror mundial*, 217–256. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf>

Reiter, R. y Klent, T. (2019). The manifold meanings of ‘post-New Public Management’ – a systematic literature review. *Review of Administrative Sciences*, 85(1), 11–27.





Restrepo, D. (2015). *Procesos de Descentralización en Bolivia y Colombia, 1980-2005. Una propuesta de economía política espacial comparada. Facultad de Ciencias Económicas. Bogotá DC: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Económicas.*

Roth, A. N. (2018). *Políticas de gestión pública: desarrollos conceptuales y traducción en Colombia. Bogotá DC: Departamento Administrativo de la Función Pública.* Starfield, B. (2001). *Atención Primaria. Equilibrio entre necesidades de salud, servicios y tecnología. Barcelona: Masson.*

WHO. (2015). *Intersectoral Action and Health Equity in Latin America: An Analytical Approach.* Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/33873/9789275118573-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>





## **Tema 2**

**Experiencias de resistencias, re-existencias, contraflujos y sustracciones frente a las desigualdades en sus diversas dimensiones**

### **Mesa 02**

**Memorias, militancias y agenciamientos femeninos en contextos de violencia patriarcal, racista, clasista y colonial contra mujeres, niñas y adolescentes**

**Género y resistencias, relatos de independencias en Colombia de 1819 a 2019**

**MARISOL DAZA ACOSTA<sup>45</sup>**

*...estas luchas quedaron inscritas en el siglo XX como la Revolución Silenciosa y Pacífica, una revolución sui generis que no es un movimiento que estalla; muy al contrario, se produce y sigue desarrollándose. Es, además, la única revolución triunfante del siglo XX, que se desarrolla sin un solo muerto, sin un solo tanque y sin un solo fusil, y que sigue su marcha. Eso la hace formidable.*

*Florence Thomas*

### **Resumen**

El documento pretende re-dimensionar el valor de la palabra “Independencia” y el sentido de ésta en los procesos de transformación bien sea, social, ideológica, política o territorial en Colombia, en los últimos dos

---

<sup>45</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Semillero de Narraciones y Buen Vivir.







siglos; comprendiendo que el proceso de “independencia” requiere de las nociones de identidad y resistencia, partiendo del estudio de los discursos de personajes trascendentales de la historia colombiana que han quedado ausentes, subestimados u omitidos en narración histórica, por su condición de género. La reivindicación de los derechos ha sido una lucha incansable y omitir a sus protagonistas es una violación a los mismos.

### **Introducción**

Colombia es un país que aún se encuentra en construcción en materia de derechos. Diversos aspectos culturales, políticos, económicos y sociales se han transformado en estos dos siglos, múltiples son las independencias que narran los libros de historia que se han adquirido para consolidar los derechos y libertades de los ciudadanos. Pero, aún estamos lejos de llegar al país ideal con el que muchos soñamos. Los libros de historias han registrado en sus páginas las anécdotas más significativas de cada batalla, los nombres de los que luego serían llamados “héroes de la patria” y las cifras de bajas en el campo de batalla, pero en esa narración histórica han dejado de lado las historias de las mujeres que también han logrado adquirir derechos y libertades sin empuñar un arma.

Este proceso investigativo tiene como finalidad reconocer en las narraciones de mujeres las manifestaciones de género y resistencia que las ha llevado a la adquisición y consolidación de derechos y libertades, durante el periodo de 1819 a 2019. Para cumplir este objetivo se han seleccionado tres épocas de la historia colombiana, 1. el periodo independentista, 2. mediados del siglo XX y 3. A inicios del siglo XXI, y a su vez se han elegido tres mujeres por periodo histórico: 1. Manuela Beltrán, Policarpa Salavarrieta, Manuela Sáenz; 2. Betsabé Espinosa, Cecilia Cardinal de Martín, OfeliUribe de Acosta; 3. Victoria Sandino, Francia





Márquez y Florence Thomas; con la intención de analizar desde diferentes contextos sus narrativas y contribuciones en la construcción de derechos y libertades para las mujeres colombianas.

### **Metodología**

La presente investigación es de corte cualitativo según la definición presentada por Monje (2011) ya que, busca acercarse a la percepción del mundo que tienen individuos reales, y que pueden ofrecer información desde sus experiencias. A su vez, se trabajará bajo la metodología de la teoría fundada propuesta por Strauss y Corbin (2002) en donde se busca analizar los discursos de los personajes seleccionados partiendo de las relaciones, semejanzas o conexiones entre los personajes y las categorías de análisis, con la intención de generar conocimiento y aumentar la comprensión de ciertos fenómenos sociales.

De esta misma manera, maneja un corte histórico-interpretativo con perspectiva de género, en donde se realiza un análisis de las historias de vida de ciertos personajes femeninos históricos, en cuyas historias se pueda comprender el funcionamiento de las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales de las épocas y personajes estudiados en pro de comprender el desarrollo y transformación de los discursos de género. La estrategia para la recopilación de la información son las historias de vida, en donde se busca reconstruir las experiencias personales de estos personajes para comprender los hechos sociales, históricos y políticos, que las rodeaban en sus respectivas épocas y los discursos predominantes.

### **Pertinencia social**

Cuando revisamos los libros de texto escolares o los libros de historia vemos que muchos personajes y momentos históricos están tan consolidados que en diferentes versiones se repiten las mismas anécdotas, fechas





y personajes. La historia social y política de Colombia ha sido narrada desde la perspectiva masculina, han sido los hombres y sus batallas quienes representan la noción de libertad e independencia y, en la consolidación de la historia las mujeres han quedado relegadas, cuando se habla de adquisición de derechos sus nombres no figuran.

Cuando se entrega un libro de texto a una estudiante de secundaria esta se pregunta *¿si las mujeres han hecho algo importante por la historia de este país?* Pues en los libros de historia sus nombres no están presentes, la respuesta a dicha pregunta es: sí, pero sus historias no son contadas. Se requiere de una historia diversa que brinde referentes tanto a hombres como a mujeres, se requiere que la historia incluya a todos los miembros de un país y que ellos se sientan identificados con estos sucesos y personajes.

Sant y Pagés (2011), analizaron libros de textos de secundaria para revisar cómo eran representadas las mujeres en los libros de ciencias sociales, ellos encontraron una ausencia total de los personajes femeninos en la construcción de la historia social y política del país. En el proceso investigativo encontraron que los libros de historia escolares ayudan a perpetuar la invisibilidad o menosprecio de algunas mujeres como actores sociales fundamentales en la adquisición de libertades. Los relatos de estos libros evidencian como algunos personajes solo sirven para referenciar procesos sociales de forma anecdótica sin darles un valor protagónico o fundamental en los hechos, tampoco se analizan sus propios procesos de transformación o independencia en su momento histórico; ayudando a perpetuar los mismos referentes y estereotipos de género.

No solo existe un vacío con la presencia de las mujeres en los procesos históricos, sino que también existen inconvenientes con las formas en las que son representadas. Al analizar muchas de estas narraciones se





puede ver que no son vistas como sujetos significativos en la construcción social y política. Gonzales (2011) investiga cómo son representadas las mujeres y encontró que: a). Existen vacíos históricos adrede de las acciones femeninas en los procesos libertarios, b). Las mujeres son omitidas, invisibilizadas y menospreciadas en los relatos históricos; tal como sucede con otros grupos étnicos, c). La caracterización femenina siempre es precaria y carece de sustentos históricos investigativos, todo proceso narrativo de lo femenino solo nace desde un ente masculino, d). No existen gran cantidad de investigaciones sobre la participación de las mujeres en los procesos sociales.

Se escriben distintas biografías o textos literarios que buscan romantizar sus historias y narrarlas desde las relaciones interpersonales establecidas con personajes masculinos, pero no se crean investigaciones significativas sobre su legado, en muchas ocasiones se argumenta la falta de fuentes y la precariedad de los testimonios sobre el papel de las mujeres, por eso se sigue narrando su historia desde la ficcionalidad. No solamente Gonzales (2011) ha notado las exclusiones u omisiones de este grupo, sino que, Fernández (2010) al investigar sobre los roles que cumplen las mujeres en los procesos históricos encuentra que: a). Existe una exclusión de las mujeres en las narraciones históricas, b). Las mujeres son generalizadas e impersonalizadas en el discurso: Supresión de liderazgos y, c). Las mujeres se relatan de forma pasiva.

Con lo anterior, podemos observar que lo importante es reconocer que estos vacíos históricos, minimizaciones, invisibilización y omisiones; están ligados a las determinaciones culturales que se han elaborado en torno a lo femenino, y que las narraciones históricas buscan preservar los comportamientos de los roles culturales asignados. De esta manera, es posible evidenciar que existe la necesidad de actualizar las





narraciones y narrativas sobre la incidencia de las mujeres en la construcción histórica, especialmente en el proceso de reivindicación de derechos y libertades en nuestro país pues, esto permite que las nuevas generaciones crezcan teniendo referentes femeninos cercanos con los cuales se puedan sentir identificadas e identificados, a su vez, para que comprendan que todos los sujetos que han contribuido en la construcción histórica merecen ser valorados de la misma manera por sus acciones y no por su género.

### **Resultados**

Esta investigación aún se encuentra en proceso, razón por la cual no se pueden exponer resultados definitivos, pero a continuación se evidenciarán las interpretaciones preliminares que han sido extraídas luego de configurar los relatos de vida de: Manuela Beltrán, Policarpa Salavarrieta, Manuela Sáenz, Betsabé Espinosa, Cecilia Cardinal de Martín, Ofelia Uribe de Acosta, Victoria Sandino, Francia Márquez y Florence Thomas; donde se encontraron puntos en común en sus vivencias y experiencias que las llevaron a participar de manera activa en la construcción de derechos y libertades en cada una de sus épocas.

1. En el relato de vida de Manuela Beltrán, Policarpa Salavarrieta, Manuela Sáenz, se puede evidenciar que estas mujeres no han sido estudiadas fuera del momento histórico de la independencia; todo proceso investigativo nace desde la coyuntura política y social del momento, pero no son visibilizadas desde sus actuaciones individuales.

Por ejemplo: Manuela Sáenz no ha sido desligada de la imagen del libertador Simón Bolívar y siempre se ha contado su historia desde la sombra de este personaje, pero no se le reconoce como una mujer que participó activamente en el campo de batalla, por ser uno de las primeras mujeres neogranadinas en poner fin





al matrimonio celebrado por acuerdo de sus padres o a ser una de las primeras criollas en tener la posibilidad de administrar el dinero de su familia sin estar bajo la tutela de un hombre. Estas actuaciones marcaron un precedente en la construcción de la libertad de decisión de los matrimonios acordados y la independencia económica de las mujeres en un momento histórico en donde ni siquiera se contemplaba la idea de esta posibilidad (Fernández y Tamaro, 2004).

De esa misma manera, Manuela Beltrán propició el inicio de la gesta de los comuneros con sus actuaciones públicas y Policarpa Salavarrieta contribuyó en la organización de las guerrillas de los llanos y reclutó a nuevos soldados engrosando así la fila de los aliados patriotas, también hacia arengas en las plazas públicas haciendo análisis sociales y políticos sobre la corona española y el manejo que se le daba a las colonias. Ellas son tres personajes que desde sus actuaciones personales fueron la semilla para que más mujeres alzaran su voz y contribuyeran desde su construcción individual en la consolidación de la nueva patria. (Ruiz, Fernández y Tamaro, 2004).

2. Uno de los puntos en común más importante que relaciona a estas mujeres, es la influencia de la educación en sus acciones, en su mayoría participaron en proceso de educación formal o informal, pero esto los conocimientos adquiridos contribuyeron en su emancipación.

Por ejemplo, Manuela Sáenz desde muy temprana edad se dedicó a la lectura y al estudio del inglés y francés. Policarpa Salavarrieta fue motivada por su tutora a aprender a leer y escribir, estudiar religión e historia española, también a aprender a tocar la guitarra y a cantar. Cecilia Cardinal de Martí fue una de las primeras y pocas mujeres en ingresar a la facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, lo que la llevó a





realizar campañas médicas en las zonas rurales del país, y posteriormente a crear organizaciones que tenían como eje central la investigación en control natal, reproducción y sexualidad, con el fin de brindar mayores herramientas informativas a las comunidades rurales (Hennes, 2009).

Así mismo, Ofelia Uribe de Acosta se desarrolló en un hogar donde la lectura tenía gran importancia, siguiendo el trabajo de sus padres ingresó a estudiar al colegio normalista para convertirse en maestra y su proceso de aprendizaje no se detuvo pues, aprendió temas de Derecho y de procesos jurídicos junto a su esposo, lo que le permite ver la falta de inclusión de las mujeres en la construcción legislativa y para construir sobre los derechos de representación jurídica de las mujeres. De esta misma manera, la historia de Victoria Sandino se desarrolló con su paso por la escuela y la formación política en la JUCO a muy temprana edad lo que la motivó a crear procesos de liderazgo y trabajo comunitario, también realizó estudios universitarios en Comunicación Social, estos procesos educativos la han llevado a comprender las problemáticas del género desde nuevas perspectivas y a trabajar en pro de los derechos de las mujeres (Escuela Estudios de Género. UN. 2016).

Igualmente, Francia Márquez al ver todas las injusticias padecidas en su territorio vio la necesidad de estudiar Derecho para impulsar el ejercicio de los derechos en su comunidad y liderar los procesos legales en defensa del territorio ancestral. De igual manera Florence Thomas, estudió Psicología y realizó múltiples estudios de posgrado y creó el grupo de estudio Grupo Mujer y Sociedad e impulsó la creación de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia (Zamora, 2019).





Tal como se evidencia anteriormente, la mayoría de los personajes que están siendo investigados comparten la participación en diferentes procesos educativos, fue la educación la semilla que permitió que generen sus primeros interrogantes sobre el funcionamiento de la sociedad y cultura colombiana para así iniciar los procesos de cambio y transformación de las situaciones que consideraban injustas y desiguales para las mujeres. Es sin lugar a dudas, la educación el pilar fundamental que permitió la visibilización y comprensión de las problemáticas culturales, sociales y políticas por las que atraviesan las mujeres y así mismo brindó las herramientas que las llevó y a liderar procesos comunitarios como una forma de construcción colectiva en la consolidación y ejercicio de los derechos y libertades.

3. Así mismo, se puede ver que la mayoría de estas mujeres trabajaron en comunidad y consolidaron grupos de mujeres con los cuales se tenía altos grados de afinidad por la construcción colectiva de iniciativas en pro de la independencia de las mujeres en diferentes ámbitos.

Tal es el caso de Betsabé Espinosa quien en 1920 lideró una de las primeras movilizaciones sociales a favor de los derechos laborales de las mujeres trabajadoras de la industria manufacturera, Betsabé representó a más de 400 mujeres en la mesa de negociación con el Gobernador de Antioquía, los socios de la *Fábrica de Tejidos de Bello* y otros miembros de la delegación, exponiendo y defendiendo un pliego de peticiones sobre: la igualdad salarial de las mujeres frente a los hombres, las condiciones de higiene, jornadas laborales y eliminación de los abusos sexuales dentro de la fábrica, Betsabé y estas cuatrocientas mujeres trabajaron y resistieron en conjunto por la reivindicación de los derechos y condiciones laborales de las mujeres a mediados del siglo XX (Escuela Estudios de Género. UN, 2016).







En esta misma línea encontramos el trabajo comunitario realizado por Ofelia Uribe de Acosta en busca del derecho del voto y otras libertades para las mujeres en Colombia. Por ejemplo, ellas construyeron la ponencia “*Contribución al estudio de la reforma Olaya-Restrepo sobre el régimen de las capitulaciones matrimoniales*” que tenía como objetivo poner en la agenda política la necesidad de permitir que las mujeres manejaran sus propios bienes fuera de la tutela de un hombre; también se realizaron marchas en favor del derecho del voto femenino, no solo movilizaciones en las calles de las principales ciudades del país sino también la participación y creación de programas radiales, semanarios y revistas; diseñados y difundidos por mujeres con el fin de extender la información a tantas personas como fuera posible sobre los proyectos de ley en curso.

También encontramos el trabajo social de Victoria Sandino quien lideraba proyectos comunitarios en pueblos periféricos, brindando herramientas para que las mujeres lideran actividades en temas como: la seguridad alimentaria, la maternidad, planificación familiar, entre otros según las necesidades de las comunidades, su trabajo se extendió al liderar la Subcomisión de Género en los Diálogos de Paz en la Habana y poner en la agenda política la necesidad de una perspectiva de género en la consolidación del acuerdo.

También contamos con la experiencia de Francia Márquez al liderar la movilización de *Las Mujeres Negras por el Cuidado de la Vida y los Territorios Ancestrales*, como un elemento de presión social en contra del desplazamiento forzado, las amenazas en contra de los líderes sociales y la minería ilegal en los territorios ancestrales, a su vez, participó en la consolidación de los *Consejos Comunitarios del Norte del Cauca*, así como las movilizaciones sociales de la *Cumbre Agraria Étnica y Popular*; en estos dos escenarios se ha





encargado de visibilizar la violencia sistemática que han padecido las comunidades étnicas del Cauca.(Alvarez, 2020).

Estos solo son algunos ejemplos de las formas de liderazgos y trabajo en comunidad que realizan los personajes investigados en favor de los derechos de las mujeres y del territorio. Estas mujeres tienen en común el trabajo en equipo y el empoderamiento de otras mujeres para la participación activa en la reivindicación y defensa de sus libertades e independencias. No es el trabajo de una sola persona, es el trabajo de una comunidad de mujeres para la creación de un país con menos desigualdad y mayor oportunidades y garantías de una vida digna.

### **Conclusiones**

En estas primeras fases de investigación se puede evidenciar en la construcción de los relatos de vida la invisibilidad y omisión social e histórica de este grupo de mujeres, así como la replicación de la misma información sobre su vida en diferentes medios, y la carencia de investigaciones profundas que den como resultado narraciones que expongan sus acciones desligadas de momentos y personajes históricos y valoren su contribución como individuos a favor de la independencia y libertades de las mujeres.

Este primer ejercicio interpretativo permitió observar los puntos en común del grupo estudiado siendo la educación el elemento fundamental que permite sus procesos de emancipación. La educación les brindó las herramientas para analizar y comprender el funcionamiento de los procesos sociales y culturales en Colombia y les dio elementos necesarios para combatir la desigualdad y exclusión de las mujeres en la agenda pública.





Otro de los aspectos que se pueden evidenciar es la constante construcción colectiva que lideran las mujeres en sus comunidades, independientemente del momento histórico en el que se desarrollen, puesto que la mayoría de ellas crean grupos sociales perdurables que tiene como finalidad pensar y repensar el papel de las mujeres en la sociedad y en el territorio colombiano. Todos los personajes de esta investigación de una u otra manera piensan en colectividad. y por ello su contribución impacta de manera positiva a toda la sociedad colombiana.

Esta investigación, se espera, permite crear un andamiaje para la reivindicación de derechos y libertades en el siglo XXI, sin ellas y sus contribuciones hoy no seríamos consciente del arduo trabajo que aún tenemos las mujeres en la exigencia de nuestros derechos y libertades, ellas fueron la semilla del cambio y sus luchas siguen vivas.

### Referencias

- Álvarez, C. A. (2020). "Roja, Violeta y Guerrillera". La creación del feminismo insurgente en la Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, FARC, desde la experiencia de vida de Victoria Sandino. Universidad Nacional de Colombia.
- Escuela Estudios Género. UN. (13 de septiembre, 2016). Ofelia Uribe. Parte 1- 4. [Video]. Youtube. Retrieved 11 9, 2020. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MIszV-lkQ40yt=399s> //
- Fernández, D. M. C. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(25), 84-99. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/650/65027768007.pdf>





- Fernández y Tamaro. (2004). Biografía de Vida de Manuela Saenz. Recuperado de:  
[https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/saenz\\_de\\_thorne.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/saenz_de_thorne.htm) 7
- Gonzales, E. J. (2011). Representaciones de las mujeres en la independencia desde la historiografía colombiana. *Historelo*, 3(5), 169-190. DOI: <https://doi.org/10.15446/historelo.v3n5.12264>
- Hennes, H. (2009). Los "diarios perdidos" de Manuela Sáenz y la formación de un ícono cultural. *Kipus: revista andina de letras*, 26(II Semestre), 109-132. Recuperado de:  
<http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2088>
- Monje, A. C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa - Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo.
- Ruiz, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Manuela Beltrán. En *Biografías y Vidas*. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona (España). Recuperado de:  
[https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/beltran\\_manuela.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/beltran_manuela.htm) el 21 de diciembre de 2020.
- Sant, O. E. y Pagés, B. J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.





# IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña  
en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Zamora, D. (nov. 2019). "Nos morimos de tristeza, de enfermedades o porque nos declaran objetivo militar", Francia Márquez. Revista Diners. Recuperado de: [https://revistadiners.com.co/tendencias/73317\\_no-voy-a-parar-de-luchar-francia-marquez](https://revistadiners.com.co/tendencias/73317_no-voy-a-parar-de-luchar-francia-marquez)





## **El cuarto de la empleada doméstica, un espacio de formación de cuerpos**

***LUZ ELENA RESTREPO PÉREZ<sup>46</sup>***

### **Resumen**

Esta ponencia indaga el cuarto de la empleada doméstica en tanto dispositivo de formación de los cuerpos, con este propósito se hace un recorrido sociohistórico por los espacios del servicio doméstico y se profundiza en las conexiones entre este espacio y la escenificación de modos hegemónicos de desigualdad y sometimiento de las mujeres. Las dimensiones espaciales del cuarto de la empleada en casas de un sector de lapoblación durante tres periodos en Colombia, no solo continúa asignando un lugar social, sino que desde este espacio se configura una subjetividad femenina, que educa cuerpos abnegados en función de sus empleadores.

### **Introducción**

Esta ponencia surge de la investigación doctoral *Los cuartos de las empleadas domésticas: espacios de formación de los cuerpos*, la cual tiene como propósito central cartografiar el cuarto de la empleada en relación con la arquitectura de la casa, sus intimidades y las afecciones que se despliegan por los espacios y por los cuerpos. A través de esta investigación se propició un acercamiento sensible a la formación en términos educativos a partir de la puesta en tensión del espacio, los cuerpos, las distancias y jerarquías funcionales, que desde lo social se desplazan al interior de la casa. Por consiguiente, pensar la formación en el contexto del

---

<sup>46</sup> Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín.





cuarto, fuera de las instituciones educativas y otros espacios que históricamente se han ocupado de formar a los sujetos.

Los cuartos de las empleadas domésticas espacios cargados de subjetividades, de contornos estructurados a partir de unas prácticas concretas de las ideologías y discursos dominantes, se han transformado históricamente de acuerdo con unas perspectivas sociales de lo que ha significado la servidumbre a través del tiempo. Estos cambios y lo que ellos producen en los sujetos vinculados a estas prácticas, son dos de las razones más importantes; por las cuales el interés en esta investigación se centra en lo que agencia el cuarto de la empleada, en tanto estructura viva que potencia unas determinadas formas de estar en el mundo y que, además, establece relaciones particulares entre quien lo habita y las personas para las cuales trabaja. Por lo tanto, el cuerpo de la empleada en tanto presencia de elementos arquitectónicos, estéticos y socioculturales que lo condicionan, se proyecta como un elemento que puede ser formado, de acuerdo con unas intenciones, que desde esta investigación entran a ser visibles.

La decoración, la iluminación, la ventilación, en la intimidad y en las relaciones que se establecen dentro de un espacio particular, esa privacidad entre ojos vigilantes y en algunos casos castigadores; nos lleva a evocar el cuarto de la empleada, ese que ocupa por un lapso mientras trabaja al servicio de otros. Ese lugar, su cuarto, es donde construiría una instancia medianamente propia, pues fuera de él, se presenta como una mujer al servicio de otros, en ese sentido, los intersticios creados entre los cuerpos o los espacios, y las relaciones, determinan, como lo dice Sennett (1997) “la manera en que las personas reaccionan unas respecto a otras, la forma en que se ven y escuchan, en si se tocan o están distantes” (p. 19). Por consiguiente, ese





agenciamiento que se produce dentro del cuarto, dentro de la casa en relación con el cuarto y las personas que se entrecruzan sin tocarse, problematiza la manera como se forman los cuerpos de las internas, pone en cuestión una mirada meramente instrumentalista sobre estas relaciones que ha predominado en el mundo del capital y ofrece pistas para pensar lo que agencian otros espacios donde habitan cuerpos que se configuran y pueden transformarse a partir de las formas y las experiencias que allí se dan; pensar en el aula, por ejemplo, en tanto espacio con formas de entender y de producir la experiencia educativa.

Por otro lado, es importante preguntarnos por las condiciones de un segmento de la población designada de manera natural a las labores domésticas, debido a que distintos discursos la han puesto históricamente en este lugar de servidumbre en diversos aspectos, como las razones que sostienen determinadas prácticas sociales y la construcción de la condición femenina; en este sentido, es pertinente recordar a Simone de Beauvoir, quien reitera que, el ser humano, no es una especie sino una realidad histórica (2013, p. 126), un producto de los discursos dominantes que han invisibilizado otros posibles.

Dado lo anterior, no es extraño ver que la mayoría de las personas que desempeñan labores domésticas sean mujeres, pues como se verá más adelante, las investigaciones muestran un porcentaje muy alto de las mujeres que se ocupan de estas labores, esto sin contar aquellas que trabajan por fuera de su casa, pero que cumplen también con las labores domésticas en doble jornada. Obviamente, no es fácil comprender la dimensión de este proceso en términos sociohistóricos, pero es urgente pensar las realidades concretas que hoy vivimos para intentar transformar ciertas prácticas y discursos que las sostienen. Todo esto enmarca el







problema del cuerpo de la empleada doméstica, y no deja de ser curioso que, resulta casi impensable su homólogo masculino empleado doméstico, expresión que ni siquiera existe en nuestro discurso.

En cierta medida, las empleadas domésticas cargan con un peso cultural significativo, respecto del patriarcado, en tanto se ven sometidas a diversidad de formas de servidumbre y subordinación de orden social y cultural, cabría por tanto interrogarnos por la naturalización de esos lugares de subordinación y servidumbre a los cuales se ven abocadas dichas empleadas, especialmente aquellas que desarrollan su actividad como internas en una casa de familia.

Así pues, el cuarto de la empleada doméstica, en tanto problema de investigación, posee muchos matices; en su esfera más particular aparece el cuarto, el cuerpo y la producción de sentidos y las relaciones íntimas de la casa; en una esfera más general, estarían las estructuras ideológicas y discursivas dominantes que producen todo un andamiaje para el condicionamiento de los cuerpos y sus maneras de relacionarse. De manera que los movimientos sutiles de la intimidad de la casa, del cuarto de la interna, que se cree privado, estaría siendo movidos por una gramática discursiva de orden sociocultural que se materializa.

En la investigación doctoral mencionada anteriormente, se usó como epistemología la Investigación-creación, la cual privilegia los modos de construcción del conocimiento desde y con el cuerpo, puesto que es necesario, comprender cómo se dan los procesos de formación de los cuerpos de las empleadas domésticas dentro de sus cuartos de servicio. Esta metodología se desplegó a través de dos acciones: habitar los cuartos y encuentros con empleadas domésticas. A partir de estas experiencias, se construyeron textos configurados





desde las comprensiones y reflexiones de lo que acontece en los cuartos de las empleadas, en tanto espacios sensibles, sistema de objetos y prácticas discursivas de producción –formación– de subjetividades.

Enfocándonos en cartografiar el cuarto de la empleada, en relación con la arquitectura de la casa, sus intimidades y las afecciones se despliegan por los espacios y los cuerpos.

### **Los espacios para la servidumbre**

Pascal Dibie ha abordado en sus estudios un recorrido por la historia de la servidumbre que nos ilustra cómo se ha concebido el papel que juegan las empleadas domésticas en la vida cotidiana de sus empleadores y en sus propias vidas: cómo la cultura los ha nombrado y ubicado en diferentes espacios de acuerdo con unos discursos dominantes históricamente. En su trabajo: *Etnología de la alcoba* (1989), Dibie plantea cómo en la antigua Roma, los denominados esclavos y sirvientes dormían al lado de sus amos en jergones, incluso, era bien visto que las parejas durmieran separadas, salvo en pocas ocasiones, como por ejemplo “durante la noche de bodas el dormitorio conyugal estaba libre de esclavos y sirvientas, que suelen dormir al costado de la cama” (Dibie, 1989. p.41), solo en estas ocasiones especiales, esclavos y sirvientas eran desplazados a otros espacios.

Es notable cómo la cercanía de amos y esclavos estaba marcada por la necesidad de afirmación de los amos de un lugar de dominio, en tanto los sirvientes, además de ser un accesorio útil para la satisfacción de cualquier capricho, eran también considerados seres o cosas inferiores sin ningún derecho o posible sensibilidad frente a la vida, por lo tanto, esa cercanía obedecía, no a una relación de afecto, sino de utilidad y disponibilidad continua de los sirvientes para con sus amos.





Por su parte en el capítulo uno, *El Imperio Romano*, en el libro *Historia de la vida privada* (1990), Paul Veyne, plantea que “Tengamos en cuenta que estas gentes tienen ininterrumpidamente un esclavo a la mano para prevenir sus menores ademanes y nunca están solas” (1990. p.82), posiblemente esta anotación permite decir que los esclavos podrían convertirse en extensión del cuerpo de sus amos, al ayudarlos en todo lo relacionado con su vida, no solo en las tareas domésticas, sino también en lo concerniente a su vida privada. Había allí una pérdida de la singularidad de los sirvientes, una enajenación de sus cuerpos, en tanto no eran suyos, sino que estaban siempre a disposición de sus amos, eran de su propiedad.

Lo anterior permite apreciar cómo estas personas no contaban con un espacio dentro de la casa destinado para ellos, aspecto que de entrada nos permite preguntarnos por su relación simbólica con los espacios y las cosas. El sirviente, parece configurar una extensión del cuerpo que lo domina. Es así, que los sirvientes siempre estaban compartiendo los espacios con otros. Thébert, En *Historia de la Vida Privada*, sostiene que común pensar que los “sirvientes han de contentarse con tener sus cosas metidas en un atadizo y con poder dormir en un camastro que se desplaza de un rincón para otro según circunstancias y necesidades” (1990, p. 373), sin un lugar determinado para descansar, siempre acompañado o acompañando.

Una vez la esclavitud fue abolida y las personas esclavizadas recuperaron su libertad, era común encontrar cómo “muchos libertos no abandonaban la casa, sino que continuaban viviendo en ella, para seguir ocupándose de lo que habían venido haciendo desde siempre, pero con más dignidad” (Dobie, 1989. p.96). Este hecho, que históricamente es trascendental, subjetivamente no cambiaba mucho en el corto plazo a los sujetos liberados, pues cuando alguien no es dueño de sí, no sabe de sí, no tiene un lugar, no puede vivir la libertad de





ser, debido a que existe en gracia a su amo. Les hacía ver el lugar de esclavitud, como el único donde habitar; muchos ya se habían habituado a su vida, al ritmo con el que desarrollaban cada minuto, algunos se aferraron a la falsa idea de cariño o afecto profesada por y hacia sus amos, permaneciendo en el espacio indicado por ellos. Según Perrot en *Mi Historia de las mujeres* “las sirvientas jóvenes dormían en el hueco de la escalera, como siempre” (2009, p. 36), porque en la vida concreta nada cambiaba en realidad, debido a que una práctica cambia, solo cuando los sujetos que la agencian han transformado sus formas de estar en el mundo.

La entrada al cuarto, de alguna manera, está vinculada con la desnudez; si la servidumbre no contaba con un lugar donde retirarse ¿cómo se producía el descanso y eventualmente la apropiación del cuerpo? Perrot (2009) dice que la servidumbre “se contentaban con un jergón en cualquier rincón, bien fuera bajo una escalera o cualquier pasillo. Con el paso del tiempo aparecerían las habitaciones para el servicio doméstico” (p. 122). Posteriormente, la burguesía del siglo XIX, deseosa de ser servida al menor costo, dice Perrot (2009), “acudió a las chicas jóvenes, frecuentemente llegadas del campo, que se colocaban en las casas, a través de sus contactos o de una oficina especializada, como «chicas para todo»” (p. 123); se concibe en este contexto, la idea del cuarto de la interna. Este será lugar, a veces privado, a veces compartido por varios sirvientes, pero un espacio privado al fin de cuentas.

### **Los cuerpos de la servidumbre**

El cuerpo, el que abraza aromas y entreteje miradas piel, el que ha sido recorrido, hablado, conjugado y exterminado, ha cambiado a lo largo de los siglos, se ha reinventado a sí mismo y a la sociedad, a través de él, se han abarcado infinidad de placeres, el cuerpo que habita y que a la vez habitan, ese que huele y ve con su





piel, ese que, “indica una posesión, no una propiedad. Es decir, una apropiación sin legitimación” (Nancy 2007, p. 10).

Haciendo un recorrido histórico, de la esclavitud hasta nuestros días, según Butler (2002), se podría “afirmar que el sujeto es producido dentro de una matriz -y como una matriz- generalizada de relaciones no significa suprimir al sujeto, sino solo interesarse por las condiciones de su formación y su operación” (p. 25). Por tanto, es menester pensar en las condiciones de posibilidad que hacen posible que emerja un sujeto con unas características particulares, es decir, pensar por qué un cuerpo se inscribe en un discurso y no en otro, por qué el cuerpo, en este caso, de la empleada, es considerado *diferente*, desde unas categorizaciones jerárquicas como la clase, la raza-etnia, la nacionalidad, y tantas otras taxonomías que nos hemos inventado en un afán de ordenar, pero sobre todo de poder y dominación a raíz de esas distinciones; en ello el cuerpo se configura y por consiguiente, podemos hacer una lectura de una sociedad donde la heteronormatividad impulsada por el patriarcado crea cuerpos de mujeres dóciles y aptas para las labores domésticas, pues es común ver cómo el número de hombres en labores domésticas, es mucho menor que el de las mujeres.

De Beauvoir (2013), sostiene que el ser humano es producto de la historia, de un discurso y no de la naturaleza (p. 41); sin embargo, la mujer sigue signada por una marca de lo biológicamente estipulado que es un lugar de servidumbre, lo cual condiciona y asigna un lugar en la sociedad. Muchas mujeres continúan siendo configuradas desde un discurso patriarcal que las alienta a servir, cuidar, dar, reproducir, mientras que los hombres son animados a crear, producir y dominar.





En la actualidad, los flujos migratorios se han intensificado, los cuales llevan a que mujeres lleguen a las casas a trabajar como *internas*, trabajadoras *cama adentro*, trabajadoras *puertas adentro*, trabajadoras de *jornadas sin retiro* o como *chicas para todo*, generalmente con escasa escolaridad, pues los dueños del capital “básicamente, lo que pretenden es ‘comprar’ la confianza, la devoción, la paciencia y, sobre todo, el tiempo de estas ‘otras’ mujeres” (Parella, 2004 p. 190). Esta modalidad de trabajo representa para las empleadas desde cierto punto de vista un beneficio, ya que los gastos de arrendamiento, servicios públicos y alimentación están satisfechos, sin embargo, esta misma ventaja se convierte en un factor de abuso, cuando el alojamiento y la manutención se consideran la mitad del salario, ese hecho justifica la escasa remuneración que perciben las trabajadoras (Venet, 1999). Su condición de inmigrantes favorece que estas presenten menores exigencias, incluso con el tiempo dedicado al trabajo, puesto que las internas suelen tener una jornada laboral más extensa que quienes regresan a sus casas, generando esto posibles tensiones en la relación entre empleada y empleador. Pese a lo anterior para muchas internas esta es una excelente estrategia, puesto que disminuye “significativamente los gastos en alimentación, transporte, vestuario y otros artículos de uso personal, permitiendo el ahorro y con él la posibilidad de cumplir las obligaciones contraídas de ayuda económica a la familia en origen a través de las remesas” (Acosta, 2013, p. 46-47).

## **Conclusiones**

El cuarto que habita la empleada doméstica, es un espacio pequeño que delata el lugar que ocupa al interior de la casa, el mismo que devela la falta de atención que recibe, un lugar alejado de la familia, pero cerca a su lugar de trabajo, como si este fuera una extensión de su propio espacio. Lugares permeados por la división





social, por líneas invisibles que fragmentan los segmentos aptos o no para cada habitante de la casa, ese cuarto no solo es un lugar en donde se descansa y se habita, es mucho más que esto, es un dispositivo que forma cuerpos, en tanto si es amplio permite la movilidad de un cuerpo grande al contrario de un espacio pequeño al cual solo pueden acceder cuerpos pequeños. Es común al delimitar el espacio de la empleada, a unas dimensiones de 2,10 m de ancho por 2,20 m de largo y 2,40 de alto en promedio, el cual se hace permeable los olores y sensaciones provenientes de la cocina, un lugar que contrasta en ocasiones con la magnificencia de los demás cuartos de la casa, en ocasiones menos cuidado que el resto de los espacios, con grietas que delatan mucho tiempo allí.

Las mujeres que trabajan en el servicio doméstico tienen un nivel educativo básico, generalmente vienen del campo a las ciudades, con grandes dificultades económicas, incluso víctimas del desplazamiento forzado, lo cual las lleva a ocuparse en un sector disponible para ellas, accediendo a él por recomendación de un familiar, amiga o vecina, algunas de estas mujeres comienzan a trabajar en el servicio doméstico a temprana edad, a cuidar los hijos de otros, incluso con la ilusión de cambiar trabajo por educación y un lugar para vivir alejado de las falencias familiares, es por esto que muchas pierden todo contacto con su familia.

Los colegios y los salones de clase en particular, también son dispositivos que forman cuerpos, los docentes, son a su vez formadores de cuerpos, en ocasiones pueden ser sumisos, resignados o pueden ser pensadores libres y con capacidad de análisis, sin embargo, es allí donde entran varias dimensiones al escenario, espacio número de estudiantes, calidad del ambiente, sillas o escritorios ergonómicos, lugares adecuados y aptos para la enseñanza y el aprendizaje, o lugares sencillamente donde se dejan a unos cuerpos por varias





horas a la espera de culminar procesos exigidos para seguir produciendo en una economía que poco se preocupa por su bienestar.

### Referencias

- Acosta, E. (2013). Mujeres migrantes cuidadoras en flujos migratorios sur-sur y sur-norte: expectativas, experiencias y valoraciones. *Revista Latinoamericana* (25), 1-26.
- De Beauvoir, S. (2013). *El segundo sexo*. Bogotá: Editorial House Mandadori S.A. SDibie, P. (1989). *Etnología de la alcoba*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Nancy, J. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo*. Ediciones la Cebra.
- Parella, S. (2004). Reclutamiento de trabajadoras inmigrantes en las empresas de servicios de proximidad en el Área Metropolitana de Barcelona. *Reis*, 108, 179-198.
- Perrot, M. (2009). *Historia de las alcobas*. Editorial Siruela.
- Sennet, R. (1997). *Carne y piedra el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Venet, F. (1999). *La otra frontera” informe presentado por Sin Fronteras Image, en VV.AA. Migración: México entre sus dos fronteras, Informe para el Senado de la Republica*. México: Senado de la Republica.







**Mujeres, acciones performáticas en el proceso de memorialización y visibilización de las violencias machistas**

***LIS JOHANA TAMAYO MOLINA***

**Resumen**

Esta ponencia parte de un trabajo que expone la experiencia personal, como mujer feminista, habitante de la ciudad de Medellín e integrante de una colectiva de teatro de mujeres, como resultado del deseo de exponer lo que implica nuestras vivencias en un sistema patriarcal que naturaliza unas prácticas de violencia que nos generan inseguridades, miedos y silencios y a su vez la posibilidad que emerge en estos grupos artísticos de mujeres, para recuperar la historia, nombrar esos miedos y visibilizar las violencias machistas.

**Objetivo**

Conocer algunos procesos de memorialización y visibilización de las violencias machistas a través del teatro y acciones performativas públicas, por parte de colectivos de mujeres en Medellín y la relación que existe con las formas de habitar una ciudad poco segura para nosotras.

**Desarrollo de la ponencia**

Desde una perspectiva resistente de la memoria, las manifestaciones artísticas, si bien no son expresiones de un proceso que implique acciones jurídicas o responsabilizantes, son escenario de transmisión de sentidos y develación de relatos, manifestaciones de lo no nombrado y lo no dicho. Ahora bien, son también vehículos que portan sentidos en torno a la vida cotidiana, relaciones de poder, luchas sociales y transformaciones.





En Colombia, los hombres y las mujeres vivencian de forma distinta la guerra, Mientras el cuerpo de los hombres es concebido, configurado y preparado para la guerra (por, entre otros asuntos, ser aprendido como el fuerte; el sin miedo; el que no se queja; el que no tiene que parir; el que se resiste a todo tipo de dolor; ...), el de las mujeres padece la guerra (es debilitado, sometido, restringido su derecho a la libre expresión y movilización, usado como emblema de poderío, y vivido como objeto entre otros, sexual). (Zapata, 2016, p. 17). Siendo casi siempre la palabra y la narración verbal la forma de visibilizar y nombrar estos hechos, traer a la memoria y expresarlo.

En Medellín algunas mujeres se han organizado en movimientos sociales que a través de acciones performativas hacen una denuncia pública constante. Como es el caso de las Madres de la Candelaria en Medellín, quienes inspiradas en las Madres de Plaza de Mayo en Argentina, realizan plantones cada semana en el centro de la ciudad de Medellín, cerca de la iglesia Nuestra Señora de la Candelaria, porque es uno de los lugares más transitados en la ciudad, siendo una estrategia importante para hacer visible su movimiento constantemente, evidenciando el dolor y la denuncia por la muerte o desaparición de sus seres queridos, en un escenario público. En el Museo Casa de la Memoria<sup>47</sup> también se encuentran expuestas algunas imágenes y las voces de estas mujeres, además de varios símbolos que representan su movimiento y su lucha por la verdad, la justicia y la reparación.

---

<sup>47</sup> El Museo Casa de la Memoria en Medellín, se creó en el año 2006 a través del programa de Atención a Víctimas de la administración municipal, con el objetivo de contribuir desde los procesos de memoria a las reflexiones en torno al tema del conflicto armado y otras formas de violencia en Medellín, y el resto del país





Otras mujeres también se han unido a través de colectivos artístico terapéuticos para recuperar la historia, movilizar la memoria y nombrar las vivencias vinculadas al conflicto armado y otras violencias, con el propósito de sanar mientras se visibilizan asuntos que deben competir a toda una nación. Como es el caso de colectivas que a través del teatro social o teatro del oprimido<sup>48</sup>, trabajan el tema de la memoria desde lo corporal permitiendo un encuentro consigo mismas, con el acompañamiento de mujeres que además de tener conocimiento sobre teatro, lo complementan con la experiencia del trabajo social o de arte terapia, como es el caso del movimiento Mujeres Caminando por la Verdad, un grupo de mujeres víctimas del conflicto social y armado de la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, que trabajan temas como la victimización, reparación y memoria histórica, pero no habían hecho teatro hasta ahora que se unieron para tomarse las tablas y contar sus vivencias a través del teatro vivencial. 6 mujeres víctimas de muerte y desaparición de hermanos, esposos o hijos; hicieron parte de la creación y puesta en escena en la obra Teatral “Queda claro” con dramaturgia de creación colectiva y dirección de Inge Kleutgens (Zapata, 2016, p. 42).

Ser espectadora de la obra de teatro “Queda Claro” es adentrarse en las tristezas e impotencias de esas mujeres, es grabar sus gestos y expresiones en la piel, es reconocerse en cada una de sus interpretaciones con tanta realidad para contar, es indignarse con cada palabra, cada llanto, cada grito, cada expresión de sus cuerpos en el escenario, es odiar la guerra y amar la juntanza femenina.

---

<sup>48</sup> El teatro del Oprimido está influenciado por la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y el teatro de Bertolt Brecht. (Zapata, 2016, pag.32).





Fuente: Imagen tomada del video con la obra publicada en el canal de YouTube de Margarita María Zapata

Las Madalenas Colectiva Teatral, es otro grupo en el que convergen mujeres de diversas profesiones, que trabajan en distintas organizaciones públicas y privadas de la ciudad, pero que eligieron el teatro para nombrar sus historias y la vivencia propia y de otras mujeres que padecen diariamente distintas violencias. Aunque muchas de estas mujeres no han sido víctimas directas del conflicto armado, han trabajado desde el acompañamiento psicosocial con mujeres de distintas comunas de la ciudad que sí son víctimas del conflicto.

Desde mi experiencia, como parte de la Colectiva Teatral las Madalenas, hago esta reflexión desde las sensaciones que me trae el cuerpo cuando recuerdo los encuentros con esas mujeres en un espacio dispuesto para el arte, donde confluyen historias de dolor y angustia, allí entre nos-otras nos permitimos sentir y crear, con juegos teatrales reímos y lloramos al re-pasar por el cuerpo esas historias propias o que escuchamos de otras mujeres de distintas edades, condiciones socioeconómicas, barrios, ciudades, incluso de otros países.





Con la guía y el acompañamiento de la profesora Margarita Zapata, construimos una obra de teatro que nombramos “El Museo de las Mujeres”<sup>49</sup>, que expone 10 historias de mujeres diversas con algo en común, violencias en el cuerpo, la mente y el corazón, que a través de esta puesta en escena, se permiten sanar y llevar el mensajes a otras mujeres y hombres que han sido espectadoras y espectadores, en distintos lugares donde la hemos presentado: Medellín, Bello, Guarne, Bogotá y Acapulco México. En cada uno de estos lugares nos encontramos con las voces y el llanto de mujeres, que al finalizar la obra expresan sentirse identificadas con las historias allí expuestas y con el testimonio de algunos hombres que se reconocen victimarios o también víctimas de estas violencias, es entonces en ese momento final que confirmamos la necesidad de tramitar estos procesos de memoria a través del arte, en este caso particular el teatro, que permite revolucionar el contexto y denunciar una realidad.

---

<sup>49</sup> El “Museo de las Mujeres”, de Las Madalenas-Colectiva Teatral, reconocida e invitada a participar del Festival de Mujeres en escena por la paz en la ciudad Bogotá (2015). Obra que, a lo largo del proceso, tuvo la participación de mujeres del Movimiento Social, la Ruta Pacífica de las Mujeres y Mujeres de Negro, algunas pasantes europeas de organizaciones sociales y mujeres profesionales de diversas áreas de las ciencias sociales y exactas (no necesariamente víctimas directas del conflicto armado), que desde la Corporación Educativa Combos han acompañado procesos con niñas, niños y mujeres en comunidades denominadas vulnerables en la ciudad de Medellín.





Fuente: Imagen de Presentación El Museo de las Mujeres en la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín

*Soy mujer. Y un entrañable calor me abriga cuando el mundo me golpea. Es el calor de las otras mujeres, de aquellas que hicieron de la vida este rincón sensible, luchador, de piel suave y tierno corazón guerrero. Alejandra Pizarnik: la sonrisa desde el precipicio*

La marcha es otra acción performativa pública, que hace parte de las formas de visibilización y denuncia en el que participan cada 8 de marzo y 25 de noviembre, el movimiento de mujeres en el mundo, siendo Medellín una ciudad que cada vez convoca a más mujeres a poner el cuerpo y la voz en las calles. Por eso acudo a la crónica para nombrar eso que vivimos las mujeres en la ciudad, un día cotidiano y en paralelo un 25 de noviembre.

Crónica: Medellín: la ciudad de odios y amores, poco segura para las mujeres

Lunes 18 de noviembre de 2019





Marcela inicia su semana con expectativa. Sale de su casa a las 8:00 a.m. con uno de los vestidos que más le gusta usar porque tiene flores amarillas que le combinan con su cabello rojo y sus piernas un poco bronceadas, ella se siente libre y bella mientras camina por las calles de su barrio a tomar el bus, saluda a algunos de sus vecinos, con otros prefiere no entablar ningún contacto, percibe las miradas comunes de los que ya la reconocen y se siente tranquila hasta que se sube en el transporte público. Sentada en el bus se percata de que las miradas son distintas, ella se hace la indiferente, pero es inevitable sentir los gestos lascivos de algunos de los hombres que también van en la misma ruta. Ella siente un poco de miedo cuando el conductor va muy rápido, piensa en la posibilidad de un choque, además del tedio al tener que compartir ese espacio con esos personajes, por eso transportarse en bus, es una de las cosas que más odia Marcela de su cotidianidad.

Quince minutos después se baja en la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, allí vuelve a sentirse tranquila, porque es un espacio conocido, agradable y con muchos árboles y zonas verdes que la hacen descansar del gris del asfalto y la contaminación de la ciudad. Se dispone a trabajar, pero aprovecha para tomar café y ver las actividades que los y las estudiantes están realizando para unirse al paro nacional que esa misma semana tendrá lugar en el país.

Son las 5:00 p.m. Marcela sale de la Universidad, después de su trabajo de oficina se reúne con otras mujeres para hacer teatro. Ella decide caminar, porque siente que pierde tiempo si se va en un bus en medio del trancón generado por la lluvia, la cantidad de carros que salen a esa hora y los arreglos en algunas vías de la ciudad –arreglos que la administración municipal decide dejar para fin de año cuando necesita ejecutar el presupuesto público-. Ella camina pensando en que la complicada movilidad de su ciudad hace parte de la





misma corrupción que les aqueja, el impacto que tiene la aprobación de proyectos inmobiliarios para edificios en barrios de clase alta, que son habitados por personas que tienen dinero para comprar hasta dos o tres carros por familia. Luego comienza a pensar en lo insegura que es su ciudad, los casos frecuentes de robo que escucha a diario entre sus amigos, familiares y conocidos y comienza a sentir miedo de ser asaltada de repente por alguno de los jóvenes que se encuentra a su paso, Marcela se ha vuelto prejuiciosa y prevenida.

Su vestido parece llamar mucho la atención de los que van manejando carros o motos y los pitos y piropos la aturden, con sus ojos pequeños mira feo a todo el que le dice algo, acelera el paso cuando está transitando una calle cercana a la estación Estadio del Metro, porque también recuerda la historia que un día le contaron de una mujer que fue abusada sexualmente en ese sector. Marcela no sabe si sentir miedo a que le roben sus pocas pertenencias o la abusen sexualmente, por eso camina rápido en medio del ruido de los carros y las motos, en la calle húmeda, el polvo de los arreglos viales y la contaminación que se confunde con el opaco cielo.

Logra llegar al encuentro con sus amigas, empiezan a hablar del día tan caótico, casi no llegan, pero allí estaban, juntas hablando de sus últimos días, de aquello que las enoja, que las alegra y que las hace felices. Una de ellas, psicóloga social de profesión, cuenta que en el barrio San Javier, comuna 13 de la ciudad, un hombre la amenazó por denunciar el caso de violencia sexual contra una adolescente que hace parte de un grupo con el que trabaja, a través de un proyecto con una Corporación Educativa. Lo cuenta con miedo, rabia, impotencia y mucho dolor por la chica abusada, por ella y todas las mujeres que a diario les habita el miedo.







Una de las compañeras comparte la cifra del último reporte de mujeres víctimas de violencia en la ciudad<sup>50</sup> y aunque las atemoriza, saben que en ese reporte faltan mujeres que no denunciaron o que simplemente invisibilizaron.

Después de esa angustiante conversación, disponen su cuerpo para el disfrute de los juegos teatrales, lloran, ríen y por dos horas olvidan que, para llegar a sus hogares, deben atravesar de nuevo esa “selva de cemento” que es Medellín.

Lunes 25 de noviembre de 2019

Marcela decide vestirse con ropa de color violeta y usar pantalón porque hace un poco de frío. Sale de su casa y como cada día, camina para tomar el bus que la lleva a su trabajo, ese día tiene menos ojos extraños puestos en su cuerpo, será porque no tiene flores que llamen la atención o tal vez no usar los vestidos que tanto le gustan y la hacen sentir cómoda, le quitan el peso de las miradas lascivas y los piropos aturdidores. Ella tiene 31 años, la edad suficiente para comprender que puede vestir como desee, sin importar lo que le digan en la calle, pero no puede dejar de sentir que prefiere pasar desapercibida en una ciudad donde el machismo, el acoso callejero y las violaciones son frecuentes.

Llega a su trabajo, pero desde el inicio espera con gran expectativa lo que será la movilización por la Conmemoración del Día de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer<sup>51</sup>. El resto de personas en su trabajo

---

<sup>50</sup> Con el registro de octubre, se tiene un total de 68 feminicidios en el Valle de Aburrá entre enero y octubre de 2019, según el Boletín Mensual “Ni una menos” del Observatorio Feminicidios Colombia.

<sup>51</sup> la Asamblea General de la ONU adopta en el año 2000 la resolución, que designa el 25 de noviembre como el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.





parecen seguir su cotidianidad sin novedades, pero para ella la necesidad de salir a las calles al lado de otras mujeres que se unen para denunciar y visibilizar sus luchas diarias a favor de sus derechos y en contra de las violencias, es motivo para irse temprano y dejar el trabajo pendiente para el día siguiente.

A las 2:00 p.m. Marcela comienza a caminar rumbo al lugar de encuentro con las mujeres del movimiento feminista de Medellín. Ya no hace frío, la ciudad se torna amarilla, las personas rumorán que ese día también se dificultará el tráfico en la ciudad, como cada tarde desde el 21 de noviembre cuando una gran parte de la población colombiana decidieron unirse al paro nacional, salir a marchar y participar de las actividades que defienden la lucha de un pueblo que comienza a despertar<sup>52</sup>.

Este día era especial, Marcela y sus amigas recorrían las calles del centro de Medellín en una movilización masiva, con pancartas, batucadas, consignas feministas, estas mujeres se tomaban las calles para exigir el respeto de sus vidas y de sus derechos. Caminaban con algunos hombres que se unieron desde la complicidad. Era una fiesta que pasaba por avenidas principales del centro de la ciudad por donde solo transitan carros los demás días del año. Esa sensación de libertad hacía cantar y gritar a Marcela, se sentía tranquila y alegre de caminar por las calles de su ciudad acompañada de tantas mujeres unidas en el sentir. Mientras pasaba con la marcha por un taller de mecánica, por donde tantas veces debía pasar y escuchar comentarios acerca de su cuerpo, gritó con fuerza mientras miraba con rabia a esos hombres que ahora se quedaban callados al ver

---

<sup>52</sup> El 21 de noviembre de 2019 se llevó a cabo un paro nacional en Colombia en contra del gobierno actual. Durante varios días se realizaron acciones de protesta como movilizaciones masivas, cacerolazos, conciertos, plantones, etc.).





como juntas cantaban consignas de denuncia, al parecer varias de ellas también eran víctimas del acoso callejero por parte de estos hombres y las que no, se unieron sororamente.

Marcela tuvo emociones encontradas durante el recorrido, se sentía feliz cuando miraba alrededor y abrazaba a las personas conocidas que se encontraba, sonreía al ver a hombres y mujeres que aplaudían la movilización y grababan con sus celulares, pero también sintió impotencia y decepción al ver a algunas mujeres indiferentes o mirando feo a las marchantes. El camino olía a pintura porque algunas chicas hicieron estencil y grafitis en las fachadas de los bancos, de los centros comerciales y paraderos de buses, con la certeza de que quienes transiten ese lugar, sabrán que el movimiento feminista pasó por ahí, dejando huella de una denuncia colectiva en contra de un sistema patriarcal que sigue vigente en esta ciudad.

Aunque Marcela marchó al lado de muchas cómplices de su lucha, una amiga estuvo acompañándola todo el tiempo, ambas con apuestas políticas similares, con ella había caminado por las calles de Buenos Aires y La Plata Argentina, hablaban de cómo sería la marcha en ese mismo momento en la ciudad de la furia, imaginaban a miles de mujeres en la Plaza de Mayo congregadas con el mismo propósito, ambas se miraron con cara de alegría al saber que son muchas en el mundo que cada día se atreven a salir a la calles a luchar por sus derechos. Fue inevitable para Marcela recordar la tranquilidad que siente cuando ha caminado por las calles de La Plata o Montevideo, ciudades de las que habla muy bien en Medellín, tanto, que muchos amigos y amigas le cuestionan su amor por su ciudad natal, pero ella solo responde que Medellín es la ciudad a la que siempre va a volver, por su gente, su familia, sus amigos y amigas, su clima primaveral, la comida y porque es el único





lugar donde siente que realmente pertenece, así tenga miedo y rabia de caminarla sola, así deba reconocer que es una ciudad desigual e hipócrita.

La marcha atravesó la famosa avenida oriental y pasó por el parque San Antonio, uno de los lugares que más evita Marcela transitar sola, le tiene pánico en las noches, ahora lo contemplaba distinto, veía murales alrededor que no conocía, observada las personas afrocolombianas que se citan en este lugar para compartir, en ese momento ella veía posible habitar ese lugar también, le parecía bella su ciudad, esa que tanto amor y odio le genera.

Luego llegaron a la calle San Juan, allí Marcela y sus amigas hicieron una pausa para esperar a otra que decidió unirse a la marcha tarde y por eso terminaron al final de la movilización, cuando miraron hacia atrás tenían decenas de policías detrás “cuidando”, ella sintió miedo, la fuerza pública de su país no le genera confianza porque ha presenciado como abusan de su poder y violentan a ciudadanos que se manifiestan pacíficamente, ha sido víctima de los gases lacrimógenos que el ESMAD<sup>53</sup> lanza a los estudiantes que se manifiestan en la universidad pública, donde ella estudió y ahora trabaja. Comprende con impotencia que el mismo miedo y la inseguridad es lo que la impulsa a parar, salir a las calles para protestar, escribir y no callar.

La marcha llega al parque de las Luces, esa noche Marcela miraba ese parque como nunca se había percatado que era, entendió el porqué del nombre, las luces que lo rodeaban lo embellecían, se sentía acompañada por sus amigas, no tenía miedo. Después de tres horas, caminaron a tomar el metro para regresar a casa, era increíble como las 6 mujeres se acompañaban sin temor, mientras pasaban al lado de personas

---

<sup>53</sup> Escuadrón Móvil Antidisturbios es una unidad especial de la Dirección de Seguridad de la Policía Nacional de Colombia.





extrañas que habitan el centro de la ciudad, ese centro oscuro y miedoso, ahora eran dueñas de sí mismas, tal vez era efecto de la cerveza o la emoción que queda después de una movilización feminista.

9:00 p.m. Marcela está de nuevo en su barrio, las personas no se percatan del brillo en sus ojos, porque acaba de vivenciar un día diferente caminando por las calles de su ciudad, ¿pero eso a quién le importa? Sigue siendo la mujer de 31 años que aparenta 23 por su baja estatura y su cara de universitaria rebelde, la feminista del barrio, la revolucionaria, la de los vestidos de flores y la mirada amable.

### **Referencia**

Boletín Mensual “Ni una menos” del Observatorio Femicidios Colombia. Recuperado de:

<http://www.observatoriofemicidioscolombia.org/>

Museo Casa de la Memoria. Recuperado de: <https://www.museocasadelamemoria.gov.co/elmuseo/acerca-de-nosotros/>

Zapata, L. M. (2016). De un saber del cuerpo a un sa-ver-se cuerpos. La acción teatral, como escenario para la resignificación del cuerpo femenino construido en la vivencia del conflicto armado” [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.





## **Mujeres lideresas resistiendo en contextos de guerra: a la apuesta por otros mundos**

*ISABEL CRISTINA POSADA ZAPATA*<sup>54</sup>

### **Resumen**

Se presenta una parte de los resultados de la tesis doctoral de la autora sobre subjetividades políticas en mujeres lideresas colombianas en el marco de la guerra, realizada entre 2016 y 2020, bajo un enfoque interaccionista y con la Teoría Fundamentada en clave interpretativa como método de investigación. El proceso partió de una reflexión ética y política y permitió comprender el paso de víctimas a reclamantes de justicia en estas mujeres lideresas, que en el marco de las organizaciones sociales resignifican el dolor experimentado en sus vidas y juegan un rol determinante en la construcción de paces en sus territorios.

### **Desarrollo de la ponencia**

#### **Objetivo**

Socializar los resultados de la investigación de tesis doctoral de la autora, que tuvo como norte comprender los procesos de configuración de la subjetividad política y los significados de las prácticas de ciudadanía en mujeres que devienen lideresas en interacciones con otros en movimientos sociales, en el contexto de guerra y posguerra y su contribución para la generación de propuestas de paces en Colombia.

Para ello, se parte de reconocer que la Ley 1448 de 2011 define las víctimas en Colombia como los individuos que han padecido consecuencias que atentan contra la vida o su disfrute a causa de los

---

<sup>54</sup> Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación en Salud Mental.





enfrentamientos armados país (Colombia. Congreso de la República, 2017). Las víctimas de la guerra en Colombia han sido los combatientes, pero además de ellos y de forma especial la población civil, quienes han padecido los vejámenes a los que son sometidos a manos de los vencedores armados. Las víctimas reciben toda clase de violencias: el despojo de sus tierras y enseres, esclavitud, reclutamiento forzoso, torturas, intimidación, violencias sexuales y violencias físicas que pueden llegar hasta la muerte y desaparición. Sin embargo, muchas de las víctimas han encontrado un lugar de acogida y resignificación en las organizaciones sociales, donde a través de las palabras han podido darles nuevos significados a aquellas vivencias de guerra para ir migrando de este lugar de víctimas hacia el de “reclamantes de justicia” o “portadores de memoria”, entre otros (Delgado, 2015). En estas nuevas interacciones estos individuos comienzan a desplegar nuevas prácticas de ciudadanía, y nuevas configuraciones de sus subjetividades políticas (Carrizosa, 2011). La ciudadanía se entiende en este contexto como la performatividad de las acciones de las y los sujetos, cuando éstos han dado un nuevo significado al rol transformador que pueden tener dichas prácticas, ello con la condición de un despliegue de una subjetividad política abiertamente manifiesta, activa y comprometida con la crítica y transformación de las condiciones culturales, históricas e ideológicas que comporta la apuesta por otras formas de relacionamiento y de comunidad. La ciudadanía y la subjetividad política son en este escenario condiciones sin las cuales la transformación social en la vía de la justicia resulta imposible (Cortina, 1997).

En la guerra colombiana se ha legitimado el uso de actos atroces contra los otros como una forma de imponer la estructura social y la distribución de poderes por la vía de fuerza, la intimidación y el terror. En el caso de las mujeres, la guerra no ha sido más que un escenario en el cual la jerarquía y la dominación masculinas





se han hecho más contundentes en su contra, siendo ellas expuestas a la vulneración de sus derechos como no-sujetos para mantener así la estructura de dominación patriarcal (Carosio, 2015). Se ha podido establecer las mujeres se ven afectadas de forma diferenciada en los conflictos armados, y que allí se agudizan sus condiciones de vulnerabilidad hacia ellas (Wallace, Nazroo, y Bécares, 2016). Por ello, se hace relevante comprender cómo en tales contextos hay seres humanos que emergen con subjetividades políticas construidas desde las márgenes, que orientan de forma distinta sus prácticas para y con los otros y que apuestan por una reconstrucción del tejido social (Patiño, Alvarado, y Ospina, 2014) (Carmona, 2019), como ocurre con las mujeres que devienen como lideresas en Colombia.

### **Metodología**

Para poder responder las preguntas que se relacionaron con el objetivo de investigación, se partió de las premisas del Interaccionismo Simbólico, perspectiva teórica donde es posible un enfoque sociopsicológico de la subjetividad. Se trata de pensar en el carácter discursivo de la subjetividad, como producto del lenguaje, donde el sujeto y la subjetividad son productores de nuevos sentidos, nuevas realidades y respuestas sociales transformadoras y emancipatorias (Stryker, 1987). El Interaccionismo Simbólico nació en la Escuela de Chicago en Estados Unidos, y desde sus tres premisas reafirma la construcción social de la realidad: los seres humanos orientan sus actos en función de lo que las cosas significan, el significado de éstas surge en la interacción social, y finalmente, estos significados se modifican mediante un proceso interpretativo constante (Blumer, 1982).







Coherente con esta postura teórica, se optó por el método Teoría Fundamentada, en clave interpretativa, el cual fue propuesto inicialmente por Glaser y Strauss en los años 60 en Chicago, fundiendo el pragmatismo y el Interaccionismo Simbólico (Glaser y Strauss, 1967). La Teoría Fundamentada luego fue retomada por diferentes autores que han enfatizado en su utilidad para el desarrollo de teorías sobre el mundo social para así describir lo que sucede en la realidad a partir de lo que los actores dicen de ella y de sus intenciones al actuar (Strauss y Corbin, 2002). Otros autores como Charmaz y Clarke le han dado fuerza a este método como clave para revelar las jerarquías de poder en las realidades sociales (Charmaz, 2006), y para construir la teoría con los actores sociales (Clarke, 2005).

Bajo estos postulados, las interlocutoras de este proceso de investigación fueron 19 mujeres lideresas colombianas pertenecientes a diferentes grupos sociales y residentes y diversas zonas geográficas en Colombia. El muestreo fue dirigido por las necesidades de las categorías que fueron emergiendo, es decir, que se desarrolló un muestreo teórico de acuerdo a las construcciones y conceptos que se iban desarrollando, buscando interlocutoras que pudieran ayudar a complejizar la teoría que se iba construyendo. Para acceder a los datos se usaron entrevistas narrativas/discursivas (Kvale, 2011), que permitieron, más allá de las entrevistas convencionales, co-construir conocimientos a través de la horizontalidad de la conversación entre las interlocutoras y quien proponía el encuentro. Estos momentos se desarrollaron tanto en encuentros individuales como grupales y en ciudades como Medellín, Bogotá, el Carmen de Viboral, Montería, Cartagena y Apartadó.

Para el análisis de los relatos se usaron las técnicas propuestas por la Teoría Fundamentada (codificación, categorización y teorización) en sus tres momentos (descriptivo, analítico e interpretativo)





(Strauss y Corbin, 2002), a través del análisis comparativo constante y el uso de matrices, pero en clave interpretativa, esto es, que más allá de las etiquetas y la clasificación de quienes usan el método tradicional, se hizo una interpretación extensa y contextualizada de cada fragmento de narración de las interlocutoras desde un microanálisis que transversalizó todos los momentos metodológicos. En total se obtuvieron 1990 códigos.

### **Resultados**

En este proceso de evidenció que las mujeres lideresas al cuestionar la guerra están cuestionando también el sistema patriarcal y capitalista, que desde la mirada binaria de género ha decretado las bases misma que mantienen la guerra (Femenías, 2002), se es más hombre si se tiene más, mientras que las mujeres han de mantener su posición de cuidado y de vida doméstica, sometidas a aquel que detenta el poder frente a ellas, y que las representa en tanto ellas no son asumidas como sujetas legítimas. Sin embargo, para muchas mujeres, en especial en el caso de las lideresas, estos acontecimientos de guerra parecieran pintar nuevas banderas en la exigencia de su reconocimiento como sujetas políticas que exigen la reparación por el daño causado a ellas, sus familias y sus territorios, así lo relataba una de las interlocutoras: “Porque yo estaba en un estado de confort, sí... Yo no hubiera hecho todo esto que hice, ni me hubiera relacionado con las personas que me relacioné si no hubiera vivido la guerra” (E1, C111).

El dolor por lo vivido se resignifica y pasa a ser la semilla para una re-existencia (Albán y Rosero, 2016), donde se reconoce un nuevo agenciamiento, en una interacción entre los hechos de violencia experimentados, las organizaciones y movimientos sociales para otra manera de estar en mundo, en una lucha por la dignificación y el autorreconocimiento desde nuevos lugares de agenciamiento:





“Hay heridas que son como portales para que vos podás tener una fuerza especial en tu vida” (E4, C128-129).

Desde la transformación de su dolor en nuevas subjetividades políticas las lideresas colombianas se asocian con otras mujeres, y desde el convencimiento de la fuerza de las palabras van apostando por la curación del dolor por sus pérdidas, pero también van dándole nuevos significados a los roles que pueden y quieren desempeñar como mujeres en un mundo que continua en guerra pero que ellas pueden y quieren transformar, desde lo micro, desde lo comunitario, proponiendo formas de relación más justas y humanizadas, donde todos sin distinción sean sujetos de lo público, de las decisiones, de las construcciones de paces y donde no sean los fusiles y la fuerza la única forma de organización. Se trata de mujeres que se rebelan contra un sistema que las ha invisibilizado como sujetas políticas (Fernández Villanueva, 2011), y que en esa rebeldía apuestan por otros mundos desde la necesidad de justicia, de paces co-construidas y el afrontamiento del silencio impuesto como mujeres, dando legitimidad a sus palabras, generando otros roles:

“Primero, porque yo era mujer y segundo porque yo veía que éramos las más afectadas y tercero, no podíamos hablar de lo que nos estaba pasando, entonces yo dije: "yo no quiero ya más víctimas, yo quiero formarnos y que nos veamos como en otra cosa, que no nos quedemos en ese estado" (E7, C51-54 y C57-58).

### **Conclusiones**

- En las mujeres lideresas colombianas se puede observar un tránsito entre lugares de enunciación distintos, pasando de víctimas de la confrontación armada a reclamantes de justicia, que, desde





ejercicios colectivos, de memoria y de exigencia de derechos aportan a la legitimidad de la población civil, en especial de las mujeres, como sujetos y sujetas sociales legítimas

- Este paso de víctimas a sujetas de derechos, comporta la resignificación del dolor experimentado en la guerra y el devenir de mujeres lideresas con una configuración de sus subjetividades políticas en íntimo compromiso con la transformación de las estructuras sociales que perpetúan la exclusión y que favorecen la dominación como ejercicio patriarcal que conduce a la guerra
- Al cuestionar la guerra como ejercicio patriarcal de dominación, se cuestionan también los roles de género binarios donde las mujeres están llamadas al cuidado y a lo doméstico, dejando lo público y el ejercicio del poder en manos solo de los hombres
- Al asociarse con otras mujeres y hombres en organizaciones sociales, las mujeres lideresas logran avanzar en la curación de un dolor por la guerra que se re-simboliza como fuente para el trabajo colectivo y una ciudadanía por la construcción de paces, que desde la posibilidad de otros mundos contruidos con y por el lenguaje y la interacción, respondan a las necesidades territoriales particulares avanzando hacia otras formas de relación más equitativas y justas
- El cuestionamiento de los roles tradicionales y de la guerra como forma de ejercicio patriarcal se constituye en un ejercicio de legitimidad de la ciudadanía desde las márgenes, que en clave feminista reconoce el rol político de las mujeres en un nuevo orden social que parta del reconocimiento de todas y todos como seres humanos legítimos

### Referencias





Albán, A. y Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas*(45). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105149483004>

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.

Carmona, J. (2019). Construcción y reconstrucción social de subjetividades e identidades en contextos de guerra y posguerra en Colombia. En J. Carmona y F. Moreno, *Reconstrucción de subjetividades e identidades en contextos de guerra y posguerra* (págs. 48-78). Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales.

Carosio, A. (2015). Misoginia y fascismo. (U. d. Zulia, Ed.). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 20(68), 103-112. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27937090008>

Carrizosa, C. (2011). El trabajo de la memoria como vehículo de empoderamiento político: La experiencia del Salón del Nunca Más. *Boletín de Antropología*, 25(42), 36-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/557/55722568001.pdf>

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE.

Clarke, A. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: SAGE.

Colombia. Congreso de la República. (8 de Octubre de 2017). *Ley 1448 del 10 de junio de 2011*. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia, y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley144810062011.pdf>





- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, M. (2015). Las víctimas del conflicto armado colombiano en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras: apropiación y resignificación de una categoría jurídica. (F. México, Ed.). *Perfiles Latinoamericanos*, 23(46), 121-145. Recuperado de <http://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/517/461>
- Femenías, M. L. (Enero de 2002). Contribuciones de la Teoría de Género a la Antropología Filosófica. *Clepsydra*, 1(1), 31-45. Recuperado de <https://www.ull.es/revistas/index.php/clepsydra/article/view/246/149>
- Fernández, V. C. (2011). Ni "almas bellas" ni "guerreros justos": mujeres implicadas en violencia política. (U. d. León, Ed.). *Cuestiones de Género: de la igualdad a la diferencia*(6), 75-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i6.3764>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Patiño, J. Alvarado, S. V. y Ospina, M. C. (2014). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. (C.-U. d. Manizales, Ed.). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 257-275. DOI:10.11600/1692715x.12115101012
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.





Stryker, S. (1987). The vitalization of symbolic interactionism. *Social Psychology Quarterly*, 50(1), 83-94.

Recuperado

de:

<https://www.jstor.org/stable/pdf/2786893.pdf?refreqid=excelsior%3A8a82f1f97ec8167f619772c9f640d4ce>. ISSN 01902725.

Wallace, S. Nazroo, J. y Bécares, L. (Julio de 2016). Cumulative Effect of Racial Discrimination on the Mental Health of Ethnic Minorities in the United Kingdom. (A. P. Association, Ed.). *American Journal of Public Health*, 106(7), 1294-1300. DOI:doi: 10.2105/AJPH.2016.303121





### Mesa 03

#### **Infancias y juventudes: Construcciones y Re-existencias formas de habitar el mundo**

#### **El espacio virtual como escenario para la gestación de ciudadanías emergentes y nuevos movimientos sociales**

***CARLOS ALBERTO CASTAÑO AGUIRRE<sup>55</sup> E IVÁN DARÍO GARCÍA ORDÓÑEZ<sup>56</sup>***

#### **Resumen**

Las estructuras de organización de nuestra sociedad históricamente, han impuesto inequidades y desigualdades que favorecen a unos y marginalizan a otros. Estructuras guiadas por una lógica que establece cánones, normalizan y en esa normalización se desconocen las diferencias; un sistema de ordenamiento del mundo social con relaciones de fuerza y poder, que se perpetúan y buscan mantener sus privilegios a través de la producción de prácticas culturales. El objetivo es identificar e intervenir en el contexto de las ciudadanías emergentes y los nuevos movimientos sociales que en el Quindío han sido potenciados por el uso de los espacios virtuales.

#### **Territorios virtuales: La territorialización del espacio deslocalizado**

Comprender el territorio en el mundo globalizado implica su conceptualización más allá del espacio físico, del espacio acotado, de lo geopolítico y delimitado. Etimológicamente territorio viene del latín *Territorium*, lo cual significa extensión de tierra dividida políticamente, no obstante, las realidades del siglo XXI proponen una nueva mirada compleja y multiescalar del mismo, de acuerdo con Bello (2011) “un espacio

<sup>55</sup> Universidad de San Buenaventura Medellín, extensión Armenia, carlos.castaño@usbmed.edu.co

<sup>56</sup> Universidad de San Buenaventura Medellín, extensión Armenia, ivan.garcia@usbmed.edu.co







territorializado es un espacio en el que se proyecta la acción de los sujetos, la plataforma donde se desenvuelve la energía y la información social. En el territorio se despliegan todas las relaciones marcadas por el poder” (p. 45).

El territorio es una construcción sociopolítica que involucra los imaginarios de un colectivo, sus interacciones, dominaciones y resistencias, a partir del estudio de estas se pueden establecer representaciones de la sociedad actual y darle un sentido a las disimiles realidades, a las nuevas formas de habitar, a las maneras de ser y los comportamientos de las generaciones contemporáneas. Según Ruiz (2008):

Algunos autores han relacionado el auge de las comunidades virtuales en el ciberespacio con la pérdida de lo que se conoce como “terceros lugares”, lugares que sin ser los espacios familiares y de trabajo, son vitales para la socialización, la vida pública informal. Así, centros de ocio, iglesias, plazas, parques, son espacios cada vez más escasos. Pero, debido a que estos espacios en recesión constituyen sitios imprescindibles para la vida comunitaria, estos sociólogos afirman que las relaciones y el intercambio en el ciberespacio y la formación de comunidades virtuales a través de las tecnologías digitales, han venido a yuxtaponerse e, incluso, a sustituir las funciones tradicionales de los terceros lugares. (p. 123)

Estas nuevas formas de relación se construyen desde las necesidades del ser y conforman una categoría territorial que, al igual que el espacio físico geográfico, se compone de la percepción y los símbolos que culturalmente establecemos. En la acción de habitar marcamos y generamos una serie de sentires por nuestros espacios vitales, virtuales o físicos, los que recorremos a diario y en los cuales hemos tenido experiencias





significativas, positivas o negativas, pero que son parte del territorio intangible, el territorio de las significaciones y las representaciones.

Los territorios virtuales son ese nuevo entorno de interacción donde el ser puede expresar opiniones, compartir información, incluso construir sus relaciones laborales y de sustento, sus relaciones afectivas, pero además puede crear otros mundos, escenarios y personalidades que reflejan nuestras percepciones y fantasías, el territorio virtual armoniza lo real con lo irreal, lo utópico, las ensoñaciones y los imaginarios. Para Infantas (2008):

El ciberespacio es un entorno digital relacional, resultado de la conjugación hombre-máquina, el cual se puede asumir como un espacio híbrido, donde tanto la sociedad como las tecnologías juegan un papel importante. Ahora, si bien la tecnología es clave en cuanto al funcionamiento, desde el punto de vista personal, el ciberespacio no sería ciberespacio sin la presencia del hombre, porque es a través de sus acciones, sentimientos y pensamientos, que se le da sentido y vida. (p. 124)

Las relaciones humanas hoy encuentran nuevas posibilidades donde generarse, transformarse y construirse, tanto en redes sociales como en otros espacios facilitados por las conexiones a internet y los dispositivos móviles. Estos espacios cada vez ocupan más el tiempo de las personas (aproximadamente 4 horas a la semana) y conlleva a nuevas formas de informarse, producir, divertirse, comprar, etc. Que al ser parte la cotidianidad, funda recuerdos y detona el actuar de la memoria. De acuerdo con Fonseca (2015):

Facebook, propone unas nuevas maneras de conocer al otro, conocido y desconocido y además posibilita otras maneras de interacción social, complejas, mediadas por algoritmos, programación y





complejidades técnicas que viene a ser determinantes en los procesos de comunicación y socialización actuales. (p. 277)

Los territorios virtuales también generan características identitarias, la identidad virtual es una construcción compleja, que consiste en el cómo queremos vernos, como proyectamos nuestro ser y nuestros ideales, se prioriza la imagen que quiero que los demás perciban. Las identidades siempre están enmarcadas en dinámicas de confrontación y disputa, de reconocimiento propio y por otros, así como de similitud entre los miembros del grupo y de diferenciación frente a otros. En estos escenarios virtuales lo público tiene otra connotación, en algunos casos, como extensión de lo privado, permite la conformación de comunidades que comparten afinidades, gustos e intereses particulares que potencian las libertades del individuo y los espacios de sociabilidad que refuerzan las relaciones. Sin embargo, estas afinidades de pequeñas comunidades también pueden propiciar el distanciamiento y el conflicto dentro del conjunto social.

Lo virtual constituye un nuevo territorio, en cuanto a que en él se establecen dinámicas de territorialidad, identidad, y territorialización, apropiación, que implica la adaptación social de los seres humanos. Hoy el ciberespacio cambió nuestra forma de relacionarnos, de reconocernos e identificarnos, el territorio virtual permite nuevas formas de poder y resistencia, evidenciada en casos como el activismo digital que ha sido detonante de inestabilidades ideológicas y sociales, debido a su capacidad de movilización, difusión, de crítica y discrepancia no controlada.

### **Espacio virtual, ciudadanías emergentes y movimientos sociales**





Las estructuras de organización de nuestra sociedad históricamente han impuesto inequidades y desigualdades que favorecen a unos, reprimen y marginalizan a otros. Estructuras guiadas por una lógica que establece cánones, donde se normaliza el ser y en esa normalización se desconocen las diferencias y las disimiles formas de vida; lógicas de un mundo cartesiano, de un sistema de ordenamiento del mundo social con relaciones de fuerza y poder, que se perpetúan y buscan mantener sus privilegios a través de la producción de prácticas culturales. Este proyecto tiene como objeto identificar e intervenir en el contexto de las ciudadanías emergentes y los nuevos movimientos sociales que en el departamento del Quindío han sido potenciados por el uso de los espacios virtuales. De acuerdo con Arias y Romero (2005):

La ciudadanía no es un concepto acabado, sino que se va enriqueciendo con las variantes de la historia, es decir, si en algún momento fue determinante el reconocimiento de los derechos políticos, económicos y sociales para poder identificar a un ciudadano, hoy tendríamos que hablar de derechos culturales en el amplio sentido del término. (p. 100)

En ese sentido la cultura, imbuida de relaciones de poder que nos constituyen y sobre determinan, no es una categoría estática, sino cambiante en el tiempo, adherida a cambios dados por su vocación política. Las ciudadanías emergentes, en tal sentido, son una posibilidad de lucha, resistencia y cambio ante las estructuras de poder y dominación osificadas en nuestra sociedad.

Actualmente, estas estructuras se ven fortalecidas a partir del crecimiento exponencial e impacto ofrecido por los espacios virtuales; cuyo campo se erige como una oportunidad de visibilización, difusión, identificación y movilización en torno a ideales que naturalmente se encuentran impulsados por dinámicas de





rechazo ante las dominancias opresoras vividas por la sociedad subalternizada. Internet se ha convertido en un medio esencial que ha determinado nuevas estrategias de comunicación y organización en todos los ámbitos de actividad para los nuevos movimientos. Su implementación alternativa, aumenta la visibilización y reconocimiento para las sociedades emergentes y potencia la capacidad de transmitir información en torno a ideales que trascienden diversos contextos locales (Cárcar, 2015).

Resulta interesante contrastar la cohesión existente entre las ciudadanías emergentes y las plataformas digitales, si tomamos como uno de los múltiples ejemplos subyacentes, el papel que jugaron los medios digitales durante la “Primavera Árabe”. En este campo, es difícil desconocer la influencia mediática ejercida desde el bando activista (insurgente) y la respuesta de los gobiernos en contra de la insurgencia con mensajes positivos o negativos, a favor o en contra, que, sin duda, demuestran el poder de los medios para alinear las grandes masas hacia escenarios confusos y disruptivos o en favor de luchas justificadas. Para Howard y Hussain (2011) los medios digitales ayudaron a convertir la disidencia individualizada, localizada y específica de la comunidad en movimientos estructurados con una conciencia colectiva sobre las quejas compartidas y las oportunidades de acción.

Esto refuerza la tesis a cerca de la potencia que encarnan los medios digitales en un contexto emergente que reúne una diversidad de movimientos caracterizados por sus diferencias frente al poder y la desigualdad, simbolizada en los cánones regulares de las sociedades contemporáneas. Para Domínguez et al. (2019), “los nuevos medios de participación electrónica o digital y las llamadas innovaciones digitales democráticas, son el nuevo campo de conflictividad, donde surgen paralelamente -nuevas- visualidades de actores en disputa





histórica a través de la cibermilitancia y ciberactivismo”. Pero también, desde esta visión democrática, surge la oportunidad contextual para que estas sociedades, portadoras de discursos antihegemónicos con epistemologías de cambio, difundan sus ideas en panoramas reveladores enraizados en las altas velocidades de masificación comunicativa (positiva y negativa) que ofrecen las plataformas digitales.

El uso de los escenarios virtuales ha gestado movimientos sociales que desde estas nuevas relaciones de proximidad posibilitan construcciones identitarias y fortalecen la constitución de colectivos, sin embargo, es también estos terrenos el lugar donde tiene nicho el poder del sistema de consumo, el anonimato, la desinformación masificada, entre otros. Para Reguillo (2012):

Las tecnologías en sus diferentes vertientes operan como conectores, prótesis, plataformas, catapultas, experiencia cotidiana para interactuar con el mundo: del plumón para graffitear una pared a la computadora con Internet que permite acceder a la producción de autoría (es decir a la voz propia) y acceso a múltiples redes sociales. La tecnología es la marca de época de una juventud que la utiliza tanto para afirmar sus pactos con la sociedad de consumo, como para marcar sus diferencias y críticas a esa sociedad. (p. 169)

### **A manera de conclusión**

La tecnología como dispositivo que visibiliza la voz de los sujetos compone y da sentido a la vida y prácticas de este, permite una socialización compleja y multimedial, donde se cohabita tanto de manera armónica como conflictiva. Estas posiciones antagónicas, respaldadas por el anonimato, detonan violencias y discursos agresivos, los sujetos no estamos solo expuestos a la violencia directa- física, sino que también a la





cultural y estructural, que se expresa a través del lenguaje verbal y escrito, y se valen de estos medios de comunicación masiva para ser más veloces, impactantes y brutales.

Por otro lado, la información pública y privada que se almacena en estos espacios virtuales puede ser usada con fines que afecten y vulneren los grupos sociales y sus líderes, a mayor visibilidad y resistencia, aumenta el grado de interés tanto del gobierno como de grupos contradictorios por hacer vigilancia y espionaje, así como la revelación de datos que pueda afectar de manera *on-line* sino también la vida de las personas vida *off-line*.

El impacto y desarrollo de los territorios virtuales apenas están dando inicio, sin embargo, ya han traído consigo nuevas maneras de ser en el mundo, la tecnología como dispositivo ha logrado la emergencia de una nueva cultura, nuevas subjetividades y la reconfiguración social. Un mundo simbolizado por nuevos sentidos, estrategias y dominios, disruptivo de aquellos modos de vida tradicionales de ocupación y habitación en un lugar, pero que sigue fundado en estructuras sociales desiguales, relaciones de subordinación y poder, violencias y marginalidades.

Este mundo también ha concedido la gesta de nuevas formas de luchas y resistencias, que pueden identificar de manera masiva y sin importar las limitaciones físico-geográficas, que visibilizan el trabajo y convocan de manera efectiva a la intervención y movilización. Hoy la vida *off-line* se transforma desde las relaciones dadas en el territorio virtual posibilitando nuevas formas intervención política de la realidad.

### Referencias





- Arias, D. y Romero, M. (2005). La ciudadanía no es como la pintan: Una mirada desde los jóvenes. Recuperado de: <https://bit.ly/2NCm0jg>
- Bello, A. (2011). Espacio y territorio en perspectiva antropológica. El caso de los purhépechas de Nurío y Michoacán en México. *Revista CUHSO*, 21(1), 41- 60. Recuperado de: <https://acortar.link/Symed>
- Cárcar, J. (2015). Las redes y los movimientos sociales ¿una acción colectiva o marketing viral? *ICONO 14*, Revista de comunicación y tecnologías emergentes, 13(1), 125- 150. Recuperado de: <https://bit.ly/33cWrfh>
- Domínguez, Á. C. F. Vásquez von Schoettler, W. y Rezende da Silva, A. (2019). Democracia digital, ciudadanía y soberanía en las redes sociales virtuales: Una aproximación teórica al estado de situación digital en América Latina. *Cuadernos Argentina Brasil*, 8(1), 1–19. Recuperado de: <https://bit.ly/2LwtTGH>
- Fonseca, O. (2015). Redes sociales y juventud: uso de Facebook por jóvenes de México, Argentina y Colombia [tesis doctoral]. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Howard, P. y Hussain, M. (2011). The Upheavals in Egypt and Tunisia: The Role of Digital Media. *Journal of Democracy* 22. Recuperado de: <https://bit.ly/36wRd0a>
- Infantas, I. (2008). Ciberespacio y mundos virtuales: el caso de Active Worlds. *Perspectiva Geográfica: Revista del Programa de Estudios de Posgrado en Geografía* (13), 105- 126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650807>







Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a YouTube y viceversa.

En *Comunicación y Sociedad*, núm.18, julio-diciembre. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <https://bit.ly/2YpAesZ>

Ruiz, M. (2008). Ciberetnografía: comunidad y territorio en el entorno virtual. En E. Ardèvol, A. Estalella y

D. Domínguez. (Ed.), *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica* (117- 132). Lejona: España:

ANKULEGI antropologia elkartea





**Participación en el desarrollo comunitario desde la perspectiva de las juventudes de zonas  
marginalizadas**

***JOSSELINE ESTEFANÍA ACUÑA CHACÓN<sup>57</sup>***

**Resumen**

La presente ponencia es resultado del trabajo de investigación cualitativa realizado en tres barrios al sur de la Ciudad de Guatemala, con el objetivo de analizar los significados que tiene para las juventudes de zonas marginalizadas la participación en los procesos de desarrollo comunitario. El enfoque de juventudes se constituyó en una herramienta de análisis fundamental para visibilizar las narrativas que han sido sistemáticamente silenciadas, llegándose a identificar que el principal significado asignado a la participación y mediante un ejercicio reflexión-acción, se proyectaron acciones en favor de sus comunidades para contribuir al fortalecimiento del tejido asociativo en dichas zonas.

**Introducción**

El reconocimiento de la participación como estrategia central para el desarrollo comunitario y de las juventudes como actoras relevantes de este, actúa como una provocación ineludible para conocer sus perspectivas específicas, siendo el enfoque de juventudes una posibilidad de acercarse desde el respeto de las diferencias, porque al ser la categoría de juventud una construcción social, se sabe que ser joven nunca ha significado lo mismo para todas las personas, sino que está altamente influenciado por el sector social y el territorio del que proceden, entre otros aspectos.

---

<sup>57</sup>Facultad de Ciencias Sociales - Universitat de València.





La acción de participar desde la concepción de Montero (2004) tiene al menos tres connotaciones generales: 1). Ejecutar o estar involucrado en algún acto o fenómeno social en el cual otras personas están presentes de la misma manera; 2). hacer partícipes a terceros de hechos o acontecimientos, informarles o de alguna manera introducirlos en alguna forma de conocimiento o de acción que emana de la fuente informadora; y 3). compartir con otras personas ciertas circunstancias y emociones. Al integrar éstas se puede identificar que confluyen en la posibilidad de intercambiar y compartir tanto información como experiencias, siendo la participación un proceso de relación interpersonal que ocurre entre personas concretas en contextos específicos.

Además, la participación ciudadana “se expresa y se practica en los territorios habituales compartidos, porque es en ellos donde a diario emerge la posibilidad de recrear sus sentidos, sus verdades y sus prácticas políticas” (Agudelo, et. al., 2013, p. 593), por lo tanto en el caso de Guatemala, se hace relevante propiciar las reflexiones y analizar las perspectivas de las juventudes que residen en comunidades marginalizadas, ya que como muestra el Informe de línea base sobre el estado situacional de los derechos de la juventud en Guatemala, la mayoría de jóvenes entre 13 y 29 años está creciendo en condiciones de pobreza, el 59,5% vive en un hogar pobre y el 22,7% vive en un hogar extremadamente pobre (Procuraduría de los Derechos Humanos, 2019, p. 19) y en las áreas urbanas su residencia se encuentra en zonas marginalizadas, que se caracterizan por estar localizadas en las periferias de la Ciudad, en una situación territorial y social conflictiva, con limitaciones para acceder a los derechos básicos como la educación, la salud y el trabajo.

Es una serie de enclaves de pobreza y exclusión en que las juventudes construyen sus vidas, hacen frente a las representaciones dominantes sobre sí mismas y transitan hacia lo que se conoce como vida adulta.





Este reconocimiento ha animado un movimiento de investigación que muestra la necesidad de comprender a la juventud y la experiencia de ser joven en un mundo en constantes transformaciones (Sepúlveda, 2013, p. 30) que además, nos hace cada vez más evidente la necesidad de conocimiento situado, que trasciendan las visiones basadas en los prejuicios sobre las y los jóvenes, es decir crear contra narrativas que desafíen las representaciones predominantemente negativas sobre esta población que les muestra como una realidad problemática, un colectivo violento o vulnerable.

### **Objetivo**

El principal objetivo de la investigación fue analizar los significados que tiene para las juventudes de zonas marginalizadas la participación en los procesos de desarrollo comunitario, esto a su vez, permitió identificar los espacios de participación existentes y poner en valor sus vivencias cotidianas, como acciones de participación para la transformación de sus comunidades.

### **Metodología**

El estudio se delimitó a tres barrios al sur de la Ciudad de Guatemala, que fueron seleccionados por la interacción que existe entre ellos, asimismo situar el proceso de investigación con respecto a las juventudes que residen en zonas marginalizadas, tuvo como punto de partida la necesidad de hacer inteligible la realidad de la población excluida en la dinámica de la sociedad actual, reconociendo que para ‘investigar desde la periferia’ se necesitan “estrategias que permitan consolidar un camino que parta de la vida ordinaria (...) y llegue a vislumbrar como horizonte la construcción del futuro, en cuyo espacio quepan todos, en donde la





diferencia y la justicia sean sus premisas” (Flores, 2014, p. 17), es decir, generar consciencia crítica en las personas involucradas, para comprender el presente y proyectar el mundo esperado.

En ese sentido, el enfoque de investigación utilizado fue cualitativo, facilitando una implicación activa de los sujetos como protagonistas, produciendo conocimiento con sentido, que responde a niveles profundos de análisis, asumiendo un carácter abierto, flexible e incorpora una visión local, contextual e interconectada (Jiménez y López, 2014). Creando así la oportunidad de conocer las peculiaridades del entorno y comprender la pluralidad de sus sentidos, se realizó observación participante en los barrios y entrevistas a profundidad a ocho jóvenes que compartieron sus experiencias de participación en sus comunidades desde sus diferentes perfiles.

## **Resultados**

La participación es entendida por las juventudes entrevistadas como el proceso de involucrarse en acciones que contribuyen a alcanzar un objetivo común que son impulsadas por algún colectivo, asignando un papel importante al sentido de pertenencia que genera formar parte del mismo, lo cual es de especial relevancia en la dinámica territorial de los barrios estudiados, porque, como plantea Montero, dicho sentido “mantiene y fortalece a la comunidad, en tanto que su ausencia genera desarticulación y destruye a la comunidad” (2004, p. 103).

Las juventudes visualizan que el “estar constantemente compartiendo experiencias, compartiendo una manera de pensar y de actuar, en cierto grupo que comparte ciertos fines específicos” (Informante clave), va más allá de organizar alguna acción para llevar a cabo, y crea un sentido de vinculación con el barrio, lo cual





es sumamente positivo porque siguiendo lo propuesto por Montero crea “un sentimiento de que los miembros importan los unos a los otros y al grupo, una fe compartida de que las necesidades de los miembros serán atendidas mediante su compromiso de estar juntos” (2004, p. 104), con lo cual se identifica que el significado está basado en una dimensión afectiva e inclusiva.

Además, consideran que una participación es auténtica cuando está comprometida con la transformación social, es decir que produce cambios positivos en distintos niveles, ya sea que se ayude a una persona concreta a mejorar sus condiciones de vida, se promueve acciones para solucionar alguna problemática de la comunidad o se modifique una narrativa dominante; y evidencian que es de beneficio para las personas participantes, cuyo crecimiento personal se desarrolla positivamente y tiene un efecto político en el sentido de que forma ciudadanía.

A pesar de que los significados asignados son principalmente positivos, como colectivo poseen un sentir compartido de que en algunas ocasiones las personas se involucran únicamente para conseguir un beneficio personal, que va desde el reconocimiento social hasta conseguir algún bien, es decir, que existe un significado individualista, lo cual en cierta medida se ve reforzado debido a la existencia de espacios que promueven procesos con un sentido utilitarista, en los que se espera que la población genere *inputs* sobre la propuesta presentada. Las juventudes entrevistadas plantean que se debe promover que los procesos participativos comunitarios respondan a intereses colectivos porque, a pesar de que esto no implica que no existan conflictos de diversas índoles, ya que en un barrio siempre existirán diferentes actores con múltiples intereses, plantean





que existe mayor probabilidad de que más personas se involucren y confíen en los procesos cuando se atiende a un sentir compartido.

Los procesos de participación son vistos de forma muy diversa, no se constriñen a ningún espacio institucionalizado, sino son percibidos como contextos de mayor apertura, pero en cierta medida difusos, esto en parte se debe a que en el territorio no se han impulsado procesos de participación pública, sino únicamente han existido iniciativas de grupo pequeños. Reconocen también que como jóvenes tienen diversas áreas de interés, pero que no por ello se debe reducir su participación solo a aquellos temas que se piensa que son probablemente los que más les atraen, sino que se les debe permitir estar presentes en todos los ámbitos.

Tras dialogar con las juventudes, se ha podido documentar los principales aportes que consideran que realizan al desarrollo de sus familias y comunidades siendo estos los siguientes:

**Las juventudes aportan saberes y conocimientos.** La generación de jóvenes que viven en zonas marginales en la actualidad, ha tenido un mayor acceso a la educación con respecto a sus padres, por lo cual tienen la posibilidad de contribuir en su entorno aportando los conocimientos que han adquirido en la escuela y otros saberes que han ido construyendo en diferentes contextos. Especialmente resaltan su aporte a la reducción de las brechas digitales existentes, facilitando acceso a nueva información y acercando a la comunidad otros servicios educativos a los que de otra forma no tendrían acceso.

Paulo Freire (2007), plantea que alfabetizar es sinónimo de concienciar, por lo cual se puede constatar que las juventudes están actuando como verdaderos facilitadores del conocimiento en sus comunidades, porque por medio de procesos de diálogo cercano generan en sus familiares, amigos y vecinos la posibilidad de





comprender de forma distinta su realidad. Por lo anterior es de suma importancia que se aseguren praxis educativas liberadoras, que permitan al individuo tomar conciencia, que incentiven la creatividad y criticidad de las juventudes.

**Las juventudes trabajan y dinamizan la economía local.** Las juventudes inician aportar a la economía familiar desde temprana edad, por medio de trabajos de medio tiempo, apoyando en los negocios familiares o contribuyendo con parte de sus ingresos mensuales que devienen de un empleo formal. Debido a que reconocen las limitantes económicas que han tenido a lo largo de su vida, saben que es de importancia el aporte que puedan realizar, porque de esta forma dan mayor estabilidad a sus familias y contribuyen a garantizar el acceso a recursos básicos de subsistencia, sin embargo, en pocos casos están siendo garantizados sus derechos labores, por lo tanto, se considera necesario amplificar y posicionar las realidades de precariedad que están afrontando.

**Las juventudes realizan trabajo del hogar y de cuidados.** El trabajo del hogar y de los cuidados, realizado por las mujeres jóvenes especialmente continúa estando completamente invisibilizado, las jóvenes asumen el cuidado de niñas, niños y adultos mayores labor que comparten con otras tareas.

**Las juventudes realizan voluntariado.** Las juventudes participan de acciones de voluntariado, para el beneficio de la comunidad o de algún colectivo en situación de vulnerabilidad, percibiéndose su disposición al servicio comunitario, que visualizan como un canal de transformación tanto a nivel personal, porque como jóvenes voluntarios se sensibilizan de distintas problemáticas, como a nivel social, porque muestran que el esfuerzo conjunto de la población permite lograr objetivos comunes que de otra forma no se conseguirían.







## **Pertinencia social**

Los distintos aspectos analizados, permiten confrontar el discurso hegemónico, que considera a las juventudes que residen en zonas marginalizadas como objeto de control e intervención debido a que viven en entornos de violencia; con la realidad de que son actores que aportan a los procesos de desarrollo de sus comunidades, porque desempeñan roles productivos, reproductivos y comunitarios. A raíz del conocimiento y análisis de las realidades de los barrios, se evidencia la importancia y urgencia de promover procesos de desarrollo comunitario verdaderamente planeados, incluyentes e integrales, en los cuales, además de asegurar que todas las personas sean tomadas en cuenta, se garantice la atención y respeto de sus diferencias.

En Guatemala, las juventudes no han sido una prioridad nacional, existe un débil marco legal y administrativo, que ha repercutido que en las acciones impulsadas para su desarrollo aún persiste una visión del joven como sujeto de intervención, más que como un sujeto de derechos, esto, entre muchos otros aspectos, lleva al país a ocupar el último puesto de la región en la implementación de políticas públicas en este campo.

Se constata que desde la cotidianidad de sus vidas las juventudes de comunidades marginalizadas construyen sus propios procesos, se organizan y participan en la vida comunitaria y se movilizan a favor de la transformación social, por lo tanto, es indispensable que las políticas pongan en valor sus experiencias, comprenda sus realidades e interactúe desde el reconocimiento su capacidad de agencia.

## **Conclusiones**

El significado primordial asignado a la participación por las juventudes entrevistadas es el de la transformación, porque cuando el proceso es genuino, provoca cambios positivos. Esta valoración está





influenciada por sus experiencias personales de participación que en su mayoría han estado vinculadas a acciones de voluntariado.

A pesar de que en los barrios en que se realizó el estudio su tejido asociativo se encuentra debilitado, emergen iniciativas juveniles, que muestran el interés que existe en las juventudes por participar. Estos espacios deben ser dados a conocer porque su visibilización y reconocimiento social permitirá que sus perspectivas sean escuchadas en otras esferas públicas.

La construcción de conocimiento relacionado con los procesos sociales y comunitarios solo tiene sentido cuando abre las posibilidades de (trans)formación porque se convierte en una práctica liberadora por lo que, tras el análisis de las realidades, se ha detectado actores clave que plantean la necesidad y el deseo porque se promuevan espacios de diálogo y encuentro para las juventudes del lugar.

### **Referencias**

- Agudelo, R. A. et. al. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 587-602.
- Flores, O. J. M. (2014). Investigar desde la periferia. En J. Flores y J. Aparicio (coords.), *Miradas y prácticas de la investigación psicológica y social* (págs. 15-44). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.





Jiménez, B. y López, R. (2014). Psicología social crítica e investigación cualitativa: una relación necesaria. En J. Flores y J. Aparicio, *Miradas y prácticas de la investigación psicológica y social* (79-127). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Procuraduría de los Derechos Humanos. (2019). *Informe de línea base sobre el estado situacional de los derechos de la juventud en Guatemala*. Guatemala.

Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual, *Última década*, 21(39), 11-39 versión *On-line* ISSN 0718-2236.





## Mesa 04

### **Narrativas de re-existencia: Pedagogías y prácticas artísticas; estéticas y creativas en contextos de desigualdad**

### **Las prácticas artísticas como potencias de expansión. Resistir y re-existir desde la potencia de los cuerpos**

***OSCAR ARMANDO JARAMILLO GARCÍA***<sup>58</sup>

#### **Resumen**

En este texto se despliega un análisis derivado del trabajo con colectivos artísticos en sectores populares de la ciudad de Pereira. En este sentido, se condensan los hallazgos principales que han emergido de la triangulación de los datos de los diversos procesos. Con lo que aparecen contextos marcados por unas gramáticas sociales que se caracterizan por la precarización y la aparición de escenario de nuda vida en la cual la muerte arremete de manera permanente. Sin embargo, surgen las prácticas artísticas como modos de resistir y re-existir desde la constitución de cuerpos intensos que se colectivizan para abrir grietas que dejan que otros mundos sean posibles.

#### **Definición de las prácticas artísticas**

Las prácticas onto-tecnológicas son atravesadas por las fuerzas y el trabajo ético que terminan configurando formas y funciones contingentes; toman su carácter de artísticas en tanto son un instrumento para

---

<sup>58</sup> Fundación Universitaria del Área Andina.





trazar líneas de vida, así un medio y no un fin que tiene la capacidad de hacer visibles las formas de vida del hombre y de vitalizar o poner en movimiento estas formas (Deleuze y Guattari, 2010). Por tal razón, el interés no son las piezas que pueden considerarse artísticas en sí mismas, sino, que lo que atañe es cómo estas prácticas, por su regularidad e intensidad, devienen en un ámbito en el que puede pensarse la emergencia de procesos de subjetivación. Entonces el dominio del arte, que aquí se entiende, como prácticas artísticas, alude a una forma específica de accionar el pensamiento, propiamente creativa que puede transitar por lo armónico, alegre, desgarrador, confuso y ensordecedor por la diversidad de sus producciones que van desde un conjunto de movimientos, performance, hasta un conjunto de sonidos y voces a medio afinar. Pero no es un asunto que se queda solo en la forma, se ata a posiciones éticas y políticas, implica situarse contra y a favor de darle consistencia a lo que se anuncia como ser artista. Entonces, el arte como una forma específica de producir pensamiento afecta el terreno subjetivo (Deleuze y Guattari, 2010).

Así pues, el tipo de pensamiento que interesa es el que movilizan las acciones como formas de sentir, pensar, decir, hacer, que dan paso a los juegos de verdad en el ámbito de las prácticas artísticas y que toman cuerpo en medio de experiencias que son inmanentes a estas prácticas mismas. Entonces las prácticas artísticas se conciben como un modo de creación, que no es el único pero que lleva a su punto extremo la capacidad de invención de coordenadas mutantes, y en algunos casos inauditas e impensadas. Entonces, el arte logra dar cabida a procesos de creación para auto-afirmarse como foco existencial, como máquina auto-poiética (Guattari, 1993). Bien, estas artes que tocan la existencia no son necesariamente artes encumbradas, con mayúscula o museificadas, pues sí es claro que la música y la danza son prácticas artísticas con bastante





historia, la forma en que hoy salen a escena y a la calle las ha convertido en elementos cercanos a lo cotidiano, ya que también son ellas populares y contra-culturales. Y por consiguiente el hombre que no registra en las grandes biográficas de la historia del arte, también hace operar estas prácticas particulares, pues en tanto el arte se hace popular es un lugar de acceso abierto. Pero, a pesar de ello, no todos quienes se acercan a él llevan a cabo procesos de subjetivación, debido a que no solo es una cuestión de aproximarse, la práctica implica habitar de algún modo el arte, dejarse interpelar por él.

En este sentido, hay que hacer énfasis que uno de los puntos fundantes que se asume es relacionar el arte con la subjetividad en tanto este es vehículo para crearla y transformarla, ello en línea del último Foucault:

Lo que me sorprende es que en nuestra sociedad el arte ya solo tenga relación con los objetos y no con los individuos o la vida; y también que el arte sea un dominio especializado, el dominio de los expertos que son artistas. Pero ¿no podría la vida de cualquier individuo ser una obra de arte? ¿Por qué un cuadro o una casa son objetos de arte, pero no nuestra vida? (Foucault, 2015, p. 350)

Por ello, se ligan en este caso las prácticas artísticas también con la posibilidad de constituir modos de vida estéticos, asumirlas como una alternativa que pueda llegar a desplegar artes de vida. Sin embargo, para puntualizar en esta vida coma obra artística, vale la pena retomar a Deleuze (1995) para aludir que el pensamiento que afecta la vida no surge de la nada y en este punto concuerda con Foucault (1999), es acontecimental, de una característica particular, pues los acontecimientos desencadenan una especie de violencia sobre el sujeto, le hacen pensar, por consiguiente, es una relación de fuerza en medio del afectar y





ser afectado, o mejor en el no dejarse afectar de una forma total por las fuerzas asimétricas que ejercen los poderes hegemónicos.

### **Exclusión y modelo de la lepra**

La exclusión de la lepra era una práctica social que implicaba, en principio, una partición rigurosa, una puesta a distancia, una regla de no contacto entre un individuo (o un grupo de individuos) y otro. Se trataba, por otra parte, de la expulsión de esos individuos hacia un mundo exterior confuso, más allá de las murallas de la ciudad, más allá de los límites de la comunidad. Constitución, por consiguiente, de dos masas ajenas una a la otra (...). En síntesis, se trataba, en efecto de prácticas de exclusión, prácticas de rechazo de *marginación*, como diríamos hoy. Ahora bien, ésa es la forma en que se describe, y creo que, en la actualidad, la manera en que se ejerce el poder sobre los locos, los enfermos, los criminales, los desviados, los pobres. (Foucault, 2001, p. 51)

Entonces, estos sujetos que desde el inicio del proceso de zonificación son producidos desde la mirada social como el otro peligroso, el otro *anormal*, son sobre los que se ejercen mecanismos de poder desde la descalificación, exilio, inxilio, rechazo, privación, negación, así, un gran arsenal de conceptos y mecanismos negativos de la exclusión (Foucault, 2001). Se presupone así una relación de estos sujetos con el delito y con el desorden.

De tal modo, estas prácticas discursivas y no discursivas continúan validando el que se lleve al habitante de calle, el desplazado de cualquier filiación étnica, el reinsertado, las personas que habitan en zonas de riesgo a espacios periféricos. Con lo que se les da la nominación de sectores vulnerables y peligrosos de la ciudad y





hace aceptable para muchos que ese sea el lugar donde deben ubicarse. Luego y es una particularidad, a este sujeto llevado a la periferia a diferencia del leproso no se le sustraen sus derechos, se entiende a pesar de su alejamiento parte de lo social. Ello y su caracterización, como proclive al desorden y la criminalidad, lo hace objetivo de la intervención, que irá sobre la seguridad, la población y el espacio físico que habita. Así, se configura un campo de intervención en que ha de producirse “un “ambiente” (*milieu*) (Foucault, 2008) artificialmente creado del cual el modelo de la exclusión del foco peligroso ya hace parte.

Aparecen de esta manera inscritas en el territorio un nuevo conjunto de relaciones sociales, espaciales y de gobierno, que podría nombrarse como territorialización (Mbembe, 2011) o zonificación (Mendiola, 2009). Se producen líneas de demarcación en las ciudades que crean ambientes con categorizaciones jerárquicas de personas, sobre la cual se generan una gran cantidad de discursos que crean una imaginería social. Alrededor de decires que se multiplican en el otro de lo otro, viene el establecimiento de derechos diferenciales para diferentes categorías de personas, con objetivos diferentes al interior de un mismo espacio (Mbembe, 2011), se da la ocasión de signar al otro entre el estatus de sujeto u objeto según el interés de la estrategia.

### ***Homo sacer* y descuidadanización**

En los escenarios populares se genera una dinámica gubernamental de cálculo en esa ya conocida relación de costo - beneficio donde existe también una política de la muerte. Ello implica igualmente una forma estratégica, no simplemente se deja que acontezca de un modo arbitrario, por lo cual el dejar morir condensa en sí mismo toda una operación que hay que desbrozar para aperebirnos de cómo se produce ese dejar que uno muera no tanto bajo la fórmula de un sujeto dejado a su suerte sino en términos de un sujeto sobre el cual recae







un dispositivo que hace que se le deje morir (Mendiola, 2009). Con esto se le abandona para que tenga lugar el escenario de la nuda vida y con ello la posibilidad del *homo sacer*.

En lo que estos “lugares de mala fama” con hombres de “mala fama”, son en los que se nace en cualquier parte de cualquier manera y se muere en cualquier parte de cualquier cosa, lugares donde el ejercicio del poder define quien tiene importancia y quien no la tiene, quien puede ser fácilmente sustituible y quien no (Mbembe, 2011). Ello crea en este espacio *una gramática de muerte* que hace que para los habitantes de estos sectores emerjan unas condiciones que dan cabida a una descuidadización cuádruple, logrando que el devenir *homo sacer* en este escenario tenga un alto margen de probabilidad. Pueden identificarse de esta suerte en primer término un proceso de descuidadización donde los sujetos pueden morir por el abandono del Estado en medio de un ambiente artificial que es propicio para que ello pueda llegar a suceder. En segundo lugar, se puede ser reclutado o buscar el reclutamiento de la banda criminal y así devenir combatiente lo cual convierte a tales sujetos en blancos legítimos del poder estatal. Como tercero está el ser asesinado por no responder a los códigos de conducta impuestos por la paralegalidad que implantan las bandas criminales o los grupos armados organizados en los sectores. Finalmente pueden llegar a caer muertos de manera *incidental* en medio de la confrontación entre la fuerza pública y estas Banda. Lo que indica de manera muy clara algunas de las principales condiciones de posibilidad sociales en medio de las cuales van a cobrar vida las experiencias de subjetivación artística que convocan, en medio del gobierno de unos hombres sobre otros desde la vida y la muerte.

**¿Qué puede un cuerpo – unos cuerpos?**





Las prácticas artísticas intensas dejan ver la configuración de un cuerpo sin órganos en toda su expresión, tienen en el centro al arte como una energía singular que moviliza, es así la práctica artística la línea de fuerza mayor que se ata en estos ovillos particulares. Al mismo tiempo que se ve en la práctica artística todo un trayecto vital, pasado por esas potencias específicas que allí se despliegan, pero emerge en ese mismo sentido de un trabajo sobre sí mismo que no termina, que va hasta que exista subjetividad que pueda hacerse cargo de ello. Y, se nota una forma de deshacer el organismo, un desconfigurar los estratos de las territorializaciones normalizadas, se habla de la armonía, es decir unas nuevas conexiones que suponen todo un agenciamiento (Deleuze y Guattari, 2010) que da con unos nuevos estratos. Pero estos ya no son tradicionales son intensivos, conservan el organismo en plano de inmanencia para poder reformarse en medio de su práctica, por lo tanto, no hay “un mundo de las formas fijas y uno del devenir, sino diferentes estados de la línea, diferentes tipos de línea, cuyo entrelazamiento constituye el mapa reacondicionable de una vida” (Zourabichvili, 2007. p. 58-59). Es la fuerza de la ya aludida línea de fuga, que no solo huye, sino que también hacer huir a los poderes, espacio de fuga o de expulsión y hace que las cosas pierdan su rostro, dejen de ser preidentificadas por esquemas estereotipados y adquieren la forma de una composición no orgánica de comunicación transversal (Zourabichvili, 2007). Punto donde puede decirse que aparecen multiplicidades intensivas, el plan de consistencia, donde tienen lugar las *haecceidades* como modos de subjetivación muy diferentes al de una persona, un sujeto, una cosa o una sustancia (Deleuze y Guattari, 2010), en este sentido:

El campo de inmanencia o plan de consistencia debe ser construido; ahora bien, puede serlo en formaciones sociales muy distintas, y por agenciamientos muy diferentes, perversos, artísticos,





científicos, místicos, políticos, que no tienen el mismo cuerpo sin órganos. Se construirán fragmento a fragmento, sin que lugares, condiciones y técnicas puedan reducirse los unos a los otros. La cuestión sería más bien saber si los fragmentos pueden unirse, y a qué precio. Hay forzosamente uniones monstruosas. (2010, p. 162)

Se genera entonces ese rechazo de las superficies homogéneas, de las figuras definidas, el cuerpo del artista ya no es solo el que se percibe a primera vista, es un cuerpo transfigurado que el artista percibe y siente bajo una suerte de coordenadas mutantes muy particulares y múltiples, lo que en algún momento de conexión y agenciameinto colectivo también puede convertir la mirada del observador y permitirle el reconocimiento de las vibraciones e intensidades que pasan por el cuerpo en escena. De tal modo si Deleuze y Guattari (2010) siguiendo a Bateson llaman “*mesetas* a regiones de intensidad continua, que están constituidas de tal manera que no se dejan interrumpir por un final exterior, ni tampoco tienden a un punto culminante” (p. 163), puede afirmarse en su línea que una meseta es un fragmento de inmanencia y que sobre este orden cada CsO está hecho de mesetas, cada CsO es una meseta que comunica con las otras en el plan de consistencia, ello da la potencia para decir que algunos de estos cuerpos están hechos de mil mesetas.

Aparecen en estos giros de la vida hacia el arte, la posibilidad de un encuentro con una práctica que abre el campo de las alternativas vitales y permite una opción diferente a la que las gramáticas sociales hegemónicas de su contexto les ofrece. Una vida artística, una vida con una disciplina comprometida que les da la posibilidad de producirse a sí mismos, de incursionar en esos terrenos de las estéticas de la existencia, asumiendo unas reglas y valores por sí mismo, que amplían sus grados de libertad al darles una posición en la





que se ubican de forma deliberada, desujetándose de aquello que se vuelve tendencia en su escenario vital. Con lo que se deja una vida para la memoria, tal vez no una para los textos mayores, pero seguro una que se guardará en sus espacios locales, por su compromiso con ellos mismos y con los otros con quienes viven y acompañan en sus procesos.

Entonces, actos colectivos y de gobierno de sí, que pasan por la transfiguración de la subjetividad que va desde las sensaciones hasta los afectos, esa que está atravesada por lo enunciable y por lo visible, por los discursos y por las fuerzas que llevan a formas de nombrarse múltiples y a cuerpos mutantes, rompen con el lugar del *homo sacer* y *la nuda vida*. Punto en el que es apropiado revisar desde una mirada en retrospectiva la implicación de este lugar social al que se pueden ver llevado los hombres en ciertas situaciones sociales.

### **Conclusiones**

En consecuencia, a la luz de los análisis y de la mano de Negri es viable continuar problematizando el lugar de la vida desnuda y su carácter no ontológico, lo que abre la posibilidad de grados mayores de resistencia, a este respecto plantea el filósofo italiano que:

Asumir la desnudez como representación de la vida significa identificar la naturaleza del sujeto y la del poder que lo deja desnudo, y confundir con esta desnudez todas las potencias de la vida. (...) Aquello que la <<vida desnuda>> niega es la potencia del ser, su capacidad de avanzar en el tiempo a través de la cooperación, de la lucha de los procesos constituyentes. (Negri, 2007. p. 123)

Ahora bien, hay que decir que se está con Negri parcialmente pues no se quiere negar la posibilidad de la existencia de aquello que codifica la vida desnuda, pues se asume que hay lugares, para este caso, en que el





Estado, las leyes, su fuerzas y estructuras paralegales pueden poner a los sujetos en una posición de *homo sacer*, llevándolo a la condición de habitar la nuda vida. No obstante, se quiere desontologizar al *homo sacer* y la nuda vida, aludiendo que si bien esta puede generarse es solo un atributo o una condición, pero no hay una subjetividad *sacer* o de vida desnuda en sentido pleno y total, ese sería el punto peligroso y que por ende se quiere rebatir. En tal medida si se continua en el planteamiento que se ha venido tejiendo sobre la subjetividad como una forma de la que emergen fuerzas en razón a ciertas prácticas que se lo permiten, hay que decir que a pesar de su condición y de las gramáticas de muerte que le puedan ser impuestas, la subjetividad siempre tendrá la posibilidad de la resistencia, aunque lo único que le quede para responder sea su cuerpo.

### Referencias

- Deleuze, G y Guattari, F. (2010). Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia. Valencia, España: Pretextos.
- Deleuze, G. (1995). Conversaciones 1972-1990. Valencia, España: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1999). Obras esenciales Volumen III: Estética, ética y hermenéutica. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2001). Los anormales. Curso del College de France, 1974-1975. México: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2008). El nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2015). La ética del pensamiento: para una crítica de lo que somos. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Guattari, F. (1993). El constructivismo guattariano. Cali, Colombia: Centro Editorial Universidad del Valle.





Mbembe, A. (2011). *Necropolítica. Seguido de sobre el gobierno privado indirecto*. España: Melusina.

Mendiola, I. (2009). *Rastros y rostros de la biopolítica*. Barcelona, España: Anthropos.

Negri, A. (2007). *El monstruo político. Vida desnuda y potencia*. En: Foucault, M., Deleuze, D., Zizek, S: compilado por Giorgi, G y Rodríguez, F. (2007). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Zourabichvili, F. (2007). *El vocabulario de Deleuze*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.





## Mesa 06

### Brechas Digitales, Cibercultura, Resistencia y Educación

#### Reducción de Brechas Digitales en Jóvenes desde el semillero de investigación TECSIS de la Universidad de Caldas

*RUBÉN DARÍO CÁRDENAS ESPINOSA<sup>59</sup> FABIO ANDRÉS LOPEZ SALAZAR<sup>60</sup> Y*

*JOHN JAIRO RUIZ SALAZAR<sup>61</sup>*

### Resumen

El propósito es socializar la estrategia de reducción de brechas digitales en jóvenes de la provincia profunda del Departamento de Caldas desde el Semillero de Investigación TECSIS, lo cual se ha realizado a través del diseño de estrategias metodológicas didácticas activas en Programas Especiales de la Universidad de Caldas, para las soluciones tecnológicas a problemas del contexto local de los municipios, donde hace presencia la Tecnología en Sistemas Informáticos e Ingeniería Informática (La Dorada, Manizales, Riosucio) articulando el trabajo colaborativo de los Grupos de Investigación GICEMET SENAGROQUIN y ReNuevaTe Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad de Caldas.

---

<sup>59</sup> Centro Metalmecánico SENA Distrito Capital – Universidad de Caldas Facultad de Ingeniería, Grupos de Investigación GICEMET – ReNuevaTe Ciencia, Tecnología e Innovación, Bogotá - Manizales, Colombia, [rdcardenas75@misena.edu.co](mailto:rdcardenas75@misena.edu.co)

<sup>60</sup> Universidad de Caldas Facultad de Ingeniería, Grupo de Investigación ReNuevaTe Ciencia, Tecnología e Innovación, Colombia, [fabio.lopez@ucaldas.edu.co](mailto:fabio.lopez@ucaldas.edu.co)

<sup>61</sup> Centro Agroindustrial, SENA Regional Quindío, Grupo de Investigación SENAGROQUIN T, Armenia, Colombia, [ruiz@misena.edu.co](mailto:ruiz@misena.edu.co)





## **Objetivo**

Socializar la estrategia de reducción de brechas digitales en jóvenes de la provincia profunda del Departamento de Caldas desde el Semillero de Investigación TECSIS.

## **Objetivos Específicos**

Analizar la situación a mejorar en la reducción de brechas digitales en los jóvenes del semillero de investigación TECSIS, para tres asignaturas de los programas especiales en Ingeniería Informática, Tecnología en Sistemas Informáticos de la Universidad de Caldas que permitan realizar la determinación de indicadores medibles de mejora.

Diseñar las estrategias didácticas activas que permitan la aplicación del Modelo Aula Inversa desde la virtualidad del Centro Metalmecánico para la Gestión de Tecnología y Buenas Prácticas formativas.

Implementar las estrategias didácticas activas diseñadas utilizando el Modelo PACIE (Planeación, Alcance, Capacitación, Interacción y E-Learning), en las asignaturas seleccionadas conforme a las políticas institucionales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Caldas.

Validar en campo en Campo la reducción de brechas digitales a través de las estrategias didácticas activas implementadas.

## **Resultados**

Se logró desarrollar cuatro módulos de formación en el campus virtual de la Universidad de Caldas en MOODLE, que sirvieron de base para los nuevos semilleros de investigación de las Tecnologías en Agroindustria, Logística, Higiene y Seguridad en el trabajo presentando los conceptos generales sobre







Innovación, Proyectos de investigación científica, Metodología de la investigación y Técnicas de recolección de información y Divulgación en ciencia, Tecnología e Innovación.

Se aplicó en campo el desarrollo de proyectos por parte de los jóvenes del semillero de investigación TECSIS, brindando solución a problemas del contexto real en proyectos de gestión tecnológica y buenas prácticas en cobit5, itil e Iso 27000, socializando con los directivos de las organizaciones y empleando recurso educativos digitales, que demostraron la reducción de brechas para aplicarlo en las empresas: Becall Group, Panadería La Victoria, Instituto Oftalmológico de Caldas, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Computar, entre otros.

### **Impacto en la política**

La experiencia nace a partir de los resultados del proceso de Investigación Doctoral en Proyectos cuyo problema es ¿Cómo diseñar e implementar estrategias metodológicas didácticas activas, que permitan generar un proceso de inclusión tecnológica educativa que articule el B-Learning y el Modelo Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción y E-Learning PACIE en programas tecnológicos Universitarios de Colombia, a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)?, a partir de la cual se constituyó el Semillero de Investigación e Innovación E-InnovaCMM desde el mes de Febrero de 2017, con el propósito de formar, incentivar y apoyar desde la virtualidad, la investigación formativa en contexto, como estrategia de inclusión tecnológica educativa para todo aquel que lo requiera y que reciba formación de cualquier tipo de las instituciones aliadas. Debido a la ausencia de alternativas para vincularse y participar en procesos de investigación formativa en contexto para la comunidad académica, al no sentirse incluidos por sus dificultades





en tiempo, espacio y disciplina, quienes requieren de herramientas para enfrentarse el entorno laboral por no saber formular ni ejecutar proyectos de emprendimiento e innovación, desde el mes de febrero del 2016 el Ingeniero Fabio López Director de la Tecnología en Sistemas Informáticos, planteó la iniciativa de establecer una estrategia para la conformación y dinamización de los Semilleros de Investigación en los programas Tecnológicos de la Universidad de Caldas, para lo cual contarían con el acompañamiento y asistencia técnica del SENA, Distrito Capital Centro Metalmecánico, en representación del Instructor Rubén Darío Cárdenas Espinosa, quien a su vez es catedrático tutor de la Universidad de Caldas desde el año 2006, Líder del Semillero de Investigación E- InnovaCMM. Durante los meses siguientes se estableció un plan de trabajo y en el 2017 iniciaron jornadas de sensibilización motivación con los docentes y estudiantes de las tecnologías de la Facultad de Ingenierías de la Universidad de Caldas, generando participación y producción desde proyectos de aula de las asignaturas y participación de los docentes en congresos nacionales e internacionales, producción de artículos científicos, formulación y ejecución de seis proyectos de semillero dando vida al Semillero de Investigación TECSIS para la Tecnología en Sistemas Informáticos, con participación de voluntarios y proponiendo la creación e incorporación en el pensum del programa de cuatro asignatura donde se realice investigación formativa en contexto.

Este proceso investigativo se ha logrado gracias al apoyo incondicional del subdirector del Centro Metalmecánico Dr. Jairo Iván Marín Masmela, Coordinadora Misional Dra Claudia María Martínez Zuluaga, equipo de trabajo de los grupos de investigación GICEMET, ReNuevaTe Ciencia Tecnología e Innovación, SENNOVA, Dra. María Helena Mejía Salazar Decana de la Facultad de Ingenierías de la Universidad de





Caldas, Dr. Fabio Andrés López Salazar Director de los programas especiales de Ingeniería Informática y Tecnología en Sistemas Informáticos de la Universidad de Caldas, así como los aprendices que han participado en todos los procesos de formación de ambas instituciones.

### **Metodología**

La metodología utilizada, correspondió a una investigación cualitativa, a través del Modelo PACIE (Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción, E-Learning) con enfoque empírico analítico, carácter descriptivo de corte transversal, desarrollada en cuatro fases Análisis, Diseño, Ejecución y Evaluación, resultado de la investigación doctoral inclusión tecnológica educativa, a través de las TIC y el B-Learning.

**1. Análisis.** Se realizó la identificación de la situación a mejorar planteando indicadores medibles de mejora, a partir de la experiencia del Semillero de Investigación E- InnovaCMM, además se identificó la situación a mejorar en tres asignaturas de los programas especiales en Ingeniería Informática, Tecnología en Sistemas Informáticos de la Universidad de Caldas, que permitan realizar la determinación de indicadores medibles de mejora.

**2. Diseño.** Se estructuró las estrategias didácticas activas que permitan la aplicación del Modelo Aula Inversa, desde la virtualidad del Centro Metalmecánico para la Gestión de Tecnología y Buenas Prácticas formativas.

**3. Ejecución.** En esta fase se implementó el modelo diseñado utilizando el Modelo PACIE (Planeación, Alcance, Capacitación, Interacción y E-Learning), en las asignaturas seleccionadas conforme a las políticas institucionales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Caldas.





4. **Evaluación.** Consiste en la validación del modelo implementado en procesos de formación en Campo, que tenían una formación tradicional presencial, a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes a partir de los recursos educativos digitales aplicadas por los docentes.

### **Pertinencia social**

**Los Factores que dificultan su implementación.** Cultura de algunos instructores y aprendices sobre el manejo de las TIC, subestimando su potencialidad y contribución en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Desestimación de las capacidades de investigación aplicada, desarrollo tecnológico e innovación de los estudiantes de los programas Tecnológicos a Distancia.

Se aplicaron técnicas didácticas activas como lluvia de ideas, exposición, aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, simulación, panel de discusión, método de proyectos, juego de roles, entrevistas, foro y simposio, los cuales se dinamizarán a través del Ambiente Virtual de Aprendizaje Moodle, la red social WhatsApp, Blackboard Collaborate, para las sesiones en línea y las herramientas como mapa de empatía, escenarios de usos, presentación de exposiciones para inversores conocida como Pitch a través del video, los cuales constituyeron los aspectos clave para articular el B-Learning y el Modelo PACIE (Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción y E-Learning) en la formación de competencias en investigación aplicadas e innovación en los estudiantes de Tecnología en Electrónica de la Universidad de Caldas objeto de estudio, lo cual permitió la estructuración de 25 proyectos en La Dorada, 35 en Manizales y tres en Riosucio.





**Reducción de Brechas Digitales en Niños y Jóvenes a partir de Ecosistemas tecnológicos para  
reducción de basura electrónica en Riohacha, Bogotá y Manizales desde los semilleros de investigación**

***RUBÉN DARÍO CÁRDENAS ESPINOSA*** <sup>62</sup>***IRIS JÍMENEZ PITRE***<sup>63</sup> Y

***GEOMAR MOLINA BOLÍVAR*** <sup>64</sup>

**Resumen**

El propósito es socializar la estrategia de reducción de brechas digitales en niños y jóvenes para el aprendizaje y sostenibilidad de la Basura Electrónica, teniendo en cuenta las responsabilidades compartidas en su disposición final vistos desde la gestión del mantenimiento y los sistemas de gestión de calidad en una empresa agroindustrial y su réplica en una institución educativa de primera infancia con la articulación entre Universidad de la Guajira, Universidad de Caldas, el Centro Metalmecánico del SENA Distrito Capital. Se logró realizar el diseño de productos artesanales, funcionales a partir de su reutilización y la sensibilización a la comunidad.

**Objetivos**

**Objetivo General**

---

<sup>62</sup>Centro Metalmecánico SENA Distrito Capital – Universidad de Caldas Facultad de Ingeniería, Grupos de Investigación GICEMET – ReNuevaTe Ciencia, Tecnología e Innovación, Bogotá - Manizales, Colombia, rdcardenas75@misena.edu.co

<sup>63</sup>Universidad de La Guajira, Grupo de Investigación BIEMARC, Riohacha, Colombia, iajimenez@uniguajira.edu.co

<sup>64</sup>Universidad de La Guajira, Grupo de Investigación BIEMARC, Riohacha, Colombia, gmolina@uniguajira.edu.co





Socializar la estrategia de reducción de brechas digitales en niños y jóvenes para el aprendizaje y sostenibilidad de la Basura Electrónica, teniendo en cuenta las responsabilidades compartidas en su disposición final vistos desde la gestión del mantenimiento y los sistemas de gestión de calidad en una empresa agroindustrial y su réplica en una institución educativa de primera infancia, con la articulación entre Universidad de la Guajira, Universidad de Caldas, el Centro Metalmecánico del SENA Distrito Capital.

### **Objetivos Específicos**

Analizar el manejo que se le está dando a la disposición final de los Residuos de Aparatos Eléctricos y Electrónicos RAE, por parte de niños y jóvenes en algunos municipios de las organizaciones del Departamento de la Guajira.

Diseñar un modelo para ecosistemas tecnológicos para el aprendizaje del reuso, el reciclaje y formas adecuadas de eliminación de Residuos de Aparatos Eléctricos y Electrónicos en la Guajira, para niños y jóvenes.

Validar el modelo diseñado para realizar su sensibilización a la comunidad sobre la disposición final que pueden tener los dispositivos eléctricos y electrónicos.

Socializar el modelo validado a través de campañas de promoción y prevención para el uso adecuado de la basura electrónica y la formulación de propuestas de productos a partir del reuso, el reciclaje y formas adecuadas de eliminación de residuos de aparatos eléctricos y electrónicos en la Guajira.

### **Resultados**





Se logró realizar el diseño de productos artesanales, funcionales a partir de su reutilización y la sensibilización a la comunidad a través de la divulgación realizada en *blogger*.

Los materiales y herramientas empleados son los recursos educativos digitales como Edublogs, Wiki, videos, guías didácticas, mapa de empatía, escenarios de uso, RAE, entre otros.

Se ha logrado realizar la divulgación de productos como capítulos de libro, artículos científicos, recursos educativos digitales multimedia, virtuales y de audio, los cuales han servido de modelo para estructurar transferencias tecnológicas para la estructuración de proyectos de investigación aplicada e innovación, aplicando metodología de marco lógico, estructuración y divulgación a través de póster y artículo científicos desde los semilleros de los grupos de investigación ReNuevaTe ciencia, tecnología e innovación, GICEMET y BIEMARC de la Universidad de la Guajira y consolidar la producción científica colaborativa.

### **Impacto en la política**

El ecosistema de aprendizaje de la Basura Electrónica proporciona un entorno en el que la comunidad académica de la Universidad de la Guajira con participación del SENA Centro Metalmecánico Distrito Capital (Bogotá) y la Universidad de Caldas (Manizales), puedan gestionar todo el conocimiento que generan a lo largo de sus estudios y proyectos de investigación aplicada, desarrollo tecnológico e innovación, de esta manera el ecosistema contribuye a visibilizar y divulgar dicho conocimiento, de tal forma que el trabajo realizado por los investigadores de los grupos de investigación BIEMARC – RENEVATE CIENICA TECNOLOGIA E INNOVACIÓN – GICEMET, tenga un mayor impacto a nivel nacional e internacional. Para alcanzar dichos





objetivos el ecosistema de aprendizaje de la Basura Electrónica combina tecnología y metodología para proporcionar las herramientas necesarias a toda la comunidad.

En Colombia se realizan campañas de recolección de residuos electrónicos desde 2008, pero solo en el 2010 se estableció como obligación para las empresas fabricantes o importadoras de computadores. Por medio de la resolución 1512 de 2010 el MADS (La Corporación para el Desarrollo Sostenible del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Coralina, y el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, hoy MADS), reglamentó el posconsumo de residuos de computadores y periféricos en Colombia, dejando claro que corresponde a los productores, ya sea fabricantes o importadores de estos elementos, implementar los sistemas de recolección selectiva. Colombia (2013) y Perú (2012), son los únicos países de la región que cuentan con una ley para residuos de productos eléctricos y electrónicos.

El acelerado proceso de desarrollo de la industria tecnológica, ha instalado un nuevo problema social y ambiental: el manejo y control del incremento de equipos y componentes electrónicos en desuso y obsoletos, sumado a la poca cultura del mantenimiento como pilar inicial para garantizar el control adecuado de los sistemas de gestión de calidad y ambiental.

El incremento de producción y consumo de dispositivos electrónicos en los países desarrollados, ha enfrentado a estos con la necesidad de tomar acciones que controlen, prevengan, limiten y corrijan los impactos medio ambientales, a través de mecanismos de regulación, normatividad y estandarización de los aspectos legales y comerciales involucrados. Para lo cual han definido estrategias que consideran el reuso, el reciclaje y formas adecuadas de eliminación de estos aparatos cuando no tienen mayor vida útil.







## **Metodología**

La metodología corresponde a una investigación experimental con enfoque mixto, de carácter analítica y descriptiva de corte transversal, desarrollada en cuatro fases: Análisis, Diseño, Ejecución y Evaluación. Se tomará como punto de el análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) de las experiencias extraídas de diferentes proyectos de desarrollo de ecosistemas de aprendizaje (García-Holgado y García-Peñalvo, 2014), el análisis de la disposición final de los residuos de aparatos eléctricos y electrónicos RAE en algunos municipios del Departamento de la Guajira, así como la transferencia y reciclaje de equipos electrónicos, en especial computadores y teléfonos celulares dirigido hacia los programas sociales de Colombia, que apoyan experiencias educativas y / o comunitarias como Computadores para Educar.

## **Pertinencia social**

Para mejorar la problemática de los residuos peligrosos se debe involucrar la descripción de la tecnología utilizada, y sensibilizar a la comunidad con base lúdica y didáctica asertiva, para lograr la transformación y réplica de un ecosistema de aprendizaje de la Basura Electrónica.

La Recolección y Separación del material eléctrico y electrónico debe ser previamente verificado por un especialista técnico para reconocer los residuos peligrosos y seleccionar los reutilizables.

Este proyecto servirá como línea base para el desarrollo de acciones para promover y prevenir: hábitos de vida saludables: reducir, reciclar y reutilizar, a partir de experiencias exitosas e investigaciones existentes, estimular la creatividad en la comunidad educativa de la Universidad de la Guajira, para la formulación de proyectos a partir del reciclaje de residuos tecnológicos, incentivando la investigación y la sensibilización





acerca de los residuos de aparatos eléctricos y electrónicos; promover el programa de Responsabilidad Extendida del Productor (REP) para internalizar los costos de la gestión de los residuos en el precio final del producto, poniendo en práctica el principio de “el que contamina paga”, para transmitir consciencia ambiental, cultural y de emprendimiento, a través del aprendizaje participación activa, la accesibilidad recursos y contribuir así, a reducir el porcentaje de contaminación.

### **Referencias**

García-Holgado, A. y García-Peñalvo, F. J. (2014). Architectural pattern to improve the definition and implementation of eLearning. *Ecosystems. Science of Computer Programming*, 129, 20-34. DOI: doi:10.1016/j.scico.2016.03.010





## Mesa 10

### Transiciones sociales de las infancias y juventudes en el marco de la pandemia por COVID-19

#### Cuerpos confinados y resistencias: “Sentires de jóvenes en tiempos de COVID”

*YURI CONSTANZA PÁEZ TRIVIÑO*<sup>65</sup>, *STEFANIE WEISS SANTOS*<sup>66</sup>,  
*DIANA PATRICIA RESÉNDIZ YAÑEZ*<sup>67</sup> Y *GABRIELA GULLCO AMIRANTE*<sup>68</sup>

#### Resumen

Esta ponencia se encuentra en el marco de la investigación *Cada quien en su recuadro: emociones y cuerpos en tiempos de confinamiento*. El objetivo es reflexionar sobre las cotidianidades y los retos que ha implicado el confinamiento para jóvenes en proceso de formación actoral durante la pandemia del COVID-19.

La metodología parte de la *construcción de memorias colectivas* en las que se crearon narrativas en torno al confinamiento. Estas memorias se construyeron de manera progresiva lo que permitió la identificación de las experiencias que los atravesaban y una indagación de la memoria inscrita en el cuerpo desde la danza.

**Palabras clave.** Confinamiento, jóvenes, memorias, teatro, cuerpos, sentires.

#### Introducción

Probablemente, todavía es temprano para evaluar los impactos que la pandemia tendrá en la educación superior y en especial en el mundo del teatro y la formación actoral, cuáles serán los efectos inmediatos en el

---

<sup>65</sup> Estudiante del doctorado en Investigaciones Educativas, CINVESTAV-México.

<sup>66</sup> Directora Casa del Teatro AC- México

<sup>67</sup> Docente Casa del Teatro AC- México

<sup>68</sup> Docente Casa del Teatro AC- México





desarrollo de los estudiantes de actuación o qué del uso de las tecnologías quedará impregnado en las prácticas pedagógicas de maestros y estudiantes, pero lo que sí podemos anticipar es que esta crisis abrió otras formas de resistencia en los jóvenes en el mundo entero.

La Secretaría de Educación Pública [SEP] de México como medida para mitigar la propagación del virus, tomó la decisión de suspender todas las clases a partir del viernes 20 de marzo de 2021 con la idea de retomar una vez concluido el periodo vacacional de primavera (PNUD, 2020). Sin embargo, la propagación del virus y el rápido incremento de las tasas de contagio y defunciones, obligaron a la SEP a ampliar las fechas de regreso y cerrar temporalmente toda actividad presencial de las instituciones educativas, culturales y artísticas en todo el territorio nacional. Esta situación llevó a las diversas instituciones educativas a buscar alternativas para sostener la posibilidad de continuar la formación aún en la distancia.

Como dice Larrosa (2020) “esta pandemia también nos ha arrancado la escuela presencia” (p.18) y con ello un espacio, un tiempo y unas materialidades a las que estábamos arraigados. Por ello la presente investigación quiere poner delante la discusión respecto a la necesidad de no renunciar desde el teatro y la formación actoral, a esa indispensable presencia física de la comunidad estudiantil en el espacio escolar real no mediado por la digitalidad. La digitalidad, las plataformas y las clases en línea pueden ser una alternativa





temporal y simbólica para sostenerse y *hacer escuela*<sup>69</sup> en el momento de una crisis, pero no debieran confundirse con una alternativa única de formación para el futuro.

Sin duda las diversas oportunidades de aprendizaje en línea abrieron las posibilidades de relación y pensamiento colectivo entre quienes se dedican al arte teatral en los diversos estados del país o incluso a nivel internacional y que en general no comparten el espacio de formación, creación e investigación teatral; pero esto no significa que también sea importante reconocer las pérdidas en los procesos de formación ante la ausencia de la clase que es también “la reunión de los cuerpos y la posibilidad de encontrarse cara a cara con los otros” (Gumbrecht 2004, citado en Weiss, 2019).

Esta ponencia pretende dar cuenta precisamente de la crisis que la ausencia del encuentro presencial en el espacio de formación actoral ha generado en jóvenes estudiantes de actuación durante la pandemia del COVID-19. La investigación permite explorar los diversos modos de sentir y resistir por parte de los estudiantes de actuación a esta crisis mundial. La investigación situada<sup>70</sup> fue realizada con 10 jóvenes

---

<sup>69</sup> Hacer escuela como una acción que se define como la posibilidad que la escuela tiene de ofrecer un tiempo y un espacio desvinculados del tiempo y el espacio de la exigencia de productividad de la sociedad y los vínculos con la familia (Masschelein y Simons, 2014).

<sup>70</sup> La investigación situada denominada: “Cada quien en su recuadro”: Emociones y cuerpos en tiempos de confinamiento, se realizó en La Casa del Teatro en compañía con la Universidad Surcolombiana, el Colectivo Educación para la Paz en Colombia y el CINVESTAV [Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN], a través de una invitación académica a participar activamente del proyecto Re-inversión de la vida cotidiana: emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por Covid-19





estudiantes de la licenciatura en actuación<sup>71</sup> de La Casa del Teatro en la Ciudad de México durante los meses de enero, febrero y marzo de 2021.

### **Metodología**

Esta investigación se encuentra inscrita en la que propone Haug (2000) cuando dice que “el trabajo con las memorias comprende dos dimensiones: su naturaleza colaborativa y el proceso de fundamentación teórica” (p. 1). Investigar a partir del Trabajo de Memorias Colectivas permite que la argumentación teórica sea parte del proceso y la metodología en sí misma. En el trabajo con la memoria colectiva, se procede a partir de la experiencia de quienes forman parte de la investigación. No se trata en ese sentido de extraer datos a partir de entrevistas colectivas para llevarlos a un análisis posterior realizado por las investigadoras académicas, sino de trabajar para traer al colectivo las memorias sobre el asunto que se ha decidido reflexionar y analizar junto con los participantes -estudiantes e investigadoras, esto es, lo que estamos viviendo en relación a la reinención de la vida cotidiana de los jóvenes en tiempos de distanciamiento social por COVID-19.

En este sentido, se propuso que el ejercicio de trabajo de campo y la recolección de las memorias se construyera como un espacio creativo y colectivo, las memorias fueron escritas y compartidas en el grupo y posteriormente se indagó la memoria inscrita en el cuerpo a través de diversos ejercicios que provienen del lenguaje de la danza. Para esto se diseñó un taller en línea al que se convocó a los estudiantes y al cual se inscribieron voluntariamente 10 estudiantes. El taller se denominó “Cada quien en su recuadro, emociones y

---

<sup>71</sup> La licenciatura en actuación de La Casa del Teatro, fue creada en 1994 y reconocida con validez oficial ante la SEP en el año 2006. Esta licenciatura fue diseñada para formar actores comprometidos con su comunidad, su realidad y con el porvenir de su arte.

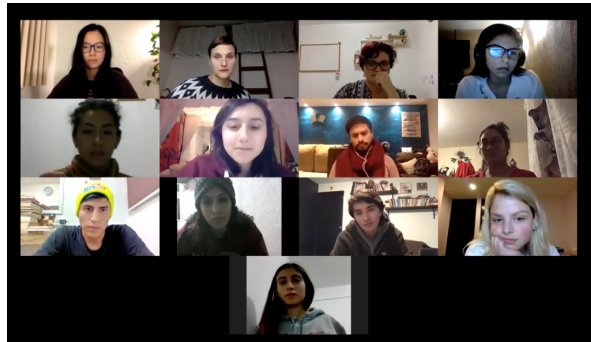




cuerpos en tiempo de confinamiento”. La duración fue de siete sesiones, durante dos meses a través de la plataforma de Zoom (Imagen 1).

### **Imagen 1**

*Primer encuentro por Zoom. Ene./2021*



Fuente: Elaboración Propia

En las primeras tres sesiones, los estudiantes compartieron un fragmento de su memoria a través de un escrito en tercera persona y no mayor a una cuartilla con el mayor detalle posible, sobre un episodio durante la pandemia que evidenciara su experiencia durante el confinamiento. Las sesiones cuatro, cinco y seis pretendieron hacer memoria ya no sobre el relato escrito sino sobre el cuerpo transformado en una narrativa corporal, que permitiera ver las diversas situaciones por las que se atravesaron durante el encierro. la pregunta que perseguimos fue ¿qué le pasó a mi cuerpo en el confinamiento? La dinámica para estos encuentros consistía en que luego del calentamiento grupal se ahondaba en la capacidad de redescubrir la huella corporal que había dejado el confinamiento y crear partituras de movimiento que transformaran esas huellas en expresiones vivas.





En la última sesión un grupo de jóvenes de las participantes en el taller presentaron una producción corporal que compiló emociones, sensaciones y memorias de todo el taller. Mientras otro grupo elaboró una serie de documentos escritos del proceso final de análisis de la experiencia durante el taller.

### **Resultados**

Para esta ponencia retomaremos solo dos de las categorías de análisis que surgieron como respuesta del trabajo en el colectivo: La ausencia de la presencia y las relaciones afectivas. Estas evidencian los sentires de los jóvenes en torno al momento crítico que se vive en el mundo. En la investigación ampliada, se retoman dos aspectos más: la relación del cuerpo y espacio y la autonomía y la independencia.

#### ***La ausencia de la presencia***

Itzel, durante la sesión uno del taller compartió la memoria sobre el proceso de separación con su pareja, evocó en el colectivo la oportunidad para pensar, cómo la distancia física implicó un desprendimiento de lo emocional, en ese lugar donde precisamente los cuerpos se necesitan juntos.

Sentada en su cama pensaba en él y la distancia de sus cuerpos, sobre cómo permanecieron alejados por varios meses. Recordaba que, ante la crisis mundial, él decidió pausar la relación alargando las conversaciones importantes, alargando sus muestras de cariño, para darlas cuando volvieran a estar juntos, pero durante este tiempo las brechas de su relación se hicieron más grandes. (Fragmento del texto de la memoria. (Estudiante Itzel. Feb. 2021)

Esta narración de Itzel no es una mera “representación” de lo que ha ocurrido, “sino una forma que lo hace inteligible, una construcción que postula relaciones que quizá no existan en otro lugar, casualidades,



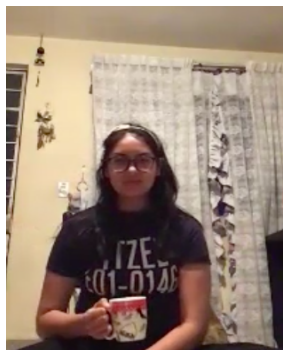




causalidades, interpretaciones” (Arfuch, 1995, p.100). Ella, luego de varias sesiones, compartió con el colectivo, durante uno de los ejercicios del cuerpo, otra conexión con esa memoria, una taza de café que aquel anónimo sujeto le había regalado (Imagen 2).

### **Imagen 1**

*Estudiante Itzel durante su ejercicio corporal con la taza. Feb/2021*



Fuente: Elaboración Propia

Aquí el juego actoral y la relación con la taza de café evocó el encuentro con el otro. Ella jugó con el objeto de tal manera que cada gesto no se repetía, se movía y existía cierto maltrato a las formas, pero “detrás de esas formas y por su destrucción recobra aquello que sobrevive a las formas y las continua” (Artaud, 2011, p.12). Pensar en cómo se vivía alrededor de una taza de café y ahora el gran abismo que implicaba estar a través de la pantalla, todo ello en un cuerpo danzando alrededor de dicho objeto, fue parte de la experiencia que esta joven quiso compartir con el colectivo.

### ***Relaciones afectivas***





El amor durante el confinamiento fue uno de los temas principales durante el análisis, porque evocó en el colectivo la oportunidad para pensar e identificar de qué manera ha afectado la distancia de los cuerpos, las relaciones interpersonales que nos sostienen como comunidad. Y cómo eso afecta nuestras emociones durante el encierro, haciendo que se potencie y reafirme la necesidad del otro. Marina expone en su escrito final:

(...) El amor es un viaje que no se hace solo, siempre hay la compañía de una amada o amado obteniendo caricias, abrazos, besos, charlas profundas, peleas incómodas, pero que puede terminar cuando se atraviesa la enfermedad o tal vez puede comenzar por algún dispositivo electrónico como un celular o cuadro de Zoom. (Fragmento del escrito final. Estudiante Marina. Mar. 2021)

La imposibilidad de dar seguimiento a las relaciones por la distancia, llevó a la búsqueda de los medios digitales para sostener la comunicación y el encuentro con el otro, pero eso detonó otros problemas como la imposibilidad de una comunicación desde el cuerpo y el contacto físico, resaltando la importancia de la presencia, y esto es algo que la digitalidad no podrá sustituir en la sociedad, porque deviene en otros problemas emocionales como la depresión, el enojo, la frustración, y desconexión con el cuerpo, que afectan a los jóvenes e imposibilitan su construcción plena como individuos. Además, surgieron casos donde las relaciones de pareja tuvieron éxito al irse a vivir juntos y otros donde se dio la ruptura.

El espacio familiar se convirtió en el lugar dónde cohabitar durante este periodo de pandemia, y en algunos casos la enfermedad llegó hasta ese núcleo, de manera que los jóvenes se convirtieron en sostén de los padres y demás miembros familiares cuando éstos lo necesitaron. Este cambio de roles fue inevitable y eso llevó a los jóvenes a enfrentar situaciones complejas que en algunos casos los obligó a estar incondicionalmente





para los miembros de la familia. La enfermedad tuvo repercusiones en las emociones de los jóvenes llevándolos a sucumbir en momentos donde sentían que no se podía más.

(...) Su tía le preguntó cómo estaba, ella respondía que bien. “También se vale que te sientas mal” Escuchó decir a su tía a la distancia. Eso fue suficiente para que comenzara a llorar lento y callado; ese fue el primer sentimiento que le dio libertad en días. (Fragmento del texto de la memoria. Estudiante Ana. Feb. 2021)

Los jóvenes atraviesan un momento difícil, que los ha obligado no solo a transformar su cotidianidad sino a conectar con sus propias emociones frente a situaciones diversas. De modo que el proceso de formación actoral que implica trabajar con el mundo interno del actor en formación sigue sucediendo. De Tavira (1999) señala esa travesía del actor:

La actuación es una búsqueda. Solo busca quien descubre la ausencia, solo sale al camino quien ha sentido el dolor y la fascinación de lo que halla en otro lado, fuera de sí. Saldrá al presente pleno de la escena quien ha padecido su propio presente descorazonado. El actor busca su propio corazón. (p.66)

Es sin duda un momento crítico el que vive la humanidad, estos jóvenes estudiantes han tenido que cambiar su cotidianidad por una nueva, han sustituido el encuentro presencial con los otros desde la virtualidad, han encontrado formas de resistir a una sociedad consumista que vendía la digitalidad como una forma de vida, pero he ahí que han descubierto que no es suficiente el encuentro virtual con los otros, se añora la presencia y la relación de cuerpos ya que es vital e importante tanto en la vida diaria como en el teatro.

### **Reflexiones finales**





Una de los elementos más importantes de esta experiencia con los jóvenes fue la posibilidad de generar un espacio a través del taller, donde nos permitimos ensayar con otros artefactos virtuales, y de alguna manera “recrear algo de lo común” y “algo de lo singular en este contexto de infraestructuras tecnológicas tan heterogéneas” para “probar posibilidades y límites”, “para aprender algo nuevo”, precisamente ese “algo que no nos imaginábamos” hasta tanto podamos volver a encontrarnos en la escuela (Dussel, 2020, p.346).

La pandemia y en especial el confinamiento transformó las maneras de ver el mundo y su relación con los otros en estos jóvenes, pero también les permitió reinventarse; aún nos queda mucho camino que recorrer sobre estas formas de lo virtual, sabemos las grandes ventajas que tiene para el teatro el poder trabajar en espacios físicos donde se pueden sentir, ver, escuchar y danzar a un mismo ritmo, pero con todo esto al final lo mejor que tenemos es esa fuerza colectiva de construir un mundo común (Dussel, 2020).

### Referencias

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica* (1st ed.). Ediciones Paidós.

Artaud, A. (2011). *El teatro y su doble. Traducción de Alonso, E y Abelenda, F.* Ediciones Incognita.

De Tavira, L. (1999). *El espectáculo invisible. Paradojas sobre el arte de la actuación.* Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España (Serie: debate, N 9).DOI: <https://doi.org/10.22201/fa.14058901p.2019.42.72901>

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. In *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera / Inés Dussel. [et al.] ; compilado por Inés Dussel ; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer* (337–350). UNIPE Editorial Universitaria.





Haug, F. (2000). *Memory-work as a method of social science research: A detailed Rendering of Memory-Work method.* 1–29. Recuperado de. <http://www.friggahaug.inkrit.de/documents/memorywork-researchguidei7.pdf>

Larrosa, J. (2020). Una vez más, la igualdad. In *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica / Inés Dussel [et al.]; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer* (pp. 17–30). UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela* (1ª). Miño y Davila. Editores. Recuperado de: [https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/En\\_defensa\\_de\\_la\\_escuela.pdf](https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/En_defensa_de_la_escuela.pdf)

PNUD. (2020). Desarrollo humano y COVID 19 en México: Desafíos para una recuperación sostenible. *Programa de Las Naciones Unidas Para El Desarrollo.*

Weiss, S. (2019). “*Las huellas de lo digital en la formación teatral. Una aproximación a los desafíos contemporáneos de la pedagogía de la actuación en dos escuelas de México*” Tesis para obtener el grado de maestra. Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.





**(Re)inventar as juventudes: estratégias de mobilização de adolescentes e  
jovens no enfrentamento às violências em contexto pandêmico**

***JOSÉ EDUARDO GAMA NORONHA<sup>72</sup>, KIDAUANE REGINA ALVES<sup>73</sup>,  
MARCOS VINICIUS ELLERO<sup>74</sup> Y CÁSSIO VINICIUS AFONSO VIANA<sup>75</sup>***

**Resumen**

Situar o atual momento sociopolítico brasileiro dentro de um quadro biopolítico é tarefa árdua, especialmente sobre a juventude na periferia do capitalismo, cujo poder tende em meio a uma pandemia, a acentuar a produção da morte. À ação de movimentos coletivos e comunitários com grande participação de jovens, tenta enfrentar a situação por meio de táticas autônomas ou mediadas pela sociedade civil organizada. O presente trabalho, propõe apresentar e discutir uma iniciativa de formação política de jovens realizada no Litoral Sul do Estado de São Paulo, Brasil, com objetivo de realizar ações de mobilização de jovens e gestores públicos.

Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto (...) é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os

---

<sup>72</sup> Instituto Camará Calunga, Faculdade de Educação UNICAMP;

<sup>73</sup> Instituto Camará Calunga, Universidade Federal de São Paulo;

<sup>74</sup> Instituto Camará Calunga;

<sup>75</sup> Instituto Camará Calunga





sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe: pois tudo isso é vida e não a morte. (Negri, 2001, p.54)

## **Introdução**

O reconhecimento da juventude enquanto uma fase temporal (não somente cronológica) posterior à infância e anterior à adultização, revela a dificuldade de compreender e de ler a juventude a partir da afirmação e/ou da proposição. Há uma certa predominância no reconhecimento da juventude enquanto um período de transição, provisório, ou seja, um entre uma fase e outra que tem características ou definições mais claras e identitárias, como a infância e o ser adulto. O contato com adolescentes e jovens na experiência cotidiana, nos convoca a defender radicalmente a utilização da palavra juventude sempre no plural: juventudes, porque, por meio dessa insistência, afirmamos as diversas e inventivas formas de ser jovem possíveis, associadas aos marcadores sociais da diferença (raça, gênero e classe), reconhecendo que ao mínimo, esses três marcadores determinam ou possibilitam um espectro de possibilidades de exercer ou produzir as juventudes nos diversos contextos e territórios do Brasil e da América Latina.

Se recuperarmos historicamente a percepção social acerca das juventudes no Brasil, podemos considerar, como nos ajuda compreender Abramo (1997), que o tema das juventudes no campo social foi e ainda o é, desfocadamente visível. Isto é, que os jovens ao longo das últimas décadas, foram sendo vistos sim, mas na grande maioria das vezes como problemas, desfocados por interpretações emblemáticas e, muitas vezes, violentas. Problemas estes que clamavam por intervenção e salvação (sejam de si mesmos – os próprios jovens – seja da sociedade em relação aos jovens).





Conformados em um imaginário social, sustentado pela mídia, pela produção acadêmica, social, médica, as juventudes seguem sendo consideradas como uma fase difícil, de transição, com um pano de fundo que sempre as colocam como motivo de preocupação.

Como a juventude é pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajuste aos papéis adultos, são as falhas nesse desenvolvimento e ajuste que se constituem em temas de preocupação social. É nesse sentido, que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como ‘problema’: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a continuidade social. (Abramo, 1997, p. 29)

Se ampliarmos essa discussão para o campo político, da afirmação da cidadania e da compreensão e luta pela garantia de direitos humanos, podemos identificar com ainda mais clareza, uma grande dificuldade social em considerar os jovens efetivamente como sujeitos, e superar a percepção deles como problema social. Mesmo os mais bem intencionados programas voltados a pensar e construir participação política com jovens, muitas vezes dentro do campo político da esquerda ou progressista, a maioria das menções aos jovens nas pautas das discussões políticas, os associam aos problemas que sofrem ou que causam, às suas privações e/ou desvios, e essas temáticas passam a ser quase que obrigatórias, apresentadas sob um ponto de vista adultocêntrico. Isto é, para pensar a interface das juventudes e política tem de se falar sobre uso e abuso de álcool e drogas, sexualidade, quase sempre associada à culpa ou consequências negativas (doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, etc), inserção precoce no mundo laboral e mercado de trabalho,







profissionalização ou performance produtiva escolas e ainda medidas de contenção de violência, sejam com enfoque médico, orientado aos distúrbios de comportamento e hormonais, ou também com enfoque punitivista/policial, sob o viés da discussão de marginalização e infrações e crimes.

É difícil encontrar nesse campo das políticas públicas de/para as juventudes, jovens sendo associados à enunciação, proposição ou ativismo/protagonismo, salvo raras exceções, que são datadas dos últimos anos, em parte fomentadas e conquistadas por mobilizações populares e pelos segmentos jovens de movimentos sociais. Isto é, em uma perspectiva histórica e geral, as juventudes estão associadas à ruptura, ou pelo menos à ameaça, da ordem social, quase sempre associadas ao desvio moral, a depender dos recortes sociais, criminalizada ou medicalizada, e sempre dependente ou carente de intervenções adultas. “Os jovens só estão relacionados ao tema da cidadania enquanto privação ou mote de denúncia, e nunca – ou quase nunca – como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção ou negociação de direitos” (Abramo, 1997, p. 28).

Consideramos urgente apresentar e ressignificar jovens como sujeitos interessados e capazes de pensar, criticar e agir nas realidades em que vivem, e que o fazem a partir do fortalecimento coletivo - em pares, grupos. Jovens que produzem leituras críticas ativas da sociedade e interferem em seus territórios e cidades de maneira inédita, a fim de provocar a construção de uma outra cultura. É uma nova aposta ética e política que eles têm encontrado e transmitido: no reconhecimento do desamparo das lógicas totalitárias e das diferenças de cada um, apostando no viver coletivo como construção de caminhos comuns possíveis (Coutinho, 2009): uma lógica que romperia com as identificações narcísicas próprias do adultocentrismo que excluem os diferentes e incluem somente o idêntico.





## **Desenvolvimento - Contexto Pandêmico Brasileiro**

Situar o atual momento sociopolítico brasileiro dentro de um quadro biopolítico é tarefa árdua, tendo em vista que, na periferia do capitalismo, talvez não se trate de localizar o poder como aquele que causa a vida ou devolve à morte, como nas sociedades modernas europeias, ou ainda como aquele que causa a morte ou deixar viver, como nas sociedades feudais (Foucault, 1990). Qual é a política de bios em um país cujo a denominação “grupo de risco” passa a significar quase a totalidade da população, já que o número de mortes de bebês, gestantes, crianças e jovens tem aumentado vertiginosamente após um ano de pandemia? Ou cujo presidente, veta o acesso à alimentação escolar e à internet gratuita para estudantes de escolas públicas? Ou ainda, cujo governo, que branda a defesa da sociedade, não utiliza o orçamento estatal para saúde pública, assistência social e educação, um governo que se negou a adquirir vacinas sob o pretexto do livre mercado e do negacionismo científico-racista, e quem ao mesmo tempo, tenta emplacar uma lei que permite que às empresas privadas possam comprar vacinas sem se pautar pelas diretrizes indicadas pela OMS e órgãos sanitários nacionais?

A política de morte que se contrapõe ao cuidado integrado, resultou no que especialistas chamam de "rejuvenescimento da pandemia" no Brasil. A ausência de decretos que instituíssem medidas protetivas rigorosas de isolamento como o lockdown, possibilitou aglomerações entre os mais jovens, à medida que a pandemia era banalizada nos pronunciamentos do presidente da república.

O mundo do trabalho sendo campo fundamental na produção e reprodução das desigualdades sociais, evidencia as questões de raça e classe que a pandemia aprofunda. De acordo com os estudos realizados pela





BBC News - Brasil e Vital Strategies em parceria com o Afro-CEBRAP<sup>76</sup>, os mais jovens compõem a maior parte da população economicamente ativa no país. Entre eles, os mais pobres estão mais suscetíveis à infecção do vírus, pois ocupam postos de trabalho precários que não garantem o isolamento social, desde a ocupação de transportes coletivos lotados, até a exposição dos trabalhadores autônomos à rua e contato constante com público. Entre os trabalhadores que ocupam cargos de trabalhos precarizados, o estudo afirma que na faixa etária até 29 anos, a taxa de contaminação pela COVID-19 foi de 32,9% entre os negros e 22,6% entre os brancos. A pesquisa também mostrou que o “excesso de mortalidade”<sup>77</sup> no Brasil em 2020 foi de 28% entre pretos e pardos, em comparação com 18% entre pessoas brancas. Ou seja, a maioria dos trabalhadores precarizados são jovens, negros, pobres e, os que mais sofrem com os impactos da pandemia decorrentes da desigualdade social no país.

Neste cenários de medidas restritivas pouco rigorosas, aumento de contaminação devido à ausência de políticas públicas na saúde, educação e assistência que garantiriam a segurança financeira e material para a população cumprir o isolamento social, colapso do sistema de saúde frente ao alto índice de internações e infectados, uma nova variante se desenvolveu, conhecida popularmente como P.1, é mais letal e agressiva para os jovens, já que a aglomeração promove que o vírus circule mais e assim, se transforme, sendo mais resistente ao sistema imunológico da juventude que está desprotegida por conta da ausência de vacinas e mais exposta

---

76 Vital Strategies: Consultoria global de saúde. Afro-CEBRAP: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, instituto de pesquisa em questões raciais sediado em São Paulo - Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56931387>

77 “O excesso de mortalidade significa o número de pessoas que morreram acima do esperado”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56931387>





ao vírus. A variante P.1 se tornou a linhagem mais frequente, chegando a 92% de presença nas amostras colhidas em abril de 2021.

O controle populacional a partir da defesa dos interesses privados da burguesia não vem, no entanto, sem estratégias de contraconduta. A ação e emergência de movimentos coletivos e comunitários com grande participação de jovens, tentam enfrentar a situação por meio da distribuição de alimentos, acesso à internet, grupos presenciais/virtuais de apoio ou estudo, entre outras táticas. Em um cenário de “falta de atuação do poder público e dos instrumentos de políticas públicas, como promotores de articulação e de diálogo com as ações promovidas pela sociedade civil organizada” (Andion, 2020. p. 948), esses movimentos apontam para um modo de organização e participação não institucional, ao mesmo tempo em que pressionam o Estado e organismos internacionais pela garantia dos direitos humanos.

### **Metodologia**

Tendo em vista o contexto delineado, o presente trabalho se propõe a apresentar e discutir uma iniciativa de formação política de jovens realizada no Litoral Sul do Estado de São Paulo, Brasil. A Iniciativa, realizada pelo Instituto Camará Calunga em parceria com o UNICEF, tem como objetivo construir coletivos de adolescentes e jovens, a fim de realizar ações de mobilização de jovens e gestores públicos para a elaboração e incidência em políticas públicas locais, criar estratégias de enfrentamento às diversas formas de violência contra crianças e jovens e discutir a situação da educação escolar e não escolar, e do trabalho juvenil em seus municípios, entre outros temas. Nesse sentido, a Iniciativa se baliza entre a necessidade de fortalecer a participação de adolescentes e jovens na vida política das cidades, por meio de estratégias de cogestão e de





auto-organização e pelo diálogo com os trabalhadores de políticas públicas e outras redes de jovens. A organização da iniciativa se dá por meio de duas etapas: na primeira, estabelecemos espaços de convivência e formação com quatro jovens de cada um dos oito municípios contemplados na região. Nesse período, os encontros foram realizados de forma virtual, duas vezes na semana, entre pólos (que reuniam jovens de cidades próximas sócio-geograficamente) e entre todos os jovens - isso se deu no sentido de fortalecer conexões regionais e estabelecer um sentido coletivo das juventudes da região e criar Núcleos de Cidadania de Adolescentes (NUCA); No segundo momento, ainda em andamento, cada um dos jovens (denominados mobilizadores), passou a elaborar ações e mobilizar pares e as políticas públicas em seus municípios por meio dos NUCAs. O foco aqui, passa a ser a construção de um coletivo local a partir de uma rede de conexões municipais e regionais.

### **Discussão**

Como apontam Prout, Simon e Brichall (2006), uma das características importantes para garantir a participação (seja de adultos, jovens ou crianças) é a proveniência de recursos materiais e simbólicos, o que permite sustentar uma implicação mais intensa e possibilitar espaços de reflexão crítica. Tendo isso em vista, a estratégia adotada foi a de mesclar espaços de estudo, convivência e produção artística e comunicativa, aliada a um recurso financeiro mensal que pudesse minimamente garantir o acesso ao ambiente virtual com mais qualidade (por meio da aquisição de internet e aparelhos). No entanto, os coletivos se configuraram de tal modo que se estruturaram 'núcleos duros' de jovens que permanecem na iniciativa e os jovens que tiveram que sair por questões de trabalho e estudo, devido à gravidade da situação, optaram por garantir uma renda mais estável





(ainda que por meio de trabalhos precários). É preciso apontar que outros jovens não permaneceram na iniciativa devido ao desinteresse pessoal explicitado e por questões institucionais mais complexas (no caso de jovens que estavam abrigados, por exemplo). Isso nos leva a pensar que as lógicas institucionais, seguindo o padrão pré-pandemia durante o presente, tem dificuldade em compreender que existem possibilidades e construções vitais para além dos espaços demarcados pelas instituições já consolidadas (Foucault, 2014). Vemos isso, por exemplo, quando algum jovem não se adere a um programa e acaba ‘se perdendo’ na perspectiva da política pública. Uma interessante dinâmica da Iniciativa e o fato dos próprios jovens cuidarem dos NUCAs, é que aqueles que por quaisquer razão acabem saindo, são convidados a compor o NUCA como integrante ativo. É claro que essa participação nem sempre é aceita ou constante, mas essa se apresenta como uma saída interessante, na medida em que as políticas públicas possam apostar na autonomia e capacidade de decisão e mobilização de jovens para além de espaços controlados.

Nessa teia complexa que se tece em meio a perdas, medos e incertezas fomentadas pela pandemia e por um governo desgovernado, vamos criando espaços de participação. Como indica Trevisan (2015), a possibilidade de criar esses espaços de participação infantil e juvenil, mediados por adultos, é uma oportunidade de transformar tanto o lugar das pessoas jovens como dos adultos, fortalecendo o sentido político contestatório da participação e indicando caminhos para o fortalecimento da democracia participativa. É a aposta no processo, com suas diferentes implicações, que tenta fortalecer um lugar híbrido, entre a participação institucional e a popular, de jovens com jovens e de jovens com adultos, como forma de sobreviver e ao mesmo





tempo resistir ao discurso do protagonismo juvenil (Souza, 2009), que neutraliza o caráter contestatório das ações políticas juvenis e a reinsere no circuito da cidadania pequeno burguesa.

### Referencias

- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5 (6).
- Andion, C. (2020). Atuação da sociedade civil no enfrentamento dos efeitos da COVID-19 no Brasil. *Revista de Administração Pública [online]*, 54 (4),936-951.
- Coutinho, L. G. (2009). Adolescência e errância: destinos do laço social contemporâneo. Nau: Rio de Janeiro.
- Foucault, M. (1990). História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal. 152 p.
- (2014). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Editora Vozes. 302 p.
- Negri, T. (2001). Exílio. Iluminuras: São Paulo.
- Prout, A., Simons, R. e Brichall, J. (2006). Reconnecting and extending the research agenda on children's participation: mutual incentives and the participation chain. Em: Tisdall, E. K. M; Davis, J. M; Prout, A; Hill, M. (Ed). Children, Young People and Social Inclusion: Participation for what? Policy Press. pp. 75-104.
- Souza, R. G. (2009). Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, 1(1): 1-28
- Trevisan, G. (2015). Aprendizagem na construção de pesquisa com crianças e sobre crianças. *Currículos sem Fronteiras*, 15 (1), 142-154.





## **Educación en casa: un reto para las familias en tiempos de pandemia**

***PAOLA ANDREA ARANGO MIRA***<sup>78</sup>

### **Resumen**

La emergencia sanitaria vivida durante el 2020-2021, trajo consigo cambios significativos en la vida cotidiana de las personas y con ello emerge un cambio en los sistemas educativos, situándonos en una nueva praxis que supone la educación a distancia. Una vez se declara la emergencia, las escuelas primarias de Antioquia se trasladan a las salas, habitaciones, comedores y patios de los hogares de cada uno de los niños y el aprendizaje es mediado por herramientas tecnológicas. Este ejercicio investigativo, a partir de un análisis documental, pretende realizar algunas reflexiones de los retos de las familias al enfrentarse a esta nueva alternativa educativa.

**Palabras clave.** Alternativa educativa, educación en casa, aprendizaje a distancia, educación en pandemia.

### **Introducción**

La crisis sanitaria generada por la actual pandemia COVID-19, marcó nuevas rutas para el aprendizaje y exigió su rápido abordaje, trayendo grandes cambios al sistema educativo, a las familias y a la sociedad en general. En esta dirección, la ruta para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje fue el aprendizaje

---

<sup>78</sup> Estudiante de Psicología Modalidad a Distancia. Vinculada al grupo de investigación de Estudios de fenómenos Psicosociales, como auxiliar de investigación del Proyecto Educación sin Escuela. [paola.arangomi@amigo.edu.co](mailto:paola.arangomi@amigo.edu.co)







a distancia definido por expertos como un sistema o alternativa educativa de formación independiente, no presencial, mediada por diversas tecnologías (Juca, 2016, p. 107).

El aprendizaje a distancia generalmente ocurre en un tiempo distinto a la enseñanza ya que la mayor parte del tiempo está dada por encuentros asincrónicos donde el estudiante de manera independiente desarrolla actividades de aprendizaje que fueron problematizadas en algunos casos en encuentros sincrónicos, pero en la mayoría de ellos a través de tutoriales, videos, cuadernos digitales, guías y demás herramientas mediadas por la tecnología. Esta modalidad educativa, si bien ya es usada en la formación técnica, tecnológica y universitaria, rompe con los esquemas de la educación tradicional en la escuela primaria y con ello, trae cambios en las rutinas y rituales escolares, sustituyendo el lugar de la escuela y todo aquello que ocurre en el entorno escolar.

Con la pandemia del COVID-19 y la educación a distancia como alternativa educativa emergente, las escuelas primarias de Antioquia se situaron en cada uno de los espacios de los hogares de los niños que se encuentran cursando el primer ciclo de la formación escolar. Esta situación trajo grandes retos para cada uno de los actores de las instituciones educativas (padres, estudiantes, docentes, comunidad) y en medio de tanta incertidumbre asumen cambios en tiempos, espacios, roles y estrategias para favorecer los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Bajo estas circunstancias, los padres o cuidadores asumen un rol de manera directa en el acto de enseñar aquellos aprendizajes que, de manera natural ocurren en la escuela. En este orden de ideas, consideramos importante identificar ¿cuáles fueron los principales retos o desafíos de las familias durante la educación a distancia en los tiempos de pandemia en Antioquia?, suponiendo que han transitado una larga travesía durante este año de aprendizaje en casa. Además, consideramos importante ampliar las





reflexiones en torno al acto de enseñar en el marco de la configuración de nuevas sociedades que respondan a las necesidades de la época.

En consecuencia, con lo anterior el objetivo que se pretende alcanzar con este ejercicio investigativo es poder comprender los principales desafíos de las familias en Antioquia para apoyar el desarrollo de la educación a distancia, mediada por las tecnologías, en tiempos de pandemia, durante el periodo 2020-2021.

El ejercicio de investigación en mención se viene realizando a través de un análisis documental, entendiendo, esta metodología investigativa y estrategia de recolección de información como un proceso intelectual que da lugar a un documento secundario, en el que se da un proceso de compilación, interpretación y análisis de la información de interés para luego sintetizarla (Castillo, 2004, p.1). Dicho análisis de documentos es realizado principalmente con archivos encontrados en publicaciones de la página del Ministerio de Educación Nacional, diarios como El Tiempo, El mundo o revista Semana, que han realizado algunas publicaciones al respecto. Además, diarios del magisterio y artículos publicados en las revistas de educación y pedagogía. Algunos patrones para la búsqueda de esta base de información fueron: educación en pandemia, retos de la educación en pandemia, educación a distancia, educación en casa, entre otros.

Con las palabras clave se priorizó en la pesquisa de información donde se hablaba de los retos de las familias en la educación a distancia durante la pandemia, pues desde diferentes discursos se habla de los efectos que ha dejado la pandemia en la humanidad y en la construcción de sociedad a nivel económico, político, social, en salud entre otros. Aun así, nos encontramos con una heterogeneidad en los discursos o en las miradas de la educación emergente en tiempos de pandemia, ya que nos encontramos con discursos más elaborados





como artículos investigativos o reportes elaborados por sectores que se encargan de la educación (Secretarías de Educación, Facultades de Educación, Normal Superior, Magisterio, entre otros), pero también con una línea discursiva más intuitiva, como pueden ser algunos de los artículos que se publican en la prensa o blogs e incluso, podríamos hablar, desde las voces que se leen en la información indagada que hay una línea discursiva que combina información oficial, datos estadísticos e investigativos con la opinión y sentires de diferentes actores sociales.

Una vez recogida la información, agrupada por categorías de análisis e interpretada se da lugar a los puntos que se plantean a continuación.

### **Padres, empleados y maestros**

La emergencia sanitaria ha obligado al sector educativo y otros sectores a depender de las herramientas tecnológicas y con ello vienen grandes retos para las familias en el proceso educativo de sus hijos. Como bien se sabe la tarea de la familia de acompañar al estudiante es un camino que no se puede postergar, ya que la educación es un proceso integral donde los padres son actores fundamentales en aprendizajes como la autonomía, formación en valores, normas y costumbres. Según Aguilar (2002): “la familia es transmisora de aprendizajes que son producto de las tradiciones más representativas de la misma, lo cual el niño y adolescente interioriza en su ser, logrando tomar consciencia de su identidad personal, familiar y social” (p.205).

No obstante, hay aprendizajes que son más complejos desde el orden intelectual y académico y que son orientados por el docente donde las familias pasan a ser actores secundarios. Con la pandemia se interrumpen de manera inesperada los procesos académicos presenciales y el aprendizaje empieza a depender de los medios





tecnológicos y de la ayuda de las familias en el desarrollo de aprendizajes propios de la escuela. Y aunque para muchos el reto de esta nueva alternativa educativa ha sido la adaptación y la accesibilidad (Amaya, 2020), no podemos olvidar que esta situación trae cambios significativos en algo tan natural como son los vínculos psicoafectivos. En esta dirección podremos decir que, el confinamiento nos ha puesto en una situación de vulnerabilidad, a la vez que ha obligado a cada familia a reestructurar la convivencia y ha llevado a las familias a reconstruir la estructura escolar desde la intimidad del hogar, dejando como reto a los padres y cuidadores no solo la tarea natural de formar en aquellos contenidos propios para la vida, sino sustituir en algunas ocasiones el lugar del maestro para seguir formando en esas competencias académicas propias de los entornos escolares, atribuyendo a las familias la responsabilidad del aprendizaje y del fortalecimiento de vínculos psico-afectivos saludables, e interacciones sociales empáticas.

En la escuela se dan vínculos socio-emocionales de manera natural entre pares que fortalecen esas primeras interacciones y desarrollo emocional que se da en el contexto familiar, interacciones que de una u otra manera se deben generar desde casa; pero cuando los recursos son limitados, hay factores estresores que afectan a todos no es posible que esto ocurra de manera natural.

El confinamiento en sí mismo representa un factor estresor bastante grande, la incertidumbre, el miedo, la impotencia y la confusión que en primera instancia generaron las medidas preventivas ante la pandemia, son factores de riesgo para las familias y para el sostenimiento de vínculos socio-afectivos saludables al interior, de ellas y por tanto para el aprendizaje. En este sentido, podríamos decir que el malestar de los padres pone en riesgo el desarrollo emocional, social y académico de los niños, ya que los factores estresores pueden llevar a





los padres a usar estrategias de disciplina o castigos violentos hacia estos (Näslund y Loreto, 2020). Esta situación pone como gran desafío para los padres mantener cierto nivel de regulación emocional.

Por otro lado, el teletrabajo es otro desafío para los padres que están educando en casa a través de aprendizaje a distancia. En primer lugar representa un reto compartir espacios y horarios laborales con los escolares, poder atender a las necesidades de los hijos y a las obligaciones laborales; en segundo lugar, tener teletrabajo y estudiar en casa representa tener una herramienta tecnológica por cada integrante de la familia y ello en la mayoría de los casos es imposible; Esto sumado a las dificultades en la conectividad de las que más adelante hablaremos, y que representan nuevos retos y generadores de angustia que afectan de manera directa el proceso de enseñanza-aprendizaje en casa.

Lo anterior, pone a los padres y cuidadores en la tarea de buscar estrategias para la construcción de vínculos afectivos seguros, y estados de sintonía emocional entre cada uno de los miembros de la familia, fomentando la capacidad de ser empáticos, solidarios y resilientes.

### **Sin recursos para seguir aprendiendo**

Valencia (2020), propone que: “el teletrabajo y la educación en casa, mediada por la virtualidad, emergen hoy como un reto educativo y como una alternativa para direccionar el acompañamiento y asesoría de los estudiantes” (p.3). No obstante, podría decir que no se tienen en cuenta elementos como algunos de los mencionados en el punto anterior y es la falta de recursos técnicos, tecnológicos, de estrategias pedagógicas y emocionales para redirigir el acto educativo desde casa, y en este caso aquí está el verdadero reto para las familias, poder equipar su hogar Y/o buscar diferentes estrategias para dar respuesta a las nuevas demandas





educativas pero también a las laborales, distribuyendo horarios de trabajo, de acompañamiento pedagógico y familiar, compartiendo el computador o incluso el celular para poder atender a las reuniones o clases sincrónicas, en los casos de aquellas familias que tienen conectividad o acceso a internet.

Si bien, la educación a distancia es una alternativa educativa flexible y permite la coeducación que según el reporte del *School of Jiangsu Province Zhenjiang* es entendida como el principio de respeto mutuo, cooperación, esfuerzos conjuntos y educación coordinada entre escuela y familia, donde ambas partes comparten la responsabilidad de promover el crecimiento saludable y desarrollo comprensivo de los estudiantes (citado en United Way Colombia, 2020), ello supone que cada estudiante tiene la posibilidad de conectarse a la internet para recibir instrucciones básicas del docente, situación que no es concurrente en la generalidad de la población estudiantil en Antioquia. Una encuesta realizada por infraestructura tecnológica de la Secretaría de Educación de Antioquia revela que el 66% de los estudiantes de los municipios no certificados no cuentan con internet en sus casas. Lo anterior rompe con el principio de la coeducación, pues si no se cuenta con conectividad, en este caso se rompe con el trabajo colaborativo entre escuela y familia y el proceso de enseñanza queda en este caso a cargo de la familia, la cual debe responder a las necesidades escolares de los estudiantes y a su vez a la demanda de las instituciones educativas.

Siguiendo en la línea de desafíos para las familias y en este caso también para las instituciones educativas es que se pensaba que los niños y niñas de esta generación eran nativos digitales, pero esto es solo una creencia, pues afirma Alexandra Agudelo Secretaria de educación de Medellín al Colombiano que en





realidad son “nativos en redes sociales”, lo que supone un reto para la educación a distancia en tanto, se deben conectar a plataformas digitales y diferentes enlaces que en muchos casos son compartidos por Whatsapp.

Por otro lado, está la falta de conocimiento de estrategias pedagógicas y para fortalecer el desarrollo emocional y social desde casa. Si bien, no estamos hablando de un recurso físico, es un recurso fundamental dentro de cualquier proceso de aprendizaje; tener conexiones o vínculos empáticos con los estudiantes es la clave para fortalecer procesos cognitivos, emocionales y sociales en los niños. En esta línea de ideas los padres, también se convirtieron en estudiantes para poder apoyar el proceso de desarrollo de sus hijos y como consecuencia las familias han tenido que ser flexibles, creativas y reflexivas frente al acto de enseñar.

### **Rutinas escolares y familiares**

La escuela y el hogar se convirtieron en un mismo lugar. Frente a las condiciones dadas por la pandemia, se hace necesario para las familias elaborar nuevos planes de rutinas y generar nuevos hábitos en casa que pongan en diálogo las agendas laborales, escolares y el tiempo de familia con la intención de dar respuesta a cada una de las actividades y con miras a mejorar la convivencia entendiendo que será un espacio habitado por las 24 horas y siete días de la semana.

Para que la educación a distancia sea un modelo exitoso el reto para los padres siempre fue intentar mantener las rutinas escolares de los hijos lo más cercanas a la escuela y de esta manera, generar mayor autonomía en sus hijos en las actividades de orden académico y poder ocuparse de las actividades laborales en este tiempo, para poder aprovechar el tiempo en familia después de los horarios escolares y laborales. Aun así, en el papel parecía una tarea fácil, pero para los padres de familia resultó todo un desafío, porque las tareas y





el trabajo autónomo superan en cantidad y tiempo, las habilidades de los hijos e incluso otros integrantes de la familia, lo cual, hacia más difícil cumplir con las actividades laborales y poder compartir tiempo en familia de calidad, esto lo corrobora Giselle Rojas en una columna del diario El Mundo.

Dentro de esos cambios en las rutinas para superar dichos desafíos se recomendó a los padres crear un ambiente propicio para estudiar en casa (espacio iluminado, limpio y libre estímulos irrelevantes), además se resaltó la importancia de tener la agenda escolar en un espacio visible como ocurre en la escuela, que le permita al estudiante realizar un chequeo de sus tiempos y actividades.

### **Conclusiones**

En diferentes momentos se ha resaltado la necesidad de dotar las aulas de clase con herramientas tecnológicas y conectividad a la red y a partir de allí, emprender procesos de enseñanza-aprendizaje y la contingencia por la pandemia COVID-19 dejó no solo a Antioquia, sino al país y al mundo este mensaje. Esto significa que la enseñanza estará mediada por las TICs que no se resuelve con una hora de tecnología a la semana, pues el mundo entero se está moviendo hacia allá y es necesario que los estudiantes estén en sintonía con las demandas mundiales. Además, queda como experiencia formar a los estudiantes para que realmente lleguen a ser nativos digitales y no expertos en el uso de algunas páginas como es en caso de las redes sociales o video-juegos.

Por otro lado, es necesario seguir pensando en la formación de contenidos académicos y contenidos para la vida, en la pertinencia de cada uno de ellos y cómo estos aportan a la construcción de seres humanos







empáticos, sensibles, solidarios, así como a la construcción de una mejor sociedad, donde los niños y niñas puedan disfrutar de entornos seguros y emocionalmente sanos.

Por último, es necesario seguir apostando a la co-educación, al trabajo en equipo entre escuela y familia, donde no se separen las tareas, obligaciones o necesidades de cada uno de los entornos, sino que, por el contrario, se complemente y nutran de manera permanente. En esta medida es necesario rediseñar el currículo y pensar en escuelas flexibles, abiertas e innovadoras, que sobrepasen los muros de las teorías y modelos pedagógicos escritos y trasciendan a encuentros con aprendizajes cada vez más significativos para los estudiantes.

### Referencias

Aguilar, M. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos de Educación*. 202-215.

Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/indice5.htm>

Amaya, L. (2020). El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. *Búsqueda*, 7 (24), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.21892/01239813.492>

Castillo, L. (2014). Análisis documental. *Biblioteconomía*. pp.1-18. Recuperado de <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>

Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8 (1), 106-111. Recuperado de: <http://rus.ucf.edu.cu/>





Näslund, E. y Loreto, M. (2020). El involucramiento de padres en la educación a distancia y la brecha de género en salud mental [mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/involucramientodepadres/>

Rojas, T. (2020). Colegios y familia enfrentan los retos de la virtualidad en caliente. *El mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.com/noticia/Colegios-y-familia-enfrentan-los-retos-de-la-virtualidad-en-caliente/379181>

United Way Colombia. (2020). Colegios y familia: la co-educación en tiempos de pandemia. Recuperado de: <https://unitedwaycolombia.org/2020/06/18/colegio-y-familia-la-co-educacion-en-tiempos-de-pandemia/>

Valencia, W. (2020). Miradas de las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. *REDPPI, Universidad Católica de Oriente*, 1-15. Recuperado de: <https://www.uco.edu.co/REDPPI/BiblioRedppi/MIRADA%20A%20LAS%20PR%3%81CTICAS%20EDUCATIVAS%20Y%20PEDAG%3%93GICAS%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMI A.pdf>





**Impacto del desempleo provocado por la pandemia COVID-19 en las madres jóvenes de la urbanización Vallejo, Etapa 1, de la ciudad Montería**

***NELLYS GÓMEZ GUERRA***

**Resumen**

El proyecto de investigación se está llevando a cabo en la ciudad de Montería, con las madres jóvenes de la Urbanización Vallejo etapa 1, que quedaron desempleadas a raíz de la pandemia COVID-19. El propósito es determinar el impacto del desempleo en estas mujeres, para brindar estrategias que ayuden a mejorar sus condiciones de vida. En términos parciales se encontró, que el desempleo generado por la pandemia golpea con más fuerza a las mujeres que a los hombres, además, las mujeres jóvenes son las más afectadas.

**Objetivos**

**Objetivo General**

Determinar el impacto del desempleo provocado por la pandemia COVID-19 en las madres jóvenes en la Urbanización Vallejo de la ciudad Montería, mediante la revisión y toma de datos en campo, para la creación de estrategias desde el Trabajo Social que aporten al mejoramiento de las condiciones de vida de esta población.

**Objetivos Específicos**

- Caracterizar en las madres jóvenes desempleadas las condiciones de vida a nivel familiar y productiva
- Realizar entrevistas a las madres jóvenes de la urbanización Vallejo desempleadas durante la pandemia
- Generar estrategias desde el trabajo social que aporten a la disminución del impacto del desempleo de las madres jóvenes





## Resultados

Para los presentes resultados es importante mencionar que la investigación está en desarrollo, es decir se mostrarán resultados parciales del proyecto.

El impacto que ha provocado la pandemia COVID-19 en la economía a nivel mundial ha generado un efecto considerable en el desempleo, incrementando los niveles de pobreza en los sectores más vulnerables. Los datos de la OIT presentan que la situación más desfavorable en el empleo la están viviendo las mujeres jóvenes. “Las diferencias de género en la región también se notan en el desempleo, pues la tasa de las mujeres jóvenes de 22% está casi 7 puntos porcentuales por encima del 15,2% de los hombres en 2020” (OIT, 2020). Para el año 2021 la Organización Internacional del Trabajo señala que:

Las mujeres se han visto afectadas en mayor medida que los hombres por las consecuencias adversas de la pandemia en el mercado laboral. A escala mundial, la tasa de ocupación de las mujeres se redujo en un 5%, frente al 3,9% en el caso de los hombres. En particular, las mujeres tienen muchas más probabilidades que los hombres de salir del mercado de trabajo y de dejar de formar parte de la fuerza de trabajo. (OIT, 2021)

**En Colombia el DANE, reporta que las mujeres son las más afectadas por el desempleo** “durante el año 2020, la tasa de desempleo para las mujeres fue de 20,4% aumentando en 6,8 respecto al año anterior; para los hombres la tasa de desempleo fue de 12,7% aumentando 4,6 respecto al año anterior” (DANE, 2021a, p. 11).

Así mismo, en el informe sobre cifras de empleo y brechas de género el DANE reporta:





Se perdieron 975 mil empleos de mujeres y 184 mil empleos de hombres en el sector de cuidado remunerado entre el segundo trimestre de 2020 y el segundo trimestre de 2019. Es decir, por cada hombre que perdió el empleo en este sector, 5 mujeres perdieron su empleo. De la pérdida total de empleos en el sector de cuidado remunerado, en las actividades relacionadas con cuidado directo, categoría que incluye cuidado a grupos determinados y salud humana y asistencia social, se perdieron 342 mil empleos de mujeres y 73 mil de hombres. En el cuidado indirecto –que comprende servicio doméstico, servicios de comidas preparadas y lavandería– se perdieron 533 mil empleos de mujeres y 96 mil empleos de hombres. En la categoría otros –que incluye las peluquerías– se perdieron 100 mil empleos femeninos y 15 mil masculinos. (DANE, 2021a, p. 11)

Las mujeres jóvenes fueron las más afectadas, así lo muestran los datos más recientes del desempleo juvenil del DANE del trimestre móvil entre enero y marzo del 2021, “la tasa de desempleo (TD) de los hombres (18,5%) fue menor que la TD de las mujeres (31,3%) en 12,9 puntos porcentuales. Esta diferencia aumentó 2,1 puntos porcentuales frente al trimestre enero - marzo 2020” (DANE, 2021b, p. 4).

En Córdoba en la ciudad de Montería las mujeres también fueron las más afectadas en la pérdida de empleo, en el más reciente trimestre enero - marzo 2021 se evidencia que “la tasa de desempleo de las mujeres fue de 23,5%, con una diferencia de 11,5 %, respecto a la de los hombres que fue de 12,0%” (DANE, 2021c, p. 8). En relación a los datos que muestra la OIT y el DANE, se puede inferir que las mujeres jóvenes son la población más afectada por la ola de desempleo que ha provocado la pandemia. La brecha de género en Colombia es amplia y deja mucho que decir, tanto en el sector de cuidado directo como indirecto las mujeres





presentaron mayor pérdida de empleo. Sin embargo, en el cuidado indirecto que comprende servicio doméstico, servicios de comidas preparadas, lavandería, peluquerías, entre otras, la pérdida fue mucho mayor. Se puede deducir entonces que el desempleo se vio más en las mujeres jóvenes que tienen baja formación académica, dada la categoría de empleo donde se desempeñaban.

### **Impacto en la política**

Los resultados de este proyecto a futuro podrían servir de alternativas para mejorar las condiciones laborales de las mujeres jóvenes y brindar otras oportunidades que puedan aprovechar para contribuir a mejorar su economía. Además, los resultados de esta investigación se podrían usar como insumo para proyectar un documento de política pública sobre empleo en las mujeres jóvenes de la ciudad de Montería.

### **Metodología**

#### **Investigación cualitativa**

En la presente investigación implementa la metodología cualitativa, la cual “describe, comprende e interpreta los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández et al., 2014, p.11) es decir, permitir conocer y examinar la forma en que las madres jóvenes de la Urb Vallejo viven el proceso de desempleo a raíz de la pandemia COVID-19.

#### ***Enfoque***

La investigación se realiza con abordaje fenomenológico, que según Escudero y Cortez (2018). “consiste en el estudio de los fenómenos sociales tomando en cuenta la perspectiva de los propios actores sociales” (p. 51).





Desde este enfoque se pretende conocer los sucesos relevantes de los sujetos de estudio, la búsqueda de significado de experiencias.

### ***Técnicas de recolección de información***

Las técnicas a utilizar son entrevista semiestructurada individual y grupos focales. Las entrevistas nos van permitir conocer las vivencias, experiencias y sentidos que las madres jóvenes de la urbanización Vallejo etapa 1 construyen a raíz de la pérdida del empleo que ha provocado la pandemia COVID-19. Y por medio de los grupos focales se llevarán a cabo los tópicos de discusión y se socializará la propuesta y estrategias que van a surgir a partir del análisis de la información.

### ***Muestra***

Las participantes de esta investigación son las madres jóvenes desempleadas a raíz de la pandemia de la urbanización Vallejo Etapa 1, de las cuales se toma una muestra inicial de 5 mujeres, estas se identificaron por medio de la observación directa.

Para la selección de esta población se considerarán los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

**Criterios de inclusión.** Madres jóvenes entre 25 a 35 años; madres jóvenes empleadas antes de la pandemia COVID-19; madres jóvenes que han estado empleadas durante más de un año antes de la pandemia, las cuales tienen obligaciones económicas en el hogar.

**Criterios de exclusión.** Madres jóvenes menores de 25 años y mayores de 35 años, quienes en su hogar perciban más de un ingreso económico, y que llevan desempleadas más de dos años.

### ***Fases del Trabajo de Campo***





**Fase I - Acercamiento Inicial.** Por medio de un proceso de observación se han identificado las madres jóvenes de la Urbanización Vallejo etapa 1, que han quedado desempleadas a raíz de la pandemia, mujeres que anteriormente tenían empleos fijos y les ha tocado reinventarse para lograr sobrevivir en medio de la crisis. Ellas, por medio de las ventas informales diarias como: ventas de arepas, chuzos, congelados (deditos, empanadas), postres, natillas, entre otras, han logrado sacar adelante a sus hijos a lo largo de las dificultades que les ha tocado vivir. Las casas de estas mujeres se han convertido en el lugar de trabajo, dado que es ahí donde ponen sus ventas en las horas de la tarde especialmente. Algunas de ellas van de casa en casa vendiendo sus productos: congelados, postres, natillas. Esta iniciativa de supervivencia les ha permitido de alguna forma resolver las necesidades primordiales del hogar. Llamaremos a las madres jóvenes desempleadas seleccionadas como: MJD1, MJD2, MJD3, MJD4, MJD5. Actualmente estas se dedican: MJD1: Venta de congelados (deditos, empanadas); MJD2: Venta de revistas por catálogos; MJD3: Venta de arepas y embutidos; MJD4: Venta de postres, natillas; MJD5: Venta de Almuerzos.

**Fase II – Exploratoria.** En esta fase se logra conversar con las madres jóvenes seleccionadas y se les explica la dinámica que se llevará a cabo con ellas y por qué están participando. Se explora un poco los antecedentes de cada una, logrando identificar que la MJD1 es cabeza de hogar, con un hijo, tiene estudios técnicos en Secretariado Ejecutivo, antes de la pandemia estaba empleada como auxiliar administrativa, actualmente se dedica a la venta de congelados. MJD2 cabeza de hogar, con un hijo, estudios técnicos en Auxiliar Contable, su empleo anterior era de auxiliar administrativa, en la actualidad se dedica a la venta de revistas por catálogo. MJD3 cabeza de hogar, con dos hijos, con estudios técnicos de Auxiliar de Mercadeo,







anteriormente trabajaba como asesora de ventas, pero ahora se dedica a la venta de arepas y chuzos desde su casa todas las tardes. MJD4 cabeza de hogar, con dos hijos, estudios técnicos en enfermería, en su anterior trabajo se desempeñaba como recepcionista, ahora se dedica a la venta de postres y natillas, sale en las tardes a venderlos. MJD5 cabeza de hogar, con dos hijos, con estudios de bachiller, su empleo anterior era estilista, pero a raíz de la pandemia se dedica a la venta de almuerzos.

En ese orden de ideas se proyectan algunas categorías previas del proyecto: formación académica, desigualdad de género, madres cabeza de hogar.

**Formación Académica.** Se evidencia que el nivel académico de las madres jóvenes de la Urb Vallejo es bajo, este podría ser uno de los factores que se haya sumado a la pérdida del empleo, pues él no contar con un amplio conocimiento y desarrollo de capacidades puede dejar por fuera del talento humano necesario para la organización.

**Desigualdad de Género.** Darle mayor importancia al trabajo del hombre que al de la mujer en las organizaciones, como es el caso de la ciudad de Montería, dado que, son las mujeres la más afectadas en la pérdida del empleo y para este proyecto las madres jóvenes de la Urb Vallejo.

**Madres Cabeza de Hogar.** Una característica en común de estas madres jóvenes es que todas son las responsables del hogar, son las proveedoras y deben suplir las necesidades de sus hijos, debido a que no cuentan con otro apoyo adicional.

**Fase III - Aplicación de las Técnicas.** Realizar las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal.





En primera instancia se realizará un grupo focal con las madres jóvenes, esta actividad se llevará a cabo por medio de la plataforma Google Meet, tendrá una duración de una hora aproximadamente y la sesión será grabada. Se abordarán los siguientes tópicos de discusión: ¿cómo era el sistema de sostenimiento económico antes de la pandemia?; los retos que enfrentaron a raíz de la pandemia; ¿cómo ha sido el rol de madre en medio de la situación actual? y ¿cómo proyectan el futuro de sus hijos?; indagar sobre las estrategias que han creado para solventar sus necesidades económicas; conocer la opinión respecto a los agentes gubernamentales, la manera en que el gobierno nacional ha enfrentado esta situación, ¿qué piensan sobre la salud pública y las políticas públicas que existen para atender sus necesidades?, si son beneficiarias o no de los programas que el Estado ha creado en medio de la pandemia. En un segundo momento, se realizará la entrevista a profundidad individual a madres jóvenes, donde se buscará indagar un poco más sobre las vivencias y experiencias que han construido y las estrategias que han desarrollado en medio de la situación.

**Fase IV – Análisis de la Información Obtenida de las Técnicas.** Lectura y análisis general de los datos y se planteará una propuesta de intervención que aporte a mejorar las condiciones económicas de las madres jóvenes, esta se socializará a través de un grupo focal con las madres jóvenes, por medio de la plataforma Google Meet y se expondrán los lineamientos a seguir.

### **Pertinencia social**

Las estadísticas anteriormente mencionadas, confirman la pertinencia de un proyecto sobre desempleo femenino. Además, las mujeres a lo largo de la historia siempre se han visto en desventajas en todos los aspectos frente a los hombres, expuestas a la discriminación y vulneración de sus derechos. Por tal motivo,





“son necesarias las políticas ambiciosas que logren transformar las normas y las relaciones de género en la sociedad y en el trabajo y, que, por lo tanto, aborden las desigualdades estructurales” (Olney, 2015). Así, impulsar un proyecto en medio de la pandemia a favor de las madres jóvenes desempleadas puede resultar como una alternativa para reducir la brecha de desempleo de la mujer en la sociedad y aportar a mejorar las condiciones económicas de estas mujeres.

### **Conclusiones**

Los datos evidencian que las mujeres jóvenes son las más golpeadas por el desempleo, la brecha de género es evidente. En el informe sobre cifras de empleo y brechas de género el DANE reporta que:

Se perdieron 975 mil empleos de mujeres y 184 mil empleos de hombres en el sector de cuidado remunerado entre el segundo trimestre de 2020 y el segundo trimestre de 2019. Es decir, por cada hombre que perdió el empleo en este sector, 5 mujeres perdieron su empleo. De la pérdida total de empleos en el sector de cuidado remunerado, en las actividades relacionadas con cuidado directo, categoría que incluye cuidado a grupos determinados y salud humana y asistencia social, se perdieron 342 mil empleos de mujeres y 73 mil de hombres. En el cuidado indirecto –que comprende servicio doméstico, servicios de comidas preparadas y lavandería– se perdieron 533 mil empleos de mujeres y 96 mil empleos de hombres. En la categoría otros –que incluye las peluquerías– se perdieron 100 mil empleos femeninos y 15 mil masculinos. (*ibid*)

Entonces, se puede decir, que la poca formación académica de las mujeres ha sido un factor clave en la pérdida del empleo de estas, dada la categoría de empleo donde se desempeña la mayoría, de ahí también que





las madres jóvenes de la urb Vallejo, también presentan esa carencia y el propósito de este proyecto es crear una propuesta que beneficie a estas mujeres y logre aportar al desarrollo económico de estas.

### Referencia

Escudero Sánchez, C. L. y Cortez Suárez, L. A. (2018). *Técnicas y Métodos Cualitativos para la Investigación Científica*. Editorial UTMACH.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021a). *Mercado Laboral según Sexo Trimestre Octubre - Diciembre 2020*. Obtenido de Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE): [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech\\_genero/bol\\_eje\\_sex0\\_oct20\\_dic20.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_genero/bol_eje_sex0_oct20_dic20.pdf)

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2021b). *Informe sobre Cifras de Empleo y Brechas de Género*. Obtenido de Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE): Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/Informe-sobre-cifras-de-empleo-y-brechas-de-genero-10-2020.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2021c). *Mercado Laboral de la Juventud Trimestre Enero - Marzo 2021*. Obtenido de Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE): Recuperado de: [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/juventud/Boletin\\_GEIH\\_juventud\\_ene21\\_mar21.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/juventud/Boletin_GEIH_juventud_ene21_mar21.pdf)





Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. M. D. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Olney, S. (2015). *El futuro del Trabajo Depende del Porvenir Laboral de las Mujeres*. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo (OIT): Recuperado de: [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_417412/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_417412/lang--es/index.htm)

Organización Internacional del Trabajo - OIT. (2020). *OIT*. Obtenido de Desempleo, Informalidad e Inactividad Asedian a los Jóvenes en América Latina y el Caribe. Recuperado de: [https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS\\_738631/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_738631/lang--es/index.htm)

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2021). *OIT: Después de una Crisis sin Precedentes en el Mercado Laboral, se Espera una Recuperación Incierta y Desigual*. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo (OIT): Recuperado de: [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_767037/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_767037/lang--es/index.htm)





## **Incidencia de la violencia de género durante el confinamiento por la pandemia COVID-19 en el grupo**

### **“Ni a mí ni a ninguna”, en la ciudad de Montería**

***ANTONELLA ARGUMEDO PATERNINA***

#### **Resumen**

El proyecto de investigación se está realizando en la ciudad de Montería, con las mujeres del grupo “Ni a mí ni a ninguna” que han sufrido violencia de género durante el confinamiento. El objetivo es formular estrategias pedagógicas de promoción y prevención que permitan la disminución de los casos de violencia de género en estas mujeres, partiendo de los factores de riesgo y de vulnerabilidad que enfrentan en la pandemia dentro del seno del hogar. En términos parciales se puede deducir que los casos de violencia de género en las mujeres han aumentado durante el confinamiento por la pandemia COVID-19.

#### **Objetivos**

##### **Objetivo general**

Desarrollar estrategias pedagógicas de promoción y prevención que posibiliten la disminución de los casos de violencia de género en el grupo “Ni a mí ni a ninguna”, en la ciudad de Montería. A través de la articulación con los diferentes actores de acuerdo a las políticas públicas locales.

##### **Objetivos específicos**

- Caracterizar los casos de violencia de género presentados por algunos integrantes del grupo “Ni a mí ni a ninguna”, en la ciudad de Montería
- Realizar análisis de los datos estadísticos sobre violencia de género durante la pandemia





- Generar espacios pedagógicos de promoción y prevención que empoderen a las mujeres afectadas

## **Resultados**

Cabe aclarar que la presente investigación se encuentra en desarrollo, lo que quiere decir, que se mostraran datos parciales del proyecto.

En el rastreo de los datos a nivel mundial, nacional y departamental muestran cifras de como las mujeres son víctima de violencia de género en el marco de la pandemia COVID-19:

Desde el estallido del COVID-19, la violencia contra las mujeres y las niñas se ha intensificado en países de todo el mundo. Si bien las medidas de bloqueo ayudan a limitar la propagación del virus, las mujeres y las niñas que sufren violencia en el hogar se encuentran cada vez más aisladas de las personas y los recursos que pueden ayudarlas (ONU MUJERES, 2020).

El número de llamadas a las líneas telefónicas de asistencia se ha quintuplicado en algunos países como consecuencia del incremento de las tasas de violencia de pareja provocado por la pandemia de COVID-19. La restricción de movimiento, el aislamiento social y la inseguridad económica elevan la vulnerabilidad de las mujeres a la violencia en el ámbito privado en todo el mundo (ONU MUJERES, 2020)

En Colombia, según el Observatorio Colombiano de las Mujeres (como se citó en Administrador SISMA, 2020) “más del 90% de las personas que llamaron por hechos de violencia intrafamiliar a la línea 155 de atención a mujeres víctimas en el marco de las medidas de Aislamiento Preventivo Obligatorio”.

De acuerdo con el último informe del Observatorio Colombiano para las Mujeres, entre el 25 de marzo y el 11 de abril de 2021, la línea departamental 155 en la ciudad de Montería atendió 1674 reportes de violencia





intrafamiliar, evidenciando un aumento significativo con respecto al mismo periodo del año pasado. Estas mujeres oscilan en edades entre los 25 y 35 años (UPB, 2020).

La problemática planteada aborda la violencia contra la mujer durante el confinamiento por la pandemia COVID 19, en la ciudad de Montería, departamento de Córdoba.

Ciudades como Montería capital del departamento de Córdoba son una muestra de la violencia de género. Esto se evidencia en los grupos de mujeres que piden ayuda como la alianza “Ni a mí, ni a ninguna” en donde la realidad social que viven las mujeres en el seno de la familia y la comunidad en tiempos de pandemia está caracterizada por la violencia. (Comisaría de Familia, 2020)

De acuerdo con datos de la Comisaría de Familia del ente territorial “entre enero y el 31 de julio de 2020 se reportaron 685 denuncias de violencia intrafamiliar, mientras que en el mismo periodo de 2019 se recibieron un total 447, es decir; 238 denuncias más, en relación con el periodo anterior” (UPB, 2020).

Según estas estadísticas se pueden analizar que la violencia de género ha aumentado significativamente en los hogares, siendo las mujeres las más afectadas. Por dicha situación, la alianza “Ni a mí, ni a ninguna” es una estrategia de trabajo con múltiples actores sociales e institucionales para reflexionar y adquirir compromisos en materia de prevención y toma acciones conjuntas para erradicar todos los tipos de violencia contra las mujeres en Córdoba.

### **Impacto en la política**

Las políticas Públicas sobre violencia de género vistas como acciones conducentes a enfrentar los problemas de orden social, se materializan en normas jurídicas o leyes, programas y planes de desarrollo a







nivel nacional, departamental y local. Es de resaltar, como fortaleza, que en Colombia se vienen diseñando políticas públicas en los distintos niveles de la organización territorial y administrativa del país, pero el aumento de los casos y las denuncias de agresión dentro de las familias y la existencia de casos cada vez más graves, no solo refleja el continuo y profundo resquebrajamiento de las relaciones interpersonales, sobre todo en el espacio familiar, sino además, la poca eficacia y eficiencia que pueden estar teniendo las políticas implementadas.

En Colombia, existen dos políticas públicas que son centrales para la intervención de la VIF: la Ley 294 de 1996 o Ley de Violencia Intrafamiliar (reformada por la Ley 575 de 2000) y la Ley 1257 de 2008, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman el Código Penal y el de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.

Con esta investigación se pretende impactar en las políticas públicas que se llevan a favor de las mujeres, para fortalecer las acciones territoriales para que ellas sean capaces de decidir sobre sus vidas y sobre si quieren seguir siendo violentadas; aportando herramientas para judicializar de manera más contundente a los agresores, y de una u otra manera disminuir los índices de violencia contra la mujer.

También se pretende que los objetivos antes planteados sean de utilidad para el diseño de una nueva política pública donde se implementen un programa de reintegración familiar y diseñen rutas de atención que sean más efectivas, donde el agresor reciba terapia familiar y pueda reconstruir su familia si así lo desean.

## **Metodología**





**Investigación Cualitativa.** En la presente investigación se está implementando la metodología cualitativa, por medio de la cual se puede conocer y examinar la forma en que las mujeres entre 25 y 35 años del grupo “Ni a mí ni a ninguna”, que viven los procesos de intervención por la violencia a raíz de la pandemia COVID-19.

**Enfoque.** La investigación se realiza con abordaje fenomenológico. Desde este enfoque se pretende conocer los sucesos relevantes de los sujetos de estudio, la búsqueda de significado de experiencias.

**Técnicas de recolección de la información.** Las técnicas a utilizar son entrevista semiestructurada individual y grupos focales

**Muestra.** Las participantes de esta investigación son 10 mujeres del grupo “Ni a mí ni a ninguna” de la ciudad de Montería.

Para la selección de esta población se considerarán los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

**Criterios de inclusión.** Mujeres jóvenes entre 25 a 35 años, que hacen parte del grupo “Ni a mí ni a ninguna” de la ciudad de Montería; que se encuentran en situación de amas de casa, las cuales son mujeres casadas y otras viven en unión libre.

**Criterios de exclusión.** Mujeres casadas o en unión libre mayores de 25 años y 35 años, quienes en su hogar reciben maltrato por parte de sus parejas.

**Fases del trabajo de Campo. El estudio se llevó a cabo a partir de tres fases**

**Fase de preparación.** Se estableció una conversación con el grupo donde se dio a conocer la investigación y se despejaron las dudas que tenían acerca de ella. Durante la charla se hicieron preguntas sobre





la historia de cómo se formó el grupo y qué finalidad tiene, en medio de esta, se fue profundizando un poco de manera personal sobre el proceso que han vivido después de haber sufrido esa violencia y cómo llegaron a tomar la decisión de no seguir callando. El tipo de maltrato que predominó en ellas fue el físico (golpes, jalones de cabello, empujones) psicológicos (palabras soeces, discriminatorias y ofensivas). Una descripción general de la muestra, es que todas son madres y tienen entre 2 y 4 hijos, económicamente dependen de su pareja y son de estrato socioeconómico entre 1 y 3. Estas mujeres tomaron la decisión de buscar ayuda y salir adelante, cuando encontraron información en redes sociales y radio sobre el grupo de mujeres “Ni a mí ni a ninguna” que organizó la gobernación de Córdoba como estrategia de la política pública liderada por la gestora social.

En este contexto se establecieron dos categorías orientadoras tipos de maltrato y estrategias de afrontamiento.

**Tipos de maltratos.** En la información obtenida se evidenciaron varios tipos de maltrato que sufrieron las mujeres durante el confinamiento por el COVID-19; maltrato físico, maltrato psicológico o emocional, violencia sexual.

Estrategias de afrontamientos: se dieron cuenta del efecto negativo que producía la situación que estaban viviendo en el hogar y decidieron afrontarlo buscando apoyo y poniendo un alto a la problemática. Dejando a un lado los miedos e inseguridades. Para cambiar su calidad de vida y brindarles un mejor futuro a sus hijos, se integran a este grupo donde les ofrecen la oportunidad de empoderarse como mujeres líderes.

**Fase de implementación:** En esta fase se pretende realizar las técnicas de grupo focal y entrevista semiestructurada según la programación, estas nos permiten comprender cómo y cuáles son las dificultades





que enfrentan las mujeres que han sido violentadas y cuáles pueden ser las soluciones. con previa firma del consentimiento informado, garantizando la confidencialidad de la información. El grupo focal se realizará de manera virtual por la plataforma Meet, con una duración de 1 hora, en él se tratarán temas como en qué momento decidieron poner un alto a la violencia género y qué las lleva a tomar esa decisión, qué clase de violencia vivieron y cómo buscaron apoyo, si conocían la ruta de atención más cercana, si contaban con red de apoyo familiar; también se abordaran temas como, desigualdad de género, factores que genera la violencia en tiempo de pandemia, cifras de la violencia de género, políticas públicas a favor de la mujer, líneas de atención. Para las entrevistas semiestructuradas, se pretenden indagar a profundidad y de manera personal las vivencias y dificultades que experimentaron en esa etapa de sus vidas durante el confinamiento provocado por la pandemia COVID-19. Además, se quiere conocer la situación socioeconómica en la que vivían antes y después de sufrir la violencia de genero.

***Fase de análisis e interpretación de la información.*** Luego de realizar las entrevistas se quiere hacer una transcripción de ellas, elaborando matrices para categorizar la información, se contrastarán los datos de las transcripciones y se integrara la información con la del grupo focal. Por medio del enfoque fenomenológico, el grupo de mujeres tendrá un espacio para reflexionar y encontrar el significado esencial de ser mujer y así poder interactuar con otras mujeres que han pasado por el mismo problema. Todo el trabajo de campo servirá como base para el diseño de un proyecto de intervención enfocado en empoderar a la mujer, prevenir y minimizar la violencia de genero.





Con estos aportes metodológicos se desarrolla un ejercicio descriptivo permanente para comprender la realidad social, enfatizando en el interés por identificar las potencialidades de los sujetos para cambiar su situación, además de cambiar una realidad social, por lo que parte de situaciones reales.

### **Pertinencia social, según el caso**

La pertinencia social de este trabajo, está dada en el compromiso que como estudiante de Trabajo Social tengo con las comunidades, en un escenario socio educativo puesto que se está buscando explorar y explotar las capacidades que poseen este grupo de mujeres, ayudándolas a que construyan su desarrollo individual y colectivo a través de nuevas labores y actividades que le amplíen su independencia específicamente desde el empoderamiento, emprendimiento y goce efectivo de derechos y la reducción de desigualdades, buscando garantizar la supresión de todas las formas sociales, económicas, culturales y políticas de exclusión e inequidad.

### **Conclusiones**

En el departamento se evidencian diferentes riesgos que afectan de manera particular a las mujeres de la zona rural y urbana. Según el Boletín Epidemiológico de Información Estadística presentado por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF), en el año 2020 (corte a: 31 de diciembre de 2020) se han reportado en Colombia 76.376 casos de VBG. En el departamento de Córdoba se reportaron 624 casos, entre ellos 179 casos de violencia intrafamiliar. En el 2019 Córdoba cerró el año con 16 feminicidios y el 2020 cerró con 25 feminicidios, con un aumento del 56,2 por ciento. Es importante resaltar que en el 2020 se presentaron 132 casos de violencia de pareja (Equipo Local Coordinación Córdoba, 2020).





De lo anterior se puede decir que durante el confinamiento por la pandemia COVID-19 los casos de violencia de género han aumentado con respecto a otros años, también se pudo analizar del encuentro con el grupo de mujeres que la mayoría se encuentran solas, ya que no tienen familiares o amigos a los cuales recurrir; en otros, cuando cuentan con algunos familiares, no acuden a ellos por vergüenza, o porque creen que no pueden recibir la respuesta oportuna y adecuada para enfrentar el maltrato. Vale la pena resaltar que una de las formas que el hombre utiliza para ejercer su poder, es aislando a las mujeres, es decir, impidiendo que tengan las mencionadas redes de apoyo. En las participantes se espera que puedan contar con el apoyo de sus familiares, para que puedan tener un mayor soporte y salgan de la relación abusiva de sus parejas.

Por último, quiero hablar del trabajador social, quien desde su rol de mediador tratará de comprender a cada una de las partes en disputas y que cada una comprenda el punto de vista y la percepción del otro. Servir como hilo conductor o canal de comunicación para llegar a acuerdos y concesiones implementando el tacto y la empatía. El trabajador social como mediador debe ayudar a las partes a buscar la solución, por medio de su capacidad de persuadir a la hora de encontrar una solución consensuada y que la puedan aceptar en buenos términos. Otra de sus funciones es ayudar a las partes a examinar sus intereses y necesidades, buscar un equilibrio de poder donde se puedan ajustar según el compromiso de la mediación.

### **Referencias**

Administrador SISMA. (25 de mayo de 2020). Sisma mujer. Obtenido de en tiempos de pandemia tampoco es hora de callar las violencias contra las mujeres. Recuperado de: <https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2021/02/boleti%cc%81n-no-21-2020.pdf>





Equipo Local Coordinación Córdoba. (diciembre de 2020). Córdoba. Recuperado de [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/briefing\\_humanitario\\_cordoba\\_dic\\_2020\\_vf.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/briefing_humanitario_cordoba_dic_2020_vf.pdf)

Ley 294 de 1996 o ley de violencia intrafamiliar (reformada por la ley 575 de 2000).

Ley 1257 de 2008, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman el código penal y el de procedimiento penal.

Onu mujeres. (2020). Obtenido de la pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante el confinamiento. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-COVID-19-response/violence-against-women-during-COVID-19>

UPB. (25 de agosto, 2020). Upb montería hace parte de la alianza "ni ami, ni a ninguna". Recuperado de <https://www.upb.edu.co/es/noticias/upb-parte-alianza-ni-a-mi-ni-a-ninguna-2020-monteria>

UPB. (14 de mayo, 2020). Violencia intrafamiliar en aumento por la pandemia. Recuperado de <https://www.upb.edu.co/es/noticias/violencia-intrafamiliar-aumenta-por-aislamiento>





## **Jóvenes NINI en Colombia: un análisis en el contexto de pandemia por COVID- 19**

***SONIA BIBIANA ROJAS WILCHES<sup>79</sup> Y MARÍA JULIANA RINCÓN CORONADO<sup>80</sup>***

### **Resumen**

Esta investigación pretende estudiar y caracterizar el fenómeno de los jóvenes NINI en Colombia ante la falta de oportunidades laborales y educativas, agravadas a causa del SARS-CoV-2, para lo cual se identificarán las particularidades y necesidades sociales sentidas de esta población. La población objeto de estudio son los jóvenes NINI, cuyas edades oscilan entre los 14 y 28 años, para ello se analizarán datos de la Gran Encuesta Integrada de los Hogares (GEIH) y el Censo Nacional de Población 2018 para 10 municipios de Colombia y se realizarán entrevistas a profundidad para conocer sus condiciones de vida y necesidades sentidas en común. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020) uno de cada cinco jóvenes en el mundo es NINI (ni estudian ni trabajan), lo que significa que no reciben ingresos, ni se capacitan; esto afecta la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias. Con la pandemia por COVID-19 el fenómeno de los jóvenes NINI se ha agudizado, pues ha aumentado la deserción escolar a causa de la precaria conectividad en hogares vulnerables y el incremento del desempleo, particularmente en jóvenes. En Colombia, de acuerdo con el DANE entre noviembre de 2020 y enero de 2021 la tasa de desempleo juvenil fue del 22,5% comparada con el 17,6% del mismo trimestre del año anterior (DANE, 2021). En ese contexto la investigación se plantea los siguientes objetivos.

---

<sup>79</sup>Universidad Nacional, Abierta y a Distancia, UNAD.

<sup>80</sup> Universidad Nacional, Abierta y a Distancia, UNAD.







## **Objetivo General**

Caracterizar el fenómeno de los jóvenes NINI en Colombia, en el contexto de la pandemia de enfermedad por el SARS-CoV-2, identificando las características sociodemográficas y necesidades sociales sentidas por esta población, con el fin de orientar políticas de atención a las y los jóvenes que se encuentran en esta condición.

## **Específicos**

- Identificar la aparición de los jóvenes NINI como categoría de análisis de los estudios sociales en América Latina y Colombia, a partir de una revisión del estado del arte sobre el tema
- Describir socio demográficamente a los jóvenes NINI de 10 municipios, una ciudad capital y una intermedia de cinco departamentos del país (Risaralda, Cundinamarca, Valle del Cauca, Santander y Meta), a partir de los datos obtenidos en la Gran Encuesta Integrada de los Hogares (GEIH), comparando su comportamiento en el pre y durante la pandemia (años 2019 – 2020)
- Reconocer las necesidades sociales sentidas por los jóvenes en condición NINI a partir de un análisis cualitativo de sus trayectorias de vida y de los programas del gobierno local dirigidos a esta población

La metodología se sustenta en un enfoque mixto de investigación con un diseño en paralelo, que es aquel en el cual se incluyen componentes cualitativo y cuantitativo de manera simultánea. En el cuantitativo se desarrollará un análisis descriptivo y de corte transversal para los años 2019 y 2020 de la situación de los jóvenes NINI en una ciudad capital y una intermedia de los cinco departamentos elegidos (a partir del uso de información secundaria suministrada por la Gran Encuesta Integral de Hogares (GEIH))





del Departamento Nacional de Estadística - DANE. Para la selección de la sub-muestra de los jóvenes NINI a partir de la GEIH, se tuvieron en cuenta aquellos encuestados entre el rango de edades de 14 y 28 años, que no asisten a alguna institución educativa formal, que no se encuentran trabajando y/o se dedicaban a los oficios del hogar.

En el componente cualitativo hay tres elementos: a) revisión del estado del arte en torno al concepto de jóvenes NINI en el contexto latinoamericano y colombiano, b) análisis de políticas públicas, en donde se analizarán planes, programas y proyectos enfocados a la juventud NINI a nivel nacional y local, c) análisis de las trayectorias de vida de jóvenes NINI de las respectivas ciudades, con base en la aplicación de entrevistas a profundidad.

## **Resultados**

En la presente ponencia se presentan resultados parciales correspondientes al primer objetivo específico con relación al avance de la sistematización de la información recopilada acerca del surgimiento de la categoría de jóvenes NINI, en investigaciones realizadas en América Latina y Colombia y un primer avance del análisis estadístico realizado. En América Latina los primeros estudios sobre jóvenes NINI comenzaron a publicarse a partir del 2011, en ese año Székely, publicó una investigación en la que no solo cuantificó la cantidad de jóvenes NINI basado en las encuestas de hogares de diversos países, sino que brindó recomendaciones sobre políticas públicas enfocadas a este grupo poblacional. Para este autor, este grupo de jóvenes está entre 15 y 18 años, se encuentran en una situación de riesgo y vulnerabilidad, que requiere atención urgente dada la situación





de violencia, carencia de políticas de atención temprana, obsolescencia de los sistemas educativos, barreras de acceso a los servicios de salud y falta de oportunidades laborales (Székely, 2011).

Otros dos grandes estudios han sido realizados por Hoyos et al. (2016) y 2017 Tornarolli (2017), en estos se investiga una ventana de tiempo de 20 años y 25 años respectivamente, lo que significa que se analiza el fenómeno de los jóvenes NINI desde 1990 de forma retrospectiva, a través de diversas encuestas nacionales. En América Latina hay más de 20 millones de jóvenes entre los 15 y 24 años en esta situación, esto es uno de cada cinco, y su cantidad se ha mantenido casi constante en las últimas dos décadas; además, “casi el 60% de los NINIS de la región, provienen de hogares pobres o vulnerables localizados en el 40% inferior de la distribución del ingreso y el 66% de los NINIS son mujeres” (Hoyos et al., 2016). A estos se suman otros estudios a escala nacional o local, principalmente en México y Ecuador (Borunda, 2013, Bermúdez, 2014, Águila et al., 2015, Buitrón et al., 2018 y Peralta, 2020).

En Colombia se han realizado algunas investigaciones en el tema. En el estudio de Achicanoy (2017) se evidenció que las mujeres están más propensas a ser NINI, puesto que se les confieren tareas domésticas no remuneradas; además, se encontraron patrones que explican por qué un joven se convierte en NINI: formación académica baja de los jefes de hogar, deserción escolar, e inserción al campo laboral informal a una temprana edad. Por su parte, Barriga (2018) coincidió en que las mujeres tienen más posibilidades de encontrarse en esta condición, además de los jóvenes de las áreas rurales, por lo contrario, encontró que Bogotá es la ciudad en donde existe menor probabilidad de que un joven se convierta en NINI. En sentido similar, Hernández et al. (2016), coincidieron en el diagnóstico para los jóvenes rurales, sean hombres o mujeres, igualmente,





evidenciaron una transición temprana a la adultez por parte de las mujeres que inician su vida en pareja a menor edad, al tiempo que son las mujeres las que realizan mayores tareas en el hogar y tienen mayor nivel educativo. Asimismo, Ochoa et al. (2015) encontraron que las mujeres se dedican principalmente a labores del hogar y familiar, lo que confirma que es menester pensar adecuadas políticas públicas, diferenciando las necesidades de hombres y mujeres, para generar equidad en oportunidades de educación e inserción laboral. Según el informe del DANE, Panorama sociodemográfico de la juventud en Colombia (2020), para el trimestre móvil de mayo a julio del 2020, la población de personas jóvenes NINI fue de 33%. El 42% de las mujeres y el 23% de los hombres jóvenes no se encontraba laborando ni estudiando, para una brecha de género de 19%. Por otro lado, para el 2019, el 22% de personas jóvenes eran NINI. Lo anterior, quiere decir que en el 2020 (trimestre marzo- mayo) este valor aumenta en 11%, empeorando así la situación de los jóvenes en Colombia.

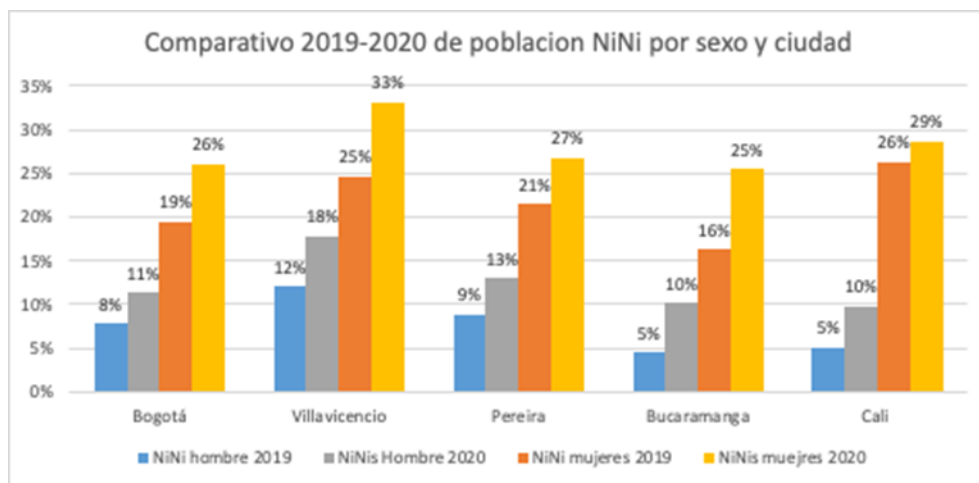
En cuanto al análisis estadístico de los resultados de la GEIH desarrollado para las ciudades capitales de los cinco departamentos elegidos para el estudio, se ha podido evidenciar que la que tiene mayor porcentaje de Jóvenes en condición NINI, con relación a la cantidad de jóvenes encuestados, es la ciudad de Villavicencio (38%), seguida por Cali (27%), Pereira (25%), Bogotá (20%) y Bucaramanga (8%). Así mismo, se ha podido evidenciar que entre el año 2019 y 2020, en todas las ciudades ha habido un incremento de población en condición NINI, tanto en hombres como mujeres, tal como se muestra en la siguiente gráfica:





## Gráfica 1

*Población NINI en ciudades seleccionadas*



Fuente: Elaboración propia a partir de la GEIH 2019-2020

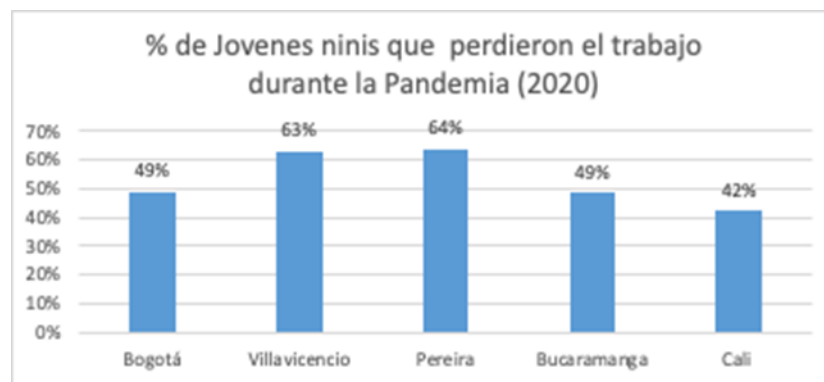
Es evidente que la mayor proporción de jóvenes NINI son mujeres, hallazgo que es coherente con los resultados de las investigaciones previas analizadas en el panorama latinoamericano. Y dado el contexto de pandemia, se puede afirmar que esta situación se ha recrudecido como observa en el comparativo del año 2019 y el 2020. A lo anterior, se debe sumar la situación económica en declive que se vive desde el inicio de la pandemia en Colombia, en el que alrededor del 50% de los jóvenes perdieron sus trabajos, tal como se puede evidenciar a continuación.





## Gráfica 2

*NINIS, pérdida de empleos*



Fuente: Elaboración propia a partir de la GEIH 2019-2020

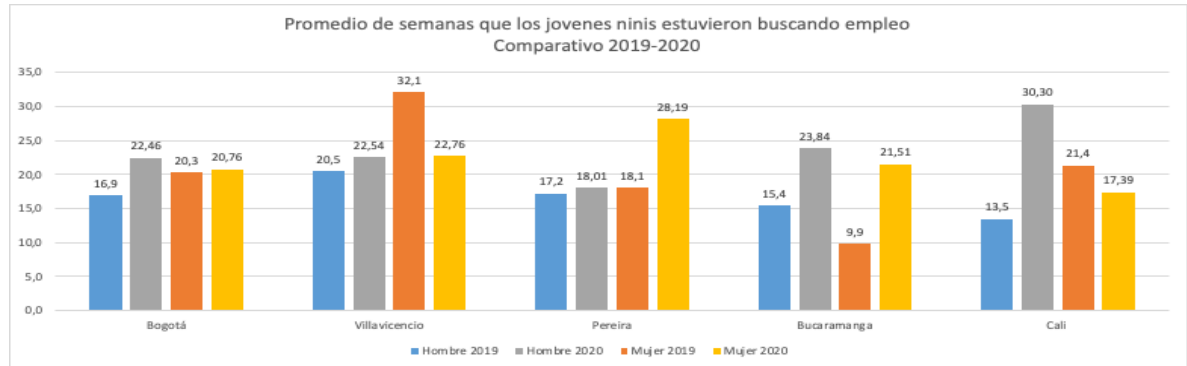
De igual manera, se encontró que la situación de pandemia generó una disminución de la actividad económica y de ingreso de los jóvenes NINI en un 36% de los encuestados en Villavicencio, 27% en Cali, 26% en Bogotá, 20% en Bucaramanga y 12% en Pereira. También se pudo evidenciar que la pandemia, aumentó el promedio de semanas que los encuestados estuvieron buscando trabajo en algunas ciudades tales como en Bogotá, Pereira y en Bucaramanga para ambos géneros. Por el contrario, en Villavicencio y en Cali, este incremento solo se evidenció en los hombres.





### Gráfica 3

#### *Promedio para búsqueda de empleo*



Fuente: Elaboración propia a partir de la GEIH 2019-2020

Adicionalmente, se evidenció que, dentro de los encuestados de Bogotá y Villavicencio, hubo una disminución de acciones adelantadas para conseguir trabajo en los hombres, pero en el caso de las mujeres en todas las ciudades se manifiesta un aumento en dichas acciones. Esto se deberá correlacionar con la pregunta que indica las razones por las cuales estos jóvenes, a pesar de su situación han dejado de buscar trabajo y contrastarlo con las entrevistas a profundidad que se realizarán en cada una de las ciudades. En cuanto a la seguridad social, se observa nuevamente una brecha de género dado que no solo son las mujeres las que mayormente se encuentran en condición de no estudio ni trabajo, sino que además son las que, durante la pandemia, tuvieron mayor afectación en su afiliación al sistema de salud, debido a la disminución de la actividad económica y de ingreso.

En ese contexto, surge la inquietud sobre cómo suplen sus necesidades económicas los jóvenes NINI, teniendo en cuenta la escasa posibilidad de generar su propio sustento. Así, se pudo deducir a través de la





pregunta de GEIH planteada a los encuestados sobre su parentesco con el jefe de hogar, de quien dependen económicamente estos jóvenes, si se tiene en cuenta que en la encuesta se define como jefe de hogar como aquel que no solo se le reconoce el liderazgo dentro del hogar, sino quien ejerce el rol de proveedor económico, de acuerdo a los ingresos aportados. En este orden de ideas, la mayoría de estos jóvenes son hijos o hijastros del jefe de hogar en ambos géneros (18% hombres y 27% mujeres), mientras que, en el caso de las mujeres, la dependencia económica de su pareja o cónyuge es sustancialmente mayor que en los hombres (24% de mujeres frente a un 1% de hombres). Llama la atención que hay un porcentaje de jóvenes NINI que son los jefes de hogar (10% en mujeres y 5% en hombres).

En cuanto al nivel educativo alcanzado, se encuentra que el último nivel educativo alcanzado por la mayor parte de los jóvenes NINI encuestados es el de bachiller. Si bien este porcentaje es mayor entre los jóvenes entre 16 (82,4%) y 21(81,2%), entre los 22 y los 28 años sigue siendo alto y oscila entre el 60% y 70%. Solo el 35% de los jóvenes de 28 años, han alcanzado el nivel de educación superior (sea técnico, tecnólogo o pregrado), tal como se puede ver en el siguiente gráfico.

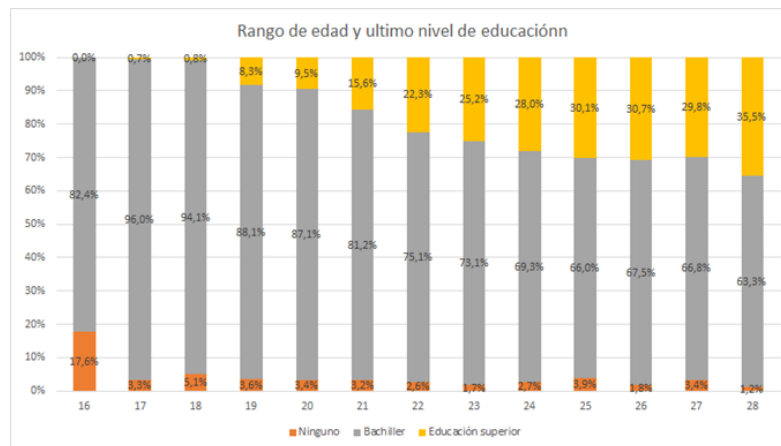






## Gráfico 4

### *Nivel de educación y edad*



Fuente: Elaboración propia a partir de la GEIH 2019-2020

## Impacto en la política

El avance en la sistematización de la información recopilada para este estado del arte, ha evidenciado que los jóvenes NINI son una población vulnerable y en riesgo, por lo que se requieren políticas públicas que reconozcan su heterogeneidad, así como el contexto social, económico, político y cultural en el que estos jóvenes desarrollan sus prácticas cotidianas. De otra parte, los estudios analizados muestran, que además de la educación y el trabajo, es necesario abordar aspectos como la seguridad social, la participación ciudadana, y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. También se evidencia que el porcentaje de jóvenes NINI es mucho mayor en las mujeres que en los hombres, dado que son ellas quienes menos oportunidades laborales tienen y además cargan con el peso de roles tradicionales como el cuidado de la familia y las labores del hogar.





Según un informe del Banco Mundial “uno de cada cinco jóvenes del continente, representando más de 20 millones de personas entre 15 y 24 años de edad, vive en estas condiciones” (citado en Barriga, 2018). Se puede afirmar entonces que el fenómeno de jóvenes NINI en Colombia, es un reflejo de la situación actual de los países latinoamericanos en los cuales hay tensiones políticas y económicas, tales como la falta de empleo, la inseguridad, las redes de microtráfico, la deserción escolar, el incremento de embarazos en adolescentes, la desintegración de las familias y el desaprovechamiento del espacio de ocio o libertad por parte de los jóvenes.

### **Conclusiones**

La juventud que carece de oportunidades laborales y de educación es un sector vulnerable y en riesgo, por lo que requiere políticas públicas en las que se reconozca su heterogeneidad de acuerdo con edad, género, lugar de residencia, composición familiar, y el contexto social, económico, político y cultural. La evidencia muestra que además de la educación y el trabajo, es necesario abordar aspectos de salud, seguridad, participación social y política, cultura y desarrollo personal. La literatura muestra que el porcentaje de jóvenes que ni estudia ni trabaja es mucho mayor entre las mujeres que entre los hombres, pero que la brecha de género en la región ha disminuido, aunque las mujeres son las que menos oportunidades laborales tienen y cargan con el peso de roles tradicionales del cuidado de la familia y las labores del hogar.

### **Referencias**

Achicanoy, N. (2017). Experiencias de los jóvenes que ni estudian ni trabajan en Cali. [Trabajo de grado, Sociología, Universidad del Valle]. Recuperado de: Repositorio Universidad del Valle. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/10928/1/3350-0534478-2018-1.pdf>





Barriga, M. (2018). Jóvenes que ni estudian, ni trabajan en Colombia. [Trabajo de grado, Economía, Universidad Católica de Colombia]. Recuperado de: Repositorio Universidad Católica de Colombia. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/22651/1/Final%20Jovenes%20NiNi%20en%20Colombia.Pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2020). Panorama sociodemográfico de la juventud en Colombia ¿Quiénes son, ¿qué hacen y cómo se sienten en el contexto actual? Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/informe-panorama-sociodemografico-juventud-en-colombia.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021, 11 de marzo). Mercado laboral de la juventud. Información noviembre 2020 - enero 2021. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/mercado-laboral-de-la-juventud>

Hernández, C. J. C., Silva, A. A. C. y Sarmiento-Espinel, J. A. (2016). Factores asociados a la exclusión educativa y laboral de los adolescentes colombianos. *Economía del Caribe* (17), 64-89. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6143192>

Ochoa, D. D., Silva, A. A. y Sarmiento, E. J. (2015). Actividades y uso del tiempo de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan en Colombia. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 15(29), 149-162. DOI: <https://doi.org/10.22518/16578953.481>





# IV Bienal

## Latinoamericana y Caribeña

en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Organización Internacional del Trabajo. (OIT). (2020). Informe Mundial sobre el Empleo Juvenil 2020. Noticia publicada el 16 de marzo de 2020. Recuperado de: [https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS\\_738631/lang-](https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_738631/lang-)





### **Tema 3**

## **Reflexiones epistemológicas y metodológicas para comprender las dimensiones de las desigualdades en las infancias y las juventudes**

### **Mesa 01**

## **Cuerpos (des)conectados: Aproximaciones a las experiencias intergeneracionales en relación con las tecnologías digitales**

### **Cuando la pantalla no es un juego, diálogos entre la energía y la monetización del tiempo de ocio**

***CAROLINA DI PALMA<sup>81</sup>***

#### **Resumen**

Trabajo de investigación en la instancia de reconocimiento sobre consumos culturales interactivos de infancias. Observación de campo situado y entrevista en profundidad desde el punto de vista de los estudios culturales, dan como resultado este proceso de investigación colectiva en formación docente, que ubican en contextos históricos transformaciones de los procesos de subjetivación de las infancias actuales en tiempos de consumos de videojuegos, redes sociales y series. Nueva Economía, monetización del tiempo de ocio y extracción de renta del consumo a partir del extractivismo de datos y la economía de la atención, es la coyuntura que nos interpela a pensar el derecho al juego digital.

---

<sup>81</sup> Universidad Nacional de la Plata, Provincia de Buenos Aires.





**Palabras claves.** Interactividad, biopolítica, gubernamentalidad algorítmica, videojuegos, convergencia digital, simulación virtual, infancias, procesos de subjetivación. Juego y pandemia 2020.

En febrero 2020 desde el canal ideamos, un laboratorio de experimentación e investigación de nuevas narrativas no lineales que llamamos MINILAB. Desde allí, daríamos continuidad a la investigación cualitativa de campo situada con el objetivo de reconocer a las nuevas infancias en relación con las transformaciones culturales actuales. Además, desde el MINILAB, pondríamos el foco en la experimentación con nuevas narrativas interactivas que habitan las infancias. Al mismo tiempo, entre diferentes equipos del canal, creamos el Consejo de Niñas y Niños para aproximarnos y dialogar con las nuevas generaciones.

### **Articulaciones *on/offline* de la subjetividad contemporánea**

Cuando las nuevas generaciones conectadas a todo tipo de interfaces que no son la piel, nos piden, sin mirarnos, más tiempo libre para seguir jugando con la Play, mirar YouTube o el celular, nos preguntamos ¿A dónde se van cuando están en las pantallas? ¿Qué pasa en los espacios virtuales que habitan en simultáneo al espacio físico? ¿Dónde van las nuevas generaciones cuando comandan una consola de juego o hacen *click* o *touchpad* en la lupita del buscador de Google? ¿Qué hacen ahí? ¿Con quién interactúan? o bien, ¿Dónde están/van cuando se ponen un casco de realidad virtual? Y las preguntas claves: ¿Qué pasa con el cuerpo? ¿Dónde queda el cuerpo, en el espacio físico o en el virtual? ¿Cómo podemos dar cuenta de esa articulación *on-off line* de los procesos de subjetivación?





Las últimas investigaciones que realizamos en el campo educativo,<sup>82</sup> nos muestran que los chicos y chicas se quedan dormidos en clase porque estuvieron toda la noche pasando niveles en el *Fortnite*, *Free Fire*, *League of Legends* o *Plantas Vs. Zombies*. De estos trabajos de campo observamos que, quien deja de jugar, es decir, hace una pausa en el juego, pierde energía o la vida. Además, quien interrumpe el juego, es excluido de su clan o de su equipo.

Observamos que, para jugar, tiene que haber conectividad porque son videojuegos multijugador *online*, y se juegan sin interrupción, es decir sin posibilidad de pausa. El modo de juego se llama *batalla campal* y *supervivencia* donde todos juegan contra todos y gana el último que sobrevive.

Otra de las cuestiones que surge en el trabajo de campo es el consumo de maratones de series y recomendaciones algorítmicas en YouTube y redes sociales para ver un capítulo o canción tras otra sin parar. Lo mismo sucede con las actualizaciones de las tramas en los videojuegos, en las series y en *youtubers* que acompañan la innovación tecnológica que, muy rápidamente, hace necesario renovar los dispositivos.

En esta escena, la ritualidad establecida en la vida cotidiana de las nuevas generaciones se consolida mirando series infinitamente o jugando *online*, hasta el número gúgol que tiene tantos ceros que incluso el cuerpo se cansa.

---

<sup>82</sup>Análisis de la investigaciones anteriores en Interpelación y reconocimiento de la cultura mediática en la convergencia digital pública infantil: nuevos sentidos político-estratégicos del campo Comunicación/Educación para ampliar horizontes de significación en la era de la onda cuadrada, UNLP, 2017, Buenos Aires, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60194>





Estos espacios simulados tienen la potencia de crear mundos tales como los que habitamos en los espacios físicos y construir otros nuevos, siempre a condición de que el cuerpo carnal, que está afuera, conectado a una interface, recargue energías y se detenga en algún momento para sostener una duración de movimiento y reposo. En tanto modos de pensar, la creencia de que “todo es posible” y “a mi gusto” en ese estar sin interrupción en la red, probablemente esté transformando el sentido común de las nuevas generaciones, legitimando ese gasto ilimitado y sin pausa por voluntad propia.

### **Renta, trabajo del futuro y monetización del tiempo de ocio**

Una economía con una producción más automatizada requiere menos trabajo mecánico del cuerpo humano y más trabajo cognitivo (Berardi, 2016) para lo que queda afuera de las fábricas. La producción industrial queda a cargo de las máquinas y los servicios relegados al trabajo abstracto intelectual. En Silicon Valley, las compañías vinculadas al negocio de la nube y la producción de nuevos dispositivos digitales (Google, Facebook, Apple (s.f.), Microsoft), se transforman en ciudades que son empresas: los empleados viven en los mismos lugares donde trabajan y los espacios físicos se vuelven flexibles, transparentes y circulares. La externalización de la mano de obra se concreta en lugares geográficos por especialidades. Empresas como Uber, Rappi y Iunigo, no tienen más que oficinas virtuales que se relacionan con sus trabajadores vía algoritmos.

La renta, la captura de la producción social, se extrae de la producción (automatizada y externalizada) y también del consumo. Los nuevos modelos de negocios hacen posible la monetización del tiempo de ocio, o lo que Roblox llama sector de ocio interactivo. Los metadatos asociados a una IP en un dispositivo sirven como







materia prima para orientar las ventas según perfiles cada vez más segmentados, y orientan los gustos y preferencias.

Esto trasladado a las nuevas generaciones, significa que las energías gastadas por un cuerpo conectado a una consola o dispositivo digital, se transforman en datos que luego son monetizados por las industrias de telecomunicaciones. Aproximarnos a la extracción de las energías en la instancia de consumo cognitivo es posible solo si consideramos esta articulación de los cuerpos *on-off line*.

### **Reorganización del orden mundial 2000 a 2020, capitalismo de plataformas**

Nos interesa pensar la relación entre la pandemia y la digitalización de los territorios, porque creemos que solo a partir de este campo, podemos reflexionar sobre las formas de subjetivación que nos demanda la digitalización obligada de la vida cotidiana, la virtualización de nuestros lazos afectivos y del trabajo cognitivo. Luego de los ataques a las Torres Gemelas el 11 de septiembre de 2001, la privacidad y la protección de los datos se vieron profundamente afectados por medidas supuestamente excepcionales, tomadas en nombre de la seguridad y de la lucha contra el terrorismo. Los metadatos son nuestros datos acerca de los datos, como direcciones IP, identidad de cada contacto, ubicación y duración de la comunicación en cada *click*, búsqueda y sesión de visita o de compras en un sitio: damos mucha información sobre nuestros hábitos, intereses y hasta comportamientos futuros.

La Cumbre del G7 que se realizó en Okinawa en 2000, decidió impulsar la Sociedad Global de la Información con lineamientos políticos y estratégicos, en conjunto con la Unión Internacional de Telecomunicaciones. La Agenda de Túnez en 2005, adoptó una definición de trabajo para la gobernanza de





internet, desarrollo y aplicación por los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil, en el desempeño de sus respectivos roles, de principios, normas, reglas, procedimientos de toma de decisiones y programas comunes que dan forma a la evolución y a la utilización de Internet”. Y en paralelo, la Unión Internacional de Telecomunicaciones dispuso su programa “Conectar el mundo”, que se implementa hasta hoy.

### **Metodología**

Nuestra experiencia de investigación colectiva en Comunicación y Educación fue realizada juntos con docentes, ayudantes de cátedra y docentes en formación, todos participantes de la asignatura Cultura, Comunicación y Educación Medios Tic y Educación”, del diseño curricular de los Niveles Inicial y Primaria de los ISFD 39, y “Taller de nuevas infancias y nuevas Juventudes”, del diseño curricular del Tramo de formación pedagogía” del ISFD 52 , ambos institutos pertenecientes a la región Norte de Provincia de Buenos Aires. Este año, desde el canal Pakapaka, sumamos un eje a la guía de investigación sobre las relaciones entre Juego y Pandemia a pedido de la directora del canal mencionarla por la situación de ASPO.

Este trabajo, se realizó en el marco de instancias de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires, ISFD 39, en el marco de la Unidad Curricular Cultura, Comunicación y Educación del segundo año de Educación Primaria. Participaron 40 estudiantes que entrevistaron a 71 chicas y chicos de la región Norte de la Provincia de Buenos Aires. Las edades de los entrevistados fueron de 5 a 12 años y de 15 a 20 años. Los consumos culturales interactivos analizados fueron: *Free Fire, Fortnite, Minecraft, Call of Duty, Youtuber Federico Vegevani, Youtubers LosPolinesios, BangTang Sonyeodan Pop Coreano, Academia de Cahorros,*





*Clarence, Tik Tok, Pokemon Go, Brawl stars, Amon us, Assassin 's Creed, Counter-Strike: Global Offensive, Plato, DAYs gone, Yu-Gi-Oh Duel Links.*

Desde el inicio de clases, propusimos a los estudiantes un trabajo de campo situado (Gubber, 2001), producido de manera grupal, en la instancia de reconocimiento (Huergero, 2013), con el objetivo de acercarnos a las transformaciones contemporáneas asociadas a la subjetividad de las nuevas generaciones. Nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de narrar, nuevos lenguajes asociados a nuevos dispositivos y potencialidades expresivas. Modos de apropiación de las chicas y chicos de una nueva reorganización de relaciones de fuerzas de tecnologías que hacen posibles algunos visibles, decibles y audibles y otros no (Delueze, 2015), de la creación de nuevas: formas de sociabilidad, modos de habitar temporalidades, espacialidades y corporalidades, y más transformaciones culturales (Barbero, 2006), claves para aproximarnos a lo nuevo.

El trabajo de campo propuesto por la cátedra consistió en una guía de observación que partía de dos preguntas: ¿A qué están jugando ahora? ¿Qué serie o dibujos están mirando? En ningún caso decidimos qué investigar. La decisión fue investigar los objetos que los chicos mencionaran. El consumo cultural no debía ser propuesto por nosotros según creencias previas, sino señalado por el grupo a observar de acuerdo con sus preferencias, intereses y gustos. Fue así como durante más de diez años las investigaciones sobre consumos culturales interactivos fueron cambiando según la innovación, la actualización y los nuevos dispositivos. La metodología consistió en escuchar a las chicas y chicos, y observar sus prácticas asociadas a los usos y apropiaciones de un consumo cultural interactivo digital vinculado a un grupo y un espacio situado. Los grupos etarios debían corresponder según los Niveles: de 2 a 5 años, Nivel Inicial o de 6 a 12, Nivel primaria, mayor





a 12, si era educación de adolescentes y adultos. En el año 2020 introdujimos también algunas investigaciones con una franja etaria de jóvenes de 15 a 20 años, al observar que, en las mediaciones por pares (*Youtubers, Gamers y Streamers*), muchos tenían como referencia los consumos de los más grandes.

A medida que fueron transcurriendo el año y los contenidos de la asignatura, los estudiantes hicieron entregas parciales de los trabajos de campo, realizaron una puesta en común en clase y discutieron con sus compañeros, profesores y ayudantes de cátedra. El equipo de cátedra hizo devoluciones y comentarios sobre las indagaciones en un documento compartido *online* al que tuvo acceso la totalidad de los estudiantes. Al final del año, cada trabajo fue ampliado y enriquecido según los intercambios efectuados de diálogos en el aula; dentro del grupo y con los docentes. Para el final, todos los estudiantes debieron leer el trabajo de todos y buscar lo que tenían en común como única consigna. Esta instancia fue colectiva y con una disposición en ronda. Así, durante estos 10 años, cientos de estudiantes pusieron en circulación las tramas de interpelación de la cultura mediática, a través de la problematización de los consumos culturales interactivos y de la interrogación respecto de qué hacen las chicas y chicos con eso. En la ronda final se compartían descubrimientos, sentidos de los marcos teóricos, transformaciones de la tecnicidad (Barbero, 2006), la educación, las narrativas, evidenciando devenires y afectaciones. En la puesta en común colectiva, aparecían los sentidos que disputaban hegemonía en la vida cotidiana de las nuevas generaciones en el contexto de la cultura digital.

La guía que propusimos para la investigación, surgió en el año 2015 de parte de quien fue Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, el Dr. Jorge Huergo. Antes de morir, nos compartió su





propuesta para indagar en la instancia de reconocimiento de la convergencia digital. Él estaba convencido de que era clave aproximarnos a los consumos culturales de las nuevas infancias, porque en esta instancia de consumo, se ponían en juego y en disputa prácticas discursivas que eran interpeladoras de los nuevos procesos de subjetivación. Jorge Huergo, además de haber creado la primera maestría en Comunicación y Educación Popular en la Universidad de la Plata, fue el generador de los únicos diseños curriculares de formación docente asamblearios y abiertos a la transformación de la época, que se implementaron solo en la Provincia de Buenos Aires, incluyendo los saberes del campo Comunicación/Educación.

Esta investigación constituye un espacio de intercambio, discusión y formación que creemos favorece la reflexión sobre la práctica, la autocrítica, la revisión de los marcos teóricos, para dar cuenta de lo contemporáneo y su justificación a partir de la propia experiencia. En este sentido, las relaciones con el MINILAB de la TV Pública Canal Pakapaka, manifiestan las posibilidades de pensar en conjunto la actualidad, lo actual de la cultura y la tecnicidad con vistas a una praxis transformadora. Es el deseo de este equipo invitar a otras instituciones de investigación, a participar de instancias colectivas de reflexión sobre los derechos digitales actuales en contextos de transformación histórica.

### **Desplazamientos culturales en la investigación: Hallazgos**

A continuación, esbozaremos algunos de los desplazamientos actuales que observamos a partir del acercamiento al campo situado de esta investigación. Las interpretaciones de las prácticas discursivas que realizan los estudios culturales, siempre refieren a los campos que analiza sin pretensión de generalización.





Las continuidades que hallamos en este análisis, se insertan en una coyuntura de transformaciones culturales más amplias que dan sentido a la especificidad de estos desplazamientos vinculados a una nueva tecnicidad.

Los horizontes de interpelación de las representaciones y discurso de videojuegos series y redes sociales que observamos en este campo situado, proponen procesos de subjetivación que producen usuarios jugadores que consumen y al mismo tiempo producen contenidos en primera persona<sup>83</sup>. Este modo de producir está vinculado al argumento que aparece repetidamente sobre lo divertido y la creación.

Las y los jugadores/usuarios interpelados a través de las pantallas, están atravesados por los valores de la competencia, la victoria, el éxito y el de ser el o la mejor. El juego en equipo se legitima con valores relacionados con salvar a los amigos y destruir al enemigo. En los años 2018, 2019 y 2020, se unifica la propuesta de los videojuegos de sobrevivir en una batalla de todos contra todos donde el ganador es el último que sobrevive.

Las representaciones de videojuegos, series y redes sociales, tienen en común, proponer las ideas del juego infinito y la de una libertad absoluta que depende únicamente de la voluntad del usuario.

Las representaciones de lo corporal y la vida se relacionan con el culto al cuerpo, la velocidad, la fuerza y la expansión de las posibilidades humanas con dispositivos y armas, a los que se que pueden *loguear* en los espacios *online*, pero también *offline*, posibilitando la compra con dinero real.

---

83. Los puntos de vista para construir los recortes de las acciones en las tramas son subjetivos, en primera persona. Las tramas construidas por la televisión analógica y el cine tradicional, en cambio, son en tercera persona.





En relación con las propuestas de movimiento, las representaciones de los consumos, interpelan la imitación y la copia para llegar al modelo. Estos modelos están promovidos por figuras de *Influencers*, *Gamers* y *Streamers* y la segmentación del gobierno algorítmico <sup>84</sup>.

Es importante mencionar que las interfaces no habilitan otras posibilidades más que las que se encuentran predeterminadas en la instancia de producción.

En relación con el sentido común, se instala la idea de juego infinito, de que todo es posible en el espacio virtual y de que el consumo digital no se acaba nunca. Una idea de libertad también es común en los consumos sin responsabilidad, una libertad que no implica obligaciones como contrapartida, un distanciamiento de las relaciones de poder con los adultos con cierta autonomía de consumo y movimiento en los espacios digitales.

Los modelos de monetización (Srnick, 2020), están vinculados con la economía de la atención, el extractivismo de datos, a través de estrategias de negocios como las maratones, las actualizaciones, PNT y *merchandising*<sup>85</sup>.

El consumo de las nuevas infancias se consolida en soledad, en las habitaciones propias, con dispositivos que producen aislamiento para lograr mayor atención, en espacios alejados del cuidado de los

---

<sup>84</sup> Para más información sobre segmentación del gobierno algorítmico la publicación *¿Nuevos paradigmas de vigilancia? Miradas desde América Latina. Memorias del IV Simposio Internacional Lavits*, Buenos Aires. Puede consultarse en [https://descargas.vialibre.org.ar/libros/lavits/Lavits2016\\_BsAs\\_Libro.pdf](https://descargas.vialibre.org.ar/libros/lavits/Lavits2016_BsAs_Libro.pdf)

<sup>85</sup> Un caso de modelos de negocios en sitios de infancias y la relación entre Internet y las cosas: <https://pocket.watch/clockwork>  
<https://pocket.watch/>





adultos. Desde los análisis de la Escuela de Frankfurt y la Escuela de Birmingham de mediados y finales del siglo pasado, las muertes y desapariciones de las mamás y papás en las tramas de Disney, hasta las muertes actuales “*poco percibidas*” en los Minions, las figuras de autoridad de la modernidad, son reemplazadas por mediaciones por pares.

Por otro lado, se establecen rutinas en la vida cotidiana que posibilitan el establecimiento de otro tipo de ritualidad en los espacios digitales. La espacialidad cambia, pero las temporalidades también. Esto genera cada vez, procesos de subjetivación en una continuidad y problemas ligados a la escisión entre energía cognitiva y energía física orgánica. La demanda de atención dentro de las pantallas no puede ser respondida por las energías limitadas del cuerpo orgánico que conducen las consolas.

La segmentación de las funcionalidades algorítmicas, produce que las chicas y chicos reciban recomendaciones de visionado y se mantengan en esos mismos recorridos para seguir a *influencers* y producir contenidos, esto mismo imposibilita que accedan a otros contenidos y, de esta forma, continúen situados en una misma segmentación.

El argumento de estar aburrido y el dedicar tiempo al consumo, habilita un nuevo *sensorium* de ansiedad e hiperactividad que legitima la monetización del ocio en las franjas de tiempo libre. El problema de las adicciones surge de los propios chicos y creemos que es de vital importancia investigar las clasificaciones de los juegos (Search ESRB Game Ratings s.f.). La producción de adrenalina funciona igual que en cualquier otra adicción. En muchos casos los chicos dicen no poder dejar de jugar o ver series. En este mismo sentido es que surgen las emociones de enojo cuando se les impone un límite al consumo sin interrupción. Ya sea que el







límite provenga de los adultos, la conexión a internet o de los dispositivos, el gasto de energía o la pérdida de la vida del avatar; los chicos mencionan en varias ocasiones estas frustraciones y lo manifiestan con ira. La interpelación, esto es, la estrategia de un mercado que ofrece actualizaciones, niveles y modelos a los que se debe llegar, generan emociones, es decir, tienen el objetivo de interpelar emociones vinculadas a la falta. Este circuito puede describirse así: quiero ganar y por eso sigo jugando, y si no gano, me doy cuenta de todo lo que me falta para ganar. El deseo de llegar a esa meta *me genera adrenalina y el deseo de más velocidad, pero igual no llego. Entonces me frustró y quiero seguir y vuelvo a empezar.*

En términos de socialización, observamos como rasgo común el hecho de que en el consumo se genera sentido de pertenencia y que la pandemia legitimó con buenas razones el uso de los dispositivos digitales para encontrarse con amigos. Por lo cual, la pandemia del COVID 19 funcionó como acelerador de un proceso de digitalización que ya venía dándose y fue fundamental para la vida social de las chicas y chicos. Al mismo tiempo, las plataformas de *streaming* y de juegos multijugador, aumentaron considerablemente la cantidad de usuarios y las ganancias de las Industrias de las Telecomunicaciones se incrementaron en consonancia con esta aceleración de la digitalización.

Dentro de las mecánicas de juego surgen con frecuencia las asociaciones de ciertos movimientos del cuerpo dentro del espacio digital en relación con ciertos movimientos del cuerpo de las manos. Por otra parte, las posibilidades de ganar movilizan a reaccionar con más velocidad en un aprendizaje que lleva a la automatización. Cuando más automatizado el movimiento, más veloz la reacción, más posibilidad de ganar.





También resulta común, tanto en redes como en videojuegos y en las tramas de los seres, encontrar potencialidades expresivas de las tecnologías de la vigilancia como el control, la geolocalización y la predicción estadística. La mirada vertical de casi todos los juegos que se ubican en mapas, da cuenta de las transformaciones de la mirada patriarcal a las miradas posthumanas, es decir, con componentes maquínicos (Latour, 1991), que no necesariamente podría lograr un cuerpo humano (Steyerl, 2008).

El punto de vista en la construcción de la narrativa, que es la subjetiva en primera persona, con el componente adicional de la simulación virtual y que se diferencia de la representación analógica audiovisual, transforman los modos de construcción identitaria. Las identidades se manifiestan a partir de los rasgos vinculados a las habilidades de los personajes de la red en todas sus versiones. Las participaciones de algunas identificaciones con las habilidades son efímeras y cambiantes. En este sentido, los participantes optan por las habilidades que invertirán a los avatar a través de los controles. Se trata de indicaciones-órdenes de movimiento con algunos objetivos de acción real en el espacio virtual. Todo esto se produce dentro de las opciones de formato predeterminado de movimiento y acciones del consumo.

Algunos modos de hacer la guerra y, sobre todo, la guerra a la distancia, son algunos de los saberes que, de alguna manera, darían cuenta de nuevas alfabetizaciones. Recomendamos ver los documentales de Harun Faroki llamado *Serious Games*, para dar comienzo a una serie de investigaciones académicas sobre estos temas.

Lo mismo sucede con el trabajo cognitivo que demanda a los jugadores implementar estrategias de juego y a los usuarios de posicionamiento algorítmico. Cuando observamos la capacidad de atención para





generar estas estrategias, parece clave entonces decir que la atención dispersa aparece únicamente en determinados contextos.

### **Conclusión: Prestar atención y nuevos derechos**

Cuando pensamos hoy en las chicas y chicos lo hacemos en relación a las ideas que tuvimos en la modernidad. Creemos, sin dudar, que lo mejor es concebirlas como sujetos de derecho. Cumplimos con lo políticamente correcto cuando defendemos el acceso a las necesidades de alimentación, de educación, de vivienda, de salud y, a medida que avanzó el siglo XX, sumamos los estandartes del derecho al juego, a la participación, a una educación sexual integral. Con estas certidumbres construidas por el sentido común del siglo XX, habitamos hoy la vida cotidiana del siglo XXI. Sin embargo, los derechos de los niños y niñas protegen a la persona de cuerpo físico carnal y no a sus metadatos, que circulan en los entornos digitales. De esto surgen las preguntas que nos convocan a elaborar estas recomendaciones para idear juntos nuevos derechos digitales. En plena transformación histórica vinculada a una nueva tecnicidad, nuevas infancias producen sus identidades en articulaciones *on-off line* de la subjetividad. Una parte de esos cuerpos orgánicos vive en territorios regulados por el sistema de derecho, y otra parte, *sus avatars y nicknames*, habita espacios virtuales de excepción que no están regulados por ese sistema y comienza a estar regulado por la gobernanza en internet.

### **Referencias**

Apple, Infinite Loop (s.f.). n/a. Recuperado de: <https://www.apple.com/retail/infinitemloop/>

Barbero, J. (2006). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogo de la Comunicación*, 15.





Berradi, F. (2016). Generación post alfa, Buenos Aires: Tinta Limón.

Deleuze, G. (2015). Sobre el Poder, cursos sobre Foucault y la subjetivación, cursos sobre Foucault III. Buenos Aires: Cactus.

Huergo, J. (2013). El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas. Centro de Comunicación y Educación de la UNLP. La Plata.

Latour, B. (1991), Nunca Fuimos Modernos: Ensayo de antropología simétrica, Buenos Aires: Siglo XXI.

Search ESRB Game Ratings. (s.f.). n/a. Recuperado de: <https://www.esrb.org/>

Srnick, N. (2020). Capitalismo de Plataformas, Buenos Aires: Caja Negra.

Steyerl, H. (2008). Los condenados de las pantallas, Buenos Aires: Caja negra.





## Mesa 04

### **Desigualdades y vulnerabilidades: metodologías, prácticas y experiencias en la reducción de riesgo de desastre y la adaptación al cambio climático**

#### **Centro de creación de capacidades para la reducción de riesgo de desastres y para la adaptación al Cambio Climático**

***MSC. LÍDICE CASTRO SERRANO<sup>86</sup>***

#### **Resumen**

El Centro de Creación de Capacidades para la Reducción de Riesgos de Desastres y la Adaptación al Cambio Climático (CRDAC), tiene el objetivo de fortalecer capacidades para la realización e implementación de los estudios de riesgos de desastres, la prevención y reducción de vulnerabilidades y la adopción de medidas de adaptación al cambio climático a partir de la capacitación de actores claves en nuestro país y en países del área del Caribe. Brinda herramientas para la reducción del riesgo a escala nacional, territorial y local, prepara a líderes locales y comunicadores para elevar la percepción de riesgo de las comunidades.

El CRDAC, se inauguró el 26 de junio de 2013 en el contexto de un proyecto de colaboración entre Cuba y Noruega. Está constituido por tres instalaciones, una sede central en La Habana y dos aulas anexas en las provincias de Camagüey y Holguín.

---

<sup>86</sup>Instituto de Geofísica y Astronomía (IGA) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, lidice.castro@ama.cu





Fue concebido con el objetivo de fortalecer capacidades para la realización e implementación de los estudios de riesgos de desastres, la prevención y reducción de vulnerabilidades, priorizando las instancias locales en Cuba y el Caribe, así como, lograr la comprensión y el aumento de la percepción de los riesgos asociados a peligros de origen natural, tecnológico, sanitario y de los riesgos climáticos.

Actualmente nuestro país y la región del Caribe cuentan con un centro debidamente equipado para el desarrollo de procesos de capacitación e investigación, que contribuyen a brindar las herramientas necesarias para trabajar con una visión integradora de la reducción del riesgo de desastres y la adaptación al cambio climático a escala nacional, territorial y local. Contribuye a la preparación de decisores, especialistas, líderes locales y comunicadores para la instrucción de comunidades en el enfrentamiento a los peligros, la reducción de vulnerabilidades y la adaptación al cambio climático.

Una vez concluido el proyecto, el CRDAC continúa desarrollando las actividades de capacitación e investigación, las cuales adquieren ahora una connotación mayor en el contexto del Plan de Estado para el Enfrentamiento al Cambio Climático<sup>87</sup> “TAREA VIDA” (Tarea 10<sup>88</sup>) (CITMA, 2017), puesto que todas las acciones tributan al cumplimiento de los objetivos y tareas de dicho plan con vistas a garantizar la preparación de los diferentes actores de la sociedad cubana. A su vez, se continúa colaborando con la capacitación y realización de estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgo (PVR) en los países del Caribe.

---

<sup>87</sup> Aprobado en el Consejo de Ministros el 25 de abril de 2017 y respaldado por el Parlamento el 14 de julio de 2017. El plan contiene 5 acciones y 11 tareas.

<sup>88</sup> Tarea 10: Elevar la percepción del riesgo y aumentar el nivel de conocimiento y el grado de participación de toda la población.





## Metodología de trabajo del CRDAC

El trabajo para la creación de capacidades en el CRDAC se desarrolla a partir de cuatro componentes fundamentales (AMA, 2013a), utilizando como fundamento metodológico la Investigación-Acción-Participación: cursos talleres y otras modalidades, Estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgos, Elaboración de materiales educativos, acciones de comunicación.

Se estableció una estructura organizativa (AMA, 2013b) compuesta por: Coordinador del Centro, Comité Coordinador, Administrador, Consejo Asesor, Grupo de Integración de Conocimientos, Grupo Creación de Capacidades, Grupo de Comunicación y Divulgación, Aulas Anexas y Salón Expositivo.

Los tres grupos de trabajo son los encargados de ejecutar las actividades planificadas de manera integrada, teniendo en cuenta sus funciones específicas<sup>89</sup>.

Para evaluar el desarrollo de los cursos talleres y conocer los criterios de los participantes, se elaboró un instrumento que contiene varios elementos esenciales, como son: los contenidos, la organización del proceso de aprendizaje, el desempeño del grupo docente, el ambiente emocional, el aseguramiento logístico y

---

<sup>89</sup> Grupo de integración de conocimientos y realización de estudios: Se encarga de realizar los estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgo en Cuba y en los países del Caribe seleccionados a partir de la adecuación de las metodologías empleadas en Cuba.

Grupo de creación de capacidades: Se encarga de diseñar los cursos talleres y elaborar los programas para su realización con una visión nacional y caribeña.

Grupo de comunicación y divulgación: Se encarga de elaborar y/o coordinar la realización de productos divulgativos y de comunicación, así como del montaje y actualización del salón expositivo.





recomendaciones. A su vez, se realizan ejercicios prácticos, a través de los cuales evaluamos el nivel de comprensión y adquisición de los conocimientos.

## Resultados

Como parte de la preparación para impartir los cursos talleres, se realizaron cuatro talleres didácticos pedagógicos dirigidos a los expertos que forman parte de la planta docente. Se realizaron, además, los talleres sobre metodologías de PVR, los que fueron impartidos por especialistas noruegos. Durante los tres años del proyecto se llevaron a cabo tres entrenamientos en Noruega, que propiciaron un intercambio muy enriquecedor sobre las experiencias que ambos países tienen en materia de reducción de desastres, así como un amplio intercambio con diferentes instituciones de este país.

Desde el año 2013 hasta el 2016, tiempo de duración del proyecto, se realizaron diversas acciones de capacitación, las cuales se muestran en la Tabla 1. Es importante destacar la primera y segunda edición del curso taller para los países miembros de CARICOM (2015 y 2016). Participaron representantes de 12 países (Jamaica, Antigua y Barbuda, Santa Lucía, San Vicente y Las Granadinas, Trinidad y Tobago, Haití, Barbados, Guyana, Surinam, Dominica, Granada y Bahamas).

**Tabla 1**

*Acciones de capacitación realizadas en el periodo 2013-2016*

	CANTIDAD	PARTICIPANTES		TOTAL
		CUBANOS	EXTRANJEROS	







Preparación del personal docente	9	124		124
Cursos talleres sede central	13	161	35	196
Cursos talleres aulas anexas	11	174		174
Sinergias con proyectos e instituciones	6	73	19	92
Cursos talleres Cuba-CARICOM	2		28	28
	41	532	82	614

Fuente: Elaborado propia, a partir de los Informes Anuales de cumplimiento de objetivos del CRDAC

Como aspectos relevantes derivados de las evaluaciones realizadas (AMA, 2016 b):

- Se demostró que existe un alto nivel de compromiso y preparación por parte del personal docente, así como una adecuada concepción de los contenidos teóricos y los ejercicios prácticos
- Se propició el intercambio de experiencias entre los participantes sobre una nueva visión de los estudios de PVR, así como su utilidad para la gestión de riesgos de desastres
- Se ofrecieron herramientas valiosas para hacer la evaluación de los riesgos a nivel local, desarrollar acciones preventivas y propiciar el incremento de la percepción del riesgo





- Se garantizó la preparación de actores de los países del área del Caribe con una visión integradora de la gestión para la reducción del riesgo de desastres y la adaptación al cambio climático
- Se evidenció la asimilación de los principales contenidos y la implementación de las herramientas que se brindaron en los cursos para la gestión de riesgo de desastre, a través de la presentación en las sesiones docentes, de las experiencias que se llevan a cabo en los países que participaron en los cursos

En el campo de la comunicación se elaboró una Estrategia y el Manual de Identidad, lo que permitió la creación de diferentes productos promocionales y divulgativos. Entre otras actividades, se participa en la exposición de ponencias, conferencias y montaje de *stand* en ferias expositivas de diferentes eventos nacionales e internacionales, divulgación a través de audiovisuales, elaboración de multimedia, publicación de artículos, participación en programas televisivos y radiales, entre otros. Se realizó el montaje de la sala expositiva “Cuba. Reducción del riesgo de desastres y adaptación al cambio climático”, en el Museo Nacional de Historia Natural. Tomando como base el contenido de la exposición, se organizó un programa educativo para los diferentes públicos que visitan el museo, fundamentalmente para los estudiantes de las escuelas que radican en la comunidad del municipio de la Habana Vieja. Se elaboraron diferentes productos educativos para apoyar los cursos talleres, tales como: materiales impresos y en formato digital con los contenidos de cada curso, compendio de bibliografía complementaria, videos y documentales, folleto de técnicas para el trabajo en grupo.

Para el desarrollo de los estudios de PVR en Haití (AMA, 2015) y República Dominicana (AMA, 2016 a), se hizo una adecuación de las metodologías (inundaciones por intensas lluvias y por penetraciones del mar, fuertes vientos, sismos y deslizamientos de tierra) teniendo en cuenta las características y condiciones de esos





países, lo que constituyó uno de los principales impactos de estos estudios. Se capacitó al personal técnico que colaboró, el cual se apropió de una nueva forma de hacer. Estos estudios resultaron de gran utilidad para los decisores y planificadores del territorio, les brindan la posibilidad de mejorar sus sistemas de alerta temprana e ir transitando de una gestión de riesgo reactiva a una proactiva.

### Sostenibilidad del proyecto

A partir del año 2017, el CRDAC continuó desarrollando una ardua labor en la capacitación de actores de diferentes sectores, cuyos resultados se resumen en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Resumen de las acciones de capacitación realizadas en el periodo 2017-2020*

ACCIONES DE CAPACITACIÓN		CAPACITADOS			SECTORES	ACTORES
		NACIONALES	EXTRANJERO	TOTAL		
Curso	2	4575	175	4750	Ciencia y medio ambiente, agricultura, construcción, recursos hidráulicos, energía y minas, educación, cultura, comunicación,	Tomadores de decisión, funcionarios, empresarios, técnicos, profesionales, estudiantes, actores locales, especialistas de la defensa civil, educadores,
Curso taller	6	Países participantes: 21				
Seminario		Trinidad y Tobago, Guyana, Antigua y Barbuda, St. Kits and Nevis, San Vicente y las Granadinas,				
Conferencia	6	Bahamas, Santa Lucía, Jamaica, Haití, Belice, Granada, Surinam, Barbados, Dominica, Puerto				





		Rico, República Dominicana, México, Colombia, Honduras, Nicaragua, El Salvador	planificación física, turismo, gobiernos locales, defensa civil, comunidades	comunicadores, líderes comunitarios, promotores ambientales
Conversatorio		Preparación del personal docente		
Entrenamiento		Acciones de capacitación	Docentes capacitados	
Total	6 6	9	128	

Fuente: Elaboración propia, a partir de los Informes Anuales de cumplimiento de objetivos del CRDAC.

Se desarrolló la tercera edición del curso taller Cuba-CARICOM con la participación de 13 representantes de los países miembros y México, entre los que se encontraban directivos de la Asociación de Estados del Caribe (AEC) y de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS).

A su vez, se organizaron de conjunto con la Escuela Científica Internacional (MOST) de la UNESCO, dos cursos en los cuales participaron fundamentalmente jóvenes de 19 países de América Latina y el Caribe.

Como parte del fortalecimiento del trabajo con el Sistema Nacional de Educación y para ejercer la influencia educativa a nivel local, se desarrollaron importantes acciones, tales como: montaje de la exposición en el Palacio Central de Pioneros Ernesto Guevara, para el desarrollo de actividades con estudiantes que asisten a esta instalación para su formación vocacional y orientación profesional. Desarrollo de actividades de capacitación en colaboración con el Grupo de Trabajo Estatal Bahía Habana para el cumplimiento del Plan Tarea Vida en los municipios que forman parte de la cuenca tributaria a la bahía, garantizando una incidencia directa en actores locales (decisores de gobierno, promotores ambientales, educadores y líderes comunitarios).





Se mantiene un vínculo estrecho con las Universidades y el Ministerio de Educación, lográndose la capacitación de funcionarios, jefes de comisiones de carreras, vicerrectores docentes y directores de formación de las universidades, así como, la incorporación de la Gestión de Riesgos y Cambio Climático como asignatura optativa u otras modalidades en diferentes carreras<sup>90</sup>. Se trabaja en el asesoramiento a los participantes en el “Proyecto Perfeccionamiento de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en el Sistema Nacional de Educación”, propiciando la elaboración de diferentes textos dirigidos a los docentes para el trabajo en las escuelas.

### **Conclusiones**

El CRDAC constituye actualmente un espacio de vital importancia para fortalecer las capacidades acerca de la reducción del riesgo de desastres y la adaptación al cambio climático, a partir de las características y peculiaridades de la región del Caribe y de cada localidad.

La concepción de las actividades tiene como fundamentación la política de gestión de riesgos de desastres, la cual se basa en:

- La visión integradora de la reducción del riesgo de desastres y la adaptación al cambio climático

---

<sup>90</sup> Asignatura Optativa en la Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana, Programa de Gestión de Riesgo, Diplomado de Medio Ambiente y módulos del Doctorado en la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad de Camagüey, así como en las prácticas de producción de la carrera Sociocultural vinculadas a la gestión del riesgo de desastres y a las evaluaciones ambientales en empresas y comunidades. Maestría de Gestión de Riesgo de Desastres de la Facultad de Arquitectura y el Grupo GREDES del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.





- La construcción social del riesgo y el carácter social de los desastres
- El papel del conocimiento científico y su vinculación con los saberes populares
- La necesidad de formar capacidades nacionales y locales

Puede afirmarse que el diseño de las acciones de capacitación y las herramientas que brindan, contribuyen a la elevación de los conocimientos y la conciencia de los principales actores de la gestión del riesgo de desastres.

### **Referencias**

Agencia de Medio Ambiente. (AMA, 2013 a). Grupo de Evaluación de Riesgos. Documento del proyecto de colaboración Cuba-Noruega “Creación de Capacidades para la reducción del riesgo de desastres y para la adaptación al cambio climático”

Agencia de Medio Ambiente. (AMA, 2013 b). Grupo de Evaluación de Riesgos. Documento del proyecto de colaboración Cuba-Noruega “Creación de Capacidades para la reducción del riesgo de desastres y para la adaptación al cambio climático”

Agencia de Medio Ambiente. (AMA, 2015). Grupo de Evaluación de Riesgos. Informe de Colaboración de estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgo en República de Haití. Proyecto de Colaboración Cuba-Noruega. Agencia de Medio Ambiente, La Habana.

Agencia de Medio Ambiente. (AMA, 2016 a). Grupo de Evaluación de Riesgos. Informe de Colaboración de estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgo en República Dominicana Proyecto de Colaboración Cuba-Noruega. Agencia de Medio Ambiente, La Habana.





Agencia de Medio Ambiente. (AMA, 2016 b). Grupo de Evaluación de Riesgos. Informe Técnico Final: Centro de creación de capacidades para la reducción de riesgos de desastres y la adaptación al cambio climático. Proyecto de Colaboración Cuba-Noruega. Agencia de Medio Ambiente, La Habana.

Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. (CITMA, 2017). Enfrentamiento al cambio climático en la República de Cuba. Recuperado de: <http://repositorio.geotech.cu/jspui/bitstream/1234/2864/1/Plan%20de%20Estado%20para%20el%20Enfrentamiento%20al%20Cambio%20Clim%C3%A1tico%20en%20la%20Rep%C3%ABblica%20de%20Cuba%20%28Tarea%20Vida%29.pdf>.





## **Percepción del riesgo en la población cubana expuesta a la sequía**

***MSC. ELIZABET GODEFOY NÚÑEZ<sup>91</sup> Y MSC. SAHILÍ CRISTIÁ LARA<sup>92</sup>***

### **Resumen**

El presente trabajo se propone caracterizar las percepciones y los grupos -según los niveles de percepción del riesgo (alta, media y baja)- de la población cubana ante el peligro sequía. La percepción del riesgo ante sequía se caracteriza por el reconocimiento de la intensidad de la misma y de su peligrosidad en relación con otros peligros naturales. En la investigación predomina la percepción media. La mayoría de la población reconoce el papel de los órganos de gobierno e instituciones estatales que se preocupan por los problemas que ocasiona la sequía y la confianza en los mismos para enfrentarla.

Un aspecto importante es la investigación sobre la subjetividad de las personas sobre el peligro sequía. El concepto percepción de riesgo (Rohrmann, 2008; citado en Mikulic et al., 2015) se refiere a los juicios y evaluaciones que se realizan sobre los peligros a los que se encuentran expuestos las personas, los bienes o los entornos; en tanto, los riesgos son esquemas teóricos que son construidos a partir de diversos contextos.

El trabajo es novedoso, en tanto ofrece una visión desde los estudios de riesgo de desastres de la población cubana expuesta a la sequía. Se logra, además, una aproximación y mejor comprensión de la

---

<sup>91</sup> Instituto de Geofísica y Astronomía (IGA) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente L, egodefoy2010@gmail.com

<sup>92</sup> Centro de Estudios Demográficos (CEDEM), Universidad de La Habana, Cuba, scristialara@gmail.com







percepción del riesgo sobre dicho peligro, a partir de lo declarado en la Encuesta de Percepción del Riesgo sobre el Peligro Sequía.

Para lograr el objetivo, se caracterizan las percepciones y los grupos -según los niveles de percepción del riesgo (alta, media y baja)- de la población cubana ante el peligro sequía.

El presente trabajo parte principalmente de la metodología cuantitativa<sup>93</sup>, a partir del análisis de datos registrados en las siguientes fuentes de información: Informes de Estudios de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo (PVR) (2011-2018)<sup>94</sup> y la Encuesta de Percepción del Riesgo sobre el Peligro de Sequía (2011-2018)<sup>95</sup>. La encuesta aplicada para medir la Percepción del Riesgo sobre el Peligro de Sequía, se conforma por preguntas cerradas (selección múltiple y única) y abiertas. Para efectuar la valoración de las respuestas sobre la base de una escala general que incluye 20 preguntas, se definieron los tres grupos que caracterizan la percepción de la población en relación con la sequía: percepción alta, percepción media y percepción baja.

### **La percepción sobre el peligro sequía de la población cubana. Periodo 2011-2018**

---

<sup>93</sup>Se utiliza una adaptación de la metodología elaborada por el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociales (CIPS). Este centro ha desarrollado estudios sobre aspectos sociales del medio ambiente específicamente las percepciones ambientales a pedido del CITMA. Publicado en: Núñez, et al. (2008). Estrategia metodológica en el estudio de las percepciones socio ambientales. La Habana, Editorial Caminos.

<sup>94</sup> Delegaciones Provinciales del CITMA (2011-2018a). Informes de Estudios de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo. Sequía (PVR). Territoriales.

<sup>95</sup>El levantamiento de la información se realizó entre enero del 2010 y agosto del 2018. Este se realizó por las Delegaciones Provinciales del CITMA en coordinación con la Agencia del Medio Ambiente (AMA) del CITMA. Los resultados del trabajo se evidencian en: Delegaciones Provinciales del CITMA (2011-2018b). Informes de Estudios de percepción del riesgo. Peligro sequía. Territoriales





La encuesta se aplicó a un total de 16.856 sujetos en las 14 provincias del país<sup>96</sup>. El 70,3% de la población encuestada señala el peligro de sequía entre los que más perjudica a la población; a su vez, el 69,6% reconoce la existencia de eventos de sequía en la zona. Dicho fenómeno es caracterizado en su mayoría como leve y moderado (72,6%), aun cuando el 20,6% lo considera intenso. Asimismo, indican que los daños generados por este evento pueden ser reparados a largo plazo (38,8%) o subsanados a mediano plazo o corto plazo (49,8%).

Estos resultados al igual que los obtenidos en los informes de los estudios de percepción del riesgo efectuados por las Delegaciones Provinciales del CITMA<sup>97</sup> (2011-2018b) y en López-Calleja, Núñez y Godefroy (2012), nos indican que el peligro es distinguido por la población. En este caso hay que analizar varios elementos como los déficits de lluvias y el incremento de los procesos de sequía meteorológica unido a otros procesos como la sequía agrícola, vital para la producción de alimentos. Otros aspectos se concentran en el llenado de los embalses y su capacidad y de las cuencas subterráneas que están en estado desfavorable. Todo esto implica que se ha incrementado el servicio de tiro de agua por pipas.

En el trabajo cubano resalta el reconocimiento de los órganos de gobierno e instituciones estatales que se preocupan por los problemas que ocasiona la sequía (66,5%) y la confianza en los mismos para enfrentarla

---

<sup>96</sup> Pinar del Río, Artemisa, Mayabeque, Matanzas, Villa Clara, Cienfuegos, Sancti Spiritus, Ciego de Ávila, Camagüey, Las Tunas, Holguín, Granma, Santiago de Cuba, Guantánamo; y el municipio especial Isla de la Juventud.

<sup>97</sup> En los territorios: Pinar del Río, Artemisa, Mayabeque, Matanzas, Villa Clara, Cienfuegos, Sancti Spiritus, Ciego de Ávila, Camagüey, Las Tunas, Holguín, Granma, Santiago de Cuba, Guantánamo; y el Municipio Especial Isla de la Juventud.





(61,8%), son otros aspectos relevantes en la investigación. El 54% reconoce como válidas las medidas adoptadas por los organismos correspondientes para disminuir los efectos de la sequía.

A diferencia de esta investigación otros estudios realizados por la Facultad de Ciencias Empresariales, Centro de Estudios de Opinión Ciudadana (2008), en la región de Región del Maule, Chile evidencia que los encuestados evalúan que tanto el Gobierno Central como Regional han reaccionado con una gestión regular frente a la sequía. Respecto a las medidas para enfrentar el déficit de agua, la mayoría considera adecuado el racionamiento eléctrico y la modificación de la fecha del cambio de hora para el bombeo de agua.

Referente a la predicción de la sequía, el 61,5% de los encuestados afirma que se puede predecir o no sabe. Criterio que indica que una parte de la población supone y confía poseer información sobre el inicio de un evento de este tipo, y que existe tiempo para prepararse con antelación.

El 54,3% de los encuestados plantea no tener condiciones para enfrentar la sequía en el futuro, y solo un 45,7% declara poseerlas. En una escala del 1 al 5 sobre el grado de exposición a que se encuentran expuestas estas personas y su familia, predomina la clasificación de 3. Un resultado interesante, es que el 71,1% no emite propuestas o sugerencias que permitan disminuir los efectos negativos de la sequía en la localidad; lo cual indica una población sin conocimiento adecuado acerca del fenómeno, ni la necesidad de estar preparados para este evento, pues no lo perciben como una amenaza para el futuro.

Un elemento a resaltar es el hecho de que el 73% de la población posee percepción media respecto al peligro de sequía; dado que algunas de las ideas planteadas por los pobladores no son adecuadas. Agrupa a las





personas con algunas insuficiencias cognoscitivas y prácticas en relación con la sequía, y mantienen confianza en la protección que les brindan las instituciones.

Para finalizar y determinar la coherencia de las escalas para medir el nivel de percepción en cada una de las variables y el nivel general de percepción del riesgo ante la sequía, se procedió a calcular el coeficiente estadístico creado por Lee Cronbach<sup>98</sup>. En el caso que nos ocupa, el resultado es de 0,801 y se basa en los elementos estandarizados; observándose que el test es fiable y satisfactorio porque su producto final se acerca a 1 (Ver Tabla 1).

### **Tabla 1**

*Cuba. Alfa de Cronbach para las escalas que miden la percepción del peligro de sequía (alta, media y baja)*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
0,794	0,801	21

Fuente: Elaboración propia

El tema posee una alta pertinencia científica, en el sentido que responde a necesidades sociales y prioridades para el desarrollo del país y sus territorios. Además, contribuye al fortalecimiento de la ciencia y de los Estudios de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo (PVR), al perfeccionamiento de las políticas sociales, a

<sup>98</sup> Este coeficiente consiste en la media de las correlaciones entre las variables que forman parte de la escala, y puede calcularse de dos maneras: a partir de las varianzas (Alfa de Cronbach) o de las correlaciones de los ítems (Alfa de Cronbach estandarizado). El coeficiente Alfa de Cronbach oscila entre el cero y el uno. Cuanto más próximo esté a uno, más consistentes serán los ítems entre sí, y viceversa. Por otro lado, hay que tener en cuenta que, a mayor longitud del test, mayor será alfa ( $\alpha$ ) (González y Pazmiño, 2015).





una mejor gestión territorial y ante el riesgo de desastres, teniendo presente el Plan de Estado para el Enfrentamiento al Cambio Climático<sup>99</sup> “TAREA VIDA” (Tareas 1 y 10).<sup>100</sup>

Los resultados de esta investigación, constituirán un aporte al conocimiento científico existente acerca de la sequía desde las ciencias sociales y ofrecerá elementos a tener en cuenta por parte de los tomadores de decisiones, en la búsqueda de acciones coherentes y sistemáticas en aras de un desarrollo sostenible.

El conocimiento de la vulnerabilidad social, la percepción del riesgo, y de la población desde los estudios de PVR, constituye un elemento a tener en cuenta como objeto y sujeto en los planes estratégicos de desarrollo territorial a instancia municipal. Se propiciará una mayor integración de saberes; técnicos y sociales en los procesos de trazado de estrategia, diseño, ejecución y evaluación de los planes de reducción de daños ante las poblaciones expuesta al riesgo de sequía.

## **Conclusiones**

Para concluir la mayoría de los encuestados reconoce la existencia de eventos de sequía, clasificando su incidencia como leve y moderada. El mayor porcentaje señala que su mayor afectación es en la población. En el estudio predomina la percepción media - el 73% de la población así lo plantea, a través de sus juicios y

<sup>99</sup> Aprobado en el Consejo de Ministros el 25 de abril de 2017 y respaldado por el Parlamento el 14 de Julio de 2017. El plan Contiene 5 acciones estratégicas y 11 tareas.

<sup>100</sup> Tarea 1. Identificar y acometer acciones y proyectos de adaptación al cambio climático, de carácter integral y progresivos, necesarios para reducir la vulnerabilidad existente en las 15 áreas identificadas como priorizadas; considerando en el orden de actuación la población amenazada, su seguridad física y alimentaria y el desarrollo del turismo.

Tarea 10. Elevar la percepción del riesgo y aumentar el nivel de conocimiento y el grado de participación de toda la población.





valores respecto al fenómeno-, mientras que, se reconoce el papel de los órganos de gobierno e instituciones estatales que se preocupan por los problemas que ocasiona la sequía (66,5%) y la confianza en los mismos para enfrentarlos (61,8%). Asimismo, el 54% reconoce como válidas las medidas adoptadas por los organismos correspondientes para enfrentar la sequía.

### Referencias

- Delegaciones Provinciales del CITMA. (2011-2018a). Informes de Estudios de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo. Sequía (PVR). Territoriales.
- Delegaciones Provinciales del CITMA. (2011-2018b). Informes de Estudios de percepción del riesgo. Peligro sequía. Territoriales.
- Facultad de Ciencias Empresariales. Centro De Estudios De Opinión Ciudadana. (2008). Percepción del Impacto de la Sequía en la Región del Maule.
- González, J. y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Publicando*, 2(1), 62-67. Recuperado de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>
- López-Calleja, C., Núñez, L. y Godefoy, E. (2012). Explorando las percepciones sobre el peligro sequía en la población cubana. Trabajo presentado en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, realizado en Montevideo, Uruguay, del 23 al 26 de octubre de 2012.
- Mikulic, I. M. T. et al. (2015). Comparación transcultural de la percepción de riesgo en diferentes grupos sociales y culturales: aportes de la evaluación psicológica a la psicología ambiental. Facultad de





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

Psicología-Uba, Secretaría de Investigaciones, Anuario de Investigaciones / Volumen XVIII. Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, 409-

417.[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1851-](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1851-)

16862011000100045yln=esynrm=iso

Núñez, L., [et al.]. (2008). Estrategia metodológica en el estudio de las percepciones socioambientales. La Habana, Editorial Caminos.





## **Guamá: Población, percepción de peligros hidrometeorológicos y ecosistema de manglar**

***MSC. ELIZABET GODEFOY NÚÑEZ<sup>101</sup> Y MSC. SAHILÍ CRISTIÁ LARA<sup>102</sup>***

### **Resumen**

El estudio se desarrolla en el municipio Guamá, de la provincia Santiago de Cuba. La investigación se sustenta en la metodología cuantitativa y en datos emitidos por la Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI) para el 2018 y en el Estudio de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo (PVR) del 2016. Los resultados demuestran que el peligro más identificado por la población son las afectaciones por fuertes vientos, seguido por las inundaciones por intensas lluvias y las inundaciones costeras por penetraciones del mar. Además, se proponen acciones en aras de involucrar a la población e instituciones en el cuidado del manglar.

El estudio se desarrolla en el municipio Guamá. El mismo se ubica al suroeste de la provincia de Santiago de Cuba. Limita al norte con el municipio Segundo Frente y la provincia Granma, al oeste con el municipio Pílon perteneciente a la provincia Granma, al este con el municipio Santiago de Cuba, y al sur con el Mar Caribe. Al cierre de 2018, posee una extensión territorial de 950,5 km<sup>2</sup> y una densidad poblacional de 36,0 Hab/Km<sup>2</sup>; mientras que, el área del municipio ocupa el 15,3% del área total de la provincia (ONEI, 2019a).

---

<sup>101</sup>Instituto de Geofísica y Astronomía (IGA) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, egodefoy2010@gmail.com

<sup>102</sup> Centro de Estudios Demográficos (CEDEM), Universidad de La Habana, Cuba, cristialara@gmail.com







La investigación que se presenta tiene como objetivo analizar la población, su percepción del riesgo ante peligros hidrometeorológicos y la interacción de esta con el ecosistema manglar; a la par se proponen acciones que pudieran estar garantizando la sostenibilidad ambiental en el municipio costero Guamá.

En el estudio se particulariza en las percepciones que posee la población ante los peligros hidrometeorológicos<sup>103</sup> desde el examen del Estudio de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo (PVR) efectuado en el 2016 en la provincia Santiago de Cuba; encuesta a partir de la cual se midió la percepción del riesgo (alta, media y baja) ante los peligros hidrometeorológicos. Por otro lado, se emplean datos emitidos por la Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI) para el 2018, lo cual permite caracterizar a la población que reside en el municipio en cuestión.

### **Guamá. Población al cierre del 2018**

En el 2018 el municipio Guamá posee una población ascendente a 34.152 habitantes, 17.781 (52,1%) hombres y 16.371 (47,9%) mujeres. En la parte urbana habita el 28,0% de la población, o sea, 9.561 (28,0%) habitantes y en la parte rural 24.591 (72,0%).

---

<sup>103</sup> Según Herminia Serrano y otros investigadores (Serrano, et al., 2014), los peligros: inundaciones por intensas lluvias, inundaciones costeras por penetración del mar y afectaciones por fuertes vientos, todos de origen natural, pueden causar un desastre y generar afectaciones severas a la sociedad y al medio ambiente. Estos tres peligros se pueden englobar en distintos términos que pueden ser utilizados de forma continua tales como: peligros hidrometeorológicos o eventos meteorológicos extremos. Los peligros hidrometeorológicos como: ciclones, tornados, tormentas y depresiones pueden generar fuertes vientos y lluvias de larga duración o de alta intensidad, e inundaciones costeras por penetración del mar.





La población de 0-4 años asciende a 2.178 habitantes, la de 0-14 años a 6.872, la población menor de 19 años a 9.249, la de 15-59 años a 21.926; y la de 60 años y más a 5.354 individuos. La población guamense representa el 3,3% de la población santiaguera (ONEI, 2019b).

### **Estudios de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo (PVR)**

La “Encuesta de Percepción del Riesgo: inundaciones por intensas lluvias, penetración del mar y afectaciones por fuertes vientos” (EPR)<sup>104</sup> aplicada a 124 personas, arrojó que, en Guamá, municipio de la provincia de Santiago de Cuba el peligro más identificado por la población -según grupos etarios- son las afectaciones por fuertes vientos, seguido por las inundaciones por intensas lluvias y las inundaciones costeras por penetraciones del mar.

El peligro más identificado por la población fue la afectación por fuertes vientos, principalmente en las edades comprendidas entre: 25 a 29 años (17,0%), 45 a 49 años (13,2%), 55 a 59 años (11,3%) y 40 a 44 años (9,4%), en ese orden según porcentaje de identificación.

Por su parte, la inundación por intensas lluvias tiene su mayor identificación en los grupos etarios: 25 a 29 años (26,8%), 20 a 24 años (12,2%) y 50 a 54 años (9,8%). Semejante análisis, pero en función de las inundaciones costeras por penetración del mar, destacan los siguientes grupos de edades: 35 a 39 años con 12,8%, y los de 20 a 24 años, 25 a 29 años y 60 a 64 años, todos con 10,3%.

---

<sup>104</sup> Los estudios de percepción del riesgo parten de la metodología cuantitativa, elaborada por el centro de Investigaciones Psicológicas y Sociales (CIPS), y sus resultados constituyen una herramienta práctica, territorial y eficaz para la toma de decisiones, al identificarse los municipios, consejos populares y la población más vulnerable.





Según investigación realizada en el 2020 (Cristiá y Godefoy, 2020, p.11) al analizar la población y su percepción por edades simples en Guamá solo 10 se ubican en el grupo etario 60-64 años, de ellos 7 son hombres y 3 mujeres. En tanto, de los nueve Consejos Populares, solo 6 comprenden a este grupo etario, ellos son: Caletón Blanco (1 sujeto), Chivirico (4 sujetos), El Francés (1 sujeto), La Magdalena (1 sujeto), La Plata (2 sujetos), y Madrugón (1 sujeto). Nótese que, el Consejo Popular más representado en cuanto a efectivos es Chivirico.

Acorde al nivel educativo vencido el grupo 60-64 años, se caracteriza por: nivel primario 20% (1 hombre y 1 mujer), Politécnico 40% (4 hombres), Preuniversitario 30% (1 hombre y 2 mujeres) y nivel Superior 10% (1 hombre).

Respecto a la pregunta ¿recuerda el último evento de fuertes lluvias, fuertes vientos y penetración del mar que afectó al municipio?, el 76,6% declara recordar el último evento natural que afectó el territorio; de ellos el 68,5% identifican al huracán Sandy<sup>105</sup>, mientras que el 2,4% al huracán Dennis<sup>106</sup>. Igual análisis, pero a nivel de consejos populares permite plantear que, en Aserradero, Bahía Larga, Chivirico, La Magdalena, La Plata, Madrugón y Ocujal del Turquino el 23,4% de los encuestados no recuerda el último evento natural que

<sup>105</sup> El huracán Sandy (Categoría II en la escala Saffir Simpson) entró a la provincial Santiago de Cuba el 25 de octubre de 2012, con vientos máximos sostenidos de 175 km/H por Playa Mar Verde, cercana al municipio Guamá. Disponible en: [www.juventudrebelde.cu/cuba/2012-1025/tras-la-tormenta-la-recuperacion](http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2012-1025/tras-la-tormenta-la-recuperacion)

<sup>106</sup> El huracán Dennis, azotó Santiago de Cuba el 8 de julio del 2005, y dejó daños, materiales por las penetraciones del mar y fuertes vientos que provocaron numerosas caídas de árboles sobre los tendidos eléctricos. En Guamá se reportaron cientos de casas afectadas (con derrumbes parciales y pérdidas de los techos) e incomunicación por carretera. Disponible en: [www.fidelcastro.cu/sites/default/files/fichero.../Fidel-ante-los-desastres.pdf](http://www.fidelcastro.cu/sites/default/files/fichero.../Fidel-ante-los-desastres.pdf)





los afectó. Ello se debe al trabajo de las instituciones del Estado, así como la prensa y la defensa civil, además de las vivencias de los pobladores.

El 21,8% de los encuestados reconoce la presencia de afectaciones a la vivienda a elementos constructivos, como son: techos ligeros, paredes y derrumbe parcial o total ante el paso de los eventos de origen hidrometeorológicos. En tanto, el 78,2% muestra desconocimiento ante las afectaciones generadas por dichos fenómenos.

En el caso de las medidas para protegerse ante el peligro, la población señala con mayor énfasis que adoptan medidas cuyo objetivo es asegurar las viviendas, la alimentación, el agua y los sistemas de información. Se identifica, además, la existencia de un porcentaje de la muestra que no contempla las medidas que se deben tener en cuenta, tales como: mantenerse informado, evacuarse en casa de familiares, amigos o albergues (AMA, 2016).

El 24,7% del total de la población encuestada considera no tener las condiciones necesarias para enfrentar nuevamente alguno de estos peligros. El restante 37,1%, no sabe o no responde. Por su parte, el 76,6% de la muestra no ofrece sugerencias con vistas a evitar o prevenir las afectaciones que provocan estos peligros (AMA, 2016); a través de lo cual se confirma la percepción media que se tiene de los peligros hidrometeorológicos.

En esencia para los tres peligros de análisis predomina la percepción media. Ello implica un nivel intermedio de elaboración de los juicios y valores. En este nivel, se agrupa a las personas con algunas





deficiencias de tipo cognitivo y/o prácticas en relación con los peligros hidrometeorológicos, y mantienen confianza en la protección que les brindarían las instituciones.

Llama la atención los siguientes elementos: a) la cantidad de personas que se consideran sin las condiciones para enfrentar nuevamente estos peligros, b) el porcentaje de población que no brinda sugerencias con vistas a evitar o prevenir las afectaciones que provocan estos peligros, y c) la existencia de porcentajes apreciables en el grupo III (Baja Percepción) que no sabe o no responde sobre los peligros.

### **¿Qué caracteriza al ecosistema manglar?**

Los manglares juegan un papel importante en la protección costera, por ello es necesario tener en cuenta la función de dicho ecosistema y la forma en cómo responde a la acción del hombre. Téngase en cuenta que, el impacto de los fenómenos hidrometeorológicos es negativo tanto para las comunidades costeras, su población y los manglares que allí se ubican. En este contexto el cuidado y conservación de los manglares reviste vital importancia para la sostenibilidad de los municipios costeros, aun cuando se evidencian conflictos en el espacio costero producto de la acción antrópica del hombre.

Para Cruz (2012, p.45), las problemáticas que afectan los manglares en el municipio Guamá, específicamente en los consejos populares: La Plata, Uvero, Chivirico, Madrugón, Bahía Larga y Aserradero, son: las actividades ilegales de caza, pesca, pastoreo de animales, agricultura, extracción de madera y corteza del mangle, crecimiento urbano espontáneo sin ordenamiento territorial cuyo sistema de drenaje y alcantarillado vierte hacia el mar. Por su parte, en algunas instituciones estatales como la UBPC Aserradero se ejecuta la quema de gomas para la confección de escobas.





Ante lo expuesto con anterioridad, se propone una serie de acciones a implementar por diferentes actores sociales (gobierno municipal, academia, comunidad y escuela), en aras de garantizar la conservación de los manglares y humedales, y la sostenibilidad ambiental del municipio. Todo lo cual permitirá cuidar los recursos materiales y humanos de la acción del mar y del cambio climático. Estas acciones a ejecutar en Guamá se compendian en:

Crear grupos de voluntarios para impulsar la acción ciudadana en defensa del medio ambiente, a través de la sensibilización a la población en temas ambientales. Además, de apoyar en la divulgación de actividades, control de ilegalidades y riesgos en la zona costera.

Realizar concursos para todos los grupos etarios (niños, jóvenes, adulto mayor) en aras de educar a la población con una visión que permita reducir vulnerabilidades y minimizar el riesgo.

Contribuir a la participación de la población en la elaboración de los mapas de riesgos y en la elaboración de un documento que recoja la historia comunal ante la ocurrencia de los peligros y donde se esclarezcan las vulnerabilidades en la comunidad, así que se proceda al desarrollo de otras herramientas participativas a partir del trabajo con el voluntariado de la Cruz Roja, que se manifiesta concretamente en un grupo de trabajo en la comunidad, denominado AVC (Amenazas, Vulnerabilidades y Capacidades).

Realizar intervenciones comunitarias para que la población tome medidas tales como: no talar ni diezmar el bosque, no construir obras que obstaculicen la libre circulación del agua dulce y salada, cuidar la vegetación costera y los humedales que se encuentran en el manglar y evitar los fuegos forestales. Para ello, se utilizarán métodos como grupos de discusión, tormentas de ideas, entrevistas y la observación participante.





Emplear la Investigación Acción Participativa (IAP) como un proceso metodológico de investigación en el diagnóstico y construcción de acciones para el cuidado del ecosistema. Se destaca la importancia de una educación para el desarrollo de talleres participativos con la implicación de instituciones y la población.

Aprovechar las experiencias exitosas de proyectos anteriores realizados por el CEMZOC, y de esta forma fortalecer el rol de esta institución con acciones para promover zonas de intercambio entre la población y los especialistas, que ayude a sistematizar las lecciones aprendidas.

Contribuir a la apropiación crítica de teorías y metodologías mediante la divulgación y el acceso a los resultados de investigación. De esta forma se puede aprovechar, utilizar y aplicar diferentes metodologías en otras zonas, con escasos estudios, sobre la base de las demandas de la comunidad.

Evaluar la ejecución del Plan de Manejo propuesto por la bióloga Yanet Cruz en el 2012.

Para terminar estas acciones demandan de su aplicabilidad a partir de la educación y de la participación activa de la población.

El tema de este trabajo responde a las prioridades para el desarrollo del país. El Estado cubano pretende, mediante programas científicos, proyectos y medidas, minimizar el riesgo de las inundaciones costeras a través de un sistema de restauración de la primera línea de costa y de los bosques y humedales costeros, para fortalecer la resiliencia de la franja costera y reducir los impactos negativos de las inundaciones costeras.

## **Conclusiones**

Las percepciones de la población encuestada son heterogéneas -según resultados del estudio de PVR realizado en el 2016 en el municipio Guamá-. Aun cuando a nivel municipal predomine el grupo de percepción





media (II), emergen diferencias según tipos de peligros y consejos populares. El peligro más identificado por la población son las afectaciones por fuertes vientos, seguido por las inundaciones por intensas lluvias y las inundaciones costeras por penetraciones del mar.

En el municipio se identifica la acción de la población en la degradación del ecosistema manglar, específicamente en los consejos populares: La Plata, Uvero, Chivirico, Madrugón, Bahía Larga y Aserradero. En los mismos se realizan actividades que dañan el ecosistema y que demandan de la acción conjunta de la población y actores sociales (gobierno municipal, academia, comunidad y escuela) mediante la puesta en práctica de las acciones educativas esbozadas en el trabajo.

### **Referencias**

- AMA. (2016). Informe de Estudios de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo (PVR) en el municipio Guamá. Dirección Provincial del CITMA de la provincia de Santiago de Cuba.
- Cristiá, S. y Godefoy, E. (2020). Reflexiones desde la relación población-vulnerabilidad en el municipio Guamá, Santiago de Cuba. Novedades en Población (documento inédito).
- Cruz, Y. (2012). Programa de manejo integrado para los manglares del municipio Guamá, Santiago de Cuba. Tesis de Maestría. CEMZOC, Universidad de Oriente.
- Oficina Nacional de Estadísticas e Información (ONEI) (2019a). Anuario Demográfico de Santiago de Cuba 2018. Editorial Estadística.
- ONEI. (2019b). Estudios y Datos de la Población Cubana, 2018. Editorial Estadística.







Serrano, M. H, et al. (2014). Cuba. Metodologías para la determinación de Riesgos de desastres a nivel territorial. Parte 1. Editorial PNUD, Cuba.





**Estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgo por incendios. Efecto en población vulnerable en Granma,**

**Cuba**

***MSC. MADELÍN DELISLE GOITE*<sup>107</sup>, *ING. FÉLIX NAVOR GONZÁLEZ MILANÉS*<sup>108</sup> Y**

***MSC. JANET AIMARA SAM PASCUAL*<sup>109</sup>**

**Resumen**

El presente trabajo expone la ejecución del estudio de peligro, vulnerabilidad y riesgo por incendios en área rural y forestal en la provincia Granma. Con el objetivo de delimitar los escenarios de riesgos a la ocurrencia de incendio fue aplicada la metodología establecida por Grupo de Evaluación de Riesgo (2013) y se determinaron los grupos vulnerables en las zonas de peligro y el grado de exposición que poseen. Destacar el alto grado de implicación de la población en la ocurrencia de incendios y el comportamiento a seguir para elevar la percepción del riesgo y la reducción de afectaciones socioeconómica y ambiental.

---

<sup>107</sup> Coordinadora Nacional del Estudio de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo por Incendios en Áreas Rurales y Forestales. Instituto de Geofísica –Astronomía- Agencia de Medio Ambiente, Cuba. Profesora Universidad Agraria de La Habana. Facultad de Agronomía, [madelin.delisle@ama.cu](mailto:madelin.delisle@ama.cu); [madelindelisle@gmail.com](mailto:madelindelisle@gmail.com).

<sup>108</sup> Representa al Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente ante las autoridades locales, los organismos, asociaciones, organizaciones e instituciones en Granma, [felix@citma.granma.inf.cu](mailto:felix@citma.granma.inf.cu).

<sup>109</sup> Jardín Botánico Cupaynicú, institución dedicada a la Conservación de la Flora autóctona de la provincia de Granma y de Cuba, así como la Protección del Medio Ambiente, [yanet@citma.granma.inf.cu](mailto:yanet@citma.granma.inf.cu).





Los bosques y árboles no solo ofrecen productos madereros y no madereros; aportan también numerosos bienes y servicios ambientales, como la conservación de la diversidad biológica y la mitigación del cambio climático, y contribuyen de forma decisiva a aliviar la pobreza y mejorar la seguridad alimentaria.

Un tema que ha sido objeto de renovada atención en los últimos años es el potencial de los bosques para mitigar la pobreza, en particular en los países en desarrollo, sin embargo, cada día es más creciente la ocurrencia de incendios forestales siendo preciso adoptar medidas para reducir el riesgo de incendios, frenar la deforestación y la degradación de los bosques.

Los extensos incendios forestales que se han desatado en distintas partes del mundo, agravados por los efectos de la intensa sequía, han generado afectación tanto a la población, como a las propiedades, los recursos naturales y, con ello, todo el ambiente en que se desenvuelve el ser humano.

Para Cuba continúa siendo un desafío la reducción del riesgo de desastres ante los peligros identificados, teniendo en cuenta que la vulnerabilidad como variable en el análisis del desastre es un reflejo de las condiciones físicas, sociales, económicas y ambientales, tanto individuales como colectivas. Éstas se configuran permanentemente por las actitudes, conductas e influencias socioeconómicas, políticas y culturales de que son objeto las personas, familias y comunidades.

Por lo tanto, la degradación del entorno, el empobrecimiento y los desastres no son otra cosa que sucesos ambientales y su materialización es el resultado de la construcción social del riesgo, mediante la gestación en unos casos de la vulnerabilidad y en otros casos de amenazas o de ambas circunstancias simultáneamente.





De ahí la importancia a realizar el estudio de peligro por incendios en área rural y forestal en la provincia Granma, con el objetivo de determinar los grupos vulnerables existentes en las zonas de peligro identificadas y el grado de exposición a que están sometidas.

Al aplicar la metodología establecida por Grupo de Evaluación de Riesgo, se pudieron identificar el escenario de peligro<sup>110</sup>. Sobre la base de combinar las categorías de susceptibilidad obtenidas se definió el peligro de categoría integrada: Ausencia, Débil, Moderada y Severa. De la selección de una muestra de 1.457 personas, distribuidas en 861 asentamientos rurales y urbano-rural del territorio para la aplicación de la encuesta estructurada, siendo procesados los datos en Data Entry Builder versión 4.0 y en IBM SPSS (Statistical Packages Social Sciences) 22, lo cual permitió el análisis de frecuencia de cada una de las escalas por grupo poblacional en tres niveles de percepción:

**Grupo I:** percepción adecuada del peligro y de las maneras de enfrentarlo (ALTA).

**Grupo II:** percepción cercana a la realidad, pero insuficiente (MEDIA).

**Grupo III:** percepción errónea o nula del peligro y las maneras de enfrentarlo (BAJA).

Al mismo tiempo se trabajó en el cálculo de las vulnerabilidades en 6 dimensiones (estructural, no estructural, funcional, económica, ecológica y social), enfatizando en la vulnerabilidad social y los grupos vulnerables del territorio, la cual fue evaluada y ponderada según los diversos grados de importancia y reclasificadas en tres categorías.

---

<sup>110</sup> Escenario de Peligro: sitios donde están creadas las condiciones naturales o inducidas y susceptibles a la ocurrencia de un fenómeno peligroso.





La vulnerabilidad social se valoró desde dos ámbitos: en qué medidas la población se encontraba expuesta a los efectos devastadores de un incendio rural y cómo perciben la problemática de estos eventos.

Todo ello posibilitó la identificación de 137 zonas susceptible a incendios en 176.248 hectáreas de un total de 223.355 pertenecientes al patrimonio forestal, al mismo tiempo, con una capacidad de material de combustible de 122,4 Ton/Ha, factor que incide en el alto grado de peligrosidad para los incendios en zonas rurales.

Al ocurrir incendios forestales en una zona o área determinada, se produce humo<sup>111</sup> que podría llegar hasta la comunidad. La contaminación producida por el humo proveniente de incendios de vegetación es un aspecto de salud pública importante e implica riesgos significativos para la salud humana y el ambiente. Se encuentran en mayor riesgo de ser afectados por el humo de los incendios forestales las personas que tienen afecciones cardíacas o pulmonares, los adultos de edad avanzada y los niños, en este último grupo las vías respiratorias están en desarrollo e inhalan más aire por peso corporal que los adultos.

La provincia Granma cuenta con una población de 834.380 habitantes, el 38,5 % pertenece a la zona rural (321.244); con una Alta exposición existen 367.761 que representan el 44,1 %, exposición Media 458.466 para el 54,9 % y 256.845 para un 30,7 % con Baja exposición. Significa que en el territorio existe un total de 12.201 habitantes que sufren de cardiopatía isquémica, 159.141 hipertenso, 50.172 asmáticos, diabéticos Tipo

---

<sup>111</sup> El humo de los incendios forestales es considerado una mezcla de gases y partículas finas provenientes de árboles y otros materiales de las plantas que se están quemando y que a su vez este puede lastimar los ojos, irritar el sistema respiratorio y empeorar las enfermedades cardíacas y pulmonares crónicas.



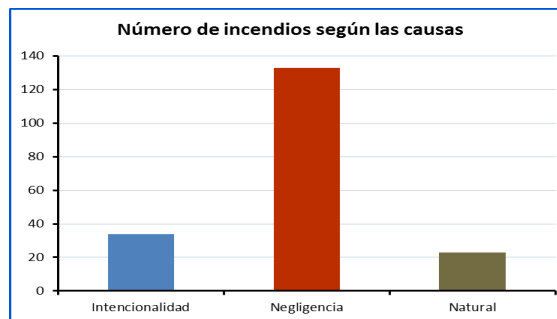


I 4.399, 43.601 diabéticos Tipo II y discapacitados físicos motores 7.839 habitantes que hay que prestar atención en caso de evento extremo.

Es de destacar el alto grado de implicación de la población con respecto a la ocurrencia de incendios (Figura. 1). El análisis de la data histórica de incendio arrojó que de los 301 incendios ocurridos en el período objeto de estudio, el factor antrópico es el agente causal por excelencia, representando el 56 %, de ellos 133 incendios por negligencias y 34 por intencionalidad, solo el 7,6 % es generado por causas naturales (descargas eléctricas).

### Figura 1

#### *Ocurrencia de incendios*



Fuente: Elaboración propia



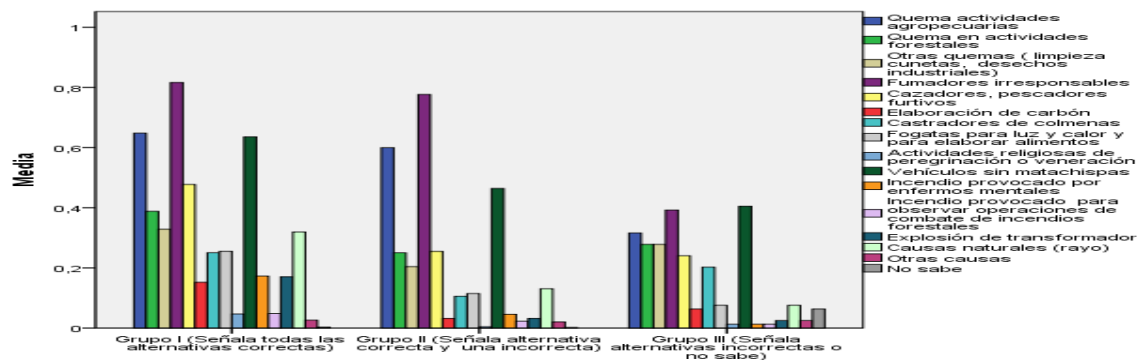


De ahí la necesidad de involucrar a la población a adoptar medidas<sup>112</sup> en cada etapa que conforma el Ciclo de Reducción de Desastres ante las afectaciones por incendios en áreas rurales y de esa manera contribuir reducir las afectaciones económicas en áreas con alto valor patrimonial y agrícola.

Los encuestados definieron que el mayor porcentaje de personas afectadas son los niños y jóvenes, este último identificado entre los fumadores irresponsables, seguido de la quema por actividades agropecuarias, vehículos sin mata chispas, cazadores y pescadores furtivos (Figura. 2).

**Figura 2**

*Porcentaje población afectada*



Fuente: Elaboración propia

## Conclusiones

<sup>112</sup> Muchos autores sostienen que las personas que viven en las zonas de peligro de incendio no perciben el potencial de destrucción de los mismos hasta que no han sufrido sus efectos en experiencias anteriores. Es necesario pues, reflexionar sobre la percepción como factor clave de la gestión del riesgo (Cortner et al., 1990)





Existe alto grado de implicación de la población con respecto a la ocurrencia de incendios, cuyos efectos nocivos afectan a niños y jóvenes, este último identificado entre los fumadores irresponsables, como una de las principales causas que provoquen los incendios.

El 70 % de los encuestados ofrecieron sugerencias en la fase preventiva, vinculadas fundamentalmente con evitar la quema de los restos de cosechas, usar mata chispas en los automóviles, preparar a la población, realizar una campaña divulgativa más activa y con mayor participación de los habitantes.

### **Referencias**

Cardona. (2003). Metodología para la evaluación del desempeño de la gestión del riesgo.

Cortner, H. .J., Gardner, F. .D. y Taylor, J. G. (1990). Fire hazards at the urban-wildland interface: What the public Experts. *Environmental Management*, 14 (1), 57-62.

FAO. (2002). Evaluación de los recursos forestales mundiales 2000 – Informe principal. Estudio FAO: Montes No 140. Roma. Disponible en Internet: [www.fao.org/forestry/fo/fra/main/index.jsp](http://www.fao.org/forestry/fo/fra/main/index.jsp).

Grupo de Evaluación de Riesgos de la Agencia de Medio Ambiente. (AMA). (2013). Cuba. Metodología para el estudio de peligro, vulnerabilidad y riesgo por incendios en áreas rurales. Agencia de Medio Ambiente, 44p.2013.







## La gestión del riesgo escolar: Un aporte a la reducción del riesgo de desastre

***CRISTIAM FERNANDO ALONSO GALINDO<sup>113</sup>, YEISSON HUMBERTO CASTIBLANCO RAMOS<sup>114</sup>,  
NOHORA ILIANA HERNANDEZ BELLO<sup>115</sup> Y DIANA CAROLINA RINCÓN TELLEZ<sup>116</sup>***

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el plan escolar de gestión del riesgo de desastre de instituciones educativas públicas rurales de la Provincia del Valle de Ubaté. El estudio responde a una investigación con un enfoque cualitativo, con un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP). En esta iniciativa de investigación con proyección social, se toma como población objetivo las instituciones educativas públicas ubicadas en sectores rurales que quisieron participar de manera voluntaria. El proyecto, ha contribuido en la capacitación de la comunidad educativa en gestión del riesgo de desastres, así como en la evaluación y ajustes de los PEGR-CC.

**Palabras Clave.** Gestión del riesgo, desastre, institución educativa, plan escolar

### Introducción

---

<sup>113</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios– UNIMINUTO, Administración en Salud Ocupacional, Semillero de Investigación S&AL, calonsogali@uniminuto.edu.co

<sup>114</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios– UNIMINUTO, Administración en Salud Ocupacional, Semillero de Investigación S&AL, ycastiblan7@uniminuto.edu.co

<sup>115</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios– UNIMINUTO, Administración en Salud Ocupacional, Semillero de Investigación S&AL, nhernandezb@uniminuto.edu.co

<sup>116</sup> Profesora Corporación Universitaria Minuto de Dios– UNIMINUTO, Líder Semillero de Investigación S&AL, Ingeniera Agroindustrial, Especialista en Gerencia de Riesgos Laborales, Seguridad y Salud en el Trabajo, Especialista en Pedagogía y Docencia, Magíster en prevención de Riesgos Laborales, drincontell@uniminuto.edu.co, diana.rincon@uniminuto.edu





El Ministerio del Interior y de Justicia de Colombia generó la primera edición de la guía Plan Escolar para la Gestión del Riesgo en el año 2010, con la cual brinda orientación a las comunidades educativas sobre la formulación e implementación de planes para la gestión del riesgo; posteriormente, en el año 2015 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó los lineamientos para la formulación de planes escolares para la gestión del riesgo, en donde se afirma la identificación de problemáticas con relación a la educación de la gestión del riesgo en las instituciones educativas, el MEN (2015) señala que se presentan “acciones discontinuas y fragmentarias frente al riesgo de desastres, expresadas en planes de emergencia no alineados con los diagnósticos ambientales y los planes territoriales” (p. 5) de esta manera se genera una descontextualización de la institución educativa y a su vez una desarticulación con respecto a los proyectos que fundamentan el funcionamiento de la misma.

En el Marco de acción de Sendai (2015), se establecen las prioridades de acción enfocadas a la reducción del riesgo de desastres, estas deben verse desde el plano local, nacional, regional y mundial y ser aplicado a todo nivel.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), manifiesta a través del marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres 2015-2030 que “las políticas y prácticas para la gestión del riesgo de desastres deben basarse en una comprensión del riesgo de desastres en todas sus dimensiones de vulnerabilidad, capacidad, grado de exposición de personas y bienes, características de las amenazas y entorno” (ONU, 2015, p. 14).

Los fines educativos son contemplados en la Ley 115 de 1994, uno de ellos se enfoca en la:





Adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. (Ley 115 del 2012: por la cual se expide la ley general de educación, de abril de 2012).

La gestión del riesgo de desastres “es un proceso social orientado a la formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas, estrategias, planes, programas, regulaciones, instrumentos, medidas y acciones permanentes para el conocimiento y la reducción del riesgo y para el manejo de desastres” (Ley 1523 del 2012: por la cual se adopta la política nacional de GRD, 24 de abril de 2012), con el propósito explícito de contribuir a la seguridad, el bienestar, la calidad de vida de las personas y al desarrollo sostenible.

Teniendo en cuenta la contextualización anterior, se busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el estado actual de las instituciones educativas públicas de la Provincia del Valle de Ubaté con relación al plan escolar de gestión de riesgo (PEGR)?

## **Objetivos de investigación**

### **General**

Analizar el plan escolar de gestión del riesgo de desastre de instituciones educativas públicas rurales de la Provincia del Valle de Ubaté.

### **Específicos**

- Conocer la ubicación geográfica de las instituciones educativas que participan en el estudio de manera voluntaria





- Comparar los protocolos de las instituciones educativas basados en la guía del plan escolar de gestión del riesgo

### **Materiales y métodos**

El semillero Seguridad, Salud y Ambiente Laboral (S&AL) realiza la investigación a partir de un enfoque cualitativo, descriptivo con un diseño de IAP; ya que como su nombre lo indica, los investigadores han hecho parte activa de la investigación, junto con la población participante del estudio, fundamentados en un cambio social con relación a la gestión del riesgo escolar.

La población de estudio corresponde a las instituciones educativas públicas de la Provincia del Valle de Ubaté.

La muestra de la investigación está representada por seis 6 instituciones públicas rurales que participan de manera voluntaria.

### **Resultados**

El proyecto formativo, inicio en el año 2017 en el Centro Tutorial de Ubaté con un enfoque de responsabilidad social y dando respuesta a la problemática identificada en torno a la concepción de la gestión del riesgo de desastres en las instituciones educativas públicas de la Provincia del Valle de Ubaté.

La muestra o participantes del estudio es de carácter voluntario, se inicia con una institución educativa rural y en la actualidad se cuenta con la participación de 6 instituciones educativas públicas.

Se identifican las necesidades que las comunidades educativas tienen con relación al Plan Escolar para la Gestión del Riesgo, generando una propuesta enfocada a cinco temas principales:





- Gestión del riesgo escolar
- Primeros auxilios
- Evacuación
- Manejo de extintores
- Plan familiar de emergencias

De forma general se realizaron simulacros de evacuación en cada una de las instituciones donde se interactuó y se evaluó a través de la observación, las capacidades adquiridas por los estudiantes y docentes que estaban asistiendo a los talleres, también se pudo mostrar a los directivos de los centros educativos la importancia de los elementos e insumos para prevención y atención de emergencia, la aplicación de estos ejercicios permitió identificar si la contextualización de los riesgos de cada institución es la adecuada.

Se identifica la carencia de implementos, insumos y equipos en todas las instituciones como lo son:

- FEL (férula espinal larga)
- Botiquines
- Kit de inmovilizadores
- Megáfono
- Sistema sonoro de emergencias
- Señalización

Cabe resaltar que en las intervenciones realizadas se involucró a la comunidad que se encuentra cerca a las instituciones para hacerlos partícipes de la gestión del riesgo escolar en las instituciones educativas, esto





amplió la percepción del riesgo en las zonas que se intervinieron y dio una visión más amplia al tema de la prevención de riesgos en los hogares de los estudiantes y docentes.

De esta manera se lograron aplicar alrededor de 18 talleres en cada institución direccionados a la población que asistió a dichos talleres (estudiantes, docentes y padres de familia), con esto se logró identificar las necesidades de cada lugar y así brindar estrategias para una respuesta efectiva en medio de las emergencias.

Las principales dificultades que se lograron identificar están orientadas a los escasos recursos humanos capacitados para la implementación de los planes escolar de gestión del riesgo, el desconocimiento de la aplicación de la norma, escasos materiales y equipamiento.

El impacto de este estudio según la situación actual, se ve reflejado en un compromiso social encaminado a fortalecer la cultura de prevención, la capacidad de reacción y la atención de emergencias en los entornos educativos y en los hogares de familias ubicadas en zonas veredales, así como el planteamiento de lineamientos básicos específicos de apoyo adecuados a cada necesidad, aunado al cumplimiento de normatividad internacional, nacional, departamental y municipal.

Los resultados que hasta el momento se han obtenido en la presente investigación, además de ser de nivel epistemológico también podrán ser tenidos en cuenta para la toma de decisiones en cada una de las instituciones participantes y evaluadas, de esta manera se repercute positivamente a nivel social y en competencia a una mejor calidad del estudio.





Es evidente que el nivel de conocimiento del PEGR-CC es muy básico en las comunidades, de allí la importancia del proyecto en la definición de un modelo explicativo que permita pronosticar niveles de conocimiento asociados al riesgo escolar y su relación con la cultura institucional.

Se identifica la necesidad de aplicar un instrumento de acuerdo a la Resolución 0312 de 2019 en estándares mínimos en seguridad y salud en el trabajo, para realizar una evaluación del estado actual de las instituciones educativas.

Se ve la necesidad de actualizar la Guía del Plan Escolar de Gestión del Riesgo Escolar teniendo en cuenta los riesgos potenciales de la actualidad.

Se debe diseñar un instrumento que permita medir la de percepción del riesgo de los estudiantes, directivos docentes, docentes y demás comunidad educativa de cada una de las Instituciones para así determinar el conocimiento que se tiene sobre la gestión del riesgo y al mismo tiempo comparar la cultura organizacional de las instituciones educativas públicas de la Provincia del Valle de Ubaté en referencia al marco normativo de la gestión del riesgo escolar a nivel nacional.

### **Discusión**

El Plan Escolar de Gestión del Riesgo y Cambio Climático (PEGR-CC), se enfoca en la identificación de los riesgos dentro de la institución educativa y la atención de emergencias, y su diseño e implementación está inmerso en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y, por ende, en los procesos que hacen parte de cada una de las gestiones (directiva, administrativa, académica y comunitaria) de las instituciones educativas. El





proyecto de investigación formativa, hasta el momento ha contribuido en la capacitación de la comunidad educativa en gestión del riesgo de desastres, así como en la evaluación y ajustes de los PEGR-CC.

La gestión del riesgo se basa en la administración de recursos humanos y operativos para la identificación, reducción, manejo y rehabilitación del riesgo de desastres en el territorio nacional, es por esto que se ve la necesidad de profundizar la cultura de prevención en las poblaciones más vulnerables y una de esas son las instituciones educativas. De esta forma se encuentra que la gestión del riesgo enfocada al entorno escolar no solo busca la prevención de los eventos de desastre en la estructura física de las instituciones, sino que busca brindar un entorno seguro para los estudiantes, docentes y padres de familia que son quienes conforman la comunidad educativa.

Los desastres que han ocurrido a nivel global han permitido que instancias como la Organización de las Naciones Unidas generen estrategias internacionales para la reducción de desastres, que son adoptadas por el gobierno nacional y que en el ámbito educativo se relaciona con la obligatoriedad en el diseño y aplicación del plan escolar de gestión del riesgo; de esta manera el proyecto de investigación formativa del semillero S&AL inicia en el año 2017, con una participación activa, de reflexión y pertinente, no solo con los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal que involucran dentro de sus ejes la educación, la investigación y la gestión de la seguridad, sino también con las líneas de investigación de UNIMINUTO, específicamente la línea de educación, transformación social e innovación y las líneas de investigación del programa de Administración en Salud Ocupacional y Administración en Seguridad y Salud en el Trabajo.







El proyecto de investigación ha logrado hasta el momento impulsar los temas que le competen a los entornos educativos y de esta manera generar un impacto significativo en la conservación y la protección de los derechos fundamentales de los niños y jóvenes pertenecientes a las comunidades educativas, a través de estrategias como inclusión del tema en las clases, conversatorios dirigidos por personal competente y la transversalización de acuerdo a políticas y modelo educativo del país, siempre teniendo en cuenta el contexto en el cual se va a desarrollar la gestión del riesgo, porque ninguna población tiene las mismas características, ni necesidades a atender.

### Referencias

Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994: por la cual se adopta la política nacional de gestión del riesgo de desastres. Diario Oficial No. 41.214 (8 de febrero de 1994).

Colombia. Congreso de la República. (2012). Ley 1523 de 2012: por la cual se adopta la política nacional de gestión del riesgo de desastres. Diario Oficial No. 48.411 (24 de abril de 2012).

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Lineamientos para la formulación de planes escolares para la gestión del riesgo. Recuperado de [https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/lineamientos\\_formulacion\\_planes\\_escolares.pdf](https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/lineamientos_formulacion_planes_escolares.pdf)

Ministerio del Interior y de Justicia. (2010). Guía Plan Escolar para la Gestión del Riesgo. Recuperado de <https://repositorio.gestiondelriesgo.gov.co/bitstream/handle/20.500.11762/18425/4%20GPEGRColombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>





# IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña  
en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres 2015-2030. Recuperado de [https://www.unisdr.org/files/43291\\_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf](https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf)





## Mesa 05

### **Salud Mental y Derechos Humanos: Dispositivos; Prácticas; Acciones Colectivas; y Políticas Públicas**

#### **Revisitando los criterios de Buenas Prácticas en Salud Mental Infantil desde la indagación de dispositivos territoriales de atención**

**MARCELA ALEJANDRA PARRA<sup>117</sup>**

#### **Resumen**

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Dispositivos de Atención en Salud Mental orientados a niños y niñas. Estudio descriptivo en los Sistemas Públicos de Salud de Río Negro y Neuquén, período 2014-2016” cuyo objetivo principal fue caracterizar buenas prácticas en salud mental infantil. Se trató de un estudio cualitativo multicéntrico donde seleccionaron 14 dispositivos siguiendo criterios de buenas prácticas, los cuales fueron sistematizados y caracterizados en profundidad. El presente escrito busca dar cuenta de este proceso de re-conceptualización realizado desde la indagación de distintas modalidades de atención y actividades territoriales.

#### **Introducción**

En el siguiente artículo presentamos una re-conceptualización de los criterios de Buenas Prácticas en Salud Mental en las Infancias, realizada en el marco del proyecto de investigación “Dispositivos de atención en Salud Mental orientados a niños y niñas. Estudio descriptivo en los Sistemas Públicos de Salud de Río

---

<sup>117</sup> Universidad Nacional del Comahue, Dra. en Psicología. Centro de Atención Primaria de la Salud Parque Industrial (Neuquén) y Facultad de Ciencias de la Educación





Negro y Neuquén, período 2014-2015” (FACE-UNCo). Dicho proyecto ha sido desarrollado por profesionales de distintas disciplinas (psicología, psicopedagogía, trabajo social y ciencias políticas), junto a estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue durante los años 2014 y 2017.

En el marco de las insuficientes políticas públicas específicas en el área de la salud mental infantil y de la consecuente inmersión de la lógica del mercado en dicho campo, el objetivo de la investigación ha sido caracterizar buenas prácticas en salud mental infantil. A tal fin, se ha realizado la descripción en profundidad de distintos dispositivos –entendidos operativamente como modalidades de atención y actividades– desarrollados dentro los sistemas públicos de las provincias de Río Negro y Neuquén.

### **Metodología**

Dicha caracterización ha sido realizada con el objetivo de poner a disposición de las y los trabajadores de la salud mental modos alternativos de desarrollar la atención orientada a las infancias y desde el entendimiento de que la investigación está ligada a ideas de compromiso, participación y transformación social.

De este modo, realizamos un mapeo inicial de los dispositivos existentes a través de encuestas destinadas a los equipos de salud mental/psicosocial de las dos provincias mencionadas. Luego, sistematizamos una serie de experiencias creativas y transformadoras que desafían los discursos hegemónicos. Discursos naturalizan la psicopatologización, la medicalización y la desatención de la niñez (Barcala, 2013) limitando las posibilidades de llevar a cabo acciones creativas y prácticas comunitarias que inviten a la inclusión, a la socialización y garanticen el derecho a la salud.





En ese sentido, nuestro trabajo cobra relevancia ante la creciente tendencia a la patologización y medicalización de nuestra niñez según la cual, a toda conducta “desajustada, desadaptada, disfuncional u alterada que los niños manifiesten en la escuela u otros ámbitos” (Dueñas, 2014, p.5), le corresponde un diagnóstico. Diagnósticos que se limitan a medir de manera cuantitativa ciertas funciones cognitivas que resultan supuestamente deficitarias, omitiendo toda referencia a su historia y / o a condiciones de vida. Así, conductas propias del desarrollo infantil condicionadas por los contextos en que transcurren, quedan reducidas a un simple diagnóstico resultado de un “acto clasificatorio” en el que parece no haber espacio para “escuchar” a los niños y a las niñas. No solo desaparece la intención de atender y entender lo que cada niño y niña manifiesta con esta conducta, sino que se interviene buscando eliminar lo desajustado y desviado de la misma, acallando el padecer subjetivo de cada niña y niño, o incluso recurriendo a fármacos para ello. Aparecen así, cual una epidemia de nuestros tiempos, cientos de niñeces diagnosticados con síndromes tales como Déficit de Atención por hiperactividad (ADD/H), Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Dislexia, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno Negativista Desafiante (TOD), etc.

La situación en las provincias de Río Negro y Neuquén, no escapa a estas tendencias ni a las problemáticas del escaso desarrollo y deficitaria planificación del cuidado de la salud mental infantil. No obstante, según la investigación realizada, podemos decir que en dichas provincias se desarrollan una multiplicidad y diversidad de dispositivos de atención y actividades que rompen con estas tendencias y cuyas características interesan aquí resaltar.





En ese marco, los dispositivos sistematizados y caracterizados en profundidad fueron los siguientes: dentro de la Provincia de Río Negro: Admisiones e Interconsultas del Hospital Dr. Pedro Moguillansky, en Cipolletti; Taller Niños Divertidos de ADANIL, en General Roca; Consejos de Niños y niñas y Adolescentes, en General Roca; La Huerta para Compartir, en Villa Regina; y Fútbol Callejero: “Dame pelota... y muevo un mundo”, en El Bolsón; dentro de la Provincia del Neuquén, en la ciudad del mismo nombre: Grupo de apoyo a padres de bebés prematuros del Hospital Regional Castro Rendón; Grupo de Niños y niñas del Hospital Horacio Heller; Taller de apoyo a la crianza del Hospital Bouquet Roldán; Murga Trapitos de Colores del Centro de Atención Primaria de la Salud Confluencia; La Casita Itinerante del Centro de Atención Primaria de la Salud Parque Industrial; la Red Intersectorial de Neuquén del Centro de Atención Primaria de la Salud Don Bosco; en el interior de la provincia: Taller de Educación Sexual y Afectiva y Actividad en la Sala de Espera del Hospital Dr. Carlos Burdes en la localidad de Mariano Moreno.

Las experiencias antes mencionadas, no se circunscriben ni a la idea tradicional de salud mental ni a las formas convencionales de atención generalmente individuales y centradas en la patología. Por el contrario, ellas dan cuenta de modalidades de cuidado y actividades novedosas e inéditas que posibilitan la construcción colectiva y la multiplicación de dispositivos subjetivantes desde un modelo de salud mental que incluye una perspectiva comunitaria.

## **Desarrollo**

*Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más para allá. Por mucho que*





*camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la Utopía? Para eso sirve: Para caminar. Eduardo Galeano (Uruguay, 1940)*

Son varios los criterios que definen las Buenas Prácticas en Salud Mental Infantil y que hemos considerado relevantes desde el inicio de esta investigación: el carácter inédito, colectivo y participativo de dichas prácticas; su contribución a la promoción de los derechos humanos en las infancias; la integralidad, intersectorialidad e interdisciplinariedad con las que son desarrolladas; su efecto multiplicador; su apuesta para ser generadoras de aprendizaje; la continuidad y sostenibilidad a través del tiempo, etc.

No obstante, aquí, nos interesa revisitar estos criterios desde las experiencias territoriales sistematizadas. En ese sentido, podemos decir que nuestros criterios iniciales se fueron enriqueciendo y complejizando; a la vez que podemos afirmar que otros criterios fueron delineándose como categorías emergentes resultado del proceso de investigación realizado.

Así, recapitulando los **criterios emergentes**, podemos decir, en relación a **la planificación de los dispositivos**, que dichos criterios nos invitan a que nuestras prácticas: estén organizadas a partir de las necesidades locales; que escuchen la voz y respeten las necesidades e intereses de las niñas; que cuenten con una planificación participativa previa pero flexible y abierta lo imprevisto y la participación de los distintos sujetos que forman parte de ellas; que rescaten los saberes y las experiencias previas y existentes; que se articulen con y expresen la realidad social en la que viven los niños y niñas, y se adecúen a su realidad cultural; que se fundamenten en una concepción amplia de la salud mental/psicosocial; que se encuadren en las





normativas sanitarias y legales a la vez que incluyan la perspectiva de los derechos humanos; y que se adecúen a los recursos materiales y humanos disponibles.

Asimismo, **en relación a los objetivos** que las prácticas con las niñeces se proponen, podemos agregar que: materialicen el trabajo con la primera infancia y constituyan un aporte a la despatologización de la misma; promuevan lazos solidarios, valores alternativos y tengan un carácter inclusivo; se constituyan en un acto de emancipación para los niños y niñas, de afirmación de su identidad y de habilitación para generar interpelaciones hacia el mundo de las y los adultos; y tiendan hacia la autonomía y la autogestión.

De igual modo, **respecto a la metodología** con la que son diseñadas nuestras prácticas, podemos añadir como criterios de buenas prácticas que: combinen la sencillez y la complejidad; realicen un abordaje integral del niño y la niña en su ambiente y con sus otros significativos; se generen y se realicen allí donde las niñeces y/o sus familias están; jerarquicen la palabra de los niños y niñas, así como también consideren sus otros modos de expresión teniendo como central “el carácter lúdico de la experiencia”; propongan estrategias de juegos cooperativas; impliquen la implementación de modalidades de abordaje que ya cuenta con cierta tradición en nuestro país; involucren cierta disponibilidad y posibiliten un tiempo de tratamiento y/o acompañamiento acorde a las necesidades del niño y la niña; contemplen la posibilidad de trabajar con las niñeces con patologías graves y/o con distintas problemáticas complejas; se desarrollen en un espacio físico amigable y sean espacios de asistencia voluntaria.

Por último, **en relación al equipo** que coordina las distintas experiencias de trabajo, podemos enunciar como deseable que: estén a cargo de profesionales que cuenten con formación adecuada y específica; estén







sustentados en aportes teóricos reconocidos –sin excluir por ello desarrollos más recientes- en constante articulación con la práctica; cuenten con espacios de elaboraciones compartidas y evaluación constantes; promuevan la co-responsabilidad y las “responsabilidades compartidas” entre los distintos actores sociales que trabajan con los infantes y su familia; y que conlleven apertura y disponibilidad a dar a conocer cómo funcionan los dispositivos.

Para finalizar, queremos plantear que entendemos que todos los dispositivos desde los cuales trabajamos con las niñeces, tienen sus alcances y límites, sus potencialidades y sus debilidades. En ese sentido, ubicamos a los criterios de buenas prácticas en salud mental infantil enunciados como aquellas potencialidades hacia las cuales sería deseable orientar nuestras prácticas con las niñas y niños sabiendo, de antemano, que dichos criterios son siempre situados y que, como sostiene Butler (1997), toda potencialidad está indefectiblemente condicionada. Así, como señala Barcala (2011), los criterios no pueden ser universales, sino que tienen ser situados y servir como orientadores de la práctica y no como exigencias.

En ese marco, consideramos que los criterios de Buenas Prácticas en Salud Mental Infantil enunciados –tanto los propuestos inicialmente como los que fueron emergiendo en el transcurso de la investigación- deberían orientar tanto la planificación, el desarrollo como la revisión de nuestras prácticas, así como también deberían informar la definición de las políticas públicas en el área de la salud mental infantil, a modo de esa utopía de la que nos habla Eduardo Galeano que nos muestra el horizonte hacia el cual caminar.

### Referencias





Barcala, A. (2013). Niños, niñas y adolescentes en situación de alta vulnerabilidad psicosocial. *La Patologización de la infancia II. Intervenciones en la clínica*. Buenos Aires: Editorial NOVEDUC.

Barcala, A. (2011). Dispositivos e Intervenciones en Salud Mental Infantil en la Ciudad de Buenos Aires. Premio Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 53-81.

Butler, J. (1997). Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción. Ediciones Cátedra – Universidad de Valencia – Instituto de la Mujer.

Dueñas, G. (2014). El papel de la escuela en los procesos de patologización y medicalización de las infancias y adolescencias actuales. *Jornadas sobre Patologización y medicalización de las infancias y sus Derechos en Juego*, Paraná.





**Salud mental, nuevas crianzas e infancias: entre las acciones colectivas, los derechos humanos y las políticas públicas**

***GABRIELA ANDREA BERCOVICH<sup>118</sup> Y MARCELA ALEJANDRA PARRA<sup>119</sup>***

**Resumen**

En el presente relato presentamos los avances de un proyecto colectivo de investigación denominado “Salud Mental, Procesos de Crianza e Infancias: entre la Acción Comunitaria y las Políticas Públicas” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (FACE-UNCo). Dicho avance aborda una de las experiencias seleccionadas, la Asociación Civil GAIA-Nueva Crianza, dando cuenta de algunas de las dimensiones de esta experiencia: acciones, sentidos, participación de las niñeces en la asociación e incidencia en las políticas públicas.

**Introducción**

En el mencionado proyecto, nos proponemos comprender experiencias comunitarias vinculadas a la salud mental y a los procesos de crianza de las infancias en las provincias de Neuquén, Río Negro y La Pampa (Patagonia-Argentina) durante el período 2018-2020. Partimos de la idea de que existen distintas experiencias que se instauran en función de acompañar de la mejor manera posible y desde perspectivas innovadoras y alternativas procesos que hacen a la vida cotidiana de las niñeces y sus familias. Es decir, que surgen de determinados intereses y necesidades que, al menos parcialmente, no son cubiertos por el Estado y que intentan influir de alguna manera en la planificación o en la implementación de políticas públicas vinculadas a las infancias.

---

<sup>118</sup> Universidad Nacional del Comahue, Lic. en Ciencias Políticas, Facultad de Ciencias de la Educación.

<sup>119</sup> Universidad Nacional del Comahue, Dra. en Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación.





Otro supuesto presente en la investigación es que vivimos en un mundo capitalista, colonial y patriarcal (De Sousa, 2010) siendo nuestra intención transformarlo y colaborar con la construcción de un mundo más justo, más humano y más solidario. En ese marco, entendemos que nuestra tarea como investigadoras es una herramienta de lucha para que ese mundo que soñamos sea posible desde “un proyecto de ciencia que ofrezca una versión del mundo más adecuada, rica y mejor con vistas a vivir bien en él y en relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros” (Haraway, 1991).

Así, en el proyecto mencionado, hemos seleccionado distintas experiencias comunitarias entre las cuales se encuentra GAIA<sup>120</sup>-Nueva Crianza. Se trata de una experiencia comunitaria<sup>121</sup> del Alto Valle de Río Negro y Neuquén que surge en junio de 2018, como un espacio amoroso de contención y acompañamiento a familias de niñeces trans. Estas familias empezaron a reunirse para pensar una nueva crianza a partir de sus experiencias, nuevos espacios y actividades. Las diferentes dificultades con las que se fueron encontrando, principalmente en la escuela, en los centros de salud y en los registros civiles, hicieron que esa demanda se expresara públicamente desde la necesidad de cuestionar los límites que separan lo político de lo económico y doméstico (Fraser, 1991). Así una mamá nos dice:

---

<sup>120</sup> Grupo de Apoyo a la Infancia y Adolescencia.

<sup>121</sup> Por acción colectiva y comunitaria entendemos a “todas aquellas reflexiones y acciones que se realizan por parte de los miembros de la comunidad a partir de una organización o grupo comunitario y que buscan la transformación de situaciones que son vistas como problemáticas por parte de estas personas” (Montenegro M, Montenegro K e Iñiguez, L. 2006). Estos espacios de acción “ejercitan y habilitan para incidir en lo social más amplio, desde abajo, desde una perspectiva contextual, crítica y emancipadora, con el propósito de revertir esos sistemas de valores dominantes.” (Torres de Torres, 2016:17)





Nueva Crianza nace a partir de una necesidad de ciudadanía. Nosotros veníamos manejando el tema a nivel familiar, social. S nos pide el cambio del nombre en el DNI<sup>122</sup> y ahí es donde empiezan las dificultades porque esto no estaba formateado para dar vigencia a ley de identidad de género dentro de la provincia de Neuquén.<sup>123</sup>

Paralelamente, desde el Estado, algunos espacios se estaban habilitando. Así, el surgimiento de un Ministerio de Ciudadanía con un área específica de Diversidad en el Estado neuquino en el año 2015; la visita de Gabriela Mansilla<sup>124</sup> a la región en junio de 2017; el Encuentro de Familias Diversas en diciembre de 2017; el Foro sobre Infancias Trans en abril de 2018; entre otros, fueron conformando la estructura de oportunidades políticas (Tarrow,1994). Es decir, se fueron presentando factores que permitieron identificar potenciales aliados e incentivos. Al respecto, la presidenta de Nueva Crianza nos comentaba:

Cuando conseguimos los DNI coincidió con que se había hecho el Foro de Infancias Trans en abril y fue como muy fuerte en ese espacio encontrar a otras familias. Nosotros sabíamos que existían, nos comunicábamos, pero vernos ahí... Eso más el Encuentro de Familias Diversas que se había hecho en diciembre del año anterior (...), nos partieron la cabeza, empezamos a pensar que lo que nos pasaba a nosotros no era ni privado, ni único, ni personal.<sup>125</sup>

---

<sup>122</sup> Documento Nacional de Identidad.

<sup>123</sup> Documental Yo Soy, V. 9/05/2019

<sup>124</sup> Mamá de Luana, una niña trans que es reconocida en nuestro país por ser la primera niña que consiguió la rectificación del acta de nacimiento sin pasar por un trámite judicial. Gabriela Mansilla también es presidenta de la Asociación Infancias Libres y autora del libro “Yo nena, yo princesa”.

<sup>125</sup> Entrevista, V. 24/06/2020





Respecto de la visita de la referente de la Asociación Infancias Libres, en distintas oportunidades dos integrantes de Nueva Crianza comentaron sobre lo importante que había sido escuchar la historia de esa mamá. Una de ellas en un programa de radio dijo:

Fuimos a ver a Gabriela Mansilla cuando vino al Círculo Italiano, no nos conocimos ahí, pero las dos salimos súper conmovidas y empezamos a entender a nuestros hijos... Y nos encontramos con la situación de tramitar el DNI y ahí empezamos a encontrarnos por los inconvenientes que surgían. Nos empezamos a reunir y empezaron a llover ideas<sup>126</sup>.

La escucha, la empatía, el saber que a otra persona le sucede algo parecido comenzó a dar fuerzas para que esas familias se encontraran y se acompañaran. Pero no solo las familias que albergan infancias trans, sino también amigos, aliadas:

Cuando la gente nos ve, nos escucha, claramente se siente como identificada, eso es lo que nos pasa (...) ¡esta persona podría ser yo! Un día podría nacerme un hijo que a los tres años me diga esto. Esto empieza a ser un ruido como empático y da para una proyección más amorosa (...) Entonces la persona ya está parada al lado tuyo, no la sentís enfrente. Se te puso al lado y vos te das cuenta que es como que está caminando al lado tuyo.<sup>127</sup>

Gente convencida de que, sin discriminación, todas las personas tendremos un mundo más amigable, un mundo donde podamos decir quiénes somos.

### **Acciones que impactan en las políticas públicas**

<sup>126</sup> Programa radial, D. 11/06/2019. Cipolletti

<sup>127</sup> Entrevista, V. 24/06/2020.





Nueva Crianza, tiene como objetivo visibilizar las infancias y adolescencias trans, crear conciencia acerca de la identidad de género, generar políticas públicas desde las vivencias y experiencias en los distintos ámbitos de educación, salud, etc. donde sus hijes concurren entendiendo que “lo personal es político”<sup>128</sup>. Además, buscan apoyarse entre las familias que albergan a estas infancias y adolescencias. Escuchar lo que les chiques dicen y no lo que está socialmente establecido, considerando necesaria la revisión de las prácticas cotidianas y el cuestionamiento de las mismas.

Lo que nos motivó a juntarnos fueron los primeros cucos, ¿qué vamos a hacer con ésto? Es un proceso entender que ser puede ser feliz, hay un quiebre entre esa personita que pariste y la que te dice quién es... cambia el nombre que le pusiste, son procesos fuertes en la familia y en eso nos acompañamos. Y después enfrentar a la sociedad, ellos nos obligan a deconstruir todo... ¿por qué un color?, ¿por qué una fila?, ¿por qué un baño? Estas cosas no tienen sentido con las identidades que se están planteando.<sup>129</sup>

Estas familias se proponen brindar información para contribuir a generar espacios más diversos. De esta manera, entienden que ser grupo y no individualidades les da fuerza para luchar por los derechos de sus hijes, logrando cambios verdaderos y no solo en los espacios que ellos transitan.

Con una larga lista de logros obtenidos en poco tiempo, podemos destacar la incidencia de esta asociación en políticas públicas concretas. Así, podemos mencionar su participación en: el protocolo de cambio de identidad en personas menores de edad en la provincia de Neuquén; el Protocolo de Registración de Infancias Trans de las escuelas; el funcionamiento del consultorio inclusivo para infancias y adolescencias, denominado “Identidades” en

---

<sup>128</sup> Facebook Nueva Crianza.

<sup>129</sup> Programa radial, D. 11/06/2019, Cipolletti.





Hospital Regional Castro Rendón; aportes a la actualización de la Libreta de salud para el cuidado y atención de la niñez del Ministerio de Salud; proyecto de ordenanza del Municipio de la Ciudad de Neuquén sobre cupo laboral trans aprobado en agosto del año 2020; y una gran cantidad de capacitaciones, charlas, conversatorios, foros en distintas localidades de las Provincias de Neuquén y Río Negro destinadas a docentes, personal de salud, personal del poder judicial y a la comunidad en general. Por último, destacamos su compromiso con el proyecto nacional de Ley Integral para Personas Trans.

En el contexto de la actual pandemia, lejos de haber disminuido las acciones que se venían realizando, se han multiplicado bajo diferentes formatos: campañas como la de “Hacia una ESI NO BINARIA” organizadas a través de reuniones virtuales por Zoom y grupos deWhatsapps; la apelación a las distintas redes sociales (Facebook, Instagram, Canal de Youtube) en las cuales se difunde la información que consideran relevante; el Relevamiento de Infancias y Adolescencias Trans (RIAT); el relevamiento de personas y equipos de salud; las reuniones virtuales de familias, el taller CreSiendo para les chiques, entre otras, etc.

Dichas acciones siempre están guiadas por los contextos cotidianos en los que viven sus hijos. En este sentido, la llegada de tareas escolares que suelen presentar una perspectiva binaria, la solicitud de información por parte de docentes acerca de las infancias trans, las consultas acerca de profesionales de la salud con perspectiva de género y abierto a las diversidades; son algunos disparadores que motorizan este trabajo.

El proyecto del relevamiento de infancias y adolescencias trans tiene como objetivo relevar la situación de las infancias y adolescencias trans de Neuquén y Río Negro en relación a su derecho a no sufrir discriminación por su identidad de género. El mismo surge de la necesidad de contar con información que permita visibilizar las infancias







y las adolescencias trans. Nos encontramos como investigadoras, con la posibilidad de poder realizar aportes concretos que el mismo, ya que una de nosotras se encuentra trabajando en el Observatorio de Derechos Humanos.

A inicios de mayo se sumó la invitación a incorporarnos a otra iniciativa surgida en el seno de Nueva Crianza, la de desarrollar la Campaña Hacia una ESI NO BINARIA<sup>130</sup>.

Si bien desde la asociación se reconoce que las ESI es una ley y un programa muy de avanzada, la situación de cuarentena con la escuela entrando más claramente en las casas, les permitió a las familias de la asociación y a otras familias de niños y adolescentes allegadas<sup>131</sup>, ver con más claridad cuán inadecuados y binarios son algunos de sus contenidos respecto a la realidad de las infancias y las adolescencias trans.

El objetivo de la campaña es “hacer un mundo más ameno no solo nuestras infancias y adolescencias trans sino para todas las infancias y adolescencias”<sup>132</sup> entendiendo que “la educación es una de las bases de la sociedad y uno de los puntos fuertes donde uno puede apoyarse para cambiar, para hacer cambios sociales”<sup>133</sup>. Los contenidos inadecuados y binarios aparecen en la mayoría de las propuestas pedagógicas generando “incomodidad y angustia en sus hijos”<sup>134</sup> y al mismo tiempo disonancia con los valores que ellos, como familias, tratan de transmitir a sus hijos desde una actitud de escucha y libertad. Las repercusiones de esta campaña fueron notables, Nueva Crianza ha sido convocada a distintos programas de radio que contribuyen a difundir la propuesta y, junto a la agrupación Munay, han ampliado la campaña a nivel Nacional.

---

<sup>130</sup> La ESI es la Educación Sexual Integral.

<sup>131</sup> Familias que no participan directamente en la asociación pero que se comunican de manera más personal y privada con ellas.

<sup>132</sup> D, Programa de Radio Fiske Menuco, Río Negro, 26-06-2020.

<sup>133</sup> D, Programa de Radio Fiske Menuco, Río Negro, 26-06-2020.

<sup>134</sup> V, conversación interna grupo whatsapp Hacia una ESO NO BINARIA, 06-05-2020.





En medio de toda esta inmensa actividad, a través de la organización Mesa por la Igualdad, se convocó a Nueva Crianza para ser parte de la Federación LGTB Argentina<sup>135</sup>. La aceptación a esta invitación estuvo relacionada al significado de infancia que puede vislumbrarse en la Federación.

Niños y niñas son vistas como:

Personas (que) tienen capacidad, no solo de decir sino de ser escuchadas y eso es lo que va a generar política.

Uno, cuando lo nombraba en la Convención o en la 2302<sup>136</sup> era re loco... está pasando de alguna manera, hay mucha gente dando cuenta de esto. Che, ¡qué loco lo que están diciendo estos pibitos!<sup>137</sup>

Otra de las iniciativas concretadas en este tiempo es un relevamiento regional de Equipos y personas que trabajan en salud que deseen y/o estén trabajando con Infancias y Adolescencias Trans. La inquietud inicial de este relevamiento recoge vivencias y preocupaciones que las familias venían planteando desde hacía ya un tiempo en sus reuniones internas y tiene que ver con el hecho de que:

Las realidades trans infanto-juveniles junto a sus lazos afectivos despliegan sus experiencias vitales en sus barrios, en sus escuelas y en sus efectores de salud. Sin embargo, llevan adelante esta experiencia poniéndole un plus de valentía a la hora de consultar alguna dolencia en consultorios, guardias y salas de internación. El

---

<sup>135</sup> Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans. Organización no gubernamental, sin fines de lucro, la primera de carácter nacional que nuclea a gran parte de las organizaciones LGBT de Argentina.

<sup>136</sup> Ley 2.302 de Protección de Niños y Adolescentes en la Provincia de Neuquén.

<sup>137</sup> Entrevista, V. 26/06/2020.





temor a sufrir algún gesto de discriminación demora sus consultas<sup>138</sup>. Este trabajo permite conformar una red de efectores de salud amigables a quienes recurrir en caso de necesitar una consulta.

### **Escuchando a los niños**

Uno de los objetivos principales de Nueva Crianza es evitar el sufrimiento de sus hijos y “sumar días de felicidad [porque] la infancia es hoy”<sup>139</sup> ... Según relatan todas y cada una de las familias de la asociación:

Hay algo constante... una angustia... antes de que los niños sean reconocidos según ellos se sienten (...) si los aceptamos y acompañamos hay menos sufrimiento...”<sup>140</sup> “En Nueva Crianza hablamos de infancias, decimos infancias, las escuchamos, permitimos que las infancias nos interpelen, nos cuestionen, nos sorprendan... nos propongan otros mundos<sup>141</sup>.

“Las infancias y niñeces cuentan. Siempre hubo infancias trans pero la nueva crianza tiene que ver con poder escuchar”<sup>142</sup> contraponiéndose así a una sociedad y a una crianza adultocéntricas. Este es el cambio radical por el cual este colectivo de familias habla “lo nuevo es la escucha, que hayan familias y adultos, adultas y adultes que escuchen estas infancias”<sup>143</sup>. No se trata solo de pensar en otras formas de vivir el género sino también de otras

<sup>138</sup> Texto original del lanzamiento del Relevamiento Regional de Equipos y personas que trabajan en Salud que deseen y/o estén trabajando con Infancias y Adolescencias Trans. 22 de junio de 2020

<sup>139</sup> F, amiga de NC en el artículo Neuquén abrió un consultorio dedicado a la identidad de género en la infancia. Diario Río Negro, 01-04-2019. Disponible en <https://www.rionegro.com.ar/respuestas-por-la-identidad-de-genero-en-la-infancia-938428/> Fecha de consulta: 01-04-19

<sup>140</sup> Diario de Campo A, F Charla Escuela Cipolletti, 27-02-19.

<sup>141</sup> Facebook NC, 18-08-2019.

<sup>142</sup> Diario de Campo A, V Capacitación CCI Centenario, 22-02-19.

<sup>143</sup> D, Programa de Radio Fiske Menuco, Río Negro, 26-06-2020.





formar de aprender y de vivir como una “respuesta ante un mundo tan cruel, agresivo, patriarcal, heteronormativo y binario”<sup>144</sup>.

En Nueva Crianza les niños son acompañados y sostenidos en sus espacios cotidianos de existencia: en la casa, en la escuela, en las consultas a salud, en su elección de un nombre propio, en su decisión de tener su DNI, etc. Se busca entonces crear redes y espacios amigables en educación, salud, etc. donde sus hijos sean albergados amorosamente transformando, por ejemplo, los espacios escolares (baños, filas, Educación Sexual Integral, etc.) que estructuralmente son binarios<sup>145</sup> en espacios menos estereotipados; señalando ante las láminas de la Educación Sexual Integral que “el cuerpo de mi hijo no está ahí”<sup>146</sup>; pidiendo que llamen a sus hijos por el apellido y no por el nombre cuando van al médico y todavía no han hecho el cambio registral; etc.

La inclusión del Taller CreSiendo dentro de Nueva Crianza surge como respuesta a la demanda de los niños de encontrarse y reunirse entre ellos, de “encontrarse con pares” así como los grandes también se encontraban y reunían. Este espacio es un taller lúdico expresivo al que asisten los niños de las familias que forman parte de la asociación y también sus hermanitos, amigos, primos, hijos de las facilitadoras, etc. Los niños van acompañados, “no es un gueto”<sup>147</sup>. En la actualidad este taller sigue funcionando con otro formato.

Desde el inicio de la Campaña Hacia una ESI NO BINARIA se pensó en incluir las voces de los niños:

---

<sup>144</sup> Artículo “Dos historias de infancias trans en las escuelas” aparecido en el Diario Río Negro el 10-10-2018. Disponible en [https://www.rionegro.com.ar/dos-historias-de-infancias-trans-en-las-escuelas-AH5867376/?fbclid=IwAR1aFwRLRkQZEyyTUBerv78p4AXFR98J5J4kYcmIexKeKHd81s-E3QK\\_hf4](https://www.rionegro.com.ar/dos-historias-de-infancias-trans-en-las-escuelas-AH5867376/?fbclid=IwAR1aFwRLRkQZEyyTUBerv78p4AXFR98J5J4kYcmIexKeKHd81s-E3QK_hf4) Fecha de consulta: 22-02-19

<sup>145</sup> Es decir, pensados/sentidos/diseñados solo para varones y para mujeres

<sup>146</sup> Diario de Campo A, D en reunión NC 02-11-19.

<sup>147</sup> En varias oportunidades se ha comentado acerca de esta preocupación de que Nueva Crianza y/o el taller de los niños no se transforme en un gueto. Diario de Campo A, F en reunión NC 20-07-19.





...eso mismo de las filminas/placas expresado por voces de infancias...escucharles decirlo... preguntarles a las infancias específicamente sobre estos estereotipos...y que nos cuenten que les ha pasado en la escuela, en su casa, en casas de amigos, en cumpleaños, en jugueterías, Mc Donald, etc<sup>148</sup>.

Así se armaron videos que incluyeron las miradas y las voces de las infancias y también videos por eje que compilaban las placas y eran acompañadas por audios que ayudaban a fundamentar y a comprender el sentido de la propuesta. Todo este material se fue haciendo público a través de las redes sociales. Así se van incorporando sus voces, sus pensamientos, sus sentires; que trascienden lo trans y que nos habla de las infancias:

Aparece mucho esto de que como sociedad no miramos a las infancias. Porque tal vez lo que subyace de todo esto no sea la infancia trans, que es lo que traemos (tal vez), sea no poder escuchar a infancias como sujetas y sujetos de derechos, ésto es lo que está haciendo más ruido.<sup>149</sup>

## **Conclusiones**

La experiencia de Nueva Crianza nos muestra una concepción de infancia no solo apareciendo en toda su diversidad sino cuestionando nuestra sociedad desde la raíz y mostrando incluso el camino a transitar para construir un mundo mejor. Las infancias trans interpelan y cuestionan una sociedad que es binaria-patriarcal-colonial. Son infancias que vienen a dar vuelta el mundo adultocéntrico en el que vivimos.

La experiencia de Nueva Crianza nos invita también a pensar en políticas públicas participativas que incluyan las voces, las miradas y los sentires de los niños los cuales, como dice Tammarazio (2016), son generalmente, ignorados o desestimados. El desafío de hoy, que está presente en la Convención de los derechos de los niños, niñas

---

<sup>148</sup> V, conversación interna grupo de Whatsapp Hacia una ESI NO BINARIA, 06-05-2020.

<sup>149</sup> Entrevista, V. 24/06/2020





y adolescentes, es la escucha a nuestras infancias, entender que son sujetos y sujetas de derecho y hacer que sus voces nos guíen en el diseño de políticas públicas.

### Referencias

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades. *En debates feministas*, 3. México.

Montenegro, M., Montenegro, K. e Iñiguez, L. (2006). Acción comunitaria desde la psicología social. En X. Úcar (Coord.). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Grau. (57 - 88)

Tammarazio, A. (2016) *Ciudades a pie. Etnografía sobre un proceso de urbanización*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Tarrow, S. (1994). *El poder en movimiento*. Madrid: Alianza Editorial.

### **Dispositivos colectivos en salud mental: alternativas territoriales desde la psicología comunitaria para el acompañamiento de las infancias y juventudes**

**MARÍA CELINA DELUCHI<sup>150</sup>, ADRIANA VALLEJOS<sup>151</sup> Y MARCELA ALEJANDRA PARRA<sup>152</sup>**

### Resumen

<sup>150</sup> Psicóloga, Hospital Área Programa Catriel (Río Negro) y Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue

<sup>151</sup> Estudiante de psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue

<sup>152</sup> Dra. en Psicología, Centro de Atención Primaria de la Salud Parque Industrial (Neuquén) y Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue





En este trabajo nos proponemos relatar la experiencia de participación de docentes, estudiantes y recién egresados de psicología y carreras afines de dos universidades de la zona del Alto Valle de Río Negro –la Universidad Nacional del Comahue y la Universidad de Flores, sede UFLO- en distintos dispositivos de salud mental infantil que se enmarcan en un Proyecto de Extensión Universitaria dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) denominado “Dispositivos colectivos en salud mental: alternativas territoriales desde la psicología comunitaria para el acompañamiento de las infancias y juventudes”.

### **Introducción**

En este trabajo nos proponemos relatar la experiencia de participación de docentes, estudiantes y recién egresados de psicología y carreras afines en distintos dispositivos de salud mental infantil, que se enmarcan en un Proyecto de Extensión Universitaria. Específicamente, aquí relataremos la experiencia de Fútbol Callejero.

Este dispositivo se desarrolla en el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS). Parque Industrial de la ciudad de Neuquén (Neuquén); en el Servicio de Salud Mental del Hospital de Catriel (Río Negro) y en una Asociación Civil de la ciudad de Fiske Menuco (Río Negro) y está orientado a articular la demanda de atención clínica con la elaboración de estrategias de intervención comunitaria, desde una perspectiva de los derechos humanos. A continuación, presentamos el relato de la experiencia de fútbol callejero que surge en el Centro de Atención Primaria de la Salud de Parque Industrial (Neuquén) y la del Servicio de Salud Mental Comunitaria del Hospital de Catriel.

### **Contextualizando la práctica**





Las experiencias de fútbol callejero surgieron debido a varios factores que se articularon y convergieron. Uno de los factores son las necesidades e intereses de cada institución local: por un lado, en el Servicio de Salud Mental Comunitaria de Catriel, surge el interés del equipo por ofrecer a la comunidad actividades y espacios que promocionen y contribuyan a la salud mental de niños y niñas-adolescentes como también incluir en calidad de tallerista a un usuario exfutbolista del club local de fútbol.

Por otro lado, en el CAPS Parque Industrial, nace ante las reiteradas demandas de atención psicológica recibidas desde las escuelas primarias del barrio por dificultades de conducta (insultos, peleas, golpes, etc.) de las niñas de los últimos grados, e intenta dar a esta demanda de atención individual una respuesta desde una instancia colectiva. A partir de esta situación, y teniendo como dato diagnóstico que una de las problemáticas más graves y más frecuentes del mencionado barrio tiene que ver con las violencias, decidimos transformar esta demanda de atención psicológica individual en una propuesta de intervención comunitaria.

Otro factor que favoreció el surgimiento de esta iniciativa fueron los resultados de un Proyecto de Investigación, desarrollado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, “Dispositivos de atención en salud mental orientados a niños y niñas. Estudio descriptivo en los Sistemas Públicos de Salud de Río Negro y Neuquén, período 2014-2015”, en el cual se sistematizan Buenas Prácticas en Salud Mental Infantil y el Proyecto “Buenas Prácticas en Salud Mental Infantil. Estudio Cualitativo Multicéntrico de las Modalidades de Atención y Actividades desarrolladas en los Sistemas Públicos de Salud Mental de las Provincias de Río Negro y Neuquén. Período 2016-2017 (Beca Abraham Sonis - Programa Nacional Salud Investiga -Convocatoria 2016-2017). Los principales resultados de ambos proyectos







han sido recientemente publicados en el libro “Cuidar las infancias. Buenas prácticas en salud mental infantil en los sistemas públicos de salud de Río Negro y Neuquén (2014-2016)”.

Por último, la propuesta se encuentra enmarcada en el Proyecto de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo). “Dispositivos colectivos en salud mental: alternativas territoriales desde la psicología comunitaria para el acompañamiento de las infancias y juventudes”

### **¿Qué es el fútbol callejero?**

El Dispositivo de Fútbol Callejero es una iniciativa socio-comunitaria orientada a la población infanto-adolescente-juvenil en general y, especialmente, a aquellos niñas y niños-adolescentes de edades diversas que han acudido a realizar consulta al Área de Psicología a partir de dificultades vinculares en el colegio/familia (peleas, agresiones, insultos, discriminación, maltrato, consumo problemático, etc.) o por interés en participar.

Dicho dispositivo está basado en la propuesta de Fútbol Callejero como estrategia de trabajo con las juventudes, impulsada por la Fundación Defensores del Chaco. Allí, su origen tiende a recuperar espacios de protagonismo y diálogo entre jóvenes que habitaban un contexto donde la violencia estructural atravesaba todas las relaciones<sup>153</sup>.

Por este motivo, pensamos al Dispositivo de Fútbol Callejero como un espacio de promoción de vínculos saludables y una estrategia de abordaje de situaciones de conflicto entre pares. Se trata de un espacio abierto en el que también pueden participar adolescentes, jóvenes y adultos. A su vez, se entiende como

---

<sup>153</sup> Historia. El fútbol como inspiración (s.f.) Fundación Defensores del Chaco. Recuperado el 30/8/2020 de <http://defensoresdelchaco.org.ar/historia/>





herramienta o estrategia que puede apoyar y aportar al proceso educativo, como un espacio propicio para abordar los conflictos que se dan al interior de los grupos e intentar encontrar soluciones alternativas, construidas a partir de los aportes de los propios participantes, permitiéndoles construir acuerdos, resolver problemáticas, evaluar situaciones. Desde el juego se pretende trabajar los conflictos que se suceden en esos momentos y transferirlos a situaciones de la vida cotidiana, con lo que se construye la posibilidad de una convivencia menos violenta y más feliz.

El Fútbol Callejero es un fútbol participativo donde las y los jugadores construyen sus propias reglas, las hacen valer y asumen el compromiso de respetarlas. Está orientado a lograr un puente entre el partido y la construcción social, que a través del fútbol se propone erigir. Así, transitando una actividad culturalmente arraigada, pasional y de alta aceptación social, los y las jugadores aportan sus saberes, miradas y acciones (Rossini, Serrani, Weibel y Wainfeld, 2012).

### **Metodología**

La realización de la actividad se lleva a cabo en un día y horario específico; como también en un lugar significativo de cada barrio. En la experiencia de Catriel, la actividad está a cargo de integrantes del equipo del Servicio de Salud Mental Comunitaria (una psicóloga y un operador terapéutico) y 3 integrantes del Espacio Comunitario de Organización Social (ECOS – Programa de la Secretaría de Estado de Niñez, Adolescencias y Familias de Río Negro). El dispositivo se desarrolla en el Barrio Preiss una vez por semana, los días jueves a partir de las 18hs hasta las 19:30hs (durante la primavera y verano) y/o 14hs-16hs (durante el otoño e invierno). El lugar de encuentro y realización es el “Playón del Barrio Preiss”.





En el CAPS de Barrio Parque Industrial, el dispositivo se realiza los días martes (14hs-15:30hs) y miércoles (10:30hs-12hs) siendo el lugar de punto de encuentro el Club San Cayetano. Los referentes de la actividad son: una psicóloga del CAPS, estudiantes de psicología de la UNCo y UFLO, y un profesor de Educación Física del Programa Redes de la Subsecretaría de Salud. En distintos momentos han participado también otros miembros del personal del Equipo de Salud del CAPS.

Con respecto a la Metodología del Fútbol Callejero tiene como punto de partida las reglas del fútbol convencional (el juego se estructura a partir de un partido de fútbol), pero al pasar a ser callejero el deporte se resignifica completamente. “La metodología en si es simple, pero tiene mucho contenido” (Parra, 2018). Tiene la particularidad de que los equipos son mixtos y que no tiene la figura de un árbitro, sino la de mediadores sociales (que habitualmente son una pareja).

La propuesta consta de tres momentos principales:

**Primer momento.** Se definen, de común acuerdo entre los dos equipos y con la fiscalización de los mediadores sociales, las reglas que se proponen para sostener el partido; éstas se constituyen como condiciones al ser aceptadas por ambos grupos. Las reglas establecidas son anotadas por el mediador en una planilla. En cada encuentro todas las reglas, sean deportivas o conductuales, pueden modificarse según las características del lugar y lo que las y los participantes puedan acordar sobre lo que es mejor para desarrollar la práctica. (Mora, 2016). ¿Hoy con qué reglas jugamos? suele ser la pregunta que da inicio a este primer momento.

**Segundo momento.** Se juega al fútbol en un tiempo determinado mostrando toda la pasión y habilidad de las y los jugadores. En algunas ocasiones, las reglas pueden modificarse si se considera necesario para el





mejor desarrollo del partido, siempre con el consenso de quienes participan. Por ejemplo, cuando un equipo tiene la mayoría de jugadores y jugadoras más “habilidosos” y se busca equilibrar entre ambos equipos.

**Tercer momento.** Se dialoga y por medio del consenso se establecen los puntos que corresponden a cada equipo en relación a lo deportivo (cantidad de goles), la solidaridad (cómo se relacionó un equipo con el otro), la cooperación (cómo se trataron entre los y las jugadores del mismo equipo), la participación (de cada participante, en los tres momentos) y el compromiso (respeto con las reglas acordadas). Cada uno de estos aspectos recibe puntaje, determinando un ganador del encuentro debido a la suma de puntajes parciales. Todo ello acompañado por la figura del mediador social, que utiliza una planilla e interviene facilitando los diálogos y la participación para arribar a determinaciones, sin ejercer un rol directivo ni arbitrar como juez determinante ante situaciones conflictivas.

En la experiencia de Catriel, las niñas y los niños que participan crearon otro momento de dispositivo, el cual consiste en un “momento de penales”. De este modo, construyeron otra instancia de participación y de juego, donde los equipos no solo pueden ganar por el partido en sí, sino que también pueden ganar por penales. Luego de este, se realiza la co-evaluación y reflexión de lo sucedido en el encuentro.

Algo similar ocurrió en la experiencia de Parque Industrial, donde las niñas paulatinamente fueron estableciendo un momento al final de cada encuentro para patear penales. A diferencia de Catriel, aquí se prefirió que este momento sea después de las reflexiones finales, sin llevar cuenta del puntaje de cada gol. Este momento de cierre permitió además que algunas y algunos jugadores que no habían tenido mucha participación





en el momento del partido, o que no poseían experiencia en el deporte, pudieran practicar patear al arco y realizar goles, resaltando la gratificación y posibilidad de igualdad que esto les aportaba.

## **Conclusiones**

Más allá del contexto actual de emergencia sanitaria, es necesario resaltar la importancia de las alternativas territoriales y comunitarias como el dispositivo de fútbol callejero desde el objetivo de ir instalando estos espacios como una política pública. En este sentido, cabe resaltar que a través de esta metodología se acompaña el proceso de participación, diversión y reflexión a lo largo del partido, promoviendo que los jugadores asuman un rol activo, reivindicando valores.

La presencia de la mujer resulta importante dado que permite poner en tema de debate -en la misma actividad- temas como: su rol asignado y asumido, equiparación de oportunidades, cuestiones que hacen al género, discriminación, interrelaciones enmarcadas en el respeto y compañerismo, sexualidad y afectividad. De este modo se habilita a las feminidades habitar espacios y habitar su cuerpo de modos que tradicionalmente les fueron vedados, o por los que tuvieron que soportar una mirada de reprobación en caso de intentar ocupar.

En el Fútbol Callejero las y los participantes toman decisiones, negocian reglas, las hacen valer y asumen el compromiso de respetarlas, ven las consecuencias de sus propias decisiones, debaten sobre las respuestas correctas, desarrollan confianza en su capacidad de pensar, corrigen y defienden sus propios esquemas de pensamiento, interactuando, participando y respetando las ideas de los demás.

Todos estos aprendizajes, necesarios para el desarrollo de la autonomía, se convierten en significativos ya que además de escucharlos se viven. Ellos y ellas construyen todo esto, dentro de su proceso de interacción,





acompañados por los mediadores sociales. Respecto a los mediadores, debido a que la metodología propone el juego mixto, resulta importante que tenga representantes femenino y masculino, a fin de favorecer la llegada y el vínculo con las/os chicas/os y poder abordar problemáticas de género que puedan surgir como conflicto del juego.

En el mismo sentido de propiciar el desarrollo de la autonomía hubo entre las y los mediadores y las niñas, una forma de interacción que tiende a evitar el adultocentrismo en la organización y resolución de problemas. Esto resulta en un proceso de aprendizaje también para los y las mediadoras, quienes practican en este espacio una reconfiguración de roles cada vez que las niñas y niños acuden a ellas y ellos como “árbitros”. Entendemos que dar lugar a los intentos de solucionar problemas desde las y los participantes, junto con el placer del juego, es una de las mayores riquezas de este dispositivo.

Retomando la importancia que tienen estos dispositivos comunitarios, desde la Psicología Comunitaria nos encontramos con el desafío actual de repensar estos espacios y propiciar la creatividad a los fines de readaptarnos a esta nueva “normalidad” y realidad que nos encontramos atravesando.

### **Referencias**

Mora H. (2016). “Puente Viejo” - Fútbol callejero comarca andina del paralelo 42. Asociación “Al agua todos”.

En las Jornadas de Salud Mental Comunitaria, El Bolsón.

Parra M. A. (Coord). (2018). Cuidar las infancias: buenas prácticas en salud mental infantil en los sistemas públicos de salud de Rio Negro y Neuquén (2014 – 2016). Buenos Aires: Teseo.





Rossini L., Serrani E., Weibel M. y Wainfeld M. (2012). Fútbol Callejero: juventud, liderazgo y participación. Trayectorias juveniles en Organizaciones Sociales de América Latina. Buenos Aires: Fundación Fútbol para el Desarrollo (FUDE).

### **Mesa 06**

**Niños, niñas y adolescentes: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales**

**Movilidad segura en el entorno escolar: una necesidad para reducir la brecha de desigualdad en**

**Colombia**

***EDWARD FABIAN OVALLE CLAVIJO<sup>154</sup>***

**Resumen**

---

<sup>154</sup> Licenciado En Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Filósofo, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Comunicación-Educación y Magister en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consultor en Educación para la Agencia Nacional de Seguridad Vial. Correo electrónico: fabianovalle93@gmail.com





La ponencia presenta la problemática de los *siniestros viales* con énfasis en su afectación en los niños, niñas y adolescentes. Para ello se realiza una breve contextualización sobre la situación mundial de los traumatismos ocasionados en el tránsito y, a partir de ello se analiza la situación de Colombia. Al final, se presentan algunas reflexiones sobre las condiciones y posibilidades de construir entornos escolares seguros en Colombia a partir de una visión amplia de la movilidad escolar que permita garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a movilizarse de forma segura en su territorio.

**Palabras Clave.** Siniestros viales, bienestar estudiantil, movilidad escolar, movilidad segura, movilidad sostenible.

### **Siniestros viales<sup>155</sup> : la pandemia invisible**

Cada año fallecen cerca de 1,3 millones de personas a causa de siniestros viales en el mundo, y entre 20 y 50 millones de personas padecen traumatismos o lesiones no mortales (OMS, 2017). Es decir, los siniestros viales son una problemática de salud pública que se posiciona como una de las principales causas de muerte en la población mundial.

Esta situación afecta a todo el mundo, sin embargo, hay algunos países y grupos poblacionales más afectados que otros. Una muestra de ello es que, según cifras de la OMS (2017), el 93% de los fallecidos a causa de esta problemática están en los países de ingresos bajos y medios en los que solo se registra el 54% de

---

<sup>155</sup> Se utiliza el concepto “siniestro vial” en lugar de “accidente de tránsito” dado que este último término designa una problemática casual, mientras que el primer término evidencia que los incidentes viales son un problema causal que obedece a una serie de factores que se pueden prevenir.







los vehículos motorizados en el mundo. Además, del total de fallecidos en el mundo, los *usuarios vulnerables*<sup>156</sup> representan la mitad de los fallecidos, aunque este porcentaje es mucho mayor en el caso de los países de ingresos bajos en comparación con los de ingresos altos.

Ahora bien, aunque diariamente se estima que fallecen 3.712 personas a causa de este problema, lo cual equivale aproximadamente a una víctima fatal cada veintitrés segundos, lo cierto es que, en muchos países, sobre todo en los países de ingresos bajos y medios, aún no se reconoce que todas las muertes ocasionadas por traumatismos en el tránsito son evitables.

Es un problema invisible, aunque los datos son claros, por ejemplo, a nivel mundial los siniestros viales son la octava causa de muerte y la principal causa de muerte en la población entre los cinco y los veintinueve años (OMS, 2018), es decir, son la principal causa de muerte en niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En este orden de ideas, reconociendo la dimensión del fenómeno, es preciso insistir en que este es un problema de salud pública, lo cual quiere decir que es una de las principales causas de mortalidad a nivel mundial y, existen mecanismos para prevenir las muertes, pero en algunos países no se aplican o se ejecutan de forma ineficiente. Esto último es evidente cuando se aprecia que más del 90% del total de las fatalidades en el mundo se registra en los países de ingresos bajos y medios, pero la experiencia de aplicación del Enfoque de Sistema Seguro en 53 países demuestra que *las muertes y traumatismos graves por siniestros viales son evitables* (WRI , 2018), siempre y cuando se transforme el paradigma de gestión de la seguridad vial y se

---

<sup>156</sup> Es el término que se aplica a los usuarios que tienen mayor probabilidad de sufrir lesiones o la muerte en caso de un siniestro vial. Allí se ubican los peatones y los conductores de vehículos de dos ruedas como motociclistas y ciclistas.





asuma una responsabilidad de parte de los gobernantes para generar un sistema seguro con sus múltiples elementos (usuario seguro, infraestructura vial segura y vehículos seguros).

### **Los siniestros viales en Colombia y su impacto en la población de niños, niñas y adolescentes**

Las muertes asociadas a siniestros viales representan el 3,0% de la mortalidad del país (DANE, 2019) y son la segunda causa de muerte por lesión de factor externo (GRUPO CENTRO DE REFERENCIA NACIONAL SOBRE VIOLENCIA, 2018). A diferencia de la situación mundial, en donde los usuarios vulnerables representan el 50 % de las víctimas fatales, en Colombia, según los datos del Observatorio Nacional de Seguridad Vial del país, para el 2019 este porcentaje asciende aproximadamente al 80%, siendo el usuario de motocicleta el actor vial más afectado con un porcentaje mayor al 50%. Estos datos no son atípicos sino una constante de la realidad del país, pues, durante la última década (2009-2020) en Colombia se reportan 74.116 víctimas que fallecieron en un siniestro vial y, de estas, siempre el usuario de motocicleta fue el más afectado con un 47,47 % de participación.

Esta problemática que aqueja al país vulnera gravemente el derecho a la vida, en especial de los niños, niñas y adolescentes que se movilizan por el territorio nacional, pues, según datos estimados de la Agencia Nacional de Seguridad Vial-ANSV (2021), en 2019 fallecieron 570 niños, niñas y adolescentes por un siniestro vial. De esto, además destaca que el 73,68% de los fallecidos eran niños y adolescentes hombres, una cantidad mucho más alta que la de sus pares mujeres en el mismo rango etario. De igual forma, la ANSV destaca— aunque no revela el porcentaje— que un número más alto de niños, niñas y adolescentes muere a causa de siniestros viales en las zonas rurales del país. Asimismo, se muestra que la mayoría de niños, niñas y





adolescentes eran usuarios de motocicleta (47%) al momento del siniestro, y, en segundo lugar, fallecieron en calidad de peatones (20%).

Independientemente de su rol en la vía, las consecuencias de los siniestros viales en el niño son más severas debido a que el nivel de desarrollo físico es más vulnerable que el del adulto; por su estatura un niño usualmente no alcanza los reposapiés de la motocicleta; y existen otras razones con las que se concluye que las consecuencias de los siniestros viales son más severas en el niño debido a su vulnerabilidad física (World Health Organization, 2015).

Una lectura apresurada de lo que se ha dicho hasta el momento podría plantear que en Colombia hace falta una ley que prohíba que los niños, niñas y adolescentes puedan ir en motocicleta, pues es el medio de transporte en el que más han fallecido; sin embargo, considerando que el país tiene un parque automotor que se compone en un 59% por motocicletas (RUNT, 2021), cabe dudar si expidiendo esta ley cambiaría la situación. Además, vale la pena preguntarse ¿por qué los niños, niñas y adolescentes se movilizan en moto en Colombia y cómo se podría solucionar esta problemática?, pues, por ejemplo, en la ciudad capital existe el decreto 035 de 2009 en el que se prohíbe el tránsito de menores de diez años en motocicleta, pero en las periferias de la ciudad sigue siendo una práctica común llevar niños en motocicleta y se evidencia cuando los estudiantes llegan al colegio en motocicleta, incluso en sobrecupo.

El cuestionamiento anterior deja en evidencia que el problema de la seguridad vial es estructural y no particular, es decir, la movilidad en el país está asociada a los niveles de desarrollo económico de la región y no solamente al ideal de crear una cultura vial segura. Es decir, hay que reconocer que la motocicleta es un





vehículo económico que resulta más accesible para muchas familias colombianas y que, además, en muchos casos, así no sea legal en el país, se utiliza como un vehículo de servicio público.

Tenemos así dos países, uno representado en el papel de la legalidad y otro en las realidades de las diferentes regiones del país. Con lo anterior es evidente que, no solo gestionando leyes se solucionará el problema de la *movilidad segura* de los niños niñas y adolescentes, pues en muchos lugares del territorio nacional la motocicleta es la única alternativa para poder ir a estudiar, y tal como lo advierte Stuntz (2000) citado en Bicchieri (2019), el cambio impositivo desde el ámbito legal raramente funciona, y, una muestra de ello es que en Colombia es obligatorio que los motociclistas utilicen casco, sin embargo las normas sociales de algunos municipios de la región se alejan de lo que dicta la ley y por ende no hay un estigma para quien no utiliza el casco.

Lo más grave es que, como todo problema de salud pública, el fenómeno de los siniestros viales se ve atravesado por los Determinantes Sociales de la Salud (DSS), pues, tal como se observa en el documento “Calles para la vida, trayectos seguros y saludables para los niños de América Latina y el Caribe” (FIA Foundation, 2019), es notorio que en la región de América Latina y el Caribe, hay una tendencia en la que se unen la pobreza y las lesiones por siniestros viales, con el agravante que supone que los niños, niñas y adolescentes de entornos de bajos ingresos son más propensos a sufrir lesiones graves a causa de siniestros viales, y la atención en caso de un siniestro vial es poco eficiente. En concreto, FIA Foundation (2019) estima que “casi un tercio de los niños de la región en zonas urbanas viven en entornos de poca calidad, con frecuencia





rodeados de carreteras inseguras [además] cuando las familias obtienen ingresos, con frecuencia adquieren motocicletas inseguras para acceder a oportunidades económicas” (p.14).

Como se puede observar, el tema de por sí es demasiado amplio, pero para los términos de este escrito es fundamental situar la discusión en el entorno escolar con la siguiente pregunta: ¿cómo promover el acceso seguro y consigo la permanencia de los estudiantes a las instituciones educativas en el país?

Para poder garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, lo primero que se debe analizar es si se está gestionando el acceso, es decir, la forma en la que los estudiantes pueden ir al colegio y devolverse a sus lugares de origen. Luego, una vez se haga el análisis de la gestión del acceso, resulta fundamental ver las condiciones de movilidad de los estudiantes, pues si bien pueden estar llegando al colegio, no siempre lo hacen de forma segura, ni en sus recorridos casa-colegio, colegio-casa, ni en la misma institución educativa. Esto último resulta inquietante, pues en la mayoría de los casos, los recorridos casa-colegio y colegio-casa son los únicos o los más importantes para los niños, niñas y adolescentes porque es donde hay mayor exposición al riesgo. Por ende, los gobiernos deberían promover la asistencia de los estudiantes a los colegios a través de un apoyo significativo en sus desplazamientos diarios, logrando que puedan movilizarse de forma segura para ir a estudiar.

Promover un apoyo significativo de parte de los gobiernos resulta crucial, pero hasta el momento la visión de la seguridad vial en los entornos escolares resulta muy limitada y, en el mejor de los casos, la seguridad vial se promueve como un proyecto transversal del currículo. Lo problemático es que la seguridad





vial y más específicamente la movilidad segura de los estudiantes es un asunto práctico que pasa por el currículo, pero lo trasciende.

Este abordaje parcial de la movilidad segura en las instituciones de educación formal en sus niveles preescolar, básica y media puede obedecer a que en Colombia los cambios propuestos para el abordaje de los hábitos y comportamientos para la movilidad segura en los colegios no se han gestado de forma orgánica sino que se han introducido desde los marcos legales, es decir, en Colombia, la Ley General de Educación, en su artículo 14, literal f (adicionado por la Ley 1503 de 2011), establece que en todos los centros oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media cumplir con el literal f con el “desarrollo de conductas y hábitos seguros en materia de seguridad vial y la formación de criterios para evaluar las distintas consecuencias que para su seguridad integral tienen las situaciones riesgosas a las que se exponen como peatones, pasajeros y conductores (Ley 1503 de 2011)”. Además, establece que esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios. Para cumplir con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional asumió la responsabilidad heredada de la Ley 1503 de 2011 y desarrolló el Documento No. 27 “Orientaciones Pedagógicas para la Movilidad Segura” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014) con el propósito de orientar una formación en competencias para la movilidad segura de forma transversal al currículo. Sin embargo, pese a la normatividad vigente, lo cierto es que en la mayoría de los colegios del país no hay una apropiación real de la Educación Vial y lo que esto supone, a saber, no hay una interiorización de hábitos y conductas apropiadas para la movilidad segura en todos los modos de transporte, ni tampoco un estigma generalizado cuando las personas





incurren en conductas de riesgo, al punto que, incluso, al interior del colegio y en sus alrededores se incurre en muchas de ellas.

En consecuencia, sería fundamental que al interior de los colegios se reconozca la necesidad de formar para la movilidad segura al mismo tiempo que los programas de Bienestar Estudiantil contemplan que la Movilidad Escolar es más que un servicio de transporte. La Movilidad Escolar debería entenderse como un elemento sustancial para el acceso y la permanencia de los estudiantes, y, por ende, esta debe ser segura en cualquier modo de transporte, pero, además, puede contemplar ser activa y sostenible, estimulando llegar al colegio caminando o en modos de transporte activos para incorporar hábitos de vida saludable en los estudiantes.

### **Conclusiones**

Es prioritario reconocer que el problema de la seguridad vial es estructural, es decir, las víctimas fatales y lesionados graves a causa de siniestros viales no solo están relacionadas con la legislación de tránsito y transporte, sino que también tienen una profunda relación con la gestión de los derechos básicos de las personas. En consecuencia, un trabajo futuro pero que debe emprenderse desde ya, es la necesidad de integrar políticas públicas de salud, desarrollo infantil y movilidad con enfoque de seguridad vial, en pro de proteger la vida de quienes son sujetos de especial protección de derechos.

No obstante, es claro que así el problema sea estructural, también se requieren medidas para gestionar los riesgos viales en el presente inmediato, pues las muertes ocurren todos los días y algunas de ellas pueden evitarse generando medidas de infraestructura vial, legislación comportamental, legislación de Vehículos





seguros y Elementos de Protección Personal (EPP); todo lo anterior con un enfoque de protección a los usuarios vulnerables.

Como se puede ver, la tarea es impostergable y un lugar prioritario para empezar a gestionar un sistema seguro son los entornos escolares, pues hay que recordar que, en la mayoría de los casos, el desplazamiento más importante que realiza un niño, niña o adolescente es su recorrido de la casa al colegio y viceversa; además, los entornos escolares agrupan una comunidad que, en su mayoría son usuarios vulnerables y además sirven de núcleo para fomentar un cambio con mayor impacto.

Para concluir, es importante notar que los niños, niñas y adolescentes están siendo víctimas de siniestros viales porque no hay una adecuada planeación para promover una movilidad segura, y, por ende, es necesario gestionar acciones con el propósito de garantizar sus derechos. Para lo anterior, como ya se ha dicho, un escenario vital son los entornos escolares, pero se requiere empezar con cambios que permitan incluir este tema en el currículo y trascenderlo, es decir, lograr pasar de la enseñanza de las señales de tránsito en abstracto para poder apropiarse de las señales de tránsito del colegio y de su entorno; gestionar los conflictos entre vehículos y las zonas de juego de los estudiantes; preocuparse porque todos los miembros de la comunidad educativa que se movilicen en moto utilicen su respectivo casco; incentivar la movilidad activa de forma segura, etc. De este modo, se propende por una formación integral, sostenible y saludable, pues la Movilidad Escolar es más que un servicio de transporte; es, además, una oportunidad para fomentar un trabajo que permita disminuir los problemas de obesidad y sedentarismo; es brindarle al estudiante la oportunidad de ser parte de una colectividad desde la gestión de caravanas que lleguen en conjunto caminando al colegio; etc. Sin embargo, para poder







descubrir las múltiples posibilidades de formación desde la Movilidad Escolar, lo primero que se tiene que garantizar es que esta sea segura para proteger la vida de los niños, niñas y adolescentes.

### Referencias

Agencia Nacional de Seguridad Vial. (08 de Julio de 2021). Agencia Nacional de Seguridad Vial. Obtenido de

Agencia Nacional de Seguridad Vial. Recuperado de: <https://ansv.gov.co/es/escuela/4604>

Bicchieri, C. (2019). Nadar en contra de la corriente. Bogotá: Planeta.

DANE. (2019). ESTADÍSTICAS VITALES - EEVV. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

FIA Foundation. (2019). Calles para la vida: trayectos seguros y saludables para los niños de América Latina y el Caribe. Fundación FIA.

GRUPO CENTRO DE REFERENCIA NACIONAL SOBRE VIOLENCIA. (2018). Forensis 2018: Datos para la vida. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Saber moverse: Orientaciones pedagógicas en movilidad segura. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

OMS. (2017). Organización Mundial de la Salud. Obtenido de WHO.int/es: Recuperado de: <https://www.who.int/features/factfiles/roadsafety/es/>

OMS. (2018). Informe de la situación mundial en seguridad vial. Organización Mundial de la Salud.

RUNT. (19 de 06 de 2021). Registro único Nacional de Tránsito. Obtenido de Registro único Nacional de Tránsito. Recuperado de: <https://www.runt.com.co/runt-en-cifras/parque-automotor>





World Health Organization. (2015). Child development and motorcycle safety. India: WHO.

WRI. (2018). Sostenibilidad y seguridad: visión y marco para lograr cero muertes en las vías. World Resources Institute.

**El Derecho a la Participación de niños y niñas: Entre el deseo de la política y las prácticas  
institucionales del Colegio Santa Librada I.E.D**

***ANA VIRGINIA TRIVIÑO RONCANCIO*<sup>157</sup>**

**Resumen**

La presente ponencia, muestra los planteamientos teóricos, metodológicos, las reflexiones y logros dados en torno al proyecto Participación en serio del derecho al hecho: experiencia de aprendizaje en la formación para la paz, desarrollado en el Colegio Santa Librada, que tiene como objetivo vincular a la vida escolar, la participación como escenario para la formación de ciudadanos capaces de vivir en una sociedad democrática y

---

<sup>157</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas – secretaria de Educación del Distrito Capital.





en paz. Promoviendo aprendizajes significativos para desenvolver las competencias necesarias para que los niños y jóvenes sean sujetos de derecho, se piensen y sientan como sujetos políticos y agentes de paz.

### **Presentación**

El proceso de paz, consolidado en Colombia, era un escenario en el cual el fin de la confrontación significaba un paso hacia la paz. Lo cual lleva a los maestros a considerar este espacio como un proceso de formación que debía articularse con el desarrollo de procesos pedagógicos y curriculares, donde era necesario entender que la construcción y el sostenimiento de la paz convocaba necesariamente el compromiso de la sociedad en su totalidad y en nuestro caso particular de la educación, lo que implica que la escuela fijará la mirada en las nuevas generaciones (niños y adolescentes) que son un bastión fundamental para superar los odios, las venganzas y desde ellos transformar esos imaginarios instituidos de exclusión, conflicto y violencia que han configurado las formas de relacionarnos con los otros, como colombianos.

En este sentido, nos propusimos como objetivo general vincular a la vida escolar y el currículo la participación como escenario fundamental para la formación ciudadana. Y como objetivos específicos en primer lugar, promover aprendizajes significativos que permitan fortalecer y desenvolver las competencias necesarias para que los niños sean sujetos de derecho. En segundo lugar, plantear estrategias de articulación o integración curricular que fomentarán la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico con el fin que las y los niños y jóvenes del colegio se asumieran como sujetos políticos. Y por último que, como sujetos autónomos, políticos y de derecho se hicieran constructores de paz, en medio de una paz que podemos





denominar imperfecta, una paz en medio del conflicto y comprender el conflicto como posibilidad de construcción.

Como docentes del área reconocemos que los discursos de las ciencias sociales, han configurado un sentido y un significado de ser humano inserto en el ámbito social, construcción conceptual y epistémica, desde la cual consolida su campo teórico - metodológico como parte de los dispositivos sociales y en el espacio escolar como parte de los dispositivos pedagógicos que en tiempos históricos determinados producen, moldean y transforman las significaciones sobre los seres humanos, pero que además establecen un decir y un hacer social en el marco del proyecto cultural, educativo e institucional transitando y produciendo unos saberes, unas prácticas que se mueven entre lo determinado y lo indeterminado; entre lo hegemónico y lo alternativo, entre la heteronomía y la autonomía, en una dialéctica permanente de creación que establece la institución de la sociedad contemporánea y que configura el que hacer escolar.

Partimos entonces de situar algunas significaciones imaginarias de sujeto que se han instalado, desde Michel Foucault en (1982), para quien los sujetos se constituyen en un proceso de subjetivación desde los saberes y las formas de poder en una época determinada, es decir, que el conjunto de saberes producidos por una sociedad (*lo que se dice y lo visible*) al ser apropiados por los seres humanos configura unos discursos que inducen las formas de relación, que determinan las maneras de enunciar, de organizar las percepciones del mundo, las representaciones sociales, las formas de pensar y a su vez desde unos dispositivos de poder instaurados como acciones sobre los otros, se regulan las actuaciones, las acciones y se configuran unas prácticas sociales determinadas.





De igual forma, lo anterior lleva a comprender que la dinámica de construcción de las sociedades y en ella la configuración de sujetos, los saberes y lo que denominamos experiencias pedagógicas alternativas, es asumir que la sociedad se instituye desde la interacción permanente entre los sujetos (*psique*) con un poder creador y la sociedad con un poder instituido, entre los imaginarios sociales instituidos y aquellos que devienen alterando los órdenes establecidos y se configuran como instituyentes.

Este andamiaje nos lleva entonces que configurar en el espacio escolar a los niños y los jóvenes, como sujetos requiere como refiere el filósofo Cornelius Castoriadis (1975), deconstruir la lógica *conjuntista identitaria* desde la cual, se ha establecido la institucionalidad y la realidad de la escuela como institución del proyecto “civilizatorio” de la modernidad en occidente y dar paso a la una nueva lógica que permita comprender los cambios y las transformaciones; desde la metáfora *lógica de magmas*, una lógica que incorpora procesos de alteración social permanente, que instituye el poder creador en los sujetos y sus significaciones imaginarias, que implica una sociedad no estática sino cambiante, donde bullen conjuntos de significaciones imaginarias reconfigurando los órdenes, dan paso a reconocer la diversidad, la diferencia y reconoce a los sujetos sociales desde su decir/representar y su hacer/representar como responsables y autónomos de su devenir histórico.

La experiencia pedagógica de la participación en serio en el colegio Santa Librada desde la escala de prácticas participativas de Roger Hart (1992).

Hablar de participación tradicionalmente hace referencia a procesos normativos en los cuales se establecen los límites de los derechos y los marcos de actuación de los sujetos, desde los deberes consigo





mismo, con el colectivo y con la sociedad. En el cual aceptar los derechos humanos, implica reconocer que el otro es tan ciudadano y que tiene derechos, responsabilidades y obligaciones como yo. Convocando la categoría de ciudadanía como aquella que define los límites entre mis derechos y los derechos del otro, entre mis obligaciones y las obligaciones del otro, instituyendo el colectivo anónimo “nosotros” desde el reconocimiento de esos límites.

Asumimos entonces la definición desde Hart (1992), que condensa la importancia real de la participación en la construcción de las personas como sujetos de derechos, afirmando que la participación es:

El proceso de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida en comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se constituye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es un derecho fundamental de la ciudadanía (Hart, 1992, p, 5).

Reconocer la participación como un derecho, como un conocimiento y una práctica social y escolar hace necesario refundar la escuela, donde la experiencia encuentre una voz de resistencia, pidiendo abrir la escuela para aprender a través de aprendizajes que amplíen al máximo las experiencias de los y las niñas y jóvenes, que les posibiliten espacios de participación efectiva, de organización y de desarrollo de competencias necesarias para construirse como sujetos de derechos y sujetos políticos (Arendt, 2003).

Es desde estos planteamientos que se considera que los objetivos del proyecto son una alteración a lo instituido y se identifica como una experiencia pedagógica alternativa, que busca coadyuvar a la formación de nuevos sujetos y a institucionalizar nuevas prácticas pedagógicas como intersticios desde los cuales, se configuran saberes pedagógicos que devienen en nuevos sentidos y significados para la educación en Bogotá.





**Componentes del proyecto.** Democracia y derechos humanos; memoria histórica, coloquio de filosofía y SIMONU DISTRITAL Y SLSONU (Simulacro de las Naciones Unidas – Santa Librada), son estrategias que han permitido desarrollar y potencializar cambios en la participación de niños, niñas y jóvenes en el colegio y que han logrado alcanzar los objetivos propuestos por el proyecto. En este sentido tenemos que:

***Democracia y derechos humanos.*** Escenario de participación que va desde el simbolismo (no participación), a una participación como consultados e informados: En esta estrategia o componente del proyecto se agrupan las actividades que tienen que ver con la elección del gobierno escolar y el fomento de los derechos humanos, como un principio fundamental de la convivencia pacífica y la construcción de una cultura ciudadanía.

En el colegio se ha transformado el proceso de elección del gobierno escolar de forma paulatina donde inicialmente los niños y las niñas ejercían el derecho a elegir a sus representantes como una obligación sin tener en cuenta realmente su participación. Una participación que refería a situaciones en donde los niños y niñas podían expresarse, pero no tienen ningún efecto pues no le permiten formular sus propias opiniones. Con ello las niñas y jóvenes ejercían el derecho a elegir, pero más como una formalidad y el cumplimiento de una actividad escolar y los niños y niñas que eran electos para el gobierno escolar, no les tenían en cuenta en las decisiones de los diferentes estamentos del gobierno escolar.

A partir del año 2016 en el marco del proyecto, se establece que, para la elección del gobierno escolar, se incluía a los niños y niñas de los grados jardín, preescolar, primero y segundo como agentes con poder de decisión, es decir, se tiene en cuenta su voto y su voz. Para ello se organiza la fiesta de la democracia no solo





con las campañas de personero, contralor y cabildantes, sino que semanas antes de la elección, los estudiantes de los grados mayores, organizan talleres y guías para los niños y niñas de estos grados, a fin de ir generando una conciencia en el proceso de participación y elección. Con lo cual se va transitando a una participación como la define Hart (1992) como consultados e informados.

Así mismo en el año 2017 y 2018, el consejo de estudiantes (JM y JT), elegido en cada año formaliza sus reuniones mensuales con una agenda establecida especialmente para discutir y proponer soluciones a las problemáticas del colegio, pero además se solicita que cualquier decisión institucional que implique cambios estructurales del colegio como el énfasis, la adopción de la jornada única, cambios en el currículo y el manual de convivencia deben ser presentados por los docentes y directivos docentes al consejo de estudiantes. Con lo cual el consejo estudiantil se convierte en un estamento de consulta y decisión en la vida escolar.

En estas estrategias, se observa como las niñas y los jóvenes son consultados por los adultos, en este caso por los estamentos del gobierno escolar de forma integral, con lo cual ellos sienten la necesidad de comprender los procesos en los cuales participan, dan sus opiniones y estas son tomadas en serio, como lo sostiene Roger Hart (1992).

Así mismo en este componente para fortalecer el desarrollo de una participación más activa, se complementa con la promoción y apropiación de los derechos humanos, a partir de actividades desde el área de ciencias sociales y democracia, cada mes los estudiantes escogen un derecho, realizan una indagación y luego se exponen las diferentes carteleras de los grados en un mural. Esta actividad convoca a desde los niños de grado jardín, quienes en compañía de sus compañeros más grandes desarrollan estas carteleras.







*Memoria histórica y coloquio de filosofía.* Un escenario de participación iniciado por los adultos y decisiones compartidas con las y los niños: Esta estrategia se convoca desde los aprendizajes de la historia y la geografía, desarrollada en el aula de clase, pero como componente del proyecto ha traspasado los muros del aula de clase y se ha convertido en un escenario institucional de desarrollo de habilidades de investigación social, de capacidades como la alteridad, la escucha y el desarrollo del pensamiento crítico, pero además un escenario de comunicación que permite la construcción de identidad y ciudadanía al reconocer a los otros y a nosotros en el marco del pasado y el presente.

En cuanto a la participación, este componente del proyecto promueve una participación iniciada o sugerida por los adultos, las y los niños y las y los jóvenes son incluidos en las actividades y estas son desarrolladas la mayor parte por ellos. Como sostiene Roger Hart (1992), este peldaño de la escalera es realmente participativo en tanto incluye a los estudiantes en todo el desarrollo de la propuesta. En este sentido, desde los grados tercero a 11 en las dos jornadas, a cargo del profesor de ciencias sociales se inicia la investigación para recoger la memoria histórica teniendo en cuenta los contenidos a desarrollar en el área. Luego los estudiantes preparan una ponencia, se organiza un encuentro o seminario donde las ponencias más relevantes son presentadas a los compañeros en el auditorio y las otras son presentadas en los salones de clase.

En este escenario de participación se le otorga la misma importancia de los contenidos curriculares; donde se reconoce la historia, se reflexiona sobre problemáticas que a ellos les interesa, pero además se fomenta la capacidad de investigación, escucha y reconocimiento del otro, se contribuye a una adecuada construcción de ciudadana, que sea una voz de resistencia para no seguir reproduciendo las prácticas violentas, perpetuando





la pobreza y estancando la posibilidad de un cambio. Por lo tanto, para evitar la repetición de hechos violentos los niños y las niñas entienden que al reconocer lo vivido en el pasado, buscar la reparación y generar la participación como ciudadanos y ciudadanas va más allá de un derecho, es una responsabilidad y una obligación en el camino hacia la cultura de paz.

*SLSONU (Simulacro de las Naciones Unidas Santa Librada.* Peldaño de la participación que va desde iniciado y dirigido por las y los niños y jóvenes a iniciado por los niños con decisiones compartidas con los adultos: se inscribe en el marco de la propuesta de la SED, que tenía como objetivo aportar a la construcción de una “*educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender*”. Pero para el colegio este proyecto se convierte en un escenario y una estrategia para promover la participación real y efectiva de los estudiantes de las dos jornadas.

Una participación que implica según la escala de Hart (1992), en primer lugar, que las niñas y jóvenes ejecutan proyectos complejos por iniciativa propia y trabajan cooperativamente por grupos y, donde el papel de los docentes se convierte en un facilitador de las condiciones y situaciones para que ellos desarrollen y direccionen el proyecto. Y en segundo lugar se ha pasado a una participación donde los estudiantes y los profesores compartimos una causa que está en beneficio de todos como es el desarrollo y la participación en el SIMONU Distrital, pero también la realización de SLSONU. El principio fundante que ha orientado esta estrategia de participación es el autogobierno y la autonomía, pero también la construcción de procesos de comunicación asertiva, trabajo en grupo y liderazgo.

## **Conclusiones**





Este camino iniciado, lleva necesariamente a revisar y replantear las formas de decir y hacer en la institución educativa, conduce a desmontar el andamiaje hegemónico y tradicional sobre el cual se ha erigido la participación de las y los niños y adolescentes en las instituciones educativas, pero también a transformar la mirada que tenemos como maestros en torno a las niñas y jóvenes como sujetos de derecho y sujetos políticos.

Podemos decir que, como experiencias para estudiantes y maestros, las estrategias para la participación motivadas desde el proyecto han logrado convocar a toda la institución educativa en torno al derecho a la participación, a la formación de ciudadanos, a pensar el desarrollo de los niños y jóvenes como sujetos integrales, de derecho y agentes de políticas y transformaciones educativas.

No podemos negar la resistencia que por parte de los maestros han tenido las actividades del proyecto, en tanto algunos sienten que se les quita tiempo para la enseñanza de los contenidos curriculares, barreras que, hemos venido poco a poco socavando hasta lograr instituir este proceso como una actividad de formación que aporta a los desarrollos de otras áreas del conocimiento, a partir del desarrollo de capacidades como la investigación, la lectura crítica, la lectura y la capacidad de expresión, pero además más allá la capacidad de participar, decidir, de tolerar, de respetar, de ser incluyente, es decir de coadyuvar a formar seres humanos, agentes de transformación social.

La búsqueda de garantizar la participación de los estudiantes como un hecho y una acción, se ha convertido en una práctica social en la vida cotidiana del colegio; se percibe a los estudiantes más preocupados por estar en los escenarios que conllevan toma de decisiones, que ellos sienten y perciben afectan sus proyectos





de vida y la vida institucional. Podemos decir, que hemos roto la estructura escolar donde las decisiones sobre currículo, énfasis y convivencia corresponde solo a los maestros y directivos.

También se ha promovido la función social del maestro y de la institución como agentes de interacción social. Se ha fundamentado la interdisciplinariedad vinculando a su desarrollo áreas del conocimiento escolar como humanidades (español e inglés), y articulando las asignaturas que componen el área de ciencias sociales, ciencias políticas y económicas y filosofía. También de una u otra manera los estudiantes han potencializado los conocimientos en el área de ciencias naturales y medio ambiente en tanto muchas de las temáticas que preocupan a las y los niños y jóvenes en la actualidad tienen que ver con el medio ambiente, su sostenibilidad y cuidado.

### Referencias

Arendt, H. (2003). *La condición humana*, Buenos Aires Argentina. Paidós.

Castoriadis, C. (1975). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Editorial Senil.

Foucault, M. (1982). Sujeto y Poder. En: *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.

Hart, R. (1992). *Ensayos Innocenti N° 4, La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación autentica*, Oficina Regional Para América Latina Y Caribe, Fondo De Naciones Unidas Para La Infancia, UNICEF.





**Percepciones de un grupo de estudiantes de Pregrado y Maestría sobre la incorporación de las recomendaciones de la OCDE para Colombia 2017 a la Educación para la Primera Infancia**

***LYNN MARULANDA HIDALGO, PHD<sup>158</sup>***

**Resumen**

Desde la pregunta ¿Cuál es la percepción de un grupo de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil y de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital, sobre la incorporación de las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su informe para Colombia en el 2017, a la Educación para la Primera Infancia?, se identifican las percepciones de un grupo de estudiantes de pregrado y posgrado sobre la incorporación de éstas recomendaciones en el país a la Educación para la

---

<sup>158</sup> Docente-Investigador, Facultad de Ciencias y Educación. UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Bogotá, 2021





Primera Infancia, mostrando tendencias sobre éstas recomendaciones y las comprensiones originadas de pensamientos, emociones y acciones que suscitan.

### **Introducción**

El presente artículo muestra los resultados obtenidos a partir de la pregunta ¿Cuál es la percepción de un grupo de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil y de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital, sobre la incorporación de las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su informe para Colombia en el 2017, a la Educación para la Primera Infancia?, desde la que se logró la identificación de un conjunto de percepciones de un grupo de estudiantes de pregrado y posgrado respecto a cómo ha sido dicha incorporación de las recomendaciones en el país a la Educación para la Primera Infancia. En primer lugar, se dará cuenta de cuáles son las tendencias que muestran los estudiantes sobre las recomendaciones de la OCDE para la educación para la primera infancia en Colombia a través del diseño y aplicación de una encuesta con formato único de respuesta múltiple; en un segundo momento, se expondrán, aquellas comprensiones originadas de pensamientos, emociones y acciones que suscitan las recomendaciones de la OCDE en un grupo de maestros en formación y profesionales con apoyo de la conformación de un grupo focal; por último, se presentará un análisis alrededor de las tendencias y comprensiones obtenidas de la encuesta y el grupo focal, estableciendo elementos perceptivos comunes y/o contrastes o contradicciones. Este estudio se realiza debido a la necesidad de develar si, en efecto, se reconoce por parte de maestros en formación y profesionales de la educación, hay algún tipo de cambio o transición en la educación, para la primera infancia hacia su práctica educativa.





## **Las recomendaciones: un punto de partida para revisar**

El Informe de la OCDE para Colombia 2017, da cuenta del análisis de la situación económica de los países miembro, entre los que se encuentra Colombia. Para éste conjunto de países, este informe señala un conjunto de recomendaciones que deberán ser acatados con el fin de mejorar el desarrollo económico de la región, en este caso, de la región suramericana y específicamente, de este país. Si bien el documento realiza recomendaciones hacia todos los sectores económicos, el estudio que aquí se muestra se centrará en las recomendaciones realizadas al sector de la educación, concretamente de la educación para la primera infancia.

En consecuencia, es importante aclarar el lugar desde dónde se han definiendo e instalando las recomendaciones que al respecto de la primera infancia y su educación se realizan en el marco de la OCDE, para el caso de los países en vía de desarrollo. Así, es necesario comenzar por nombrar al premio Nobel de Economía James Heckman en el año 2000, quien habla de la necesidad de hablar de políticas desde un *enfoque unificado* como una manera alternativa a los enfoques fragmentados que caracterizan las políticas sociales implementadas por el gobierno del Estado colombiano, señalando que se trata de invertir en los primeros años de vida de los niños menos favorecidos de Colombia. Esto se basa más que en mi opinión personal, hay mucha evidencia en la psicología, en la economía y en las neurociencias que demuestran la importancia de esos primeros años de vida y la necesidad de entender cómo se presenta esa ventaja y desventaja en la educación y lo que queremos utilizar es la teoría de las habilidades o destrezas que explica muchos procesos del desarrollo humano. Por ejemplo, una de las cosas que hemos aprendido en este proceso es que existe una dinámica para la formación de habilidades.





(Heckman; 2011), Más adelante anota que:

La dinámica de la formación de destrezas, nos demuestra que hay un proceso sinérgico mediante el cual hay una inversión temprana, una estimulación temprana, el fomento temprano de los niños, nos crea un objeto, un niño que anda por sí solo, que puede enriquecer y reforzar el sistema más adelante, el sistema escolar, el sistema de justicia, el sistema de la sociedad como un todo. (p. 98)

En palabras del autor, la “buena noticia para Colombia” es la de contar con evidencias que muestran cómo enriqueciendo los entornos primarios se puede enriquecer a su vez a la familia y a su dignificación (Heckman, 2011). Así las cosas, teniendo en cuenta los planteamientos de Heckman para Colombia en el 2011, la OCDE los acoge y a partir de ellos define un conjunto de recomendaciones, principalmente orientadas desde la economía, que, según éstos planteamientos y recomendaciones, contribuirán con alcanzar ciertos niveles y objetivos de desarrollo económico tendientes a posicionar al país en un mejor lugar – de desarrollo - a nivel mundial. Efectivamente, desde la mirada de *enfoque unificado* que define el economista, la primera infancia, su educación y condiciones del existir quedan inmersas en un conglomerado de conclusiones y recomendaciones, donde identificar lo correspondiente explícitamente a éstas cuestiones debe realizarse tras una lectura cuidadosa y detenida.

Teniendo en cuenta lo anterior, se muestra a continuación en la Tabla 1, una síntesis de las principales conclusiones y recomendaciones realizadas por la OCDE para Colombia en el informe del año 2017, al respecto de la primera infancia:







**Tabla 1**

*Síntesis de conclusiones y recomendaciones OCDE Colombia para la primera infancia, 2017*

Principales conclusiones	Principales recomendaciones
<i>Hacia un crecimiento más inclusivo</i>	
Las mujeres no cuentan con suficientes oportunidades en el mercado laboral formal o informal.	<p>Asegurar la prestación accesible de una protección social de buena calidad para niños, y de cuidados de larga duración para los parientes mayores o personas con discapacidad.</p> <p>Ampliar el acceso a programas de medidas activas del mercado laboral y aprovecharlas mejor.</p>
Resultados educativos dependen fuertemente del fondo socioeconómico familiar.	Prestar mayor apoyo público para aumentar la tasa de escolarización de los niños más desfavorecidos en las regiones menos desarrolladas.
Continúa existiendo grandes diferencias entre los niveles de pobreza rural y urbanos.	Expandir la educación de la primera infancia.
Reducir la desigualdad reiniciando el crecimiento con reformas estructurales.	Desarrollar en los niños habilidades básicas necesarias para alcanzar todo su potencial ayuda tanto a la productividad como a la equidad.
El fin del conflicto armado debería abrir camino al crecimiento de la productividad y a más inclusión	Crear más oportunidades para mujeres, Hacia un sistema social más inclusivo.





Fuente: Elaboración propia.

Es de notar que, si bien las conclusiones y recomendaciones que aquí se muestran, no aluden directamente a la primera infancia, debe tenerse en cuenta que éstas obedecen a la postura de Heckman, en cuanto a su enfoque unificado, como se ha venido explicando.

### **Las percepciones que evidencian otras comprensiones y realidades**

A partir de las conclusiones y recomendaciones mostradas en la Tabla 1, se diseñó una encuesta dirigida a estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil de octavo semestre y a estudiantes de segundo semestre de la Maestría en Educación y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se aplicó a 15 estudiantes de pregrado y a 6 de posgrados, para un total de 21 encuestados. Siguiendo una metodología cuantitativa debido a un carácter explicativo-exploratorio que toma la encuesta diseñada (Sampieri, 2014), se elaboró el siguiente cuestionario de seis preguntas en formato cerrado:

1. Conoce usted qué es la OCDE.
2. Tiene alguna información sobre las recomendaciones que la OCDE hizo a la educación para la primera infancia en Colombia en el 2017. ¿Cuál conoce?
3. Está de acuerdo con la afirmación de que la profesionalización de las carreras de maestro y profesor contribuye con aumentar sus competencias y productividad.
4. Considera usted que ha expandido la educación de la primera infancia y la escolarización de niñas y niños más desfavorecidos en las regiones.
5. Está de acuerdo con que el acuerdo de paz ha contribuido con la disminución de la desescolarización en





las regiones más afectadas por el conflicto interno armado.

6. Considera usted que el desarrollo de las habilidades básicas en los niños y niñas ayuda a que alcancen todo su potencial, aumentar la productividad y la equidad.

Luego de la tabulación realizada a la encuesta mediante herramienta Google Forms, se obtienen los siguientes resultados:

A la pregunta 1, el 61,9% responde que no conoce qué es la OCDE, frente a un 38,1% que dice conocerla. Esto es importante teniendo en cuenta el estatus académico de los encuestados, donde se esperaría que un mayor tuviera alguna información conducente a identificar de alguna manera a este organismo. Respecto a la 2 pregunta “tiene alguna información sobre las recomendaciones que la OCDE hizo a la educación para la primera infancia para Colombia en el 2017” el 4,8% respondió que sí conocía y el 95,2% que no. Al respecto de esta pregunta, los participantes que respondieron afirmativamente dijeron:

Definitivamente es importante lograr un desarrollo académico alto por parte de profesores y estudiantes en formación, que prospectivamente logre incidir en el aumento de la calidad de la enseñanza que se pueda constituir en la acción docente. Así mismo, debe gestarse mayor capacitación para otras instituciones que se preocupan también por la educación infantil, muchas personas no dimensionan la importancia de esta acción.

Considero que las mejoras deben hacerse desde el gobierno y su estructura ya que a partir de esta y el mal manejo se restringe el alcance de la educación en muchos lugares del país, como por ejemplo la falta de





conectividad en los niños y niñas en áreas rurales, además de la poca capacitación en necesidades educativas especiales y que llevan a apartar a los niños y niñas de sus compañeros. (Participante encuesta)

Por otro lado, los participantes que responden negativamente, aluden a argumentos que señalan no conocer las recomendaciones a las cuáles se refiere el documento, cuestión significativa debido al peso político, educativo y económico que las mismas tiene sobre la labor del maestro, en este caso, del maestro para la primera infancia. Continuando con la pregunta 3 “está de acuerdo con la afirmación de que la profesionalización de las carreras de maestro y profesor contribuye con aumentar sus competencias y productividad”, un 52,4% responde que sí y coincidentalmente el 23,8% responde que no, por razones que pueden estar asociadas a la diversidad del país en todos los aspectos, sectores y poblaciones, que constituye en la actualidad uno de los principales objetivos de desarrollo a alcanzar, que justamente se intenta recoger en la 4 pregunta “considera usted que se ha expandido la educación de la primera infancia y la escolarización de niños y niñas más desfavorecidos en las regiones rurales” donde un 49,5% dice que sí y un 57,1% dice que no y un 33,3% responde no sabe, que además de reflejar una fractura entre lo rural y lo urbano, visibiliza la presencia aún de un movimiento hacia la centralización, que específicamente en Colombia, son aquellas zonas más apartadas y vulneradas por el conflicto armado.

Así mismo, la pregunta número 5 “está de acuerdo con que el acuerdo de paz ha contribuido con la disminución de la desescolarización en las regiones más afectadas por el conflicto interno armado” el 33,3% de los participantes responde que sí, el 33,3% que no, un 9,5% responde que no sabe y el 23,8% en alguna medida. Esto puede señalar el reconocimiento del proceso y de los acuerdos de paz en el país, sin





embargo, no ha sido suficiente y menos desde el panorama nacional actual en el que no se ha podido percibir una acogida total de los acuerdos y en algunos casos, por el contrario, parecen no tenerse en cuenta o se desvirtúan sus alcances, principalmente en lo que respecta a la reivindicación de las comunidades y sus territorios.

Por último y en relación a la anterior, frente a la 6 pregunta “considera usted que el desarrollo de las habilidades básicas en los niños y niñas ayuda a que alcancen todo su potencial, aumentar la productividad y la equidad”, el 66,7% responde afirmativamente, el 9,5% negativamente y un 23,8% responde que en alguna medida. Aunque se percibe una aceptación a este aspecto, no están claras las posturas y enfoques que llevan a que los participantes consideren que, en efecto, las habilidades básicas en los niños aporten al aumento de la equidad y la igualdad, percibiéndose más como una respuesta emitida desde la suposición y el sentido común.

### **Planteamientos para tener en cuenta**

Este breve estudio evidencia en primer lugar, el desconocimiento que los maestros en formación y profesionales tiene sobre la OCDE, su papel e incidencia en las políticas nacionales de educación para la primera infancia, al punto que no se conoce dicho organismo, lo cual señala la poca importancia que se le otorga a conocer sobre cómo los contextos internacionales actúan sobre el país y las decisiones que toma. De igual modo, aunque las recomendaciones hechas vienen emitidas con el aval de un premio Nobel de Economía, esto no basta para que un país y sus ciudadanos entren en un enfoque





determinado y se piense que sus instituciones así lo harán, como es este caso en que pese a definirse un *enfoque unificado* la práctica sigue siendo fragmentada.

Aun cuando éstas recomendaciones a la fecha han sido acatadas en un bajo porcentaje de ejecución, el país se comprometió con más y más ejes y objetivos de desarrollo, donde deberá ser consiente que solo podrá obtener resultados, no sabe cuáles, en por lo menos de 20 a 30 años.

Finalmente, pero no menos importante, no se percibe que ninguna de éstas recomendaciones piense en el saber del maestro y mucho menos en la pedagogía porque no se necesita, la vía de la educación lo puede todo y el maestro será el responsable de qué tanto una nación en vía de desarrollo, pueda alcanzar niveles de países desarrollados.

No se perciben cambios significativos en las prácticas de los maestros ni tampoco nuevas tendencias desde estas recomendaciones hacia una nueva mirada de la educación para la primera infancia más allá de la economicista y de desarrollo para el trabajo.

### **Referencias**

Heckman, J. (2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. Ponencia presentada en el lanzamiento del programa de atención integral a la primera infancia. “De cero a siempre” de la Alta Consejería para programas especiales de la Presidencia de la República de Colombia. Febrero 21 de 2011.





OCDE. (2017). Resumen ejecutivo Informe Estudios Económicos OCDE Colombia, mayo 2017. Recuperado de: <https://www.oecd.org/economy/surveys/Colombia-2017-OECD-economic-survey-overview-spanish.pdf>

Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación, sexta edición. Mc Graw Hill: México

### **Infância e educação do campo: apontamentos sobre política e práticas institucionais**

***IOLANDA FERREIRA LOPES BATISTA<sup>159</sup> Y MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI<sup>160</sup>***

#### **Resumo**

Este trabalho refere-se a uma pesquisa em andamento de mestrado que busca investigar as políticas públicas da Educação Infantil e as relações para a Educação do Campo do Distrito Federal (DF) no contexto brasileiro. O estudo, está pautado na legislação brasileira e na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1989), que garantem a qualidade da oferta educativa, a valorização da diversidade, bem como o respeito por sua

---

<sup>159</sup>Universidade de Brasília

<sup>160</sup>Universidade de Brasília





identidade cultural. Porém, apesar do avanço na legislação no sentido da universalização da Educação Infantil, tal fato não garante o acesso de todas as crianças, e tampouco garante a qualidade de ensino.

A Educação do Campo, especialmente na modalidade de Educação Infantil, foi por muito tempo negligenciada pelas políticas públicas educacionais brasileiras, num modelo de educação que não contemplava os anseios da comunidade camponesa, no que se refere à educação de qualidade, uma Escola no campo e do campo. As crianças de 0 a 6 anos que vivem no campo, experimentam um “processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual de políticas públicas” (Ministério da Educação –MEC-, 2012), enfrentando dificuldades de acesso à matrícula na rede pública de ensino.

Nos últimos quinze anos, foram feitas mudanças importantes na Educação Infantil brasileira, a primeira, foi a alteração da idade prevista para a conclusão da pré-escola, passando de 6 para 5 anos, adiantando o ingresso das crianças no Ensino Fundamental. A segunda mudança, foi introduzida pela emenda constitucional 59 de 2009, tornando obrigatória a matrícula na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, a qual deveria ser implementada em sua totalidade até o ano de 2016.

As políticas públicas educacionais para crianças de 0 a 6 anos, vêm numa crescente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a Emenda Constitucional 59 de 2009. Apesar da legislação ser inovadora no sentido de reconhecer o dever do Estado perante o direito das crianças, ainda se observa um cenário de desigualdades sociais e educacionais, que dificultam o exercício da plena cidadania das crianças de 0 a 6 anos de idade. Ainda com garantia legal, a Educação Infantil do Campo enfrenta problemas como a falta de escolas na área rural, infraestrutura inadequada para o atendimento de crianças pequenas, bem como







professores sem qualificação para atender a realidade das crianças do campo.

Se o contexto da educação básica das escolas do campo já é bastante desafiador, no que se refere à Educação Infantil, essa questão torna-se ainda mais preocupante. As crianças pequenas que vivem no campo, sofrem um processo duplo de exclusão, tanto por serem crianças, como por serem do campo. Esse processo foi fundamentado num contexto histórico de vulnerabilidade no que diz respeito ao atendimento educacional de crianças entre 0 e 6 anos.

A ideia de infância no tocante aos direitos e proteção, como conhecemos atualmente nem sempre existiu, esse conceito foi reformulando-se e apresentando-se de diferentes maneiras de acordo com o contexto histórico e sociocultural vigente. Por muito tempo, as concepções de infância foram marcadas por violações de direitos fundamentais das crianças.

No Brasil, durante um longo período, a educação de crianças pequenas foi pautada numa perspectiva assistencialista, voltada para o cuidado. Ao decorrer do tempo e com os avanços representados pela legislação, a Educação Infantil foi reconhecida nos últimos anos como direito da criança e dever do Estado.

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. (MEC, 2004, p.5)

No entanto, apesar dos avanços no campo legal, as crianças do território rural ainda não têm a garantia de direitos na mesma proporção que as crianças que vivem na cidade:





A história internacional, tem mostrado que a Educação Infantil não escapou da lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, via de regra, a frequentar instituições de Educação Infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de área urbana. Em países com desigualdades sociais intensas, as desigualdades que atingem a Educação Infantil são ainda mais intensas. (MEC,2012, p.19)

O conceito de Educação do Campo surgiu, de acordo com Aguilhar (2009), através da luta dos movimentos sociais, em especial o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), que se mobilizaram contra a situação vigente da comunidade rural, que estava em situação de miséria e desigualdades sociais e econômicas.

Portanto, o termo Educação do Campo, foi construído em 1998 na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo – CNEC (2009). Este conceito trouxe um novo significado, ao contrário da Escola Rural, a Escola do Campo e no campo representa o direito à educação de qualidade no lugar onde vivem, bem como uma educação voltada para a sua cultura e necessidades sociais. Sendo assim, o campo é então compreendido como “lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, ética, cultura, ambiental dos seus sujeitos” (Brasil, 2015).

O conceito de Educação do Campo, implica um olhar diferente para o campo, compreendendo-o além do território de produção agrícola. Sendo o campo produção de relações entre o rural e urbano, pessoas e a natureza, a Escola do Campo propõe-se a fazer da educação uma oportunidade de transformação da realidade





social dos sujeitos do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência, a partir do trabalho no meio rural (Barbosa, 2012).

Apesar da mobilização das organizações sociais, que lutam pelo direito dos cidadãos do campo para que superem as desigualdades e usufruam de uma educação de qualidade desde a infância, o atendimento à população do Campo ainda é precário, especialmente na Educação Infantil. As crianças que vivem na área rural brasileira, ainda têm menos acesso à matrícula na Educação Infantil, que as crianças residentes na área urbana:

Como em qualquer país, as crianças das áreas rurais brasileiras têm menos acesso à educação do que as que vivem nas cidades. A taxa de frequência a instituições de Educação Infantil nas áreas rurais, na faixa de 0 a 6 anos, foi de 27% em 2003, contra 40% nas áreas urbana. (MEC, 2009, p.12)

A garantia de direitos das crianças, e o reconhecimento delas como sujeito de direitos, é historicamente recente no Brasil. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, um novo modelo de atendimento às crianças iniciou-se a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 1959, e implementado no Brasil pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Tais marcos legais, tornaram-se referências para os movimentos sociais que buscavam atendimento para crianças pequenas. A partir de então, a Educação Infantil passa a ser compreendida para além de um espaço de assistência e cuidado para os mais pobres, mas como parte dos direitos das crianças





à educação, independentemente de sua classe social.

Apesar dos avanços provenientes de acordos internacionais e da legislação vigente, a construção dos direitos das crianças ainda é pautada pela contradição do reconhecimento legal desses direitos e, a efetivação dos mesmos. Observa-se que embora os direitos das crianças sejam reconhecidos, ainda não são realidade para muitas crianças, especialmente no que diz respeito à educação.

Nesta perspectiva, a pesquisa que está em andamento, vem buscando observar a aplicabilidade e eficácia das políticas públicas para Educação Infantil do campo, no âmbito das instituições educativas da região administrativa de São Sebastião (DF) dentro do contexto pedagógico, nas ações educativas, bem como a aceitabilidade dos professores no que se refere às mudanças propostas pelas políticas públicas.

A pesquisa de natureza qualitativa, realizará uma pesquisa de campo, a partir da revisão bibliográfica, observação participante, registros em diário, entrevistas semi-estruturadas com professores e direção das instituições investigadas, os quais possibilitarão conhecer os processos educativos destas instituições, observando como as políticas públicas afetam o trabalho pedagógico das Escolas do Campo do DF, a fim de contribuir para um melhor atendimento e refletir sobre a garantia dos direitos das crianças da Educação Infantil que vivem no campo.

Considerando a pesquisa como a base das ciências, a investigação caracteriza-se como um processo permanente e inacabado; combinando teorias e dados coletados, reflete posicionamentos frente à realidade em questão, preocupações e interesses de determinado grupo. A pesquisa não é estática ou estanque, é abrangente, visto que a realidade apresenta-se em sua totalidade e compreende diferentes áreas do





conhecimento, além do contexto histórico e das contradições que transpõem seu caminho. (Minayo e Sanches, 1993).

Para contextualizar o cenário da Educação Infantil do Campo no DF e embasar a pesquisa de campo foram utilizados dados do Censo Escolar de 2019 e da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2018 (PDAD, 2018). Os dados do Censo Escolar, têm como referência a data de 20/03/2019 e consideram as escolas públicas estaduais vinculadas e as escolas particulares conveniadas à Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Sendo que a rede pública de ensino oferta todas as etapas e modalidades da Educação Básica e as conveniadas, oferecem Educação Infantil e educação especial.

De acordo com dados do último Censo Escolar (2019), a rede pública de ensino conta com 683 instituições de ensino, destas, 80 estão localizadas na área rural, representando 11,71% das escolas públicas do DF.

Tratando-se da oferta de Educação Infantil no DF, 376 unidades de ensino associadas à SEEDF, oferecem Educação Infantil, destas, 270 são da rede pública e 106 da rede conveniada. Levando em consideração a localização das Unidades de Ensino da rede pública, a grande maioria 80% (216) estão na área urbana e 20% (54) na área rural.

No que se refere à oferta de Educação Infantil, analisando a CRE de São Sebastião, 10 instituições ofertam Educação Infantil e destas, 03 estão localizadas na zona rural. O resultado do Censo (2019) mostra que a Regional de São Sebastião é aquela com a menor oferta de Educação Infantil (2,93%). A modalidade creche, é oferecida apenas por 1 (uma) instituição de ensino particular conveniada.





Para uma melhor contextualização da oferta de Educação Infantil no DF, cabe trazer aqui o Estudo dos Retratos Sociais do DF 2018, esse estudo, publicado em maio de 2020, traz uma análise da população infantil do DF, a fim de subsidiar políticas públicas a partir de dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2018 (PDAD, 2018).

De acordo com o referido estudo, considerando as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, 90% desse grupo frequentam instituições de ensino no DF. Em algumas regiões administrativas (RA) como Candangolândia, Santa Maria, Lago Norte e Varjão, a frequência chega a ultrapassar os 95%. A RA de São Sebastião está entre as regiões com menor frequência (78,9%), ficando atrás da Fercal (66,7%), SCIA/Estrutural (72,2%).

Tais dados demonstram que ainda é necessário maior empenho do poder público para a universalização da Educação Infantil no DF. Principalmente nas RAs de renda média-baixa (renda domiciliar média R\$3,101) que é o caso da RA de São Sebastião e baixa (renda domiciliar média R\$ 2,412), Fercal e SCIA/Estrutural. Observa-se que o DF ainda não atingiu a meta do Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024 que previa a universalização do atendimento da Educação Infantil, para as crianças de 4 e 5 anos (pré escola) até o ano de 2016.

Em relação à oferta de creche, dados do Censo Escolar (2018) demonstram que no Brasil, elas atendem menos de 30% das crianças de 0 a 3 anos. Já no DF, dados do PDAD revelam que 22% das crianças de 0 a 3 anos frequentam a creche. Esse percentual aumenta proporcionalmente à renda das regiões administrativas. Nas RAs de maior renda, a frequência das crianças à creche chega a 40%.





De acordo com o Censo Escolar (2019), observa-se que a Educação Infantil (pré-escola) na zona rural é oferecida nas Escolas Classe, nos Centros de Ensino Fundamental e nos Centros Educacionais. Não existe no DF nenhum Centro de Ensino Infantil (CEI), isso evidencia o descaso com a educação de crianças pequenas que vivem no campo. Visto que muitas vezes o atendimento em instituições de ensino que não foram preparadas para receber as crianças da Educação Infantil, fica aquém do ideal em termos de qualidade, pois falta infraestrutura adequada, parques, banheiros próximos às salas, refeitório, dentre outros espaços importantes para o desenvolvimento das crianças.

### **Conclusões**

Observa-se ao fazer a análise dos dados do Censo Escolar e PNAD, que ainda faltam esforços por parte do poder público para a universalização do atendimento da Educação Infantil. Embora a legislação faça referência a multiplicidade das infâncias em nosso país e a garantia de uma educação de qualidade, ficam evidentes as discrepâncias entre o que está escrito e a realidade das escolas públicas. Se a realidade da Educação Infantil no geral, já não é a esperada em níveis de acesso e qualidade, a realidade da EI do campo, que foi por tanto tempo esquecida pelas políticas educacionais, é ainda inferior.

Ainda de acordo com a análise dos dados do Censo Escolar do DF (2019), percebe-se uma falha no que diz respeito ao acesso e à garantia do direito à educação das crianças pequenas que vivem no campo. Os dados apresentados revelam a importância do planejamento de ações que visem não somente a oferta de Educação Infantil no Campo, mas que garantam a qualidade do atendimento.





Sem dúvidas, houve muitos avanços nas políticas públicas para a Educação Infantil, porém a garantia legal da obrigatoriedade da Educação Infantil (4 e 5 anos) e as metas em prol da ampliação do atendimento em creches (0 a 3 anos) não asseguram a inclusão de todas as crianças pequenas. Embora o Estado amplie o acesso das crianças à Educação Infantil, não oferece a mesma educação para todas, deixando a desejar em níveis de acesso e parâmetros de qualidade. Segundo Costa e Oliveira (2011), tais políticas têm provocado um processo de “exclusão modernizante”, em outros termos, as pessoas são excluídas dentro do sistema.

Considerando que as mudanças na melhoria da qualidade de vida e bem-estar da população, são processos que dependem de muitos fatores, econômicos, sociais e principalmente da vontade política. Nesse sentido, cabe ressaltar que é importante que exista a intencionalidade do Estado no sentido da formulação de políticas públicas educacionais mais eficientes para a Educação Infantil na modalidade do campo. Políticas que venham a favorecer a melhoria do acesso, qualidade e valorização dos profissionais que atuam na área, a fim de priorizar a qualidade no atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

### Referencias

- Barbosa, A. I. C. (2012). *A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar*. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Brasil. (2015). Lei nº 5499/2015. *Plano Distrital de Educação (2015-2024)*. Recuperado de: <http://escolas.se.df.gov.br/fde>







Minayo, M. C. S. e Sanches. (1993). Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? *Cad. Saúde Pública*, 9 (3), 239-262.

Ministério da Educação, Brasil. (2012). *Oferta e demanda da Educação Infantil do Campo*. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category\\_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192)

Oliveira, M. C., de, e Costa, A. C. M. (2011). As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. *Revista De Educação Popular*, 10 (1). Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20145>

PDAD. (2018). Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. Recuperado de: [https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD\\_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf](https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf)

II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. (2004). Luziânia/GO. *Declaração Final: Por uma Política Pública de Educação do Campo*. Recuperado de: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1418/1432>





## **Representaciones Sociales de Ciudad en Niños de 8 y 9 años**

***PAOLA ANDREA LÓPEZ VELANDIA<sup>161</sup>***

### **Resumen**

Caracterizar las Representaciones Sociales de Ciudad construidas por un grupo de Niños de 8 y 9 años de edad, hace parte de una inquietud que surge luego de contrastar y hallar distancias en tres aspectos que fundamentan el proceso educativo; primero, están los planteamientos descritos dentro de los documentos oficiales del colegio que respecto a la formación propone: *sujetos capaces de comprender e incidir en su entorno*, segundo,

---

<sup>161</sup> Licenciada es Educación Básica Con énfasis en Ciencias Sociales, Magister en Infancia y Cultura. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.





la consideración de las Ciencias Sociales como las encargadas de formar para la acción y tercero la práctica pedagógica cotidiana que nos encierra a conocer el contexto de ciudad desde la distancia.

### **Objetivo**

Identificar la información, e imágenes de ciudad construidas por un grupo de Niños y Niñas de 8 y 9 años, pertenecientes a una institución privada de Bogotá ubicada en Fontibón.

### **Resultados**

En el abordaje de la investigación se entrelazan tres categorías: Representaciones Sociales, Infancia, Ciudad como espacio vivido y de vida y Cultura. A continuación, se sitúa brevemente la comprensión que se tiene estas tres categorías para pasar a los resultados.

### **Representaciones sociales (RS)**

Las RS constituyen un marco de referencia desde el cual, los sujetos actúan en su cotidianidad, estas integran aspectos cognitivos, sociales y emocionales que hacen parte del conocimiento del sentido común, es decir, que son compartidas socialmente y elaboradas a partir de un proceso de interpretación que hace el sujeto de la realidad, pero, soportado en un marco cultural.

Moscovici en primera instancia las define como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (1979, p. 18).

### **Infancia**





La concepción de infancia ha sido denominada fundamentalmente como una construcción social. Pues como bien sabemos, aunque los niños y niñas han existido siempre, la infancia como categoría no, Ariés (1987) ha demostrado como la infancia pasa de lo inexistente e invisible, al escenario de la vida pública en un proceso de reconocimiento que se evidencia en las representaciones iconográficas y que como lo ha expuesto Rincón (2018), se divide en tres momentos o matrices históricas que son “la infancia premoderna-antigua; la infancia moderna y la infancia contemporánea” (p.27), cada una de estas matrices hace referencia a un constructo respecto a la infancia.

### **Ciudad como espacio vívido**

La ciudad se define como un espacio vivido constituido por dos dimensiones, la material y la inmaterial, la ciudad material hace referencia a “(...) a una construcción concreta, un conglomerado de objetos materiales que fueron surgiendo en distintas condiciones y momentos históricos, dejando su presencia en distintos puntos del territorio” (Blanco y Gurevich, 2002, p. 69), los usos de las construcciones de esta ciudad material cambian con el paso del tiempo en la medida en que ocurren procesos de transformación urbana que resignifican su presencia concreta; la ciudad inmaterial, está “conformada por un conjunto variado de símbolos, representaciones, ideas, tecnologías” (Blanco y Gurevich, 2002, p. 70).

Sin embargo, la comprensión de infancia que se retoma aquí es la expuesta por (Larrosa, 1997, p. 167), en la que:

La infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio





bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la 65 infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. (Larrosa y Pérez, 1997, p. 166)

Teniendo en cuenta estas categorías, pasamos a dar cuenta de los resultados, de los hallazgos de este proceso; primero que todo los Niños y Niñas participantes y protagonistas de este ejercicio pertenecen al grado 3° de una institución educativa privada ubicada en la localidad de Fontibón, en total son 15 con edades entre los 8 y 9 años de edad.

Para la teoría de las representaciones sociales el conocimiento se “(...) genera en circunstancias y dinámicas de diversa índole, cuya construcción esta multi determinada por relaciones sociales y culturales (Araya, 2002, p. 18) así, los conocimientos respecto a la ciudad de Bogotá en los niños que participaron de esta investigación se generan a partir de dinámicas que incluyen la experiencia personal, las narraciones que sobre la ciudad son comunicadas por sus familiares y las leyendas urbanas, que se conjugan con los discursos e imágenes provenientes de los medios de comunicación.

Estas dinámicas se constituyen en las fuentes, donde los niños adquieren información, derivado en fuentes directas e indirectas; las fuentes directas indican un reconocimiento del habitar de los niños y permite representar la ciudad a mayor detalle, por ejemplo, cuando citan el centro comercial lo realizan de tal manera que se incluyen allí colores y símbolos que resultan ser característicos para un conjunto de la población, dando como resultado que cualquier persona cuando se acerca al dibujo rápidamente dice su nombre y se trasporta a él; como se detalla en las Imágenes 1 y 2 del presente documento, para así, realizar un ejercicio comparativo.

### **Imagen 1**





*Dibujos de los lugares frecuentados en la ciudad (Centro Comercial)*



Fuente: Fotografía de dibujos de niños y niñas participantes, tomada para el trabajo de investigación.

**Imagen 2**

*Centros Comerciales Hayuelos, Plaza Central y Multiplaza*





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

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



Fuente: Fotografía tomada para el trabajo de investigación

Las segundas fuentes, las indirectas, toman como punto de partida del lenguaje, pues los niños y niñas a partir de las relaciones de intersubjetividad tienen la oportunidad de escuchar el relato de sus familiares que posteriormente comunican a otro -su grupo de pares, sus profesores-, evidenciando la apropiación de una narrativa, en la medida en que se reelaboran los acontecimientos; aquí también encontramos como fuente indirecta la información emitida por los medios de comunicación. No obstante, un elemento que diferencia la calidad y la cantidad de la información es la cercanía con el objeto pues como se observa en los relatos que se encuentran a continuación de las experiencias de ciudad que se dan de manera directa detallan primero, la presencia del niño y la niña en el espacio (como en el relato I que inicia mencionando al yo), segundo, permiten ubicar el lugar en el que se desarrolla la situación y por último emergen allí los sentimientos de los niños y

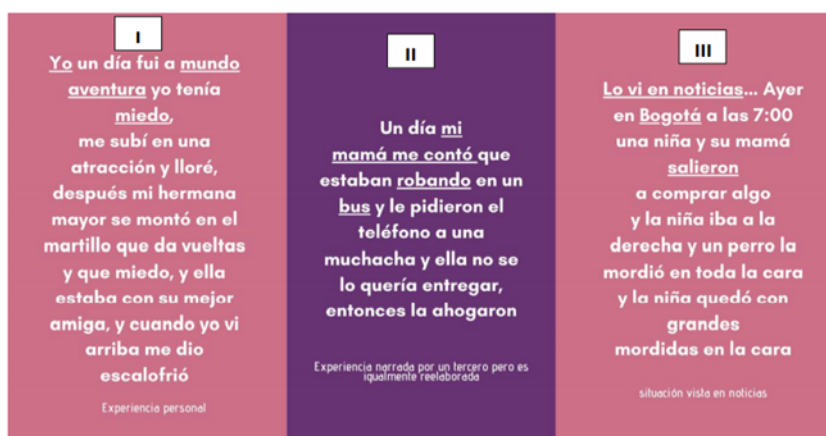




niñas; mientras que, en los casos en los que la fuente es indirecta, familiares y medios de comunicación como en el relato II y III, los sentimientos no se hacen explícitos y el lugar se plantea difuso, ya que las situaciones no se ubican en un espacio definido de la ciudad. (Para ejemplificar las tres fuentes de información se citan tres diferentes tipos de relatos de los niños en la Figura 1, donde las palabras claves que sirven para observar estas diferencias se encuentran subrayadas).

### Figura 1

*Relatos de ciudad emitido por los niños según fuentes*



Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de niñas y niñas participantes

### Imágenes como producciones de la ciudad

La imagen como elemento simbólico nos permite comprender un significado en cuanto no se refiere a una transcripción sino a una reorganización de elementos, así por ejemplo en los dibujos realizados por los niños encontramos “(...) una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones” (Moscovici, 1979, p. 16). En los dibujos se encuentra una imagen persistente, que ubica una ciudad







en la que están presentes elementos naturales, edificios homogéneos y algunos autos (ver Dibujo 1), es decir que los niños (en su mayoría), poseen un carácter inicial de la ciudad como una composición de construcciones que sin importar su carácter en algunas ocasiones se representan de la misma manera, así la ciudad se configura como un listado de cosas juntas como se aprecia en la siguiente intervención “Mi dibujo representa la ciudad y hay una casa, un apartamento, una tienda, un árbol, sol y nubes” (Karen, comunicación personal, 22 de abril, 2019).

### **Dibujo 1**

#### *Ciudad homogénea*



Fuente: Fotografía de dibujos de niños y niñas participantes, tomada para el trabajo de investigación.

En contraste, con esta visión homogénea y estática se encuentra la imagen de la ciudad como un plano (ver Dibujo 2), que desde su mismo dibujo nos lleva a narrar una experiencia en la ciudad, este tipo de dibujos que solo fueron tres de un total de 15, indican un conocimiento espacial complejo, donde surge la ciudad como





un espacio organizado en calles y carreras en el que cada lugar posee una ubicación específica y en dónde los seres humanos pueden realizar desplazamientos.

Este conocimiento de la ciudad, denota el tipo de relación que los niños establecen con el espacio en el que se encuentran, pues la ciudad como un plano nos permite hablar del espacio vivenciado, como podemos apreciarlo en el Dibujo 2, que se construye a partir de la situación de mudanza de Joaquín; si bien la distribución de lugares no representa una ubicación fiel a la realidad, si se logra identificar una estructura de organización del espacio, haciendo emerger para quien lo observa los lugares vividos, que tienen algún grado de significación para quien los representa.

## **Dibujo 2**

### *Ciudad como un plano*



Fuente: Fotografía de dibujos de niños y niñas participantes, tomada para el trabajo de investigación.

**Resultados, Impacto en la política, Metodología, pertinencia social, según el caso.**





## Conclusiones

Este ejercicio plantea más caminos a seguir trabajando que soluciones totales, pues el acercamiento de Niños y Niñas a la ciudad es un ejercicio que no para y que por el contrario día a día se hace más difícil y más ahora teniendo esta nueva realidad creada a partir de la llegada del COVID-19, donde los hogares vuelven a ser lugares de seguridad y el estar recorriendo la ciudad remite a nuevos peligros.

Para futuras indagaciones que se realicen en el contexto escolar, se propone partir de un diagnóstico corto, pues las investigaciones referidas a este campo se encuentran continuamente en el diagnóstico y es necesario plantear propuestas de acción que nos permitan transformar aquellas realidades que nos plantean dudas.

La realización de esta investigación permitió no solo dar cuenta de aquellos hallazgos descritos anteriormente, sino que sugirió la posibilidad de replantearse y transformar algunos aspectos de la práctica educativa diaria, pues se empezaron a realizar talleres como el de la cartografía corporal en el que los niños a partir de un ejercicio de dibujar el croquis del cuerpo de su compañero ubicaban lugares de la ciudad, sonidos, noticias; se empezó a hablar dentro del salón de clase de los cerros orientales, su ubicación, problemáticas.

La salida al centro de la ciudad se propuso de manera individual, donde cada uno de los niños en compañía de su familia visitarían el Museo del Oro, la actividad se propuso tomando como excusa la temática trabajada en ese momento que era los indígenas Muisca y Tairona, a partir de esta salida los niños recorrieron la carrera séptima e identificaron dinámicas que están presentes en ella, se tomaron fotografías con artistas que recorren esta arteria cultural de Bogotá; lo interesante fue que a partir de esta propuesta de salida se empezaron





a tejer consensos para realizar el recorrido con 125 compañeros del salón o en otros casos se encontraban en el lugar permitiendo que luego fuese una experiencia compartida con sus pares.

### Referencias

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Ariés, P. (1996). Ensayos de la memoria. Bogotá: Norma.

Blanco, J. y Gurevich, R. (2002). Una geografía de las ciudades contemporáneas: Nuevas relaciones entre actores y territorios. En S. Alderoqui, y P. Penchansky, Ciudad y ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano (67-91). Barcelona: Paidós

Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (1997). El enigma de la infancia. Barcelona: Virus.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul S.A.

Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de occidente. Historia educativa latinoamericana, 25-46.





**Ley de convivencia escolar: una manera de comprender la diversidad en niños, niñas y jóvenes en la escuela**

*NATALIA PINILLA CORTÉS<sup>162</sup>*

**Resumen**

En la actualidad, los sujetos niños, niñas y jóvenes son reconocidos como sujetos de derecho. Un aspecto relevante es poder asumirse dentro de los procesos de construcción personal, que permiten construir su preferencia, identidad y expresión de género, pese a este reconocimiento, la experiencia escolar puede no ser grata por estar marcada por la negación a la diferencia y, por ende, a la diversidad. Por lo que ha sido necesario establecer un diálogo con la normativa para empoderar a las escuelas en su consolidación como espacios de desarrollo. De esta manera surge la Ley 1620 de 2014 o Ley de Convivencia Escolar, con la intención de involucrar diferentes instancias de participación y de defensa de los derechos mediante la creación de protocolos interinstitucionales que parten de las escuelas y llegan a instancias como el Ministerio de Educación.

**Palabras clave.** Género y diversidad sexual, escuela, Ley 1620

La experiencia escolar implica para niños, niñas y adolescentes procesos que no se limitan al ámbito formativo o académico, el espacio en sí es donde físicamente, los sujetos se desarrollan en la totalidad de su propia integralidad, de forma que la escuela se convierte en un espacio para la socialización, es allí donde se concurre durante los primeros años de vida y donde se adquieren las estas primeras vivencias.

---

<sup>162</sup>. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.





Allí, los contenidos curriculares y las prácticas institucionalizadas acompañarán las formas iniciales de leer al sujeto otro y otra, por eso lo ideal es que se tratara de un espacio para la conformación en libertad de los referentes que constituyen al sujeto, como es el caso de sus preferencias afectivas y sexuales. En contraste, se convierte en un lugar para la reproducción de los tradicionales imaginarios sociales que se tienen de sujetos en el marco de una heteronormatividad cultural, que se rige por la consecución de mujeres y hombres; niñas y niños destinados exclusivamente a conformación de parejas que se complementan, sin oportunidad de reconocer preferencias y expresiones alternativas.

El presente escrito, a través de la revisión documental de documentos jurídicos, se propone hacer la caracterización de una problemática escolar naturalizada, que es el acoso a personas diversas en la escuela y por tanto, devela la necesidad de estudiar la situación en nombre del cumplimiento del derecho, pasando por el estudio de la emergente Ley 1620 o Ley Nacional de Convivencia Escolar, que presenta un panorama alentador para la defensa del derecho constitucional al libre desarrollo de la personalidad y terminando con el conocido caso del joven Sergio Urrego, como un referente que permitió conocer la profundidad del acoso escolar y luego, pasó a convertirse en antecedente de la construcción jurídica de la diversidad en espacios escolares.

Para empezar, en el año 2016, la Organización Sentiido en alianza con Colombia Diversa Publica, Mi voz cuenta, Encuesta Nacional de Clima Escolar. Experiencias de violencia e inseguridad escolar de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans, develando que la escuela es para muchos niños, niñas y adolescentes un lugar no grato, ya que el desarrollo y la expresión de su identidad de género ha devenido en diversas formas





de violencia; “El *bullying* homofóbico y transfóbico contra personas LGBT en los colegios se caracteriza por el acoso, hostigamiento y violencia sistemáticos” (Sentiido, 2016).

El 67% de los y las encuestadas siente inseguridad debido a su orientación sexual, el 68,9% escucha comentarios discriminatorios en su colegio siempre o casi siempre, el 75,4% escucha estos comentarios por parte del personal del colegio, lo que desencadena menos confianza en la comunidad escolar, más ausentismo y menos sentido de pertenencia institucional.

Dejando la evidencia de una amarga experiencia escolar para niños, niñas y jóvenes que se asumen como diversos, y no solo eso, exponiendo también que la necesidad de atención en los colegios no es satisfecha porque el 51,8% manifiesta que la respuesta de la institución ante la denuncia por acoso fue poco o nada eficaz y el 44,5% que no hay o desconocen si el manual de convivencia incluye políticas de protección a personas LGTB. (Sentiido, 2016)

Acoso, intimidación y hostigamiento entre pares en los colegios, reflejan la reticencia histórica y cultural a las diversidades sexuales que exigen apretura de nuestro sistema de pensamiento, que se limitó a comprender las relaciones sexoafectivas en dirección heteronormativa, por lo que estas formas de discriminación han sido naturalizadas e incluso, hacen parte del repertorio cotidiano de la escolaridad.

Jiménez (2021), en un estudio titulado *Bullying* por orientación sexual entre estudiantes masculinos, donde la población que lo acompañó fueron estudiantes de un colegio masculino de Bogotá, destaca que el *bullying* homofóbico, es una práctica acostumbrada entre grupos de jóvenes para materializar el rechazo a la diversidad sexual y a las expresiones que se salen de la normatividad heterosexual, deviniendo en acciones





agresivas reiterativas que incluyen violencia real o simbólica y que traen consigo la afectación a los derechos sexuales y reproductivos, así como la permanencia en el sistema educativo.

Esta resistencia a la diversidad, amenaza directamente a quienes la padecen porque las burlas, las humillaciones, los malos tratos devienen en desesperación, ideaciones suicidas, rabia, amargura, tristeza, desesperanza, soledad y rechazo. Las emociones que distan ampliamente de lo deseable y que se ahondan cuando al interior de las instituciones educativas no hay un protocolo que atienda específicamente este tipo de violencia o bien, es desconocido por los y las estudiantes (Jiménez, 2021).

Tan aceptada ha sido este tipo de violencia, que los manuales de convivencia no la contemplaban como falta porque no habían reconocido la realidad de las y los estudiantes diversos, lo que denota una clara desconexión entre la experiencia y la regulación de la convivencia escolar y los resultados, son razones suficientes para la implementación de protocolos en las instituciones que reconozcan el derecho de los sujetos para desarrollar libremente su personalidad, porque la intolerancia frente a la diversidad ha llegado al límite de ser considerada la falta en los contextos institucionales, donde la norma era ocultar las manifestaciones de cariño, de identidad y de expresión diversa.

El panorama expuesto, evidencia la pertinencia de atender estas situaciones desde la normativa institucional de cada colegio y justamente, ese es el diálogo que debe establecer la política pública con la realidad cotidiana de niños, niñas y jóvenes que encuentran limitantes en el libre desarrollo de la personalidad, como derecho fundamental, que como vimos, debe garantizar la escuela porque evidentemente, se está fallando en el cumplimiento de la norma y su visibilización en la escuela.







### **Ley 1620 de 2013**

A través de su promulgación se buscó crear un sistema para fomentar y proteger los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes en las escuelas; por otra parte, constituyó una herramienta para mitigar, atender de manera clara e integral la violencia y el acoso escolar en las escuelas. La ley no solo perseguía este objetivo desde el interior de las instituciones educativas, sino desde políticas adoptadas por Comités Departamentales o Municipales a nivel territorial y por el Comité Nacional de Convivencia Escolar, a nivel nacional.

Señala dentro de sus disposiciones generales como objetivo general:

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media, prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

Para lo cual, propone un sistema de articulación institucional mediante el Comité Nacional de Convivencia Escolar, que cuenta con una conformación que va desde el Ministro de Educación, hasta los rectores de las instituciones educativas y que dentro de sus funciones está la creación de protocolos de atención específicos y bajo los principios de participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad.





En materia de género y diversidad, el Capítulo III “El sector educativo en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, desarrolla la problemática” se encarga de atender la urgente necesidad de reconocer como un espacio para la vivencia libre del desarrollo de la personalidad y de acompañar las convivencia en tanto ha sido escenario cotidiano de violencias en contra de la diversidad.

Desde un comienzo, La Ley 1620 reconoce las prácticas de *bullying* y *cyberbullying* en la escuela, considerando las múltiples maneras en las que se puede expresar violencia, “la intimidación no se da de la misma forma ni por los mismos medios: puede ser física, verbal, relacional o indirecta y virtual, también conocida como *cyberbullying*” (Sentiido, 2016).

Lo que se considera un avance significativo, además de esto, las instituciones, los gobiernos escolares, en correlación con la Ley 115 de 1994 y el Comité de Convivencia, pueden hacer la caracterización y la sanción de la práctica. Pero probablemente, el hecho por el que se hizo más conocida la Ley de Convivencia Escolar, fue por la modificación que exhorta a los Manuales de Convivencia a una modificación

Ya que hace parte, junto con los proyectos pedagógicos y la participación familiar, de las tareas que debe asumir la institución educativa y, que refiere particularmente a orientación y divulgación de programas dirigidos a la orientación sexual de la población escolar y se han trazado como objetivo principal, identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad





y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos (Ley 1620, 2013).

Por lo que, la convivencia escolar se presenta como protagonista en los procesos de conformación de la identidad, de la expresión y de la orientación sexo afectiva de niños, niñas y jóvenes, otorgando un lugar jurídico para una realidad que ha sido ampliamente reconocida. De esta manera fortalece la capacidad que las instituciones educativas tienen en sus manuales de convivencia porque acoge la sentencia de convertirlos en abanderados del debido proceso en articulación con la normativa educativa Ley 115 de 1994, que en el artículo 87 señala que:

Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo. (Ley 115, 1994)

Luego, la sentencia T-859 de 2002 lo ratifica y además lo caracteriza desde su naturaleza tripartita, pues de un lado reviste las características propias de un contrato de adhesión; por el otro, constituye las reglas mínimas de convivencia escolar, dentro del ámbito de la autonomía conferida a los centros educativos y, finalmente, es también expresión de la participación y el pluralismo, toda vez que en su diseño concurre toda la comunidad educativa (directivos, padres de familia, docentes, egresados, alumnos) (Sentencia T-859, 2002).

Por lo que, los gobiernos escolares y la incidencia que puedan tener en la elaboración de los manuales de convivencia retoman protagonismo, que su vez implica la responsabilidad de acoger protocolos e implementar programas para mitigar el acoso escolar y para orientar, junto con los proyectos pedagógicos y el





trabajo en la comunidad, programas en miras al reconocimiento del libre desarrollo de la personalidad en el terreno del género y la diversidad sexual.

### **La pérdida de Sergio Urrego y la emergencia jurídica de jóvenes diversos en contextos escolares**

En el contexto colombiano reciente, probablemente uno de los casos más visibles es el del estudiante del Colegio Gimnasio Castillo Campestre, Sergio David Urrego de 17 años, que para el 2014 se encontraba cursando el grado undécimo y quien abiertamente asumía su preferencia por personas de su mismo sexo. En mayo, una compañera tomó una foto de Sergio y su pareja sentimental dándose un beso, imagen que el mismo día fue conocida por el profesor de educación física y denunciada ante la psicóloga de la institución, quien les impuso una falta grave a los estudiantes, porque el Manual de Convivencia, que es el compilado de normas y procedimientos por el que se rige una institución educativa, así lo disponía.

En este caso, “las manifestaciones de amor obscenas, grotescas o vulgares en las relaciones de pareja (de forma exagerada) y reiterativa (sic) dentro y fuera de nuestra institución y portando el uniforme mismo, estas relaciones (sic) de pareja deben ser autorizadas y de pleno conocimiento de los padres” (Sentencia T-478, 2015). Por lo que se escalonó el suceso y los procesos de acompañamiento empezaron a hacerse sofocantes para los estudiantes, que deben informar a sus acudientes sobre su orientación sexual bajo la presión que de manera sistemática ejercen maestros y directivas del plantel.

Días después, denuncia Alba Celis, madre de Sergio que su hijo es acusado de acosar sexualmente a su compañero sentimental, de quien debió tomar distancia como parte de la sanción impuesta por el colegio y por imposición de los padres que desconocían su orientación sexual. La presión fue tal, que llegó a herir la





sensibilidad del joven al punto de desencadenar en el suicidio; la suma de la situación sentimental, con la discriminación en el colegio, el inicio de un tratamiento psicológico externo por sugerencia del mismo, la acusación por parte de los padres de su compañero devino en un final que no olvidaremos y que dejó importantes lecciones para la comunidad académica nacional.

La Corte Constitucional determinó que las directivas de la institución educativa demandada, promovieron conductas sistemáticas de discriminación contra su hijo, motivadas por su orientación sexual, - tanto en el proceso disciplinario que surtió en su contra, como en la información que fue difundida con posterioridad al fallecimiento del niño ante los medios de comunicación- que favorecieron inicialmente su suicidio y resultaron finalmente lesivas de sus derechos fundamentales (Sentencia T-478, 2015).

La sentencia se encarga de hacer el debido recorrido por las instituciones que recibieron el caso, lo que posteriormente consolidó la articulación interinstitucional de las instancias que acompañaron el proceso alrededor de la Ley 1620; incluyó un informe pormenorizado del panorama nacional en términos de acoso escolar incluyendo el *bullying* y el *ciberbullying*; y sugiere que los manuales de convivencia se encarguen de hacer el debido proceso en los procesos internos de cada institución y en defensa de las personas diversas y del derecho al libre desarrollo de la personalidad que los ampara.

Hasta hoy, el caso se encuentra en curso y varios de los directivos implicados se encuentra pagando la condena proferida por la justicia colombiana. El caso de Sergio develó los sesgos de las comunidades escolares y trascendió las instancias legales institucionales y se concentraron esfuerzos en reconocer la centralidad del





respeto al libre desarrollo de la personalidad, que deviene en la construcción individual del género y su expresión.

Para concluir, se puede afirmar que las realidades sociales establecen un diálogo necesario con el proceso, también permanente, de la construcción de unos marcos jurídicos que regulan las relaciones sociales y en este caso, la convivencia escolar, que tradicionalmente fue asidero de desigualdades, de burlas, de estigmatización para quienes fueron encontrados como diferentes ante la normativa social de la heteronormalización, por lo que se había constituido en un espacio de normalización donde salir de los moldes sociales era sinónimo de persecución.

El caso de Sergio Urrego puso en evidencia la realidad de ser un joven diverso en el ambiente escolar y su desenlace en la Corte Suprema de Justicia sirvió para abrir camino en la inclusión del género y la diversidad sexual como dimensión del desarrollo y la socialización de los sujetos niñas, niños y jóvenes en la escuela.

### **Referencias**

Jiménez, J. D. (2021). *Bullying* por orientación sexual entre estudiantes masculinos. *Criterio Libre*, 205 - 219.

Ley 115, Ley General de Educación (1994).

Ley 1620, Ley Nacional de Convivencia Escolar. (2013). Sentencia T-478 (2015).

Sentencia T-859 (Corte Suprema de Justicia 2002).

Sentiido. (2016). *Mi voz cuenta*, Encuesta Nacional de Clima Escolar. Experiencias de violencia e inseguridad escolar de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans. Bogotá: Sentiido y Colombia Diversa.





## Mesa 09

### **Jóvenes y adultos en el marco de lo digital: ¿desigualdades generacionales; brechas digitales o convergencias?**

#### **Estudios de casos de alfabetización, transformación y cierre de la brecha digital en comunidades vulnerables**

***ELSA PAOLA MORA HOLGUÍN<sup>163</sup>, LUZ MARINA PATIÑO NIETO<sup>164</sup> Y JUAN FELIPE***

***ARBELÁEZ RENDÓN<sup>165</sup>***

### **Resumen**

En el marco de experiencias educativas para la disminución de la brecha digital en Colombia, UNITEC y estudiantes de capítulos de ingeniería nacionales como ACOFI, han desarrollado escenarios educativos con vinculación directa de diferentes generaciones de comunidades vulnerables, con el fin de mejorar la calidad de vida personal y profesional a través de las tecnologías de la información. Los casos de análisis son resultados de algunos estudios para transformar las personas, como por ejemplo SABE (Encuesta Nacional Salud y Bienestar y Envejecimiento, 2020), demuestra que actualmente en Colombia gran parte de los adultos mayores enfrentan problemas de soledad y falta de atención.

Dentro de los objetivos específicos del programa de Apropiación de las Tic tenemos:

---

<sup>163</sup> Corporación Universitaria Unitec

<sup>164</sup> Corporación Universitaria Unitec

<sup>165</sup> Universidad EAFIT





- Generar en los adultos mayores una actitud positiva y activa frente a las temáticas
- Fortalecer el aprendizaje de la población adulta mayor cundinamarquesa, en los ámbitos social y cultural, mediante la capacitación de conocimientos básicos en tecnología
- Participar en el desarrollo integral sostenible de personas y comunidades

El programa de Apropiación de Tic da cumplimiento a la ordenanza 093 de 2019. “Por la cual se adopta la Política Pública de Envejecimiento y Vejez para el Departamento de Cundinamarca” 2019-2029. Y dentro del plan de acción “Mayor Autonomía” del cual es responsable la secretaria de las Tic con el desarrollo de las siguientes acciones.

- Capacitar a personas mayores usuarias de los centros vida en el uso de nuevas tecnologías
- Implementar un programa para personas mayores mediante el uso de las nuevas tecnologías (Política Pública del adulto mayor, 2020)

La metodología empleada para el desarrollo de las clases del Curso de Apropiación de las TIC, hace uso de espacios como lo son: puntos Vive Digital, portales interactivos y Quioscos para el desarrollo de las clases por parte de estudiantes de últimos semestres de ingeniería; las cuales son teóricas prácticas, con talleres desarrollados por los docentes, apoyados con presentaciones audiovisuales y trabajo autónomo; permitiendo a cada participante desenvolverse mejor conforme avanza en el curso. De forma personal, cada habitante cuenta con un acompañamiento por parte de los tutores. Al final del curso los tutores entregan un informe de los temas y las actividades desarrolladas como también un video con evidencias del desarrollo del curso. A cada una de







las personas mayores que participaron activamente en el curso, se le entregará un certificado de culminación de este.

Su pertinencia social se da como respuesta a la problemática en donde los adultos mayores sienten que ya no se les tiene en cuenta dentro de sus familias; ya sea porque no saben de los temas actuales o porque no pueden hacer uso de la tecnología que sus hijos y nietos manejan de forma experta, lo que ha generado el aumento de la inequidad social digital.

Igualmente, en el reporte de los planes de gobiernos nacionales, departamentales y regionales han propuesto campos para modelos sostenibles digitales. Para ello el Ministerio de las TIC “hace referencia a la diferencia socioeconómica entre aquellas comunidades que tienen accesibilidad a las TIC y aquellas que no, y también hace referencia a las diferencias que hay entre grupos según su capacidad para utilizar las TIC de forma eficaz, debido a los distintos niveles de alfabetización y capacidad tecnológica” (Plan de Desarrollo Departamental Gobernación de Cundinamarca. , 2020).

Con el fin de disminuir esta brecha digital, se ha tramitado un proyecto de modernización del TIC en el Congreso de la República que permite llevar internet, equipos y tabletas a zonas rurales donde nunca han tenidos estos medios; mejorar la infraestructura de los Portales Interactivos, Centros Interactivos y Quioscos digitales. Al contar con estos medios, la población podrá acercarse y hacer uso de ellos para vincularlos en la innovación tecnológica, cuyo fin es conectar y aproximar cada vez más el mundo físico al mundo digital.

Revisando esta situación, se genera el interés de brindar y transmitir conocimientos de sistemas informáticos e IOT hacia una alfabetización equitativa, en el marco de la apropiación de conocimientos que





proporcionan a las personas mayores conocimientos básicos de sistemas tecnológicos por niveles; que contribuyen a favorecer el envejecimiento activo, trabajar por la responsabilidad intergeneracional involucrando las familias y la comunidad y generar actitudes positivas y de liderazgo entre los diferentes participantes.

Los resultados de los últimos tres años ampliaron la posibilidad de los adultos mayores a estar conectados con personas de todo el mundo y poder intercambiar información en cuestión de minutos, y así dar respuesta a la pregunta orientadora ¿Qué tan efectivas han sido las intervenciones estatales, institucionales y educativas para enfrentar las brechas y la alfabetización digital? El cual, es desarrollado en diferentes infraestructuras e instalaciones de cómputo y educativas con las que cuentan los municipios de Cundinamarca, y las cuales son lideradas y dirigidas por estudiantes voluntarios universitarios. En la Tabla 1, se presenta los adultos capacitados en cada uno de los niveles de los 5 municipios donde ha llegado el programa.





**Tabla 1**

*Cantidad de adultos capacitados por sitios*

MUNICIPIO	NIVEL			TOTAL CAPACITADOS POR MUNICIPIO	TOTAL DE CURSOS POR MUNICIPIO
	BÁSICO	INTERMEDIO	AVANZADO		
BOJACÁ	24	24	24	72	3
MOSQUERA	18	11	11	50	3
COTA	18	11		29	2
CHÍA	34	30		64	2
FUNZA	15			15	1

Fuente: Elaboración propia, según los resultados. En el siguiente enlace de vídeo, se recopilan las experiencias de los participantes del programa y sus apreciaciones con respecto al desarrollo de las clases y lo aprendido:  
<https://www.youtube.com/watch?v=TfWnPhMDYScyfeature=youtu.be>

Y la Participación de los tutores y los adultos en el programa radial **Años Dorados** de la emisora de Cundinamarca- **El Dorado Radio**, donde ellos contaron que pensaban de las capacitaciones y como se sentían a lo largo de las clases.

Podemos concluir que la alfabetización equitativa, en el marco de la apropiación de conocimientos proporcionó a las personas mayores el participar activamente de espacios donde pueden interactuar con otros, por medio de redes sociales, correo electrónico y dispositivos de comunicación.

Se generó un plan de capacitación acorde a las necesidades de los adultos mayores más vulnerables y este se adaptó a su ritmo de aprendizaje de tal forma que se sintieran bien con lo que se les enseñaba.





Evidenciamos el compromiso y disposición al recibir las clases, así como también emplearon otros momentos de su tiempo practicando lo aprendido en los puntos Vive Digital, ya que no contaban con equipos informáticos en los lugares donde viven.

En algunos municipios se generaron espacios de mayor acercamiento lo que les permitió organizarse en grupos de trabajo e interactuar durante el desarrollo de la clase.

### **Referencias**

Encuesta Nacional Salud y Bienestar y Envejecimiento. (2020). Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/Resumen-Ejecutivo-Encuesta-SABE.pdf>

Plan de Desarrollo Departamental Gobernación de Cundinamarca. (2020). Recuperado de

[http://www.cundinamarca.gov.co/Home/SecretariasEntidades.gc/Secretariadeplaneacion/SecretariadeplaneacionDespliegue/aspolyplanprog\\_contenidos/csecreplanea\\_\\_plandesarrdep\\_2020\\_2023](http://www.cundinamarca.gov.co/Home/SecretariasEntidades.gc/Secretariadeplaneacion/SecretariadeplaneacionDespliegue/aspolyplanprog_contenidos/csecreplanea__plandesarrdep_2020_2023)

Política Pública del Adulto Mayor. (2020). Recuperado de

<http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/01bf6d4d-80b7-4898-9869-e10b454b46fc/presentacion+1ra+submesa+2020.pdf>





## **Las competencias de los nativos digitales: una metasíntesis**

*DAVID A. ACOSTA-SILVA<sup>166</sup>*

### **Resumen**

Es común que con la expresión «nativos digitales» se señalen las supuestas altas competencias digitales de los jóvenes; no obstante, muchos investigadores han puesto en duda tal aseveración. Por tanto, se analizaron, por medio de dos metasíntesis, estudios que han explorado las competencias digitales de los jóvenes. Los resultados muestran que, efectivamente, los jóvenes no son tan competentes como se suele pensar (si bien existen muchos que lo son). Así mismo, desde una perspectiva más teórica, se encontró que no existe un consenso sobre qué entender por competencia digital, cómo debería ser evaluada y operacionalizada en los estudios.

### **Objetivos**

Se presentan los resultados de dos estudios que hacen parte de un mismo programa de investigación: el primero, «Metasíntesis sobre las concepciones y modelos de evaluación de las competencias digitales empleados en estudios realizados en el período 2001-2016», buscó identificar las concepciones, modelos de evaluación y resultados sobre la(s) competencia(s) digital(es) que se han presentado en investigaciones sobre dicho tema realizadas durante el período 2001-16. El segundo, «Análisis de la caracterización y operacionalización de las competencias digitales realizada por los estudios llevados a cabo en los últimos 15 años», tuvo como objetivo realizar un análisis de la operacionalización y caracterización de las competencias

---

<sup>166</sup> Corporación Universitaria Unitec





digitales que se han planteado en la literatura en los últimos 15 años, el cual permitiera identificar las propuestas presentadas, evaluarlas y proponer un modelo teórico sobre estas.

### **Metodología**

A fin de lograr los objetivos descritos, se eligió la realización de sendas metasíntesis (Sandelowski y Barroso, 2003; Timulak, 2009). A esta la entendemos como un tipo de análisis sistemático de la literatura — de corte cualitativo— el cual pretende, no simplemente sintetizar los resultados previos, sino ir más allá al proponer una nueva interpretación. Ello a fin de generar una comprensión profunda del área investigada (Finfgeld, 2003; Timulak, 2009).

Para el proceso de obtención de los artículos (detallado en Acosta-Silva, 2017), a través de una revisión de literatura exploratoria, se eligieron dos cadenas de palabras claves (en inglés y en español) que cubrieran las diferentes versiones de las dos categorías de interés: una sobre los nativos digitales y otra sobre las competencias. Estas se aplicaron a los principales servicios de indexación y bases de datos de las Ciencias Sociales (entre otros, Scopus, Web of Science, SciELO, Google Scholar).

Luego se procedió a la selección de los trabajos, para lo cual se emplearon los siguientes criterios de inclusión: 1) que fuesen artículos de resultados empíricos; 2) que su objetivo fuera determinar las competencias digitales (o constructos paralelos) de jóvenes; 3) publicados durante el período escogido. Mientras que se excluyeron: 1) artículos teóricos; 2) aquellos que analizaran otros grupos etáreos; 3) literatura gris; 4) artículos focalizados en una competencia digital particular; 5) artículos escritos en una lengua diferente al inglés o al español. Finalmente, también se aceptaron artículos obtenidos por medio de la técnica del *berrypicking* (Bates,





1989). Así, el *corpus* final estuvo compuesto por 50 artículos, clasificados en dos grupos: aquel de los estudios directos sobre competencias digitales ( $n=20$ ) y aquel de las investigaciones sobre los constructos paralelos ( $n=30$ ), como, por ejemplo, el alfabetismo digital o las habilidades digitales.

El proceso de análisis cualitativo de la información se desarrolló tomando como referencia el modelo de Miles y Huberman (1994) y Miles, Huberman y Saldaña (2014) para el análisis de casos múltiples. Así las cosas, los artículos se analizaron para identificar en cada uno de ellos las categorías que se deseaban estudiar (concepciones teóricas, modelos de evaluación, operacionalización y resultados). Estas fueron organizadas en una matriz de resumen analítico de contenido, la cual nos permitió iniciar la comparación de los casos, así como el establecimiento de los primeros patrones. Posteriormente, se organizaron metamatrices descriptivas, ordenadas por caso para cada una de las categorías por separado, a fin de realizar análisis individuales; estos incluyeron la codificación de la información, así como la agrupación, comparación, conteo y contrastación de los casos, además de la búsqueda de relaciones, diferencias, temas y patrones.

## **Resultados**

Presentaremos los resultados obtenidos organizados por cada una de nuestras categorías analíticas. Para la primera de ellas, las *concepciones teóricas* sobre las competencias digitales, nuestro análisis nos presenta dos resultados centrales. El primero de ellos es que, si bien el constructo de las competencias digitales ha sido trabajado durante casi dos décadas, a la fecha todavía no hay un consenso sobre qué deberíamos entender por él; por el contrario, abundan posturas heterogéneas. Desde luego existe una serie de elementos que se comparten dentro de algunos grupos de posturas (por ejemplo, la tríada habilidades, conocimientos y actitudes)





y un par de definiciones (como la de van Deursen y van Dijk, 2010), que son empleadas por más de una investigación; pero, en general, no existe una postura teórica dominante o una definición que sea un referente claro en esta área. El segundo resultado fue bastante llamativo, en tanto que va en contra de nuestras expectativas; tiene que ver con la diferencia entre el constructo de las competencias y aquellos que le son paralelos. Nuestro análisis teórico nos mostró que en los constructos paralelos se manejan posturas teóricas que son muy similares (tanto en su construcción como en sus elementos claves) a las competencias. Por esta razón fue precisamente que decidimos realizar la segunda investigación a fin de analizar si al llevar dichas teorías al plano evaluativo (la operacionalización) dicha similitud entre los constructos se mantendría o disiparía.

En relación nuestra segunda categoría, los procesos de *evaluación* de las competencias, nos encontramos con un panorama mucho más consistente: tres cuartas partes de los estudios (76%) decidieron elegir los reportes autoevaluativos para evaluar las competencias de sus participantes; esto es, preguntarles sus *creencias* sobre la posesión o no de la competencia. Ahora, aunque es claro que este proceder facilita los procesos de recolección y análisis de la información, tiene el inmenso problema de basarse en una percepción subjetiva y no en una medición directa. Dicha percepción puede estar mediada por sesgos que producen sobrestimaciones o subestimaciones (especialmente notorias en los adolescentes (Fan et al. 2006), que generan una valoración distorsionada de la realidad (Kruger y Dunning, 1999) y, por ende, unos datos poco fiables. Pero, de manera preocupante, muchas de las investigaciones, no solo parecen pasar por alto que han obtenido únicamente datos indirectos y frágiles (Ballantine, McCourt Larres y Oyelere, 2007; Merritt, Smith y Di Renzo,







2005), sino que, aún así, llegan a conclusiones tajantes sobre la posesión de las competencias de sus participantes. Sin embargo, esta problemática puede ser evitada simplemente por medio de pruebas de desempeño, las cuales pueden tener una enorme multiplicidad de formas. Así mismo, se ha determinado que estas pueden generar información válida para evaluar las competencias digitales (van Deursen, van Dijk y Peters, 2011). Ahora, es verdad que su diseño y aplicación es más compleja —especialmente si se las compara con las autoevaluaciones—, pero ello no significa que sean imposibles de realizar; ello se ve demostrado por el hecho de que las vimos aplicadas en nuestra muestra en 12 estudios.

El análisis de nuestra tercera categoría, la *operacionalización* (el cual fuera realizado específicamente en nuestra segunda investigación, Acosta-Silva, 2019), nos llevó a revisar la forma en la que los 50 estudios han transformado el constructo de las competencias en ítems puntuales de evaluación. Aunque no todos los artículos presentaban dicha información (o esta era incompleta), nuestra revisión nos llevó a identificar 697 ítems que, luego de ser codificados, nos permitieron establecer 334 propuestas de competencias digitales individuales. Posteriormente, estas las clasificamos en 18 temáticas generales (entre otras, búsqueda de información, herramientas de comunicación y productividad) y 76 subtemáticas. Análisis posteriores nos permitieron determinar que, si bien existen solapamientos entre las propuestas de competencias entre las diferentes investigaciones, estos no son muy extensos: solo cuatro de las 18 temáticas son exploradas por más de la mitad de los estudios. Así que, en general, existe una muy amplia variabilidad en cuáles son las competencias que son evaluadas por los estudios. De la misma manera, también es muy diversa la manera en la que cada estudio decide evaluar cada una de las grandes temáticas que identificamos; así que cada





investigador o grupo de investigación toma diferentes facetas o perspectivas de cada una de ellas. Lo anterior habla de nuevo, como en lo teórico de la notoria falta de consenso en el área.

Nuestro último análisis de esta categoría implicó evaluar las 334 propuestas de competencias a fin de determinar cómo se relacionaban con la teoría; dicho de otra forma, identificar si efectivamente estaban evaluando competencias. Nuestros resultados nos indicaron que el 35% de dichas propuestas poseen problemas para ser catalogadas como tal: unas son demasiado generales (en tanto combinan varias competencias o incluso varias temáticas en un único ítem), mientras que otras son demasiado particulares (al evaluar instancias muy particulares de una competencia); otras no son exclusivas de lo digital (y, por definición no deberían ser consideradas), mientras que otras son ambiguas, lo que no permite saber qué se está evaluando. Por otra parte, el siguiente grupo (compuesto del 11% de las propuestas), evalúa solo los conocimientos asociados a la competencia, pero esta como tal. Así mismo, un grupo (correspondiente al 37%) creemos que no evalúan competencias sino tan solo capacidades o habilidades, ya que exploran procesos básicos que no permiten que sean consideradas como competencias (al menos desde nuestra postura teórica) (Acosta-Silva y Vasco, 2013).

De manera tal que, desde nuestra mirada, solo un 16% de las propuestas las estimamos como valoraciones ajustadas.

Finalmente, la última categoría, los *resultados* reportados por los estudios frente a la pregunta por posesión de los jóvenes de las competencias digitales, nos mostró que, de los 50 estudios, solo 8 la responden afirmativamente. Los resultados de esta minoría se contrastan con los del resto, quienes rechazan —muchas veces con vehemencia— que los jóvenes sean realmente competentes. Ello por varias razones: bien sea porque





solo una minoría de sus participantes demostraron serlo, porque solo lo manifestaron parcialmente o porque solo lo demostraron en algunas tareas y no en otras. Así las cosas, el mensaje que nos plantean los investigadores a partir de sus resultados es que, si bien no se puede negar la existencia de jóvenes con altas competencias digitales, de ninguna manera podemos afirmar o esperar que *todos* lo sean (como afirman los defensores de los «nativos digitales»). Mas bien, es claro que los jóvenes se encuentran localizados a lo largo y ancho del espectro de las competencias digitales, presentando amplias diferencias en su manejo y uso de la tecnología.

### **Pertinencia social**

Así las cosas, nuestros resultados indican que es necesario que se trate de eliminar la concepción de que todos los jóvenes son competentes en lo digital; por ende, también se requerirá tomar con mucha más intensidad la formación en este tipo de competencias en el aula, dado que, de no hacerse, es muy posible que se amplíe aún más la brecha entre los que las poseen y aquellos que no.

### **Conclusiones**

Nuestras metasíntesis nos presentaron un campo de estudio marcado por una falta de consenso que se expresa en una amplia variedad de lecturas y aproximaciones. Esto es especialmente claro en el elemento teórico, el cual nos mostró una oscilación entre la multitud de posturas individuales que existen (cada una con sus elementos y énfasis particulares) y ciertos solapamientos de elementos comunes (conclusión que también comparte Ala-Mutka, 2011). Ello nos indica que es necesario tratar de buscar al menos consensos generales que nos permitan estar seguros de trabajar en el análisis del mismo fenómeno.





Nuestra propuesta al respecto (Acosta-Silva, 2017 y 2019; Acosta-Silva y Vasco, 2013) es que las competencias digitales son un conjunto de conocimientos (saber cómo y saber qué) llevados a la praxis, que le permiten a una persona enfrentarse a una tarea digital (o un grupo de tareas similares) y lograr completarla de manera efectiva y diestra, de manera tal que cumpla con sus objetivos exitosamente; esto es, las competencias indican lo que una persona puede *hacer*. Ahora, en tanto conocimientos empleados para hacer frente a una situación o tarea particular, otra manera de entender a las competencias es como un nivel de desempeño, es decir, como nuestros resultados en un momento particular al enfrentar dicha tarea. Este desempeño podrá mejorar a medida que tengamos más práctica y aumentemos nuestros conocimientos; de manera que ser competente no es el punto final de este proceso de desarrollo, sino que, mas bien, son un nivel intermedio (el cual comienza cuando logramos ser capaces de completar una tarea y puede llegar incluso al nivel de virtuosismo).

En segundo lugar, frente a nuestra consideración de los modelos de evaluación y operacionalización que se han empleado, encontramos que, derivado de la falta de consenso teórica que acabamos de esbozar, lo que se evalúa y cómo se evalúa son decisiones particulares de cada investigador sobre cuáles considera como los elementos definitorios de una competencia digital. De tal manera, se termina valorando un amplísimo espectro de posibilidades, lo que resulta en una fragmentación que no permite fácilmente comparar sus resultados; de forma tal que sus conclusiones particulares bien podrían derivarse del análisis de fenómenos diferentes (apreciación que comparten también Margaryan, Littlejohn y Vojt, 2011).





Desde una mirada más instrumental, nuestra sugerencia es que la complejidad y naturaleza de las competencias requieren que los procesos metodológicos se diseñen con el mayor cuidado posible; específicamente, evitando el uso de reportes autoevaluativos o las mediciones de frecuencias de uso, ya que estas herramientas solo nos permiten obtener mediciones indirectas de las competencias. En su lugar, proponemos pruebas de desempeño que nos permitan observar realmente lo que los jóvenes pueden hacer en el ámbito de lo digital.

Finalmente, en relación con la pregunta por si efectivamente los jóvenes expresan altas competencias digitales, los resultados de las investigaciones que exploramos, en su gran mayoría, tienden hacia un rechazo de las aseveraciones que presentan a los jóvenes como natural y generalizadamente competentes. Un grupo importante de los investigadores subrayan que la relación jóvenes-tecnología es mucho más compleja y matizada, de manera que expresiones como «nativos digitales» son más estereotipos simplistas que no se adecúan a la realidad. Incluso algunos ya la han calificado de mito (entre otros, Bennett y Maton, 2010; Selwyn, 2009).

### Referencias

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489.
- Acosta-Silva, D. A. (2019). La operacionalización de las competencias digitales en la literatura (2001-2016): una metasíntesis. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (70), 84-95. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.70.1379>





- Acosta-Silva, D. y Vasco, C. E. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: Más allá del saber qué y del saber cómo*. Bogotá: Corporación Universitaria Unitec y Universidad de Manizales-Cinde.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <http://www.jrc.ec.europa.eu>
- Ballantine, J. A., McCourt- Larres, P. y Oyelere, P. (2007). Computer usage and the validity of self-assessed computer competence among first-year business students. *Computers y Education*, 49, 976-990. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.12.001>
- Bennett, S. y Maton, K. (2010). Beyond the «digital natives» debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x>
- Bates, M. J. (1989). The design of browsing and berrypicking techniques for the online search interface. *Online review*, 13(5), 407-424.
- Fan, X., Miller, B. C., Park, K. E., Winward, B. W., Christensen, M., Grotevant, H. D. y Tai, R. H. (2006). An exploratory study about inaccuracy and invalidity in adolescent self-report surveys. *Field Methods*, 18(3), 223-244. DOI:10.1177/152822X06289161
- Finfgeld, D. (2003). Metasynthesis: The state of the art—so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904. DOI: [doi:10.1177/1049732303253462](https://doi.org/10.1177/1049732303253462)





- Kruger, J. y Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Margaryan, A., Littlejohn, A. y Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers y Education*, 56(2), 429-440. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Merritt, K., Smith, K. D. y Di Renzo, J. C. (2005). An investigation of self-reported computer literacy: is it reliable? *Issues in Information Systems*, 6(1), 289-295.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Sandelowski, M. y Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative health research*, 13(7), 905-923. DOI:10.1177/1049732303253488
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61 (4), 364-379. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Timulak, L. (2009). Meta-analysis of qualitative studies: A tool for reviewing qualitative research findings in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 19(4-5), 591-600. DOI:10.1080/10503300802477989
- Van Deursen, A. J. A. M. y Van Dijk, J. A. G. M. (2010). Measuring internet skills. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26(10), 891-916. DOI:10.1080/10447318.2010.496338





Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M. y Peters, O. (2011). Rethinking Internet skills: The contribution of gender, age, education, Internet experience, and hours online to medium- and content-related Internet skills. *Poetics*, 39(2), 125-144. DOI: 10.1016/j.poetic.2011.02.001







## **Prácticas y apropiaciones tecnológicas de los jóvenes campesinos en la región de Boyacá, Colombia**

*LILIANA I. ÁVILA<sup>167</sup> Y DAVID A. ACOSTA-SILVA<sup>168</sup>*

### **Resumen**

El uso de la tecnología puede depender notoriamente del contexto, el estudio que se presenta busca identificar los niveles de posesión, frecuencias de uso y niveles generales de conocimiento de las TIC en jóvenes campesinos de municipios del departamento de Boyacá. Los resultados presentan un panorama que muestra un sustancial ingreso de la tecnología en la vida de dichos jóvenes; no obstante, efectivamente se confirman bajos niveles de posesión, frecuencia e importancia atribuida a la tecnología.

### **Objetivos**

Existe un cierto consenso sobre la influencia que puede llegar a tener el contexto cultural sobre el uso de la tecnología (Castells, 2001 y Latour, 1993); ello implica que cada contexto puede llegar a ejercer «determinaciones importantes sobre cómo las tecnologías son percibidas, adoptadas y utilizadas» (Fernández, 2016, p. 209). Ahora, en el caso específico del contexto rural dicha influencia podría magnificarse, dado que allí intervienen varios elementos a la hora de emplear una tecnología: 1) presenta dinámicas, propiedades e idiosincrasias claramente diferentes al contexto urbano, las que lo caracterizan como un espacio periférico y aislado económica y socialmente (Ward, 1990, p. 2) usualmente cuenta con limitado acceso a la tecnología, especialmente en comparación con las urbes (Salemink, Strijker y Bosworth, 2017 y Townsend et al., 2013);

---

<sup>167</sup> Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

<sup>168</sup> Corporación Universitaria Unitec





y, 3) la tecnología es de forma patente puede ser considerada como un elemento foráneo. De tal manera, sospechamos que dichos aspectos podrían llegar a generar en los jóvenes campesinos unos usos, prácticas y apropiaciones de la tecnología (Andrés, 2014) propias y diferenciadas de las desarrolladas por sus pares en las urbes. Por ende, la pregunta que dirige nuestra investigación es: ¿cuáles son las principales prácticas y apropiaciones tecnológicas de los jóvenes campesinos de municipios del departamento de Boyacá?

Ahora, aunque se han estudiado con cierta profundidad los procesos de inclusión de la tecnología en la ruralidad (Salemink, Strijker y Bosworth, 2017), no se ha explorado en Colombia, Latinoamérica o en el resto del mundo cómo los jóvenes campesinos se acercan a la tecnología (Fornasari, 2013; Quiroz, 2011; Shava y Chinyamurindi, 2018). Nuestra revisión nos presentó apenas 14 estudios de este tema (entre otros, Onuekwusi y Anyanwu, 2010; Lemoine y Ramsey, 2011) y únicamente tres que se plantean objetivos cercanos al nuestro: Valentine y Holloway (2001) analizaron los usos y los sentidos otorgados por adolescentes británicos a las tecnologías; Fornasari (2013; 2014) estudió la apropiación tecnológica de jóvenes campesinos en Argentina; y Lægran (2002) investigó la “domesticación” social de internet por jóvenes campesinos noruegos. La anterior situación demuestra que es necesario continuar con la investigación de esta temática y justifica nuestro esfuerzo.

En esta ponencia presentamos los resultados de la primera fase de nuestro proyecto, la cual tuvo como objetivo el identificar los niveles de posesión, frecuencias de uso y niveles generales de conocimiento de las TIC en los jóvenes de los municipios mencionados.

## **Metodología**





El proyecto está diseñado como una investigación mixta, en la que se inicia con una fase exploratoria cuantitativa (presentada en estas líneas), en la que se establecieron los usos generales, frecuencias y conocimientos de la tecnología por los jóvenes campesinos; luego, se continuará con una fase cualitativa en la que se explorarán sus prácticas y apropiaciones (con diseño emergente en tanto que depende de los resultados de la anterior etapa). El estudio tiene un alcance descriptivo e interpretativo. Como estrategia de análisis de datos, se empleará estadística descriptiva para los cuantitativos y el modelo de Miles y Huberman (1984) para los cuantitativos.

Se empleó un muestreo no aleatorio de variación máxima, buscando lograr una muestra representativa de los jóvenes de la región y no solo de quienes estudian un grupo etario muy reducido. De esta manera, los participantes fueron 102 jóvenes campesinos de los municipios del departamento de Boyacá, con edades de los 10 a los 27 años.

Para la fase primera, se aplicó un cuestionario adaptado de dos fuentes previas (Caudillo, 2016 y Vega, 2016), constituido por 45 preguntas tanto abiertas como cerradas. Dicho instrumento está dividido en 5 secciones: 1). Datos socioeconómicos (9 preguntas); 2). Acceso y posesión de tecnología (8 preguntas); 3). Uso de las tecnologías (16 preguntas); 4). Conocimientos (6 preguntas); 5). Importancia atribuida a la tecnología (6 preguntas). Dada la crisis sanitaria, el cuestionario fue administrado de forma virtual a través de internet, por medio de la herramienta Google Forms.

El procedimiento se inició contactando a directivas de los colegios de la región a fin de obtener los permisos y los contactos generales que permitieran establecer la muestra. Gracias a ello, se pudo enviar a través





de docentes el enlace del cuestionario a los posibles participantes, los cuales aceptaron voluntariamente su contribución con el estudio; estos no recibieron remuneración de ningún tipo por ello.

Dados los problemas de acceso a internet de ellos y ellas, se tuvieron que esperar varios meses hasta lograr una muestra significativa. Esta estuvo finalmente constituida por 102 jóvenes (65% mujeres), con un promedio de edad de 16 años.

### **Resultados**

Presentaremos nuestros resultados siguiendo las cuatro categorías principales de nuestro análisis. En relación con la primera de ellas, el *acceso y posesión* de tecnología, encontramos que los únicos aparatos con una posesión (o posibilidad de acceso) mayor al 50% son: celular, memorias USB, TV y audífonos, lo que habla de un limitado acceso a la tecnología; no obstante, llama la atención que, a diferencia de otras latitudes, todavía se mantiene un marcado acceso a la radio. Por su parte, los jóvenes reportan que los aparatos que más les gustaría poseer son, principalmente, computadores portátiles, impresoras y tabletas; así como también (pero un porcentaje menor, aunque significativo) parlantes, cámaras de video, escáner y relojes inteligentes. Sin embargo, las demás opciones presentadas, como los discos externos o las consolas de juegos, les generan un interés muy bajo. El computador que más utilizan es un portátil (33%), pero es importante hacer notar que un tercio de ellos y ellas simplemente no tiene acceso a esta herramienta. En cuanto a su acceso a internet, el 70% lo realiza desde un celular (propio o de su familia). Finalmente, usualmente es alguien de la familia quien paga por la tecnología, pero es significativo que casi un 40% paga por su propio celular.





Nuestra segunda categoría se refiere al *uso* de la tecnología. Para este caso, es esencial señalar que la tecnología es relativamente nueva en sus vidas: solo la televisión es un aparato que han empleado por más de 4 años, mientras que el resto de las opciones presentadas (impresoras, teléfono fijo, reproductores de CD, etc.), son herramientas que prácticamente no emplean. Lo mismo sucede con internet: la mayoría (40%) solo lleva menos de un año empleándola (lo que coincide de manera indicativa con la crisis sanitaria). En cuanto a la cantidad de horas de uso, únicamente el celular y la televisión son empleados por la mayoría todos los días (seguidos por los audífonos); pero, de nuevo, la mayoría de los aparatos presentados como opciones no los emplean casi nunca (desde luego por una cuestión de acceso). No obstante, estas frecuencias de uso tan limitadas, es notorio como dicen ser usuarios permanentes de internet: el 70% la emplea todos los días; incluso el 35% afirma emplearla más de 5 horas diarias. Como los jóvenes alrededor del mundo, los principales usos que le dan a internet son emplearla para su comunicación y entretenimiento. De manera más específica, sus actividades preferidas son acceder a Facebook, chatear y escuchar música. Hablar por redes sociales, la cual, la dominante es Facebook; otras tienen un uso extremadamente limitado.

Frente a la tercera categoría, el nivel de *conocimientos*, los jóvenes reportan una altísima independencia en su aprendizaje; es así como la mitad dicen haber aprendido a manejar la tecnología solos. De la misma forma, también son muy marcados los procesos de retrosocialización: cerca de dos tercios informan haberle enseñado a su madre a emplear alguna tecnología, mientras que cerca de un tercio de los casos también a su padre (u otros familiares) y un cuarto a sus pares o a otras personas cercanas. No obstante, en general consideran





que sus conocimientos sobre tecnología se encuentran en un punto medio; esto es, consideran que conocen lo suficiente, pero de ninguna manera se ven como expertos.

Finalmente, la última categoría fue la *importancia* que le otorgan a la tecnología. Para este caso, si bien esta les llama mucho la atención (53%) o les gusta (28%), en general, esta no es considerada como algo fundamental de sus vidas; la mayoría expresa no importarles perder acceso a ella (salvo el celular), ni sienten un apego muy fuerte hacia ella. Pero sí parecen ser conscientes del papel que internet ha empezado a tener en sus vidas; así, reportan haber dejado de leer (48%), de ver TV (38%), de estar con su familia (27%) o de dormir (22%), por estar empleando internet.

### **Pertinencia social**

### **Conclusiones**

El panorama que nos muestran nuestros resultados es que la tecnología ha entrado en las vidas de los jóvenes campesinos en los últimos años con una potencia paralela a otros escenarios, pero fundamentalmente solo a través de dos tipos de herramientas: las de comunicación y las de entretenimiento. En estos casos, los jóvenes reportan un uso y posesión que puede equipararse de alguna manera al de los jóvenes urbanos. No obstante, este es el único punto en que ocurre ese paralelismo; a decir verdad, en el resto de los aspectos estudiados son claras las diferencias en torno a un acceso más restringido (también reportado en Centeno, 2016; Fornasari, 2013; Onuekwusi y Anyanwu, 2010), frecuencias menores de uso (Quiroz, 2011), menores conocimientos (Quiroz, 2011) y, en general, una menor importancia atribuida a las nuevas tecnologías (Awan y Gauntlett, 2013). La única excepción a esta tendencia lo constituye el celular, herramienta que tiene una





presencia significativa en sus vidas, al punto que puede ser considerada como su «navaja suiza digital»: lo emplean para una buena cantidad de sus actividades y, de manera especial, para no aburrirse.

### Referencias

- Andrés, G. D. (2014). Una aproximación conceptual a la «apropiación social» de TIC. *Questión*, 1(43), 17-31.
- Awan, F. y Gauntlett, D. (2013). Remote living: Exploring online (and offline) experiences of young people living in rural areas. *European Journal of Cultural Studies*, 16(1), 3-23. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367549412457476>
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Plaza y Janés.
- Caudillo, D. Y. (2016). *Competencia digital en el proceso de apropiación de las TIC en jóvenes de secundaria en el Estado de Sonora, México*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sonora.
- Centeno, M. (2016). Jóvenes y TIC: repensando el agro. *Revista Márgenes*, 13(18), 17-25.
- Fernández, M. B. (2016). Mediaciones tecnoeducativas: Consideraciones teóricas a partir de la obra de Jesús Martín-Barbero. *Comunicación y Sociedad*, 0(27), 197-220. DOI: <https://doi.org/10.32870/cys.v0i27.1771>
- Fornasari, M. E. (2013). Jóvenes en contextos rurales y TIC: una mirada desde la apropiación y el conflicto en la provincia de San Luis. *Question*, 1(39), 122-136.
- Fornasari, M. E. (2014). Los jóvenes de contextos rurales y su relación con las TIC en San Luis, Argentina: Aproximaciones a las prácticas y tensiones en el proceso de apropiación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 125, 76-83.





- Lægran, A. S. (2002). The petrol station and the Internet café: Rural technospaces for youth. *Journal of Rural Studies*, 18(2), 157-168. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(01\)00036-5](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(01)00036-5)
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Harvester Wheatsheaf.
- Lemoine, M. y Ramsey, D. (2011). "Digital Youth": ICT use by young people in rural southwestern Manitoba. *Prairie Perspectives: Geographical Essays*, 14, 17-24.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Onuekwusi, G. y Anyanwu, E. V. (2010). Access and use of information and communication technology (ICT) in agricultural and rural development among youth in Obingwa local government area of Abia State, Nigeria. *Nigerian Journal of Rural Sociology*, 11(1), 78-84.
- Quiroz, P. (2011). Diferencias culturales-comunicativas en el espacio digital: Comparación entre adolescentes urbanos y semirurales en usos y motivaciones de las TICs. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 20, 81-104. DOI: <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2011.n20-06>
- Salemink, K., Strijker, D. y Bosworth, G. (2017). Rural development in the digital age: A systematic literature review on unequal ICT availability, adoption, and use in rural areas. *Journal of Rural Studies*, 54, 360-371. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.09.001>
- Shava, H. y Chinyamurindi, W. T. (2018). Determinants of social media usage among a sample of rural South African youth. *SA Journal of Information Management*, 20(1). DOI: <https://doi.org/10.4102/sajim.v20i1.827>







Townsend, L., Sathiaseelan, A., Fairhurst, G. y Wallace, C. (2013). Enhanced broadband access as a solution to the social and economic problems of the rural digital divide. *Local Economy*, 28(6), 580-595.

Valentine, G. y Holloway, S. L. (2001). A window on the wider world? Rural children's use of information and communication technologies. *Journal of Rural Studies*, 17(4), 383-394. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(01\)00022-5](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(01)00022-5)

Vega, O. A. (2016). Índice para medir la situación digital rural: Caso de jóvenes escolarizados. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 10(19), 81-88.

Ward, C. (1990). *The child in the country*. Bedford Square Press.





## **La didáctica en la educación virtual: certezas y dilemas ante desigualdades generacionales**

***IRMA MARÍA OLIS BARRETO<sup>169</sup>***

### **Resumen**

La didáctica procura pautas y acciones integradas desde diferentes enfoques teóricos e institucionales, lo que ha generado transformaciones en la enseñanza, que son imprescindibles hoy ante el desarrollo de nuevas estrategias didácticas en la educación virtual. Se procedió a un estudio de carácter documental, de enfoque interpretativo-analítico. La educación en su perspectiva de inclusión social, ha creado ambientes para resolver las necesidades de formación y ha modificado los espacios para los procesos de enseñanza, los cuales se realizan en campos interactivos y colaborativos, en tiempos sincrónicos o asincrónicos, donde las relaciones tienen sentido entorno al saber.

### **Contextualización y fundamentación**

La educación inicia en un entorno oral, en una transmisión oralizada; luego aparece el entorno escrito, la imprenta, libros, texto, etc. Con los años presenciamos el surgimiento de un tercer entorno, el virtual, digital, y hoy niños y jóvenes son habitantes de este entorno. En los dos primeros entornos los docentes nos hemos formado y desarrollado y con el tercer entorno los adultos nos integramos a la vida, porque no nacimos ni aprendimos en ese contexto (Lugo et al., 2016). La tecnología ha ocasionado nuevas formas de comunicarnos,

---

<sup>169</sup> Universidad del Rosario. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Especialista en Gestión Humana y Desarrollo Organizacional. Administradora de Empresas.





de trabajar, de informarnos, de divertirnos y, en general, de participar y vivir en una sociedad red (Castells, 2006 y Silva, 2011).

En la educación la tecnología digital (TD), ha generado aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje a través de estrategias didácticas que le permiten al estudiante el fortalecimiento de su práctica de aprendizaje y a transformar la práctica de enseñanza educativa al docente. Pero también, ha generado dilemas en lo que es necesario aprender, para precisar lo que se necesita enseñar; por lo tanto, es preciso que el docente sistematice, registre y proyecte los saberes con un propósito institucional, lo pedagógico (González y Díaz, 2008), que han demandado nuevas formas de enseñanza en el sistema; se han adoptado modelos mediados por la tecnología, con el propósito de desplegar una progresión de posibilidades y de resignificar sus procesos, lo que le ha permitido a la educación ocuparse de nuevas formas de enseñar y aprender (Munévar et al., 2015). La TD ha ofrecido diferentes herramientas a la academia y al profesor, así como nuevos retos y habilidades que implican ser conscientes de su rol como profesor (Alcalde, 2015).

Frente a este contexto, el profesor genera un conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tiene por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje (Items, 2010). Pero también asume roles como facilitador, enseña a utilizar las herramientas informáticas, brinda vías de apropiación de la información, crea hábitos y destrezas en la gestión de búsqueda, selección y tratamiento de la información; han tenido que desarrollar su labor sobre la base de nuevos roles que inciden directamente en las demandas surgidas a raíz de estos nuevos planteamientos de la instrucción, así como nuevas herramientas para enseñar y aprender, de la utilización de nuevas tecnologías, además de la





gestión de aprendizajes, la tutoría y la atención a las diferencias individuales, entre otras (González, 2011, De Juanas y Beltrán, 2014 y Haigh, 2010). Y, al no poseer el manejo de Internet o de herramientas informáticas, se presentan dificultades para concebir los entornos en los que se desenvuelven; también, se generan diversos cambios en los grupos sociales, evidenciándose diferencias, no solo en la edad, sino en la posición socioeconómica, ya que los limita en la participación de diversos servicios (García, 2017), contingencias y dilemas de las desigualdades sociales y generacionales.

### **Objetivo General**

Comprender conceptos y procesos didácticos en la educación virtual ante la desigualdad generacional.

### **Objetivos Específicos**

- Estudiar la didáctica como aspecto emergente en entornos virtuales
- Interpretar algunas tendencias didácticas en educación virtual inscritas por varios autores
- Analizar la educación virtual ante desigualdades generacionales

### **Resultados**

La tecnología está presente en todo lo que hacemos; en la educación se utiliza para transformar la enseñanza, sin alterar completamente todas sus características esenciales, y para facilitar el aprendizaje. En la educación mediada por la tecnología se demanda estrategias como materiales didácticos, recursos didácticos y tecnologías educativas que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero también, identificar características del contexto, para adaptar las didácticas a los nuevos espacios, redescubriendo formatos virtuales para la enseñanza a nuevas infancias y juventudes en un contexto social cada vez más dinámico y en





permanente cambio, ha permitido a las personas educarse y mejorar el bienestar a aquellos individuos cuyas circunstancias son menos favorables (Sen, 1985, 1996, Carneiro, 2008; De Barro et al., 2009). En este escenario formativo combinado, surge un conjunto de cuestiones por resolver de gran relevancia para la calidad de los procesos educativos que tienen lugar en esta modalidad, como son el manejo tecnológico del aula virtual, las competencias tecnológicas del profesorado y el alumnado, la gestión del espacio y el tiempo educativos, el diseño de los contenidos y el tipo de actividades formativas (Barberá, 2005).

La educación mediada por la tecnología también ha mostrado desigualdades, no solo sociales, culturales y económicas, sino también regionales. En particular, porque se evidencia el aislamiento digital local y regional para acceder a la educación virtual, o porque sobresalen las desigualdades en términos generacionales, al no tener categorías homogéneas, sino que engloban actores sociales disímiles entre sí, atravesados por diversas nociones y marcadores sociales como clase social, género, identidad sexual, etnia y ubicación geográfica — solo para mencionar algunos—, que también delimitan sus posibilidades de transitar los espacios sociales. (Cerezo, Mayer y Vommaro, 2020).

### **Impacto en la política**

La educación virtual se encuentra en permanente construcción en las IE, acata los criterios educativos de cada institución, sus normas y descripciones para planear, organizar, guiar y controlar las relaciones académicas y administrativas. Busca propiciar espacios de formación, apoyándose en la tecnología, para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender. En ese sentido, las políticas educativas, han tomado una





posición frente a estos nuevos desafíos y han fijado modelos particulares para definir principios regulatorios, que potencian e integran espacios, lógicas y agendas (Lugo et al., 2016).

Si bien es cierto que la educación mediada por la tecnología, forma parte del acervo cultural de un pueblo y atraviesan las formas en que el conocimiento se construye en la actualidad y viene revolucionando además las percepciones del tiempo y del espacio, desencadenando ondas de choque en el modo como las personas interactúan entre sí (Lión, 1995, Maggio, 2012 y Carneiro, 2008); también es cierto que actualmente nos encontramos ante un sujeto de aprendizaje, nuevo y diferente; que nos interpela de otra manera (Lugo et al., 2016). Ante este escenario, el desafío inminente es lograr una normatividad altamente estructurada, con sólidas prescripciones acerca del “saber hacer” del maestro para lograr el “deber ser” del modelo pedagógico propuesto (Barco, 1989), que implique no solo un conocimiento científico sobre un saber específico, sino también un conocimiento en pedagogía y didáctica (Grisales y González, 2009). Luego, es importante la utilidad de la teoría (didáctica) para la práctica (enseñanza) y esta depende del sentido pedagógico y valor social que le otorga el docente (Barco, 1989; Camilloni, 2007).

Se observa pues, que en ese saber hacer del docente, la inclusión de didácticas y de recursos digitales debe pensarse desde un conocimiento previo del recurso, es decir, que el docente debe contar con una idea clara sobre qué tipo de recurso va a trabajar, su alcance y potencialidad de uso en el entorno virtual, estar en permanente desarrollo profesional y con creciente autonomía en el planeamiento y ejecución de su trabajo (Torres, 2000). Pero también supone pensar en la forma como aprenden los niños y jóvenes ante las desigualdades generacionales. Para afrontar ese desafío, se hace necesario que el profesor adquiera un





compromiso por la entereza académica y tenga una permanente investigación para solucionar las dificultades pedagógicas, es decir que, domine las tecnologías como medio de enseñanza e instrumento de su propio aprendizaje (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

La realidad empírica ha demostrado que, en la praxis educativa del docente, de los niños, jóvenes y adolescentes existe desconocimiento de la tecnología digital. En algunos casos, debido a que en comunidades académicas no tienen como interactuar con este tipo de herramientas, y en otros casos porque la tecnología digital ha contribuido con la aparición de diferencias sustanciales en las posibilidades de acceso a la formación, pero también a la exclusión, en mayor o menor medida, y a la desigualdad que genera la ausencia de acceso a la red y a las herramientas que ofrece (Cabero, 2014). Aun así, se espera que el docente del Siglo XXI, reúna una serie de cualidades y características personales y profesionales muy singulares que lo identifiquen y diferencien en una educación virtual.

### **Metodología**

La investigación se realizó a través de un *diseño cualitativo e interpretativo*, de tipo documental, sobre la base de pertinencia, exhaustividad y actualidad, que determinó el procedimiento de selección, acceso y registro de la muestra documental. Como *instrumento se realizó una matriz bibliográfica* de Excel, en la que se reseñaron 83 documento: artículos de revistas, trabajos de investigación, de pregrado y posgrado. Luego se realizó la selección de la muestra usando filtros que permite Excel, dejando un total de 30 documentos. También se realizó una *matriz analítica de contenido* en Excel, para relacionar los textos de la muestra (escritos en vertical), con categoría de análisis (escritos en horizontal), para extraer los párrafos o textos donde se





desarrolló el tema relacionado con la investigación. El *procedimiento* realizado fue acceder a los textos para su lectura, revisión y acopiado textual de la información requerida. El análisis exigió una lectura lineal, es decir una revisión de la información obtenida en las fuentes bibliográficas; y, una lectura transversal para comparar las fuentes a partir del tema de investigación para identificar repeticiones, confirmaciones, ampliaciones o vacíos. Las observaciones sobre los hallazgos se reseñaron en comentarios de textos que se usaron posteriormente.

### **Pertinencia**

El sistema educativo persistentemente ha asumido una mirada prospectiva y permanentemente enfrenta nuevos retos; desde lograr que niños, niñas y jóvenes accedan a la educación, no deserten tempranamente y que terminen los grados obligatorios; hasta lograr un aprendizaje que alcancen ciertos objetivos, lo que es insostenible debido a que llegan a la escuela niños de hogares cada vez menos favorecidos (Martínez, 2012). Además, la educación también afronta desafíos ante la tecnología digital, buscando ser cada vez más revolucionaria, con el interés de influir positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pando, 2018).

Es importante entonces, poner en discusión, desde un enfoque interpretativo, que existen prácticas y tendencias didácticas en la educación virtual, en todos los niveles educativos, que aún permanecen tácito y cada profesor trabaja a “su manera”, estrategias didácticas y elementos en la educación virtual, aparentemente innovadores, que son implícitos, porque se desconocen abiertamente los fines, metas y propósitos de un tipo de educación que esté inmersa en el contexto virtual (Pando, 2018).







## Conclusiones

En la sociedad actual, la tecnología es considerada preponderante. Facilita el acceso a mucha información por lo que el conocimiento es cada vez más grande y complejo. Los hábitos de las generaciones cambian con los estilos y formas de los saberes de la globalización de la economía. Se han generado cambios en algunos aspectos formales, especialmente en el ámbito universitario; se ha dado paso a la digitalización de materiales, a la participación de procesos de formación sin utilizar el aula de clase; se ha propiciado la enseñanza mediada por la tecnología, así como la creación de grupos virtuales sin ver el profesor o sin ir a la universidad. Para la educación, todos estos cambios no son ajenos y cada vez se hace más relevante incorporarlos.

En esa aspiración por transmitir conocimiento, se han utilizado estrategias didácticas para lograrlo; también se han ido institucionalizando y normalizado la didáctica en diferentes momentos, de acuerdo al enfoque que cada docente tiene de su labor y determina en gran medida en el modo en que se estructuran las estrategias didácticas para la enseñanza en ambientes virtuales. Es el docente quien le da forma a esas actividades, piensa en métodos y recursos apropiados para modificar los contenidos de saberes adaptándolos para la enseñanza en las nuevas infancias y juventudes de manera didáctica. Sin embargo, al ser la didáctica un conjunto de teorías acerca de la enseñanza, es acertado construirla teniendo en cuenta las problemáticas que en ella surgen, articulándola con un saber reflexionado y tematizado, una teoría sobre la enseñanza que indica caminos y horizontes promisoros para la formación (De Jesús, et al., 2007).

## Referencias





Alcalde, I. (2015). Docentes del siglo XXI: retos y habilidades clave.

Alfonso, I. (1995). Técnicas de investigación bibliográfica. Caracas: Contexto Ediciones.

Barberá E. y Badia A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(2). UOC.

Barco de Surghi, S. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, VII (12), 7-23.

Cabero, A. J. (2014). “Reflexiones sobre la brecha digital y la educación: siguiendo el debate”, *Inmanescencia* 4(2), 14-26.

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A. (Comp.). *El saber didáctico* (p. 201-231). Buenos Aires. Paidós.

Carneiro, R. (2008). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, 15-28.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Cerezo, L., Mayer, L. y Vommaro, P. (2020). Desigualdades y juventudes en América Latina, 19-44. En: *Las desigualdades en clave general hoy. Las juventudes y las infancias en el escenario Latinoamericano y Caribeño*. Clacso. Buenos Aires, p. 268.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. Universidad de Barcelona. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-18.





De Barros, R.; Ferreira, F. H. G. Vega, J. y Chanduvi, J. (2009). Measuring Inequality of Opportunities in Latin America and the Caribbean. Washington DC: The World Bank.

De Jesús, M. I., Méndez, R., Andrade, R., Martínez, D.R. (2007). Didáctica: docente y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad compleja. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 12, 9-29.

De Juanas, O. Á. y Beltrán, L. J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17 (1), 59-82.

García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25.

González, A. E. y Díaz, H. D. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la medicina. *Iatreia*, 1(21) 83-93.

González, C. (2011). Tic Tac. Formas de enseñar vs. Maneras de aprender. Página Web: Los docentes y las TIC.

Grisales F. L. M. y González A. E. M. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 12(2), 77-86.

Haigh, A. (2010). Enseñar bien es un arte. Madrid: Narcea.

ITESM. 2010. Dirección de investigación y desarrollo. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas.

Recuperado en: [http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est\\_y\\_tec.PDF](http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF)





Lión, C. (1995). Mitos y realidades en la tecnología educativa. En Litwin, E. (1995) Compiladora de Tecnología educativa. Políticas, historias y propuestas. Buenos Aires: Paidós.

Lugo, M. T., Bedoya R. R. F. Bercovich, N., Brechner, M., Cobo, C., Gvirtz, S., Jara, I., Katz, R., Pedró, F., Peralta, J., Rezach, V., Scuro, S., L., Sibilia, P. y Zúñiga C., M. (2016). Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, p. 253.

Maggio, M. (2012). La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología. Revista Digital Aprender para Educar con Tecnología. Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico. Universidad Tecnológica Nacional, p. 24.

Martinez R. F. (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Revista Perfiles Educativos*, 34, 29-46.

Munévar García, P.A, Lasso Cárdenas, E.P. y Rivera Piraguata, J.A. (2015). Articulación entre modelos, enfoques y sistemas en educación en la virtualidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 21-38.

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.

Sen, A. (1996). “¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades”. En: M. C. Nussbaum y A. Sen (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 27-53). México: Fondo de Cultura Económica.

Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona, UOC





# IV Bienal Latinoamericana y Caribeña

## en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Torres, R., M. (2000). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Documento de apoyo. ED01/PROMEDLAC/





## Mesa 10

### **Narrativas y emociones de niños; niñas y jóvenes en contextos de desigualdad. Resistencias y re-existencias**

#### **Narrativas de niños y niñas que habitan en contextos de vulnerabilidad social y asisten al programa cultivarte**

*STEVE F. PEDRAZA V.*<sup>170</sup>

#### **Resumen**

La investigación aborda los significados construidos por niños y niñas frente a situaciones de vulnerabilidad social (conflicto armado, consumo de sustancias psicoactivas y maltrato infantil); así como, los recursos movilizados desde su participación en el Programa Cultivarte, para afrontar las condiciones adversas de los contextos que habitan. La metodología plantea un ejercicio hermenéutico de los contenidos presentes en expresiones gráficas elaboradas por 45 participantes y un conversatorio con 6 expertos temáticos. Los resultados buscan aportar a la construcción de conocimiento sobre la vulnerabilidad social, el arte como estrategia de intervención social y la construcción de escenarios de paz y democracia.

**Palabras clave.** Narrativas, Vulnerabilidad Social, Contextos Protectores, Expresión Gráfica.

#### **Objetivo**

---

<sup>170</sup> Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas, Universidad de Maimónides/ Magister en Psicología Clínica y de Familia, Universidad Santo Tomás/ Asesor de Investigación Educativa, Fundación Bolívar Davivienda.





El objetivo de esta investigación es identificar las *narrativas* de niños y niñas en torno a las condiciones de vulnerabilidad social que vivencian y han experimentado a lo largo de sus vidas. Por este motivo, la macro categoría de exploración conceptual es la *vulnerabilidad social* y, por ende, aquellas condiciones relacionadas con esta que caracterizan la situación de vida de muchos niños y niñas colombianos; en especial, quienes acuden al Programa Cultivarte como espacio protector. Si bien, entre los niños y niñas con los que se trabaja en estos espacios se han identificado diversidad de condiciones de riesgo que incrementan la vulnerabilidad social, se contemplan las siguientes como foco de este estudio por ser las más predominantes: conflicto armado, consumo de sustancias psicoactivas y maltrato infantil. Adicionalmente, como condición de favorabilidad primordial se consideran los *espacios protectores*, por la importancia que tienen en el proceso de resiliencia para las niñas, niños y jóvenes participantes en la investigación.

## Metodología

**Perspectiva.** El lenguaje, y en particular el lenguaje científico, tienen la característica peculiar de transformar su objeto de conocimiento. En consecuencia, es capaz de modificar su referente, lo óntico y, cuando este referente es la misma naturaleza humana, queda transformada por obra y gracia del lenguaje. Esto representa de alguna forma, una salida a la circularidad del lenguaje, que puede así extenderse más allá de sí mismo produciendo una modificación en lo real.

En tal sentido, cuando se analiza concretamente un texto, se entiende que éste tiene un autor, con su propia historia de vida, con su contexto histórico que lo condiciona, con la situación en que ha vivido, se ha desarrollado, ha crecido, se ha constituido. Este análisis que se aplica a la existencia del autor del texto es





aplicable a su vez al texto mismo, a la obra que se deja para la posteridad y que asume personalidad propia. El interés histórico de las obras transmitidas no se orienta solo hacia los fenómenos históricos, sino también al efecto de estos en la historia.

**Diseño.** El diseño consistió en un ejercicio hermenéutico en dos momentos dialécticos diferentes. El primer momento contempló las expresiones gráficas elaboradas por niños y niñas en tres escenarios distintos: Pacho- Cundinamarca, Anserma-Caldas y Tumaco- Nariño, en los cuales funciona el Programa Cultivarte – espacio protector-. Mientras que, el segundo momento, conllevó un conversatorio con expertos temáticos en dos escenarios diferentes: 1) lectura de experiencias y vivencias – proceso autorreferencial-y 2) Lectura de realidades y contextos – proceso investigativo-.

Los textos recogidos, tanto visuales como verbales, fueron codificados sistemáticamente y analizados en forma categorial mediante un proceso de triangulación de la información, lo que pone en diálogo relacional los diferentes lenguajes, experiencias, vivencias y, desde luego, referentes contextuales.

### ***Constructos***

*-Vulnerabilidad social.* “Es una función inversa de la capacidad de individuos, grupos, familias y comunidades de prever, resistir, enfrentar o recuperarse del impacto o efecto de eventos que implican una pérdida de activos materiales e inmateriales” (Lampis, 2010, p. 237).

*-Espacios protectores.* Se refieren a contextos de socialización específicos donde los niños y las niñas participan en diversas experiencias relacionales que contribuyen en la construcción y el despliegue de prácticas de paz, democracia y reconciliación.







-*Narrativas*. Narrar es “relatar”, “contar”, “referir”, informar acerca de algo, como antaño se hacía, como la tradición oral dicta; relatar es informar acerca de algo (Gómez de Silva, 1985), y ese algo debe tener algún sentido, cierto significado para quien narra y para quien escucha o lee.

**Población.** Se pidió la participación voluntaria dentro del proceso a un total de 45 niños y niñas en tres contextos diferentes, donde funciona el Programa Cultivarte. Es así como, los tres grupos quedaron conformados como se puede apreciar en la Tabla 1.

### **Tabla 1**

*Número de participantes según los municipios*

CONTEXTO	SUJETOS
Grupo 1. Municipio de Pacho - Cundinamarca	15
Grupo 2. Anserma - Caldas	17
Grupo 3. Tumaco - Nariño	13

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se trabajó con 6 expertos temáticos con formación profesional posgradual en ciencias sociales, experiencia en investigación social y mínimo 12 años de experiencia laboral dentro de las temáticas abordadas en el proceso investigativo.

**Contexto.** Cultivarte es un programa social de la Fundación Bolívar Davivienda, con el cual se busca crear espacios para impulsar a niños y adolescentes a desarrollar su talento por medio del uso del tiempo libre en actividades lúdicas, culturales y artísticas que fortalezcan sus valores, previniendo así la exposición a riesgos





sociales. Este programa es posible gracias a una alianza público-privada entre las Alcaldías y la Fundación Cultiva el Arte y la Cultura, que garantiza la sostenibilidad de este.

En cada una de las sedes, los niños y adolescentes de los municipios en los que Cultivarte opera, cuentan con computadores con acceso a internet, sala audiovisual, juegos y libros para disfrutar su tiempo libre y hacer tareas. Así mismo, se llevan a cabo actividades guiadas como talleres de lectura, educación financiera, programas de valores, arte y ciencia, entre otros. El programa inició operaciones en Pacho - Cundinamarca y Anserma – Caldas, a finales de 2012 y desde entonces ha aumentado su cobertura en Colombia, Honduras, Costa Rica y El Salvador, logrando atender a más de 120 mil niños y adolescentes.

***Herramientas.***

a) Expresión Gráfica Libre

b) Guión de Entrevista para Grupo.

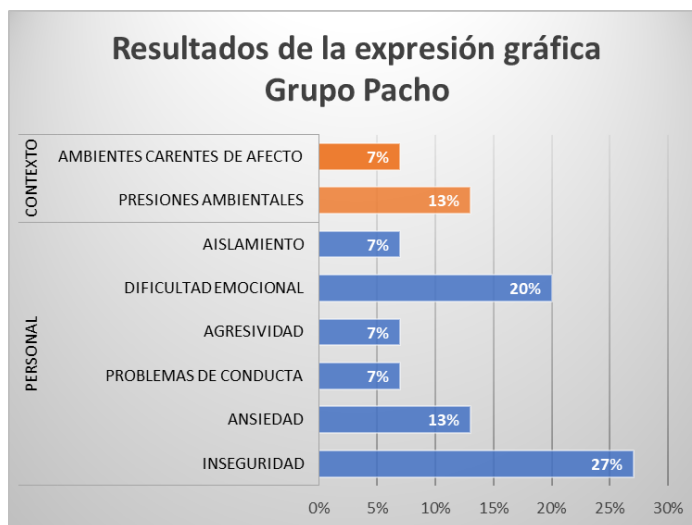
**Resultados**





## Gráfica 1

*Grupo Pacho: Resultados de la expresión gráfica.*



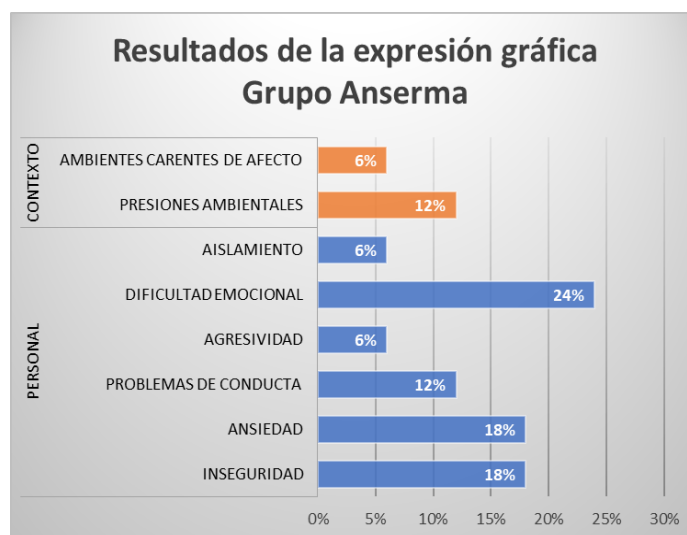
Fuente: Elaboración propia, según los resultados





## Gráfica 2

*Grupo Anserma: Resultados de la expresión gráfica*



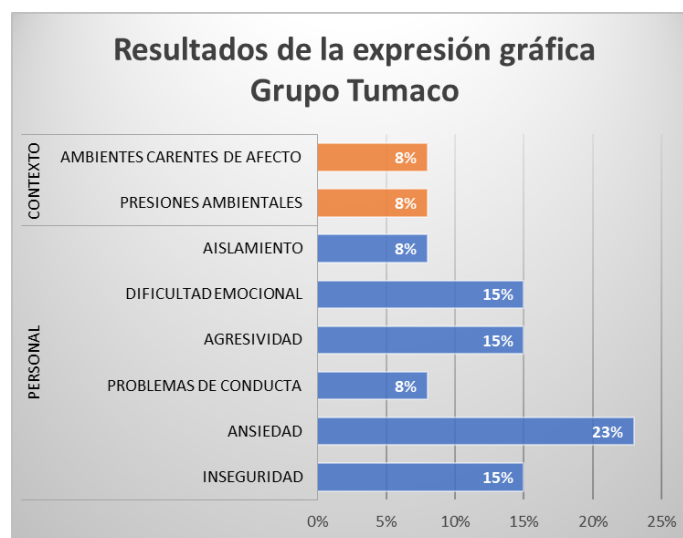
Fuente: Elaboración propia, según los resultados





### Gráfica 3

*Grupo Tumaco: Resultados de la expresión gráfica*



Fuente: Elaboración propia, según los resultados







único de individuo en proceso de desarrollo cuyas estructuras básicas de la personalidad y su visión del mundo están en proceso de construcción.

No obstante, varios estudios también han puesto de relieve la resiliencia en niños y adolescentes en zonas de conflicto armado. Mientras que un gran número de niños/as y adolescentes sufren síntomas de desajuste psicológico debido a la guerra, muchos de ellos se recuperan de manera natural o logran seguir funcionando social y académicamente, a pesar de la presencia de algunos síntomas (Betancourt y Khan, 2008; Feldman y Vengrober, 2011; Fernando y Ferrari, 2011; Haroz et al., 2013; Mels, 2012; Pine y Cohen, 2002; Ziaian et al., 2012).

Esta investigación realizada en tres contextos diferentes colombianos vinculados con la violencia, permitió corroborar que una población que ha sido expuesta a la guerra, conlleva limitaciones relacionadas con la posible re-victimización, el temor de la población y el bloqueo emocional. Los resultados reflejan la afectación psicológica significativa de la salud mental en niños y niñas expuestos a la violencia, lo que señala la relevancia de definir, desarrollar y evaluar programas de atención psicosocial orientados a mitigar el impacto, a prevenir problemas de salud mental, y a favorecer el ajuste emocional y la calidad de vida de la población víctima de la violencia mediante la construcción espacios protectores.

En este sentido, el Programa CULTIVARTE se convierte en un espacio protector en la medida que a través de las actividades que realiza permite construir nuevos lenguajes de interacción y formas de entender la realidad en los niños y las niñas de los contextos evaluados, brindando así elementos para un goce efectivo de sus derechos como sujetos y evitar la victimización.





Al parecer, en la construcción de los nuevos lenguajes sirven como herramientas fundamentales el juego, el arte, el ocio y la recreación. Estos contribuyen a generar espacios para el disfrute del tiempo libre y la oportunidad para entrar en diálogos con otros actores diversos no solo en edad sino en costumbre y creencias. El Programa es, por lo tanto, un espacio protector para aprender de la tolerancia, la diferencia y el afecto.

Por esto, desde estas herramientas fundamentales se pueden generar procesos de reflexión que ayuden a través de la creatividad humana (cuestionar, recrear y resignificar) a transformar los conflictos sociales en apuestas colectivas de largo y mediano plazo, que fomenten en los individuos y colectivos ser sujetos de cambio que aporten a la construcción de paz desde contextos de convivencia y justicia social sustentable. Desde el reconocimiento y apropiación de lo sucedido durante el conflicto hasta la transformación hacia una sociedad postconflicto, donde la diversidad y la diferencia puedan ser expresadas y vividas abiertamente.

### **Referencias**

- Betancourt, T. S. y Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry*, 20(3), 317-328.
- Comer, J. S. y Kendall, P. C. (2007). Terrorism: The psychological impact on youth. *Journal Clinical Psychology: Science and Practice*, 14(3), 179-212.
- Fazel, M., Reed, R.V., Panter-Brick, C. y Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.







- Feldman, R. y Vengrober, A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to warrelated trauma. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 50(7), 645-658.
- Fernando, C. y Ferrari, M. (2011). Spirituality and Resilience in Children of War in Sri Lanka. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 13 (1), 52-77.
- Gómez de Silva, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T. y Bass, J. K. (2013). Adolescent Resilience in Northern Uganda: The Role of Social Support and Prosocial Behavior in Reducing Mental Health Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148.
- Lampis, A. (2010). ¿Qué ha pasado con la vulnerabilidad social en Colombia? Conectar libertades instrumentales y fundamentales. *Sociedad y Economía*, 229-261. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n19/n19a12.pdf>
- López-Navarrete, G. E., Perea-Martínez, A., Loredó, A. A., Trejo-Hernández, J. y Jordán-González, N. (2007). Niños en situación de guerra. *Acta Pediátrica Mexicana*, 28(2), 74 - 80
- Masten, A. S. y Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual review of psychology*, 63, 227-257.
- Mels, C. (2012). Entre pobreza y violencia: ¿cómo afectan los estresores diarios y la violencia a adolescentes en zonas de guerra? *Ciencias Psicológicas*, 6(2), 111-122.





Neuner, F., Catani, C., Ruf, M., Schauer, E., Schauer, M. y Elbert, T. (2008). Narrative exposure therapy for the treatment of traumatized children and adolescents (KidNET): from neurocognitive theory to field intervention. *Journal Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(3), 641-664.

Pine, D. y Cohen, J. (2002). Trauma in children and adolescents: Risk and treatment of psychiatric sequelae. *Biological Psychiatry*, 51(7), 519-531.

Ziaian, T., de Anstiss, H., Antoniou, G., Baghurst, P. y Sawyer, M. (2012). Resilience and its Association with Depression, Emotional and Behavioural Problems, and Mental Health Service Utilisation among Refugee Adolescents Living in South Australia. *International Journal of Population Research*, 1-9.  
doi:10.1155/2012/485956





**Formación comunitaria: Repertorios emocionales de dominación y resistencias en procesos de agencia de mujeres lideresas**

**HEYDI AREVALO MENDOZA<sup>171</sup>**

**Resumen**

Esta ponencia presenta una reflexión sobre la constitución de las formas de resistencia expresadas en procesos de formación comunitaria que se desarrollan en contextos de pos-acuerdo y que son agenciados por mujeres lideresas. Para ello, se toma como punto de partida la comprensión sobre circuitos y guiones emocionales que configuran las políticas de las emociones y que, por efecto, se articulan a las políticas de los cuerpos, con el fin de resaltar por qué el tránsito entre los repertorios de dominación y las formas de resistencia dan cuenta de los procesos de subjetivación, que escinden a la mujer lideresa del estatuto hegemónico del cuerpo normado.

**Introducción**

La dominancia del pensamiento anglosajón, que instituyó la razón como soberana del estatuto científico, escindió las emociones del atributo actuante de las personas al considerar que estas resaltaban la dimensión de la naturaleza animal de la biología de los seres humanos. Esta escisión configuró dos orillas que no solo actuaban en tensión, sino también bajo condiciones de subordinación entre la dimensión racional y la

---

<sup>171</sup> Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Énfasis: Lenguaje y Educación. Línea de Investigación: narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política. Correo electrónico [mjujanis03@yahoo.es](mailto:mjujanis03@yahoo.es)





dimensión emocional que, como toda relación de subordinación, se produce dentro de una matriz relacional basada en la exclusión.

La investigadora Gil (2014), recupera las investigaciones realizadas por Calhoun y Robert Solomon (1992), para explicar por qué las emociones, al carecer de una estructura lógica que les permitiera considerar su presencia en la vida pública, fueron descartadas del mundo racional. Es en este mismo marco que la investigadora afirma que las emociones tienen una racionalidad propia que hace posible que las personas orienten acciones en pro de su bienestar, pues mediante actos de sentir es posible advertir aspectos de la realidad que estructuran formas de racionalidad prácticas.

Pero estas formas de racionalidad contenidas en las emociones y que se articulan a los procesos de formación, dentro de la experiencia humana, deviene justamente de fuertes posturas conceptuales que causaron la escisión entre el saber y el sentir. El sujeto del saber no era el mismo sujeto del sentir, porque el estatuto del conocimiento le exigía hacer un proceso de racionalización de emociones que determinó formas de sentir concretas a un ámbito de privatización personal. Un sujeto sensible no tenía lugar en la esfera pública toda vez que primaba su condición irracional; el mundo de lo sensible no solo se confinó a una dimensión privada, sino que, además, era necesario ejercer control sobre las mismas (*emociones*) ya que reducían la capacidad de actuar con un carácter de incidencia en la agenda social.

Sin embargo, al ser las emociones parte constitutiva de la experiencia humana, ciertos estudios se orientan a comprender la relación entre acción social y emociones. Es el caso de los estudios desarrollados por los investigadores García Martínez, Guzmán Sala y Marín Sandoval (2017), quienes afirman que no es posible





seguir marginándolas de la vida pública sin percatarse de los efectos de estas sobre los procesos de acción colectiva y movilización social– modos de resistencia-, pues señalan, que son las emociones el motor que impulsa y sostiene la acción social en tanto movilizadora.

Este devenir de las emociones como motor de la acción social, surge con el interés de romper con la idea fragmentada de ser y se ancla epistemológicamente a la idea de totalidad planteada en el tratado ético-político del dios de Spinoza. En tal sentido, el investigador Bula (2008), refiriéndose a Spinoza, señala que las emociones, como las ideas y las acciones son resultado de un mismo proceso que subyace en un cuerpo.

### **El carácter performativo de las emociones**

Los resultados de las investigaciones que dieron cuerpo a esta categoría estuvieron filtrados por la pregunta acerca de qué hacen las emociones en los sujetos, es decir, en su ser en su hacer y por efecto, en su relación con otros sujetos, siendo este el estatuto performativo de las emociones.

Sin duda, tanto para el enfoque cognitivo, como para el enfoque postcolonial, las emociones no son neutrales, por ello, tienen la capacidad de producir efectos en los cuerpos sujetos/objetos y con ello, modificar un entramado de relaciones. Sin embargo, la principal diferencia en este orden entre los dos enfoques es donde habita la emoción porque con ello, se establece la diferencia respecto del cómo se produce el circuito de activación y reproducción de las emociones y sus efectos en otros, es decir, su potencial de acción.

Ahora bien, desde el enfoque cognitivo las emociones habitan al interior de los individuos, se activan mediante un ejercicio de valoración interna, mediada por los juicios y creencias personales con los que se dota de significados, es decir, que figuran las intencionalidades para hacer, pero, acá cobra un carácter de





articulación con el hecho de por qué las emociones en la vida pública y es justamente porque sobre la emoción (para resaltar que es sobre la individualidad de cada emoción) se han producido formas de conocimiento social que se activan en el encuentro con otros. Por esta razón Gil (2014), toma como ejemplo emociones como el asco y la repugnancia que se experimenta sobre ciertos colectivos y grupos humanos específicos para indicar que, mediante procesos de transmisión cultural, se establecen relaciones proclives a la inclusión y al rechazo, por lo que Nussbaum (2009), insiste en la idea de una dignidad humana sin distingos.

Este efecto/hacer de las emociones, les potencia en el hecho de ser educables. Educar en las emociones para el relacionamiento social y la vida pública da lugar a comprender, de acuerdo con la investigadora Gil (2014), cómo es que éstas irrumpen en la deliberación pública para establecer y mantener jerarquías sociales injustas, así como para figurar a unos incluidos y otros excluidos marcando un rasgo habitual de nuestro comportamiento social y por extensión político. Ello explica por qué, a la hora de relacionarnos con ciertas personas o grupos sociales, lo hacemos como si fueran portadores de un estigma y de unos atributos de contaminación e impureza.

Así, desde el enfoque postcolonial es necesario empezar por decir que la emoción es acción y en tanto acción, no reside en el interior de los individuos, sino que, al contrario, siendo exterior a ellos constituye los límites, las superficies de su interioridad, es decir, constituye la individualidad y la espacialidad, produciéndolos cuerpos. En este sentido, la importancia de las emociones es en función de las relaciones que se instalan en las políticas de la vida social para generalizar y normalizar a un ser interno y no al contrario, como se señaló desde el enfoque cognitivo.





Vale la pena señalar que, tanto desde el enfoque cognitivo como desde el postcolonial, las emociones tienen efectos sobre los cuerpos. El punto central en materia de distinguir analíticamente y en función de la pregunta acerca de qué hacen las emociones, está en precisar que, desde el enfoque cognitivo, las emociones como efecto modifican las relaciones sociales, tanto interpersonales y públicas, mientras que desde el postcolonialismo, las emociones crean e instauran las relaciones sociales, las determinan y con ello determinan la espacialidad de los mundos públicos y privados y los desencadenamientos emocionales en cada uno de ellos. La figura de bordeamiento, de marcación de límites que se constituyen los cuerpos y los espacios.

Desde la mirada poscolonial, las emociones son acción sobre cuerpos sintientes en los cuales, pesan ciertas formas categóricas de ser y hacer, de mundos privados y mundos públicos, de dominación y poder. Por ello, como lo indica la investigadora Mancini (2016), buscar las motivaciones últimas de las acciones en los reservorios emocionales de las personas, son formas de desplazar los procesos sociales a ámbitos que los sacralizan o justifican públicamente.

### **Sobre las políticas de los cuerpos y la distribución de las sensibilidades sociales**

Este segundo asunto está orientado a entender la manera como se ha abordado la constitución del sujeto mujer lideresa en el marco de los estudios seleccionados. Una constitución de sujeto que se distancia de la estructuración hegemónica del poder y de la disposición de formas de sentir que determinan, bajo un estatuto de regulación, las sensibilidades sociales Scribano (2013).

En los estudios sociales, el cuerpo ha sido el centro de producción, elaboración y comprensión de las sociedades. La relación cuerpos – emociones es indivisible cada vez que las emociones están pegadas a los





cuerpos, de tal forma que algunas investigaciones, como las realizadas por la investigadora Mancini (2016), llegan a afirmar que se siente no sobre los cuerpos sino sobre las emociones que se han pegado sobre ellos.

De allí que las políticas de los cuerpos refieran justamente a la producción normalizadora *sobre lo que somos*, regulando sobre lo que hacemos, articulado al *quienes somos*. El concepto de *políticas de los cuerpos* es definido por el investigador Scribano (2013), como el juego normativo, aceptado por las sociedades, en el que se instituyen unos cuerpos que son y hacen de determinada manera y sobre los cuales circulan unas formas de sentir específicos. Estas formas de especificidad y determinación están situadas en lo que Scribano llama la geo-cultura que mantienen una interdependencia con la geopolítica.

De acuerdo con el investigador Bietti (2013), las coordenadas para comprender el mundo social están basadas en la correspondencia del hacer con el ser *femenino – masculino*, estableciendo así, la noción de normalidad. Las políticas de los cuerpos están basadas sobre la lógica del género binario y sus normas de constitución del mundo social que antecede incluso al modelo capitalista de producción de prácticas, que derivan en formas de explotación, subordinación y dominación.

Ahora bien, las políticas de los cuerpos actúan en articulación con las políticas de las emociones porque la promesa del sentir compartido, correspondido y satisfactorio solamente se activa en la experiencia del encuentro con otros cuerpos, en tanto se trate de cuerpos normalizados, es decir que cumplen las prácticas que les son otorgadas. Cuando se rompe con la normalización, como ocurre con los cuerpos de las mujeres lideresas, advierte el investigador Bietti (2013), la experiencia del sentir remite a la indiferencia, no hay lugar







al encuentro del sentir compartido sino al contrario, a la soledad, a la expulsión de lo comunitario y a la vivencia del cuerpo clausurado.

### **Sobre la formación comunitaria como centro de los repertorios de resistencias**

Como ya se refirió, agenciarse mujer lideresa significa, el devenir de procesos de resistencia a la constitución normativa de ser mujer y a los repertorios violentos instalados para disciplinar los cuerpos de mujeres que deciden escindirse del estatuto de verdad de ser. Así, las formas de resistencias configuran una matriz dual, densa y multidimensional, lo que potencia las implicaciones políticas del hacer formativo de las mujeres lideresas.

Con el fin de comprender la complejidad de esta matriz, es preciso resaltar que el carácter dual no refiere a oposición o contradicción sino a dos momentos concretos que, ponen al límite la experiencia humana de la mujer lideresa. Un momento, contiene el proceso de constitución de mujer que deviene en lideresa y otro momento, es en el que se produce la acción formativa como un asunto de gobierno de sí y gobierno de otros, en el que la potencia consiste no solo en sobre en qué se forma sino qué se produce en los otros, cuerpos y sujetos, con la acción de formar.

Esta referencia permite comprender por qué, la formación comunitaria constituye un asunto cultural, toda vez que corresponde al orden de lo estructural. Sus efectos son retroactivos de la misma y por ello hace posible subvertir y generar otros modos posibles, otros repertorios, en últimas, otros modos de desafiar lo hegemónico.





Con el ánimo de cerrar la reflexión en torno a por qué la formación comunitaria constituye el centro de generación de repertorios de resistencia, se acudirá de manera muy general, a la noción de psicagogia, integrada por Foucault (2011) en el curso de 1982, dedicado a 'La hermenéutica del sujeto', toda una investigación acerca de la noción de "inquietud de sí", más allá del "conócete a ti mismo".

De acuerdo con Foucault (2011), la psicagogia es la capacidad reflexiva de modificar los modos de ser, de sujetos concretos, específicos; de los sujetos comunitarios, próximos a la experiencia humana de las mujeres lideresas. Sin embargo, advierte Foucault (2011), la psicagogia es el punto de llegada de un proceso de (educación) formación cuando en el mismo se aseguran tres condiciones:

- a)** El acceso a la verdad, una verdad no referida a la evidencia que se impuso con el “momento Cartesiano”, iniciado mucho antes de Descartes y que se inscribe más bien en la historia del cristianismo con la imposición de una fe universal. La verdad que produce a la psicagogia es aquella que remite a un saber del que con certeza se sabe que es verdad. Por ejemplo, el saber encarnado de la mujer lideresa que se resiste a encarnar la dominación. El acceso a la verdad, indica la investigadora Vignale (2012) supone el efecto de identificación que se establece, en este caso, entre las mujeres lideresas y los sujetos comunitarios que participan del proceso formativo.
- b)** El establecimiento de una relación entre formadoras y sujetos de la formación, basada en la eunoia o amistad. Esta forma de relación establece la racionalidad del cuidado de sí y el autogobierno y permite estructurar nuevas lógicas de poder expresadas en micro-políticas que dan lugar para potenciar otros





liderazgos, otras formas de acción de la escena pública, otras formas de subversión de los regímenes de dominación.

- c) La Parresia o coraje de la verdad, que garantiza la unicidad del sujeto del discurso con el sujeto de la acción. De las mujeres lideresa que incitan a la resistencia y a la subjetivación y que, en su cuerpo, ha subvertido el estatuto de verdad hegemónica de ser.

### Referencias

Arendt, H. (1977). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Bietti, F. U. (2013). La ética del desvío, la fenomenología queer de Sara Ahmed hacia una política de la desorientación. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, 2-10.

Bula, G. (2008). Spinoza y Nussbaum: En defensa de las emociones. *Saga Revista de Estudiantes de Filosofía*, 1 -11.

Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.

García, M. V., Guzmán, S. A. y Marín, S.,R.,D. (2017). El tránsito de las emociones en la acción colectiva. Análisis del discurso de los jóvenes del #Yo Soy 132. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 21 - 32 .

Gil, B. M. (2014). La Teoría de la emociones de Martha Nussbaum: El Papel de las Emociones en la Vida Pública [Tesis Doctoral]. Valencia: Universidad de Valencia.

Latorre, C. M. (2005). Los movimientos sociales más allá del giro cultural: apuntes sobre la recuperación de las emociones. *Política y Sociedad*, 42(2), 37 - 48.





- López, H. (2016). Pedagogía, feminismo y emociones: una lectura de “Lección de cocina” de Rosario Castellanos. . *La Palabra* (29), 79-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5702>.
- Quintero, M. M. y Mateus M. J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Revista Folios*, núm. 39, 137 - 147.
- Scribano, A. (2009). ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? *Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. CLACSO-CICCUS, 140 - 151.
- Scribano, A. (2013). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*.(10), 93-113.
- Vignale, S. P. (2012). Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XVII, 307-324.





**De agravios morales a luchas por el reconocimiento y la redistribución: un marco de estudio de las afectaciones de los conflictos sociales en los jóvenes<sup>172</sup>**

***YURY ANDREA CASTRO ROBLES<sup>173</sup>***

**Resumen**

Desde los postulados de la teoría de los agravios morales y reconocimiento (Honneth, 1997) y el enfoque bidimensional (Fraser, 2006), en esta ponencia se analizan las luchas o modos de restablecimiento de las dignidades que se generan en los espacios de conflicto social en el accionar de los jóvenes en el contexto social colombiano. Para ello, los fundamentos de la teoría del reconocimiento y la redistribución constituyen un marco de análisis fundamental para el entendimiento de cuáles son las experiencias de agravio moral de jóvenes que motivan luchas en las esferas moral y política.

**De agravios morales a luchas por el reconocimiento y la redistribución**

Desde la década de los 90 se ha retomado el interés por combatir las desigualdades sociales y económicas que generan inequidad en algunos sectores de la población, principalmente, en los más vulnerables de la sociedad. Este interés, desde una perspectiva política, supone una idea de justicia cuyo objetivo “parece no ser ya la eliminación de la desigualdad, sino la prevención de la humillación o del menosprecio” (Honneth,

---

<sup>172</sup> Esta ponencia hace parte de los desarrollos de la investigación doctoral titulada “De agravios a luchas por el reconocimiento y la redistribución en las esferas moral y política en narrativas de jóvenes universitarios”, dirigida por la Dra. Marieta Quintero Mejía, en la línea de Investigación “Narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia).

<sup>173</sup> Profesora de Lenguaje de la Universidad Antonio Nariño.





2010, p. 10). En consecuencia, los conflictos sociales empiezan a ser comprendidos desde el orden de la sensibilidad moral, esto es, de la dignidad y el respeto.

Los conflictos sociales leídos desde una postura moral ponen el centro de análisis en las injusticias a las que son sometidos los individuos cuando no pueden dar pleno cumplimiento a sus expectativas de vida. Desde este marco de comprensión, cuando los individuos sienten vulneradas sus expectativas de autorrealización, interpretan tal vulneración como una injusticia. Esta injusticia produce en ellos emociones morales que, en algunos casos, los pueden llevar al cuestionamiento sobre las formas de reconocimiento que les permiten, o no, alcanzar un buen vivir y bienestar. Para Honneth, dichos cuestionamientos hacen que la reflexión social pase de una postura política a una de carácter moral, en tanto refiere “a las cualidades deseables o requeridas de las relaciones que los sujetos mantienen entre sí” (Honneth, 2010, p. 15).

Esta perspectiva de lo social abre nuevos horizontes de comprensión para el análisis de las heridas morales y de las luchas sociales como fuerzas estructurantes del desarrollo moral de la sociedad. Por ende, desde los postulados de Honneth, una vida social sana se corresponde con las formas en las que pueden ser reconocidos los individuos (afectividad, derecho y solidaridad), en tanto que estas formas permiten el desarrollo de su identidad y la ejecución de su autorrealización personal. En este orden de ideas, las experiencias de formación de la identidad del sujeto que son obstaculizadas por sus compañeros de interacción, así como por los estamentos sociales, conducen a sentimientos de menosprecio que pueden convertirse en luchas por el reconocimiento.





En este marco de comprensión, la teoría del reconocimiento, propuesta por Honneth, se ve enriquecida con los presupuestos teóricos de Nancy Fraser, por cuanto estos hacen un énfasis en el carácter político y el papel de las instituciones en la configuración de la vida de los individuos. Para Fraser (2006), el reconocimiento se ha convertido en un punto de análisis clave en la época actual, en tanto ha permitido conceptualizar los debates sociales acerca de la identidad y la diferencia. En contraste con Honneth, quien considera que las luchas por el reconocimiento permiten desvelar los intereses morales que subyacen a los conflictos, para Fraser (2006), la categoría de reconocimiento no permite abarcar la totalidad de lo que sería el análisis de lo social, razón por la cual la distribución no puede subsumirse en el reconocimiento. Por lo tanto, Fraser propone un análisis desde una perspectiva en la que considera las dos categorías, reconocimiento y redistribución, como dimensiones cofundamentales de la justicia.

Así, para Fraser (2006), reconocimiento y redistribución deben comprenderse desde un enfoque bidimensional desde el que se puede hacer posible la paridad participativa en la que tanto la distribución de los recursos materiales como los patrones institucionalizados de participación, expresen el mismo respeto de los participantes, garantizando la igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, la propuesta de Fraser busca una integración entre las nociones de reconocimiento y redistribución que sitúe los problemas sociales en un campo de acción más amplio, esto es, de luchas múltiples, que se entrecruzan en contra de injusticias.

Desde los postulados de Honneth y Fraser una sociedad debe asegurar la justicia entre sus miembros para garantizar así las posibilidades de desarrollo moral y político de sus ciudadanos. De ahí que solo se puede hablar de una vida autorrealizada cuando las personas puedan reconocerse intersubjetivamente en las diferentes





dimensiones (familiar, estatal y social) y, cuando, además, cuenten con los recursos distributivos suficientes que permitan tal desarrollo. En este punto es importante aclarar que la autorrealización no refiere solo a las metas o propósitos que tengan los miembros de una sociedad, sino a las condiciones necesarias que las sociedades disponen para su ejecución. Por tanto, la reflexión que aquí se propone desde los postulados teóricos de Honneth y Fraser busca situarse en el contexto de los jóvenes con el propósito de identificar sus demandas de justicia en los ámbitos moral y político, para comprender las motivaciones que los llevan a luchas por el reconocimiento o, por el contrario, al accionar de nuevas violencias.

Desde estos postulados, se puede comprender que los jóvenes están sujetos, en el desarrollo de su autorrealización de sí, a las condiciones intersubjetivas que los determinan, es decir, a los otros y la sociedad. Para comprender estas condiciones se precisa hacer una indagación empírica de las experiencias de humillación y menosprecio de los jóvenes, que permita la comprensión de sus luchas y de las motivaciones morales y políticas que les subyacen. Tal propósito que se propone en esta ponencia, siguiendo los postulados de Honneth, se desarrollará a partir del análisis de los agravios morales y su vinculación con las esferas del reconocimiento. Dicho análisis permitirá comprender las afectaciones morales y políticas que pueden afectar los autos de los jóvenes: autoestima, autorrespeto y autonomía, produciendo así heridas morales.

### **Las demandas de los jóvenes en Colombia**

Una sociedad que no permite el desarrollo de las expectativas de vida de sus ciudadanos, que invisibiliza y comete injusticias en las esferas del reconocimiento (Honneth, 1992, 1997, 2009, 2010) y la redistribución (Fraser, 2006), es una sociedad enferma. En este tipo de sociedades, como es el caso de la colombiana, cuando







los individuos toman conciencia de las injusticias a las que se ven sometidos y de cómo éstas menoscaban su autoconfianza, autorrespeto y autoestima, se alzan en luchas por el reconocimiento y la redistribución.

Desde este marco de comprensión, los sentimientos de humillación y menosprecio de los jóvenes colombianos en el contexto actual deben comprenderse como vivencias que los individuos experimentan en contra de su voluntad, las cuales se dan producto de situaciones de exclusión en los ámbitos de la familia, el Estado y la sociedad. Estas heridas morales están acompañadas de sensaciones afectivas que indican a los individuos las privaciones a las que han sido sometidos. No obstante, estas situaciones también pueden abrir espacios de autorreflexión y conducirlos a la acción, es decir, se pueden convertir en motivaciones morales para accionar luchas por el reconocimiento en el contexto colombiano.

Es un hecho que las protestas juveniles en Colombia son el resultado de las heridas morales dadas en la exacerbación de injusticias a las que se ven sometidos los jóvenes, heridas que los llevan a romper el silencio y a visibilizar sus luchas por el reconocimiento y la redistribución. Los datos arrojados por la tercera medición de la gran encuesta nacional sobre jóvenes realizada por Universidad del Rosario (2021, mayo) a 2.556 hombres y mujeres entre 18 y 32 años, de 13 territorios del país, permiten comprender, desde las voces de los jóvenes, que los principales problemas que los afectan son la falta de empleo, la pobreza, la corrupción, las demoras en la atención de la salud, la inseguridad y la desigualdad, entre otras. Estos problemas derivan de la incapacidad del Estado por ofrecer garantías que permitan a los jóvenes una vida digna y con oportunidades, al igual que evidencian evidencia la vulneración de los derechos y libertades de los jóvenes colombianos, lo que conlleva a la falta de posibilidades reales que permitan el desarrollo de los aspectos afectivos, económicos,





laborales y académicos de la juventud. Lo anterior ha conducido, por un lado, al incremento de emociones como tristeza, ira, miedo, frustración, rabia, entre otras. Y, por el otro, a que los jóvenes pierdan la confianza en el Estado y la fuerza pública.

Estas situaciones de vulneración han llevado a los jóvenes colombianos a convertirse en los principales artífices de las movilizaciones actuales, por lo cual sus reclamaciones son por justicia en las esferas del reconocimiento y modos de redistribución. Las demandas que los jóvenes gritan por las calles están cargadas por consignas que denuncian la inequidad, pobreza, falta de oportunidades y corrupción; al igual que visibilizan sentimientos morales como la angustia, el dolor, la tristeza, y la indignidad. Entonces, las injusticias a las que han sido sometidos los jóvenes colombianos los ha llevado a acciones de protesta, esto es, a luchas por el reconocimiento y la redistribución.

En estos contextos, se considera que, desde la humillación y el menosprecio, generalmente se concibe a los jóvenes “como sujetos minimizados, opacados, fracturados, y no como sujetos capaces de hacer luchas por ser reconocidos, esto es, por hacer un restablecimiento de sus derechos” (Castro, 2020). Contrario a estos supuestos, en una entrevista hecha a los jóvenes en las calles donde se les preguntaba, “¿qué significa ser joven en Colombia?”, estos señalaron:

Ser una persona de mente abierta, luchadora y que no se deja pisotear por nadie (...) es sentir un inmenso dolor por todo lo que está pasando, una completa y genuina impotencia de no poder hacer muchas más cosas, es una resistencia (...) significa estar amarrado por unos estigmas que, desde el mismo gobierno, desde el mismo Estado se imponen (...) ser joven significa resistir a partir de las ideas (...) estamos





cambiando las cosas (...) es ser consiente de que hay mucho que desaprender (...) ser joven es sinónimo de revolución (...). (Conto, 12 de mayo, 2021)

Como vemos, los jóvenes no son sujetos fracturados, por el contrario, las situaciones de humillación y menosprecio los impulsan a proponer y crear cambios de gran magnitud en la estructura social, política y educativa. Estas perspectivas sugieren lugares análisis más amplios, por ejemplo, el análisis hecho a las formas como los jóvenes se organizan y visibilizan sus demandas, según el diario el País (06 mayo, 2021), visibiliza tres grupos de jóvenes. Primero, están “aquellos que podrían denominarse los que no tienen nada que perder, son personas de los 17 hasta los 27 años, muchos de ellos nunca han tenido un trabajo estable o no han podido terminar su educación secundaria” (Torrado, 06 mayo, 2021); por lo cual en este grupo se encuentran jóvenes que sufren el abandono del Estado y ven en la protesta la lucha por la reivindicación de sus derechos. “Un segundo grupo de jóvenes son los que el sistema económico ha sacrificado, es decir, personas que habían logrado vincularse al sistema y que luego de la crisis fueron despedidos y no encuentran trabajo o alternativas económicas” (Ávila, 25 mayo, 2021), por lo tanto, en este grupo están los carecen de las posibilidades económicas que les permitan el desarrollo de sus expectativas de vida profesionales y laborales.

Finalmente, “un tercer grupo de jóvenes son los de alguna formación política, la mayoría de ellos del movimiento estudiantil universitario, quienes ante el cierre de las universidades y la educación virtual vieron desactivados sus movimientos y se vincularon a los procesos políticos barriales” (Ávila, 25 mayo, 2021), estos son los que principalmente lideran las protestas. Estos tres grupos de jóvenes, señala el País, están creando un





sujeto nuevo político, en el que se resalta las expresiones locales organizativas como colectivos artísticos, literarios, barristas, artistas urbanos, grafiteros, entre otros.

El análisis del contexto social actual de los jóvenes colombianos y de las motivaciones morales y políticas que inciden en sus luchas desde los postulados de Honneth y Fraser permite comprender la importancia que tiene el análisis sociológico en tanto permite ampliar las explicaciones de lo que acontece en la realidad de los jóvenes, tales como: sus acciones cotidianas, sus procesos comunicativos, sus conflictos sociales, etc., y a partir de allí ampliar el estudio de nuevas formas de acción social.

### **A modo de conclusión**

Como vemos, en el contexto social actual de los jóvenes colombianos, el análisis de las experiencias que son vividas como injustas, esto es, de las heridas morales, en tanto son acciones en las que se menosprecia intencionalmente en un aspecto esencial el bienestar de los individuos, permite la comprensión de su accionar en la vida moral y política. La importancia de un análisis fenomenológico de los daños morales, se sustenta en las experiencias de sufrimiento en los contextos actuales, en las que la negación de reconocimiento y redistribución lleva a los individuos -los jóvenes colombianos- a sentimientos morales como la indignación, la furia, la vergüenza, la angustia, entre otros, que además de afectar la valoración que tienen de sí mismos pueden afectar la interacción con los otros y, por ende, a la comunidad misma. Sin embargo, a pesar de toda la fuerza que estos sentimientos tienen en el actuar de las personas, estas demandas morales son naturalizadas, esto es, silenciadas socialmente, lo que constituye un silenciamiento que puede llevar a la configuración de otras





violencias. De ahí que se requiera una comprensión de lo social desde una perspectiva de los agravios morales para que estos puedan devenir como fuente motivacional de acciones de resistencia.

Esto supone que para comprender el desarrollo moral y político de los jóvenes colombianos se debe realizar un análisis fenomenológico de los daños morales, desde la perspectiva de las experiencias de injusticia, las demandas por el reconocimiento y los modos de redistribución; lo que permite analizar las vulneraciones que se convierten en obligaciones morales y políticas que subyacen de la experiencia de las heridas morales. En esta línea de argumentación, cuando las formas de menosprecio se piensan desde el ámbito de lo moral y político pueden convertirse en fuentes motivacionales de la lucha por el reconocimiento y la redistribución, pues cuando no se dan las condiciones de reconocimiento y redistribución adecuadas, los individuos quedan expuestos a heridas morales que impedirían su autorrealización personal y social.

En este contexto de análisis de las situaciones actuales de los jóvenes colombianos, el reconocimiento y la redistribución se alcanzan entonces en el establecimiento de las relaciones sociales desde las cuales los individuos puedan desarrollar sus dimensiones afectivas, jurídicas y sociales. En este sentido, las luchas de los jóvenes colombianos corresponden a un asunto comunitario y, por lo tanto, no puede desconocerse que las situaciones de humillación y menosprecio pueden llevar a los jóvenes a proponer y crear cambios en la estructura social y política.

### **Referencia**





Ávila, A. (2021). La radiografía de la juventud en Colombia. Grupos de jóvenes se encontraron en diferentes ciudades y comenzaron a crear un sujeto político nuevo. Recuperado de: <https://elpais.com/opinion/2021-05-26/la-radiografía-de-la-juventud-en-colombia.html>

Castro, Y. A. (2020). Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo. *Praxis*, 16(2), 169-178. DOI: <https://doi.org/10.21676/23897856.3455>

Conto, J. (2021). El sentir de la calle: ¿qué significa ser joven hoy en Colombia? Recuperado de: <https://www.radionica.rocks/analisis/paro-nacional-radionica-juventud-protestas-manifestaciones-jovenes>

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político- filosófico. Morata.

Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política,

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Crítica.

Honneth, A. (2009). Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporáneas. Fondo de cultura económica.

Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Katz.

Universidad del Rosario. (2021). Tercera medición de la gran encuesta nacional sobre Jóvenes. Primera fase: panorama nacional. Recuperado de: [https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Documentos/079-21-Presentacion-de-resultados-finales\\_V6/](https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Documentos/079-21-Presentacion-de-resultados-finales_V6/)





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

Torrado, S. (2021). La represión de las protestas... el divorcio de Duque con los jóvenes. Recuperado de:  
<https://elpais.com/internacional/2021-05-06/la-represion-de-las-protestas-sella-el-divorcio-de-duque-con-los-jovenes.html>





**Voces en re-existencia: Narrativas de niños involucrados en el conflicto armado colombiano**

*LAURA ANDREA BARÓN ORTEGÓN Y*

*IVONNE ALEJANDRA PERDOMO TOVAR*

**Resumen**

La presente ponencia se centra en la investigación de trabajo de grado titulado “Experiencias de infancia en Colombia: narrativas de niños en el marco del conflicto armado y la paz (1996-2018)”. En relación con ello, el presente escrito se enfoca en cuatro marcos referentes; La narrativa como elemento esencial para comprender las experiencias de los sujetos/niños y sus emociones; Las emociones de los sujetos/ niños vinculados al conflicto armado colombiano y sus experiencias de infancia; Las emociones y el vínculo intergeneracional; y la narrativa como posibilidad de re-existir y resistir en los fenómenos de violencia política y social.

En este sentido la investigación señalada, si bien no tuvo como objetivo principal el analizar únicamente las emociones de las niñas, los niños y los jóvenes, en el transcurso de la misma surgió la necesidad de hacer un acercamiento a las emociones de los sujetos/niños a partir de sus narrativas. Para ello se elaboró un análisis narrativo de los relatos o composiciones de niños, niñas y jóvenes y sus formas de participación de los niños como actores, testigos o víctimas en el marco del conflicto armado con base en sus narrativas, con el propósito de observar las distintas maneras en las que se configuraron sus experiencias de infancia. Con base en ello se comprende la narración como un instrumento que permite la relación de los sujetos con su mundo, desde sus marcos sociales de interpretación que se encuentran configurados por unos discursos y prácticas culturalmente compartidas que determinan la interacción del sujeto con su realidad.







La narrativa se ha convertido en una de las formas en las cuales se ha hecho posible reconocer en un primer lugar las distintas experiencias que permiten pensar otras formas, en las cuales se es y se hace niño en los diversos contextos colombianos, lo cual permite reconocer al sujeto/niño desde su participación como actor político en la cultura. En este sentido, las narrativas han sido esenciales y contundentes para dar a conocer las voces de los niños que han estado en contextos del conflicto armado.

Con base en ello, es importante resaltar, como lo plantea la autora Elizabeth Jelin (2002), que es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad, ya que existen múltiples formas de vivir los sucesos. Por esto, existirán diversas formas de narrarlo y también de recordarlo, aunque se encuentre suscrito en los marcos de interpretación colectivos. Es allí donde opera lo subjetivo debido a que se comprenderá que la narración se encuentra articulada a aquello que experimenta el sujeto sobre sus emociones y sus afectaciones.

En esta perspectiva la narrativa posibilita no solo relatar aquello que se inscribe o sucede en realidad, sino que también le da lugar a lo que hubiera podido ser. Esa operación, a la que Bruner la llama *subjetivizar*, “apunta hacia lo que está bajo la guía del deseo, de la posibilidad y del querer” (Bruner, 2003, p. 27). Con base en lo anterior la narrativa debe entenderse como un instrumento que permite percibir y comprender el mundo no solo desde la realidad dada, sino también desde las configuraciones de los posibles que construye el sujeto para poder construir su propia realidad.

Los sujetos reconocen al otro y deben narrar sus experiencias para darles un significado y un sentido partiendo de sus pactos, compromisos, de su sinceridad frente a la situación y demás asuntos que son





significativos para la consolidación de la trama narrativa. Ello se puede alcanzar utilizando recursos lingüísticos como las metáforas (permiten hacer más comprensible las experiencias humanas), la fuerza emocional; y el uso de elementos simbólicos significativos, los cuales se relacionan con la forma mítica en que los sujetos intentan dar cuenta de la comprensión de su propia existencia y de cómo esta se relaciona con la cultura y el contexto. En esta perspectiva se puede observar que en la mayoría de los casos los niños, al iniciar su relato, cuentan sobre su lugar de nacimiento, los lugares en los que vivieron y construyeron memoria antes de ingresar a un grupo armado y la relación emocional con dichos lugares desde la mención de los espacios físicos:

Soy de Villanueva, Casanare, y tengo 17 años. En la familia somos cinco hijos: dos mujeres y tres hombres. Cuando les sale, mi mamá trabaja como ama de casa y mi padrastro en la construcción. A mi papá no lo distingo, nunca lo conocí. Mis hermanos son todos hijos de mi padrastro, yo soy el único que no. (Fragmento relato Roberto, 2002, p.107)

En este sentido, narrar y describir los espacios en los que circularon, permite: enunciar los lugares en que nacieron; los cambios que se produjeron en sus vidas; los momentos específicos relacionados con el abandono; cómo se dan las relaciones con la familia; los anhelos de regresar a sus lugares de origen; la relación emocional, e incluso económica, que construyen los niños frente a los lugares; la insostenibilidad de las relaciones familiares, etc.

De esta forma, la narrativa testimonial posibilita, desde el lenguaje, que el sujeto comprenda su experiencia, como una realidad, que, si bien es propia, se entreteje con los otros bajo la construcción de unos marcos sociales y políticos, es decir y desde las autoras Herrera y Pertuz (2015), “las narrativas testimoniales





representan una relación para rastrear al sujeto desde la fragmentariedad, la escisión y el reconocimiento de otras formas de ser (político y social), más allá de la condición de víctima” (p. 236). Así pues, la narrativa testimonial, permite dilucidar a través de las narrativas y/o relatos de los niños que han estado involucrados en el conflicto armado, las formas como el lenguaje y los sentidos atribuyen significados a las vivencias personales y su relación con los marcos sociales establecidos en un momento determinado.

En esta perspectiva, la narrativa permite que los sujetos construyan sus experiencias, a partir de los marcos simbólicos que se tejen en un tiempo histórico, social, cultural y político. Desde su relación con los otros y lo otro, a través de los diversos sentidos y significaciones que configuran los sujetos sobre sus acontecimientos, en las interpretaciones que realizan de estos, las cuales se logran expresar en las distintas formas en las que los niños componen sus narrativas.

Situar la narración como un acto en el cual entran en juego distintas afectaciones, permite comprender la narrativa como un lugar en el cual es posible encontrar la experiencia del sujeto que narra desde su acontecer, desde aquello que vivió, para de esta forma darle sentido a su experiencia. De esta manera, el suceso vivido, si bien sigue teniendo su incidencia en el sujeto, al ser narrado se inscribe en los marcos sociales y culturales desde los cuales se interpretará su narración, es decir el acontecimiento desde las emociones y afectos a los cuales se busca dar sentido, de esta forma “el acontecimiento rememorado o «memorable» será expresado en una “forma narrativa, convirtiéndose en la manera en que el sujeto construye un sentido del pasado” (Jelin, 2002, p. 27).





Hay momentos de inflexión que son evidentes en los relatos, ya que los sujetos mencionan aquellos cambios vividos a lo largo de sus experiencias, tales como su ingreso al grupo armado. En este sentido, los niños logran determinar aquellos hechos que los llevaron a evidenciar aquellos asuntos que representan para ellos un cambio importante en sus vidas y, con él, la necesidad de reconfigurar o reordenar los marcos simbólicos conocidos para dar lugar a aquello que se le presenta como nuevo. Es decir, hay una irrupción al espacio, pero es en esa espacialidad que el sujeto adquiere conciencia de cómo dicha irrupción le sitúa ante un cambio importante: “otra vida”.

Claro que en el fondo no es que yo quiera a esa gente (la guerrilla), porque la verdad fue enemiga mía. O sea, yo quiero más a las AUC que a la guerrilla, aunque pienso que la guerrilla es mejor que los paramilitares. Quiero a las AUC porque es la primera organización en que estuve. (Fragmento relato Sandra, 2002, p. 154)

Muchos de los niños plantean problemas relacionados con el maltrato intrafamiliar y algunos de ellos, dan cuenta de que no hacían parte de lo que se considera a nivel social, la familia “tradicional”. Es decir, varios crecieron con sus abuelos, con tíos u otros familiares. También dan cuenta de que crecieron con el grupo armado, los vecinos, en la calle o con los amigos, considerando a estos como su familia. Esto último es particular porque, pone en evidencia las concepciones que poseen los niños frente a lo que se considera o no una familia y que de estas cuestiones dependen las formas como se van construyendo los lazos y las relaciones con quienes les rodean. En este sentido, las relaciones familiares de los sujetos se enfocan en maltrato





intrafamiliar, falta de recursos en el hogar, desplazamiento forzado, violencia sexual, e incidencia del vínculo con sus familiares en las esferas emocional, psicológica y física.

Dentro de las narrativas también es posible observar la forma en que se vincula el sujeto al grupo armado como actor, ya sea de manera voluntaria, forzada o de nacimiento y su participación dentro del mismo cumpliendo determinados roles. En este sentido, también se desarrolla la relación del sujeto con los otros participantes del grupo. De este modo, la configuración de los acontecimientos del niño actor en relación con el grupo armado se ancla a tres momentos principales. El primero de estos es su vinculación; el segundo, su participación dentro del mismo; y, el tercero, el abandono del grupo armado. Con relación a la espacialidad, los niños también generaron conexiones las cuales corresponden a los lugares por los que circularon cuando hacían parte de un grupo armado. Allí, acuden a narrar las acciones realizadas en cada lugar, los lazos que consolidaron en su estadía en el grupo, las emociones que experimentaban al estar en determinados lugares, su posición frente a los sucesos y las razones por las que, en parte, ingresaban a estos grupos:

A la guerrilla ingresé después de que el ELN hizo una toma en la región. Los guerrilleros se llevaron a 23 policías; liberaron a uno, porque estaba herido, pero a los otros se los llevaron. En esa época cometí una falta. Yo andaba con una pandilla y decidimos ir a robar una caseta. Nadie se dio cuenta, nadie sospechó, pero un muchacho se dejó caer, contó la verdad y la guerrilla nos agarró, casi nos mata; nos castigó con seis meses de trabajo (...) Yo los conocí en esos días como personas trabajadoras, y fui creyendo en ellos. Le dije al comandante José, al tío José, como le decían: «Yo quiero ingresar».

(Fragmento relato Javier, 2002, p. 126)





En los acontecimientos que se narran se hace énfasis en aquellas experiencias que configuran los sucesos en relación con dimensiones emocionales y afectivas de los hechos que rememoran con mayor fuerza, entre estos se encuentran especialmente sus participaciones dentro del grupo armado, su relación con sus seres cercanos y sus vivencias dentro de escenarios territoriales, entre otros eventos que suelen anclarse a sucesos relacionados con algún tipo de violencia y relación con y los otros.

Se narran los sucesos que tienen relación con alguna emoción que transversaliza la experiencia del sujeto, los cuales suelen estar anclados a acciones que inciden en la participación del niño en el grupo armado. En este sentido es posible observar algunas emociones que se articulan con la causas y motivos por los cuales, los niños deciden participar o desvincularse del grupo. Estos son los asuntos que llevan a emitir juicios de valor basándose en las normas sociales establecidas en los marcos morales y políticos del sentido común, es decir, el sujeto asume responsabilidades y determina una sanción frente a ello.

La última persona que vi morir me cayó en el pecho, o sea, le pegaron los tiros y me cayó encima y se fue deslizando. Cayó al piso y yo me agaché, le abrí los ojos y me puse a mirárselos. Lo único que vi fue un cristal brillante, delgadito: yo miraba como una vaina delgaditica y como un cristal, prácticamente transparente, brillante; después no vi nada más porque quedaron blancos. (Fragmento relato Roberto, 2002, p.117)

Con base en ello, la mayoría de los relatos se enfoca en las emociones, de rabia, tristeza y miedo. En las cuales sobresale la emoción de tristeza. Desde este enfoque se realiza una crítica al gobierno, como ente de protección de derechos y su incidencia en los conflictos del país. Se destaca la falta de diálogo por parte de los





distintos grupos involucrados en el conflicto armado y cómo ello ha generado diversos problemas y afectaciones dentro de las comunidades de todo el territorio nacional, “Me da mucha tristeza que haya tanta violencia, desigualdad, discriminación, pobreza” (Jorge, 9 años, Bucaramanga/emoción: tristeza, p.39).

Los niños realizan su identificación por medio de su cuerpo, nombrando sus emociones, sentimientos y pensamientos sobre este. En este sentido, plantean la necesidad de encontrarse y ser capaces de verse a sí mismos, de describir quienes son, para así poder descubrir y explorar su realidad. En los enunciados también es posible vislumbrar, las emociones que narran los sujetos, donde suelen centrarse en determinados sentimientos como felicidad, tristeza, amor, compasión, y resentimiento. Es importante señalar que estos, no son enunciados de forma directa, sino que son posibles de sustraer desde las interpretaciones que se realizan de los poemas, “Mis zapatos están rotos, mi camisa sucia y mis lágrimas llenas de sangre de amargura. Quisiera que me comiera la tierra para no sufrir más, para olvidarme de todo y descansar” (Fragmento de poema Santiago, 2017, p.35).

Los sujetos se sitúan como sobrevivientes de su experiencia ya que, han pasado por diferentes sucesos dejando atrás las cicatrices físicas y simbólicas en su vida. Resaltan la existencia de los Otros para poder superar las marcas del pasado, así mismo se reconocen en sus diversas emociones. Los sujetos son conscientes tanto de la situación que narran dentro del poema, como de sus acciones frente a la misma.

En algunos poemas se aborda un asunto que, desde la perspectiva del mundo de los adultos, no se le reconoce como propio de la infancia. Dicho tema, alude a los amores, desamores, encuentros y desencuentros





con aquellos seres que despiertan pasiones y una variedad de emociones, donde representan sus idealizaciones y donde buscan dar respuesta a los sentimientos que genera la cercanía o la distancia con el otro.

Las emociones también son un aspecto importante en las composiciones poéticas de los niños y en muchos de sus poemas, los niños hacen alusiones a relaciones íntimas y sexuales, donde dan cuenta de las sensaciones generadas a partir de aquel contacto. Como se había indicado anteriormente, la constante mención al miedo de perder al otro es casi recurrente en la mayoría de las composiciones hacen comentarios sobre algunos momentos vividos en algún grupo armado o con el conflicto armado en general.

En las narrativas de los niños que exponen algunas de sus experiencias sobre los sucesos que para ellos se sitúan en el marco de distintos conflictos se mencionan, en diferentes momentos, vivencias que se asocian a muerte, violencia intrafamiliar y sexual, asesinatos, engaños, crimen organizado, entre otros. A partir de esto, se hace un acercamiento a los sentimientos, pensamientos y emociones que desarrolla el sujeto desde la enunciación de determinados sucesos.

Con base en ello es posible observar una variación de las emociones que se exponen en las vivencias, entre estas se encuentran, el miedo, la felicidad, el perdón, la tristeza, la desconfianza y la ausencia. Por otro lado, también es importante resaltar que la mayoría de las emociones expresadas tienen que ver con tristeza, rabia y algunas denotan esperanza. La mayoría de las intervenciones tienen que ver con las situaciones de violencia cotidiana.

En este sentido, en las diversas experiencias relatadas por los niños se observa la relación con lo Otro y los otros, a partir de los vínculos emocionales, afectivos, psicológicos y físicos, los cuales se han encontrado







transversalizados por las diversas dinámicas y mutaciones que ha tenido el conflicto armado colombiano a lo largo de la historia. Esto, a su vez ha generado que se configuren distintas formas en las cuales los sujetos niños perciben, viven y reconocen sus múltiples realidades y diversos contextos a partir de su rol y su participación dentro de este conflicto. De esta forma se comprende el campo del lenguaje como un escenario de luchas constantes que permiten que los sujetos se reconozcan desde sus multiplicidades, en medio de las diferencias y similitudes que configuran los escenarios políticos, culturales y sociales en Latinoamérica. Con base en ello, la construcción de narrativas expuestas en las obras de literatura infantil, juvenil y testimonial posibilita que los sujetos/afro signifiquen y simbolicen sus experiencias, desde los sentidos construidos en los múltiples lenguajes literarios y su relación con el mundo identitario de los sujetos.

En este sentido las narrativas de los sujetos/niños encuentran un campo de resistencia y re-existencia en el universo literario, desde los lenguajes expuestos en la escritura y la lectura de obras narrativas que posibilitan a los sujetos/niños configurar su experiencia. En este sentido las narrativas de los sujetos encuentran un campo de resistencia y re-existencia en el universo literario, desde los lenguajes expuestos en la escritura y la lectura de obras afrolatinas. Esto permite reconocer las luchas sociales y políticas de las niñas, los niños y los jóvenes a partir de la configuración de vínculos que se tejen en las creaciones literarias centradas en sus experiencias y sus narrativas y la construcción de memoria histórica de acuerdo con los sucesos políticos, sociales e históricos de América latina desde los vínculos intergeneracionales de los sujetos/niños, sus territorios, sus contextos, sus culturas y sus subjetividades.





Para finalizar comprender la infancia como concepción histórica, social, cultural y política, ha sido al igual que la literatura un campo con sus tensiones y discusiones propias en cuanto estas como constructivo social y como experiencia implica la lucha entre las distintas tensiones entre los imaginarios que conciben a la infancia desde unos discursos y prácticas sociales y culturales establecidos y la infancia que se narra desde otras realidades sociales, culturales e históricas, en las cuales los sujetos que configuran subjetividades.

### **Referencias**

- Álvarez, G. M. C., Montaña, R. T. y de Paz, A. F. (2016). ¡Yo quiero paz, reconciliación y un país lleno de amor! Un sueño de paz, sus retos y los aportes de niños y niñas en Colombia.
- Bruner, J. S. (2003). La fábrica de historias: derecho, literatura, vida. Fondo de cultura económica.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria (Vol. 1). Siglo XXI de España editores.
- Moreno, J. N. (Ed.). (2015). Los niños piensan la paz. Banco de la República.
- Quintero, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación; Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Banco de la República, BLAA; Bogotá, Colombia.
- Uribe, G. G. (2002). Los niños de la guerra. Planeta
- Varios autores. (2017). Les di la mano, tomaron la piel. Linotipia Martínez S.A.S. Colombia.





## Mesa 11

### **Juventudes rurales latinoamericanas y caribeñas. Debates sobre las desigualdades que afrontan los/las jóvenes rurales en sus trayectorias laborales y educativas**

#### **La ciudad como un espacio para la reorganización familiar *teenek*: Un marcador en la cartografía de la desigualdad**

***MINERVA LÓPEZ MILLÁN***<sup>174</sup>

#### **Resumen**

Esta ponencia propone subvertir el pensamiento que categoriza a los jóvenes de la Huasteca Potosina (México) como migrantes, pues en los hechos, ellos han cursado por procesos desposesión —de sus tierras y de su tiempo futuro— que la pandemia de 2020 vino a exacerbar. La metodología base es etnográfica, realizada entre 2012 y 2021. Pensando con los interlocutores, no existe una división entre lo rural y lo urbano, sino que, la ciudad es un medio y las relaciones familiares son la finalidad.

Esta ponencia conjunta dos dimensiones y perspectivas para el estudio de las juventudes rurales. Por un lado, se ofrece un marco contextual desde una perspectiva *étic*, con base en el estudio de Georgina Ramsay (2020), para destacar algunos elementos críticos que la autora desarrolla en torno al uso discursivo que los académicos y los medios de difusión hemos hecho en torno al concepto migración y migrante. En la segunda parte, desde una perspectiva *emic* (de los interlocutores), se expone una investigación etnográfica

---

<sup>174</sup> Institución autor: Centro INAH San Luis Potosí (México).





complementada con información cualitativa que permite seguir una parte del proceso del ciclo vital de hombres y mujeres que se auto adscriben como *teenek*, en la región histórica conocida como Huasteca Potosina (México). Pensando con ellos, no existe una división entre lo rural y lo urbano, sino que, la ciudad es un medio, mientras que los lazos familiares son la finalidad. Con base en la crítica de Georgina Ramsay (2020) y de la investigación etnográfica, realizada entre 2012 y 2021, los objetivos de este documento son: subvertir el pensamiento que categoriza a estos jóvenes como migrantes, y en lugar de ello, demostrar que han cursado por procesos desposesión de sus tierras, e inclusive de su tiempo futuro o futuridad. Por otro lado, mostrar que, mediante su inserción laboral y su incursión al ámbito escolar, ellos desafían el estigma de ser categorizados como pobres. El subtítulo que procede es una invitación a poner atención en los procesos de desposesión que viven los jóvenes rurales, más allá de observarlos como meros migrantes en forma aislada.

### **Marco contextual: mirar procesos de desposesión en lugar de migrantes**

De acuerdo con una encuesta elaborada en 2016, un 82 % de los escolares de 12 a 18 años en tres municipios de la Huasteca Potosina (México), expresó tener planeado irse a una ciudad<sup>175</sup>, y no por ello se reconocen como migrantes<sup>176</sup>. Los adultos tampoco se autodefinen como tales, ya sea que vivan en sus

<sup>175</sup> El porcentaje se compone por un 82% escolares de un total de 998 matriculados en planteles de educación secundaria y bachillerato localizados en los ejidos de Venustiano, Carranza, Tampacoy, La Fortaleza, La Primavera (municipio de Tamuín); La Cebadilla y Malilijá (municipio de Tanlajás); San Francisco Cuayalab (municipio de San Vicente Tancuayalab) y en la cabecera municipal de Tanlajás.

<sup>176</sup> No obstante, este documento reconoce el mérito de los estudios sociodemográficos en migración que han puesto a la luz una serie de desigualdades que enfrentan las personas indígenas en la ciudad: desde la forma en que las dinámicas de ésta los invisibiliza y devora, hasta el reclamo de los derechos laborales. Así, Séverine Durin, et al. (2007:33) explican: “La migración indígena resultaba





comunidades natales, o en distintas ciudades del estado de Nuevo León, México. La palabra migración remite a una doble connotación: como concepto académico y como una ofensa (López Millán, 2018). Esta asunción de las personas *teenek* viviendo en una ciudad, amerita destacar una de las reflexiones críticas elaboradas por Georgina Ramsay “necesitamos desarrollar una estructura analítica más envolvente que pueda juntar las comunales de los tiempos precarios, tanto para los migrantes como para los no migrantes” (2019, p. 388), pues de acuerdo con la categoría político-legal de ciudadanía, los jóvenes descritos en esta ponencia no han cruzado una frontera nacional, por un lado; y por otro, los procesos paulatinos de desposesión que están viviendo los jóvenes “resultan en dislocaciones físicas y sociales en la medida que son forzados a navegar crecientemente a economías, ambientes y contextos sociopolíticos hostiles” (Ramsay, 2019, p. 389). A continuación, se leerá parte de la investigación etnográfica.

### **Una juventud en un espacio continuo entre las comunidades natales y la ciudad**

Los datos de este apartado son obtenidos de una investigación etnográfica, el uso de genealogías y un cuestionario aplicado en 2016 a 998 escolares de 12 a 18 años. La etnografía implica la convivencia diaria por

---

significativa a partir de 1970 y, según un patrón migratorio tradicional, resultaba mayormente masculina. Esta tendencia se invierte en 1990 cuando, además de aumentar la migración indígena en general, las mujeres son sobrerrepresentadas dejando entrever la existencia de una migración femenina. Es importante destacar el hecho de que se trata de mujeres jóvenes: del total de mujeres HLI registradas en el censo del 2000, 64,99% tienen entre 15 y 29 años de edad”. Séverine Durin (2014:27) destaca el término servicio doméstico para enfatizar la carencia de derechos laborales de la población indígena migrante: “a diferencia del empleo doméstico, hablar de servicio doméstico nos remite a relaciones interpersonales que tienen lugar en el seno de un hogar donde habita una familia y a las asimetrías entre los trabajadores domésticos y sus integrantes, las cuales se ven reforzadas por la ausencia de derechos laborales”.





un período mínimo de tres meses continuos, sostenido por intervalos de tres meses anuales, con tres familias de diferentes comunidades y municipios, a saber: San Francisco Cuayalab (mpio. San Vicente Tancuayalab), Malilijá (mpio. Tanlajás) y Venustiano Carranza (mpio. Tamuín), misma que posibilita conocer cuáles son los rituales del ciclo de vida y los dedicados a la tierra<sup>177</sup>, así como la respuesta organizada que tuvieron las comunidades ante el fenómeno de la pandemia. Los 998 cuestionarios aplicados en forma de taller entre 2016 y 2017, tuvieron como finalidad cuantificar la connotación ofensiva que implica para los jóvenes el ser estigmatizados como pobres, pues de manera mayoritaria seleccionaron como verdadera la sentencia: “no me gusta que me consideren pobre porque en mi comunidad tenemos otras formas de riqueza”. Por otro lado, y a pesar de que, en el curso de su infancia van visualizando su posible partida a una ciudad, este instrumento también permitió identificar cuál es uno de los miedos que sienten antes de navegar hacia economías, ambientes y contextos sociopolíticos hostiles, mediante la opción de respuesta que ellos mismos emitieron en una prueba piloto<sup>178</sup>: “tengo miedo a perder la vida y abandonar mi familia por buscar un empleo mucho mejor”, pues un 47% de los escolares seleccionaron dicho marcaje, respecto a un 50% que señaló tal aseveración como “falsa”, y un 3% que no respondió la pregunta.

<sup>177</sup> Los ritos vitales celebrados entre las comunidades de origen en la Huasteca Potosina y las ciudades de Nuevo León son: el hecho de nacer, la petición de la novia para formalizar una unión, y el proceso mismo en la formación de las parejas. Los rituales dedicados a la tierra son conocidos como agrícolas, son anuales, comunitarios, de purificación, para expulsar males, petición de salud y bonanza laboral para quienes están en la ciudad.

<sup>178</sup> Realizada en julio de 2016, a 45 alumnos del Colegio de Bachilleres, plantel del municipio Tanquián, mediante preguntas abiertas agrupadas en bloques temáticos. Las declaraciones textuales recurrentes de los escolares en dicha prueba piloto fueron planteadas en los 998 cuestionarios, con la intencionalidad de que subrayaran como “falsa” o “verdadera” la aseveración, acorde con su percepción.





Las genealogías<sup>179</sup> estuvieron encaminadas a organizar la siguiente información: 1) trazar un marcador en la cartografía de la desigualdad que siguen las personas *teenek* desde su comunidad natal (en la Huasteca Potosina) y los municipios en donde instalan su vivienda, pasando por los municipios en donde diariamente se trasladan para trabajar. 2) la condición agraria del jefe de familia, es decir, saber si fue nombrado sucesor de tierras ejidales, o si regularizó la titularidad de la documentación. Se verá que, en el caso de los jóvenes en la ciudad, la mayor parte de ellos no son designados por sus padres para mantenerse en la tierra natal para trabajarla, en los casos en que el padre del joven es designado sucesor de tierras. Este último aspecto es relevante para constatar el proceso de desposesión de sus tierras y del tiempo futuro o futuridad que viven los jóvenes. 3) Quién fue la primera persona que se fue a vivir y a trabajar a una ciudad. 4) quién fue la persona que, una vez instalada en la ciudad, recibió en su casa a familiares que procedían de la comunidad de origen; 5) el cambio en el perfil laboral y escolar de las familias.

### ***Genealogía 1. De San Vicente Tancuayalab a Santa Catarina (Nuevo León)***

Clemencia, una mujer nacida en 1962 es la jefa de una familia en San Francisco Cuayalab, con cinco hijos (3 mujeres y 2 hombres). El *teenek* fue la lengua materna de todos, por lo tanto, son bilingües. En Nuevo León, ninguno de los 5 hijos de Clemencia habla el *teenek* con su pareja. Tampoco lo enseñaron a sus hijos (nietos de Clemencia), cuya lengua materna es el español; en cambio, los hijos de Clemencia hablan la lengua

---

<sup>179</sup> Los nombres de los interlocutores han sido cambiados con la finalidad de proteger su anonimato. Por motivos de espacio, no se describirá la historia laboral y escolar de todos los hijos, sino solo del jefe o jefa de familia, del hijo o hija que se instaló en una ciudad para alojar en su casa a otros integrantes que se incorporaron a esa misma ciudad, y datos sobre el cambio ocupacional entre hombres y mujeres de cada genealogía.





materna reunidos en la última semana de diciembre en San Francisco Cuayalab. Desde que murió la madre de Clemencia (1971), ella habitó en la casa de su abuelo materno, y finalmente, en 2017 logró regularizar su documentación como sucesora de las tierras ejidales (parcelas). Esta demora en la titularidad fue un obstáculo administrativo para que ella pudiera solicitar subsidio de programas gubernamentales para el campo. Es decir, por restricciones en la gestión de política agraria, nunca fue incluida en dichos programas. Actualmente, ella puede gestionar el programa “Sembrando vida”, o “Producción al campo”, sin embargo, necesita acudir al auxilio de un hombre que trabaje la modalidad de jornal, y a su vez, ella acordar con él, la forma en que distribuirán la cosecha. Justina (nacida en 1986) es la segunda hija de Clemencia y a la edad de 19 años fue la primera en irse a una ciudad (Monterrey, Nuevo León) para establecerse en ella como obrera en una fábrica de alimentos, y continuar recibiendo en su casa a familiares originarios de su comunidad natal (sobrinos por línea materna de ella y a sobrinos por parte de la línea paterna de su esposo, quienes han habitado entre 1 a 5 años mientras adquieren un préstamo hipotecario para vivienda por parte de sus centros laborales). A los 12 años, Justina obtuvo su primer empleo en la cabecera municipal de San Vicente Tancuayalab, desempeñándose en el servicio doméstico en la casa de una mujer que, mediante relación abusiva, le suministraba alimentos y casa (Diario de campo, diciembre de 2018). A los 21 años, Justina se unió con su pareja en el municipio de Santa Catarina, Nuevo León. Él es originario de Ponciano Arriaga (otro municipio de la Huasteca Potosina). Cuando ella tenía 26 años (2012), nació su única hija; en 2016 celebró su boda en su comunidad natal, y al año siguiente (2017) empezó sus estudios universitarios de administración de empresas en una universidad particular, cuyo pago fue desembolsado principalmente por la liquidación inducida como consecuencia de un accidente laboral.







Se desempeñó como obrera para dicha fábrica por 15 años. Justo en 2020, concluyó sus estudios y está a la espera de que la contingencia sanitaria le posibilite buscar empleo acorde con su nuevo perfil profesional. Un efecto negativo de la pandemia fue que la empresa automotriz para la cual se desempeña como obrero calificado, prescindió de sus servicios durante mayo en 2020, tiempo que no le fue pagado. Y en abril de 2021, cuando él resultó positivo a la prueba COVID-19, la empresa solo le pagó 6 días, y el seguro social (Instituto Mexicano del Seguro Social) cubrió 11 días (17 por el tiempo de aislamiento físico). En total, solo le cubrieron 60% de su sueldo (Diarios de campo, 2021, mediante comunicación electrónica).

### ***Genealogía 2. De Tanlajás a Escobedo (Nuevo León)***

Nicandro, un hombre nacido en 1967 es el jefe de familia y sucesor de tierras, por lo tanto, también expresa una preocupación y planeación porque alguno de sus hijos la trabaje. Él y su esposa Concepción (nacida en 1973) tuvieron 10 hijos (4 mujeres y 6 hombres). La lengua materna de todos los hijos es el *teenek*, por lo tanto, son bilingües, y en la ciudad solo hablan el español. El hijo número 5 de Nicandro y Concepción es Jorge (nacido en 1999), quien se desempeña con gran sensibilidad en varios saberes de su tierra, los cuales le confieren una valía especial en la consideración de su padre, quien decidió que se quedara a ayudarlo en el intenso trabajo de las parcelas. Dichos saberes son: el cuidado de sus hermanos menores, un conocimiento de la gramática *teenek*, el uso de diversidad de plantas, el cuidado de los animales del solar y la cautela hacia los animales del monte, así como la observación del clima. Aparte, Jorge sale a trabajar a un rancho particular hacia la cabecera municipal, alternando con otros trabajos de albañilería, a los que es convocado desde otras





comunidades, y se va al corte de caña en tiempo de zafra<sup>180</sup> (se unió en 2018, mismo año en que nació su primera hija). Ricardo, el tercer hijo (nacido en 1993) fue el primero en irse a trabajar a Nuevo León con el propósito de instalarse en el municipio de Escobedo en 2014. En él recayó la función de recibir en su casa a sus hermanos varones procedentes de Malilijá (comunidad natal). Él ha trabajado como mesero en un restaurante de mariscos y se unió con una mujer, con quien tiene un hijo nacido en 2015. Ricardo y su esposa recibieron a Donato (hijo número 6 de Nicandro y Concepción, nacido en 2001), quien al concluir el bachillerato se movió a Nuevo León en julio de 2018. Ambos trabajan en el mismo restaurante, Donato es ayudante de cocina. En septiembre de 2020, Marco (nacido en 2003, hijo número 7 de Nicandro y Concepción) se agregó al empleo de mesero en el mismo establecimiento que sus hermanos. La hija número 2 (nacida en 1992, unida en 2011 y su única hija nacida en 2013) vive y se desempeña como artesana de los textiles desde 2016, junto con su esposo en la comunidad *teenek* donde se casó con él (Tanjasnek). Ellos, como matrimonio trabajan en equipo con tres mujeres de la comunidad llamada San Antonio (municipio de Tanlajás). Venden sus artesanías en distintos espacios que les gestionan las autoridades municipales de Ciudad Valles o en el Fondo de las Artes, en la ciudad de San Luis Potosí. Una baja drástica en la venta de sus trabajos fue un impacto negativo del tiempo de pandemia para ellos. Por su parte, Carmen, la hija número 4 (nacida en 1997), al concluir sus estudios de bachillerato en 2016, se fue a trabajar como mesera en un restaurante corporativo en la cabecera

---

<sup>180</sup> La zafra es una de las fases de producción cañera que consiste en el corte, mismo que puede ejecutarse mediante maquinaria o por el trabajo de cortadores, quienes son remunerados a destajo. El pago recibido por cada manojo es de \$15 (2018), tomando en cuenta que cada uno abarca aproximadamente un centenar, el ingreso es muy precario y el trabajo exhaustivo. El periodo comprende de noviembre a marzo. La producción cañera es distintiva en la región Huasteca Potosina.





municipal de Ciudad Valles, donde alquiló un cuarto ella sola (donde ha recibido por pocos días a sus hermanos menores y padres en calidad de visita). En 2017 inició sus estudios de enfermería en la Universidad Intercultural de ese municipio, en 2020 se graduó, y en marzo de 2021 empezó a ejercer su nueva profesión en una clínica particular en Ciudad Valles. De entre los últimos hermanos de Carmen, los dos niños (nacidos en 2007 y 2009) comentan que no les resulta problemático hacer las tareas en casa; sin embargo, Rosa (nacida en 2005) prefiere las clases presenciales. Al respecto agrega: “no quiero perder libertad” (Diarios de campo 2020 y 2021, mediante comunicación electrónica). Para esta joven, la interacción en las clases presenciales implica un acto de libertad.

### ***Genealogía 3. De Tamuín a Escobedo (Nuevo León)***

Luz es una viuda nacida en 1964, La Cebadilla, municipio de Tanlajás y jefa de familia. Ella es bilingüe y su lengua materna es el *teenek*, mientras que la de sus 8 hijos (2 mujeres y 6 hombres) es el español. Enviudó en 2001 y actualmente es ejidataria en la comunidad llamada Venustiano Carranza, municipio de Tamuín (Huasteca Potosina). Planea que uno de sus hijos trabaje la tierra, y ella misma chapulea sus parcelas (retira la hierba que interfiere en el crecimiento óptimo de la milpa). Agustín, su hijo número 4 (nacido en 1993) y el último (Raúl, nacido en 2002) son quienes trabajan las parcelas, alternando dichas labores con su desempeño como vaqueros en ranchos particulares de la zona. Tomando en cuenta que en esta genealogía hay más hombres que mujeres, a Joel (hijo número 3, nacido en 1990), Rodolfo (hijo número 5, nacido en 1994) y a Damiano (hijo número 6, nacido en 1996, con bachillerato concluido en 2015) les ha tocado recibir a hermanos y familiares, una vez que se han ido estableciendo en distintos puntos del municipio de Escobedo, Nuevo León.





Joel fue el primero en irse, después de concluir la secundaria, en 1998, año en que se unió y tuvo a su primer hijo. Recibió en su casa a su hermano Rodolfo en 2011, quien se unió el mismo año, y al siguiente nació su primer hijo, tiempo en que Rodolfo se aloja en otra casa, junto con su nueva familia. En 2016, Joel recibe en su casa a Damiano, quien en 2017 formó una familia y se instaló en otra casa. Los tres hermanos han alternado el oficio de albañilería con el de obrero, y empleados en tiendas corporativas. En 2017, Alma (hija número 7, nacida en 1998, secundaria concluida) se fue a Monterrey para instalarse en la casa de sus empleadores en el servicio doméstico. En 2018, ella formó una familia, la cual fue recibida en casa de Damiano. En 2019 ella, junto con su hijo se fue a vivir a la casa de su hermano Joel, desempeñándose como obrera, y desde 2020 labora en la sección de panadería en una tienda corporativa (Diarios de campo 2020 y 2021, mediante comunicación electrónica).

### **Conclusiones**

La pandemia no impactó desde un diagnóstico médico en las personas *teenek* en sus comunidades de origen, pues los Jueces locales (autoridades civiles comunitarias) adoptaron las medidas sanitarias institucionales, mismas que aplicaron y vigilaron para los familiares que venían en calidad de visita durante el mes de mayo de 2020. Sin embargo, el tiempo de restricciones políticas y económicas como efecto de la pandemia exacerbaron las condiciones de las personas *teenek* en la ciudad, en este marcador de la topografía de la desigualdad. Las mujeres *teenek* han cursado su primera relación con la ciudad en el servicio doméstico, en el que no todas pueden aspirar a escalar en una mejor opción laboral y de estudios, tal como lo han deseado. Tanto hombres como mujeres extienden su lapso de juventud de los 12 a los 35 años, pues durante ese periodo





hacen planes, forman a sus familias de procreación, y, sin embargo, esta ponencia logró demostrar ese proceso mediante el cual sufren una doble desposesión: 1) de su tierra, por el hecho de que el campo mismo es desvalorizado en términos productivos y culturales (rituales dedicados al ciclo de vida y a la tierra que no son tomados en serio), aunado a que la política agraria prescribe el nombramiento de un sucesor, es decir de un solo hijo. 2) Por el hecho de transitar hacia un espacio en una ciudad, cuyos alcances globales de incertidumbre e injusticia laboral también les despojará de su tiempo futuro. Es urgente gestionar una política agraria con perspectiva de género, con la finalidad de que las mujeres con jefatura de familia y las viudas puedan acceder de manera expedita a programas gubernamentales para fortalecer la producción en el campo.

### Referencias

- Durin, S., Moreno, R. y Sheridan, C. (2007). “Rostros desconocidos. Perfil sociodemográfico de las indígenas en Monterrey”. En: *Trayectorias*. Perfiles de emigración, Año IX, núm.23, enero-abril, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N.L., México. pp.29-42.
- Durin, S., De la O. M. E. y Bastos, S. (2014). “Introducción”. En: Durin, S., María Eugenia De la O, M.E., Bastos S. (coordinadores), *Trabajadoras en la sombra. Dimensiones del servicio doméstico latinoamericano*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Escuela de Gobierno y Transformación Pública, Tecnológico de Monterrey. México, pp.23-37.
- López, M. M. (2018). “Jóvenes bilingües y monolingües de la Huasteca Potosina y su relación social con la ciudad”, ponencia presentada en el GT 15: Educación, trabajo y jóvenes rurales, *X Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural*, Montevideo, 25-30 de noviembre.





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

Ramsay, G. (2020). “Time and the other in crisis: How anthropology makes its displaced object”, en *Anthropological Theory*, 20 (4) 385-413 ([journals.sagepub.com/home/ant](http://journals.sagepub.com/home/ant)).





## **Adolescencia, futuro y desarrollo territorial: una mirada a la provincia Cartama<sup>181</sup>**

*ANA MARÍA JARAMILLO ESCOBAR<sup>182</sup> - Y*

*ANGÉLICA GAVIRIA AGUDELO<sup>183</sup>*

### **Resumen**

La Provincia Cartama (Antioquia-Colombia) enfrenta una transformación acelerada, asociada a la construcción de una nueva autopista, que afecta particularmente a los adolescentes rurales y sus proyectos de vida. Esta investigación, basada en fuentes primarias y secundarias, permitió confirmar la brecha en oportunidades educativas y laborales que enfrentan los adolescentes rurales, su invisibilización como actores sociales y su desconocimiento de las potencialidades del territorio y sus transformaciones. Al comprender los procesos de transformación y desarrollo territorial de esta Provincia y las relaciones socioespaciales que establecen los adolescentes con su territorio, se plantea un instrumento que permita la convergencia entre ambos.

### **Territorios rurales en transformación: ¿oportunidades para quién?**

Esta investigación tiene por objetivo desarrollar un instrumento que permita la convergencia entre la

---

<sup>181</sup>Basado en el trabajo de grado “Adolescencia, futuro y desarrollo territorial: Diseño de un instrumento que permita la convergencia de la visión de futuro de los adolescentes rurales y los procesos de transformación y desarrollo territorial. Caso de estudio: Provincia Cartama” para optar al título de Magíster en Procesos Urbanos y Ambientales, de la Universidad EAFIT. La investigación fue desarrollada en 2019.

<sup>182</sup> UNIVERSIDAD EAFIT

<sup>183</sup> UNIVERSIDAD EAFIT





visión de futuro de los adolescentes rurales y los procesos de transformación y desarrollo territorial que se adelantan en la Provincia Cartama, buscando generar oportunidades de permanencia y crecimiento en el territorio. Para esto se parte de comprender los procesos de transformación y desarrollo territorial en la provincia y explorar las relaciones socioespaciales que establecen los adolescentes rurales con su territorio a partir de: a) la revisión de fuentes secundarias para documentar algunos de los procesos que se adelantan en la zona, b) el desarrollo de entrevistas semiestructuradas a 25 profesionales de instituciones, que lideran procesos de transformación en la provincia o que ofrecen servicios a los adolescentes rurales, y c) la realización de talleres con 40 adolescentes de la zona.

La Provincia Cartama es un territorio recientemente agrupado bajo esta figura administrativa y de planificación en una apuesta por la descentralización y el desarrollo local, conformado por once municipios del suroeste antioqueño: Venecia, Fredonia, Santa Bárbara, La Pintada, Montebello, Tarso, Pueblorrico, Jericó, Támesis, Valparaíso y Caramanta.

Actualmente, enfrenta procesos de transformación importantes al estar atravesado por la Conexión Pacífico 2 y tener una ubicación central estratégica en el trayecto que conectará el puerto de Buenaventura y el futuro Puerto Antioquia. Esta conexión hace parte del proyecto de mayor inversión en las regiones de Antioquia: las Autopistas para la Prosperidad. Planteadas desde la lógica de competitividad en un mundo globalizado, ponen a Medellín y al mercado en el centro (Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes), 2013), y no, a la población rural. Adicionalmente, su construcción transforma el paisaje rural, abriendo las puertas a la producción agropecuaria de mayor escala, los centros logísticos y la explotación







turística asociada a suburbanización y gentrificación.

En la provincia también existen otros procesos de transformación y desarrollo como el Agroparque BioSuroeste y la intención de desarrollar un parque ecoturístico por parte de la caja de compensación familiar Comfama, que contrastan con la posible explotación minera en el municipio de Jericó. Según cifras del DANE, entre 1993 y 2018 la población total de la provincia se redujo en un 20,79% y su población rural en un 38,35% (2011; 2020). Para el año 2018, se encuentra que en el Valle de Aburrá habitaban 94.005 personas nacidas en alguno de los once municipios de la Provincia, mientras la población total que habitaba la provincia era de 113.789 personas (DANE, 2020). De manera paralela, se presenta un envejecimiento de los habitantes actuales del territorio, siendo el promedio municipal del Índice de Envejecimiento para personas mayores de 65 años de 72,36. Cifra superior al Índice de Envejecimiento del Departamento de Antioquia de 49,49 (DANE, 2020).

Por otro lado, el difícil acceso a la educación en la ruralidad, especialmente, media y superior, y sus deficiencias en calidad y pertinencia, perpetúan el bajo nivel escolar y la migración de los jóvenes en busca de oportunidades de estudio (DANE, 2020; Gobernación de Antioquia, 2013). A esto se suma la oferta laboral limitada e informal de la región, y la pérdida de la cultura campesina asociada a la desvalorización del cultivo para el autoconsumo y la desarticulación de la cadena de valor (DANE, 2017; Gobernación de Antioquia, 2013).

Se encuentra también un déficit cualitativo de vivienda concentrado en las zonas rurales (DANE, 2017); desconocimiento, desprotección y amenaza de los ecosistemas (IDEAM, citado en DNP, s.f.;





Comisión Tripartita, 2012); y la concentración de servicios en las zonas urbanas agravada por la desconexión al interior de la región (Comisión Tripartita, 2012). Por último, se observa un potencial cultural asociado al patrimonio cafetero, arqueológico y étnico que representa una oportunidad para el turismo especializado.

En el caso específico de los adolescentes rurales, se percibe que han sido invisibilizados como actores sociales, considerándose solo como mano de obra, y desconociendo su diversidad (Jaramillo y Osorio, 2010). La planificación del territorio no responde a sus deseos y necesidades, sino a la mirada de organizaciones y adultos urbanos, generándoles frustración y el deseo de migrar al no encontrar en su territorio las oportunidades para desarrollar su potencial y el proyecto de vida que sueñan (Pardo, 2017); lo que intensifica el envejecimiento del campo y plantea retos para la producción agropecuaria y la seguridad alimentaria.

Para que el desarrollo del campo redunde en la calidad de vida de sus habitantes y sea sostenible, hace falta una visión conjunta, en la que los proyectos de vida de los adolescentes rurales tengan cabida, reconociendo su rol como actores sociales, y poniendo a su disposición herramientas para la participación y la gestión. Porque en el mediano plazo serán ellos quienes se enfrenten a un territorio transformado y, si no tienen la capacidad de aprovechar estas transformaciones, continuarán inmersos en círculos de vulnerabilidad donde solo visualizan nuevas posibilidades en la migración a la ciudad.

## **Retos y oportunidades en los procesos de transformación y desarrollo territorial de la Provincia**

### **Cartama**

En el análisis de los procesos de transformación y desarrollo territorial se incluyeron alrededor de 96 iniciativas, lideradas por instituciones del sector público, privado y solidario. Aunque en la Provincia se





adelantan más procesos, solo se tuvieron en cuenta aquellos con impacto en la transformación del territorio rural o la población adolescente, vigentes en el año 2019.

Se encontró que, aunque se creó la provincia como figura administrativa y de planeación, existen dificultades para su financiación. Y, generalmente, las intervenciones formuladas sobre el territorio no logran apropiarse el modelo provincial dentro de su concepción. Igualmente, hay limitaciones por el cambio en los gobiernos locales, dificultando los proyectos a largo plazo.

La desactualización de los instrumentos de ordenamiento territorial, hace más vulnerables a los municipios frente a amenazas a la sostenibilidad ambiental y social que pueden llegar con la suburbanización y la minería. También es débil la visión prospectiva del territorio, donde se formulen iniciativas que se anticipen a los retos y oportunidades que vendrán con su inminente transformación. No obstante, se encuentran iniciativas que buscan impulsar vocaciones del territorio como el turismo y la agroindustria. Especialmente a la última se asocian procesos enfocados al emprendimiento.

En general, si bien las instituciones hacen presencia en las veredas, no incluyen a la comunidad en los procesos de diálogo y toma de decisiones. En especial a los adolescentes, que suelen ser vistos como sujetos de derecho, con un rol pasivo, y no como agentes de cambio. Además, la mayor parte de las instituciones manifiesta una respuesta negativa de estos adolescentes frente a su oferta.

Se observa también que una gran cantidad de actores adelantan procesos en pro del mejoramiento de la educación rural y el acceso a la educación superior. Sin embargo, es mínima su articulación con el sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y se ven limitadas por las dificultades de acceso a la tecnología





en la ruralidad.

En cuanto al territorio, son incipientes los procesos asociados a la restauración y conservación ambiental y a la exploración de su potencial en el marco de las nuevas funciones de la ruralidad. A la par, la posible explotación minera en el municipio de Jericó, genera preocupaciones por la amenaza que puede representar a la sostenibilidad social y ambiental.

Igualmente, hay un bajo enfoque en la infraestructura veredal y se desconoce su potencial para el desarrollo de la vida en comunidad. Solo el 2,5% del total de iniciativas propuestas en los planes de desarrollo municipales del periodo 2016-2019, estaban relacionadas con el hábitat rural, predominando las intervenciones sectoriales sobre las integrales.

En términos generales, se encuentra un desconocimiento del territorio desde las instituciones y que estas no tienen un enfoque diferencial en sus intervenciones (respecto a los procesos que adelantan en otros municipios por fuera de la provincia) que tenga en cuenta las particularidades territoriales. Sin embargo, se resalta la articulación de estas instituciones a través de mesas de trabajo, alianzas y asociaciones.

### **Visión de futuro de los adolescentes rurales de la Provincia Cartama**

La Provincia Cartama cuenta con 5.862 adolescentes rurales, entre los 12 y 17 años, que representan el 5,15% de la población total y de los cuales el 80,25% se encuentra escolarizado, según cifras del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 (DANE; 2020).

En el acercamiento a estos adolescentes, se identificó un desconocimiento de las características del territorio y de la figura de provincia y sus implicaciones, así como de la oferta institucional disponible para





ellos. Así mismo, se evidenció la ausencia de referentes que inspiren visiones de futuro alternativas a las de la precariedad de sus familias campesinas o las de los dueños de las fincas de recreo y productivas en las que trabajan los padres de muchos de estos adolescentes.

Lo anterior tiene relación con que prevalezca el deseo de migrar en busca de oportunidades de educación y empleo que solo identifican por fuera de su territorio y en especial en las ciudades. A este deseo se suma la necesidad de conectarse a un mundo globalizado y sentirse parte de él por medio de las nuevas tecnologías.

Por otro lado, se evidenció que las dificultades de transporte al interior de la provincia reducen las posibilidades de los adolescentes de acceder a oportunidades de educación y empleo, y que no existe una oferta para el tiempo libre dirigida a esta población en la ruralidad.

La mayor parte de los actores institucionales manifestó su preocupación por el desinterés por el agro que perciben en los adolescentes rurales, aspecto que se evidenció también en los talleres realizados. En cambio, se percibió el interés de esta población por el medio ambiente, el emprendimiento y los deportes, así como una respuesta positiva a las metodologías activas en contraste con la metodología tradicional a la que están habituados en sus espacios de estudio.

## **Conclusiones**

A partir de la investigación realizada, es posible afirmar que no existe convergencia entre la visión de futuro de los adolescentes rurales y los procesos de transformación y desarrollo territorial que se adelantan en la Provincia Cartama, en tanto los mismos ocurren de forma desconectada. De ahí que en el territorio no





se estén creando oportunidades para la permanencia y el desarrollo de un proyecto de vida para estos adolescentes, haciendo de la migración a grandes centros urbanos una opción más atractiva.

En este orden de ideas, será necesario apostar por estrategias de convergencia que empoderen a los adolescentes rurales, aumentando la pertinencia de los procesos de transformación y desarrollo territorial que se adelanten en la Provincia Cartama, de manera que se adapte y complemente la oferta institucional para dar respuesta a las necesidades reales.

Dichas estrategias deberán partir de un proceso de reconocimiento, entre los adolescentes rurales y la institucionalidad, y de estos hacia el territorio de la provincia. Así mismo, será necesario generar momentos de inspiración que permitan identificar alternativas diferentes a las tradicionales para la formulación y gestión de procesos en el territorio, mediante la inclusión de nuevos referentes. A partir de lo anterior, será posible generar un proceso de co-creación, mediante la sinergia y trabajo conjunto entre los adolescentes rurales y la institucionalidad.

Para lograr esto, se deberá favorecer un trabajo colaborativo entre pares, en un ambiente de confianza, que rompa con la relación jerárquica en la que los adolescentes son vistos como beneficiarios, más que como protagonistas de los procesos de transformación. De igual manera, se deberá tener en cuenta un enfoque educativo, que favorezca el desarrollo de capacidades en los adolescentes rurales de cara a su proyecto de vida y su rol como parte de una comunidad. Lo anterior, a través del uso de metodologías activas, donde el arte, la actividad corporal y las tecnologías brinden un rol protagónico a los participantes en su proceso de aprendizaje y garanticen que este sea significativo y relevante.





Será necesario, además, un ejercicio de interacción directa con el territorio, que parta de la identificación de sus características y potencialidades, para la generación de ideas y procesos de transformaciones específicas y pertinentes.

Así mismo, los procesos deberán orientarse en clave del aprovechamiento de las condiciones del territorio que intervienen (buscando sus sostenibilidad ambiental y social) y en pro del mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes. Igualmente, deberán estar alineados con los intereses, las dificultades y las capacidades que tienen los adolescentes rurales.

De esta manera, en la Provincia Cartama habrá que superar los acercamientos tradicionales al territorio enfocados en la producción agropecuaria, en la lógica de la globalización, y concebir el mismo como espacio habitado, donde transcurre el día a día de sus pobladores. También se podrá potenciar el interés de los adolescentes por el medio ambiente, los deportes y el emprendimiento, en torno a la vocación turística (cultural y de naturaleza) de la región.

Por último, se deberá hacer uso de la tecnología, el emprendimiento y el cuidado del ambiente como herramientas para reducir la brecha existente entre un territorio con vocación agrícola y problemas de soberanía alimentaria, y unos adolescentes desinteresados por el agro. Este proceso deberá estar asociado a la transformación de las relaciones socio ecológicas, concibiendo al ser humano como parte integral de la naturaleza y reconociendo que vocaciones como el turismo y la agroindustria dependen de la provisión de servicios ecosistémicos.

A partir de las recomendaciones anteriores se propone un instrumento de intervención para la





convergencia que parte de cuatro líneas temáticas: 1). Hábitat rural para la vida en comunidad, 2). Silvoagricultura sostenible, de punta, con valor agregado y para el consumo familiar, 3). Conservación y restauración ambiental con énfasis en el paisaje funcional y 4). Turismo cultural y de naturaleza.

El instrumento propone desarrollar estas líneas en tres etapas: 1). Conocer: se enfoca en el conocimiento mutuo entre los adolescentes rurales y las instituciones, así como de ambos hacia el territorio; 2). Inspirar: pretende ofrecer nuevos referentes que alimenten la visión de lo que la provincia puede ofrecer; 3). Co-crear: plantea la necesidad de un trabajo colaborativo entre los adolescentes y las instituciones, en el que se ajusten y rediseñen los procesos de transformación de la provincia articulándolos con las perspectivas de futuro de la población rural para proponer una visión conjunta del territorio.

### Referencia

Comisión Tripartita. (2012). Lineamientos de Ordenación Territorial para Antioquia Fase II. Medellín: Punto Tres.

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2013). Documento Conpes 3770. Cuarta generación de concesiones viales: autopistas para la prosperidad [en línea]. Recuperado de: [https://www.ani.gov.co/sites/default/files/conpes\\_3770.pdf](https://www.ani.gov.co/sites/default/files/conpes_3770.pdf)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2017). *Colombia - Tercer Censo Nacional Agropecuario - 2014 - 3er CNA. Microdatos* [en línea]. Recuperado de: [http://andacna.dane.gov.co/index.php/catalog/669/get\\_microdata](http://andacna.dane.gov.co/index.php/catalog/669/get_microdata)







Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE. (2020). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 [en línea]. Recuperado de

<http://systema59.dane.gov.co/bincol/rpwebengine.exe/PortalAction?lang=esp>

Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). *TerriData. Sistema de estadísticas territoriales* [en línea].

Recuperado de: <https://terridata.dnp.gov.co>.

Gobernación de Antioquia. (2013). Memorias Foro Subregional ¿De qué vivirán los pobladores rurales?

Suroeste [en línea]. Ciudad Bolívar: Gobernación de Antioquia. Recuperado de:

<https://conectarural.org/sitio/sites/default/files/mem-suroeste.pdf>

Jaramillo, O. E. y Osorio, F. E. (2010). Estado del arte juventud rural (versión preliminar). Bogotá, D.C.

Pardo, R. (2017). Diagnóstico de la Juventud Rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia

de incidencia [en línea]. Recuperado de: [https://rimisp.org/wp-](https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1503000650Diagn%C3%B3sticodelajuventudruralenColombia.pdf)

[content/files\\_mf/1503000650Diagn%C3%B3sticodelajuventudruralenColombia.pdf](https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1503000650Diagn%C3%B3sticodelajuventudruralenColombia.pdf)





## **Desafiliación educativa y trayectorias juveniles: Análisis de Políticas Públicas**

*LIMA CECILIA ALEJANDRA*<sup>184</sup>

### **Resumen**

El trabajo pretende presentar los avances y reflexiones de un estudio doctoral en curso, en el marco del cual se analiza las trayectorias educativas de las juventudes, destinatarios de políticas públicas, pretendiendo polemizar y fortalecer el análisis de las políticas educativas, rescatando los sentidos atribuidos por destinatarios y agentes involucrados. Los problemas de desafiliación educativa y ocupacional y la creciente exclusión juvenil han llevado a instalar de manera sostenida políticas destinadas a las juventudes argentinas en la agenda pública. Estas estrategias estatales surgen en un contexto en el que, la educación se constituye como un camino para lograr la inclusión.

La presente ponencia constituye una reflexión teórica y epistemológica en el marco de una investigación doctoral en curso, la cual propone estudiar la intersección de un conjunto de problemáticas que ponen en tensión diversas áreas de investigación social: la condición joven sobre principios del Siglo XXI, el campo de las políticas públicas en educación y los estudios biográficos (específicamente, el análisis de trayectorias e itinerarios). En el marco de estos campos de estudio, la investigación en cuestión propone abordar la temática de la juventud y la educación, buscando contribuir al debate actual que se ha suscitado en torno al problema de la inclusión social y educativa de este grupo poblacional, en la sociedad contemporánea.

---

<sup>184</sup> Universidad Nacional de San Juan. Cecilia Alejandra Lima.





La tesis doctoral tiene como objetivo analizar la relación entre la desafiliación educativa y las trayectorias Juveniles de San Juan - Argentina, destinatarios de políticas públicas, en el periodo 2015 – 2019. En este sentido, resulta crucial una articulación de niveles analíticos que conjugue el plano político-normativo con los sentidos y estrategias producidas desde los propios actores, mediando entre ellos, las instituciones que configuran sus biografías. Concretamente, se busca reconstruir las trayectorias educativas de las juventudes, destinatarios de políticas públicas; caracterizar las desigualdades que afrontan las juventudes para acceder o permanecer en el sistema educativo secundario y/o superior; desentrañar los sentidos que construyen las juventudes respecto a la educación; y, por último, no menos relevante, interpretar los diseños normativos de las políticas educativas y su articulación con las trayectorias juveniles.

Es propicio retomar brevemente la teoría de Robert Castel, específicamente el de desafiliación, una de las herramientas conceptuales utilizadas para comprender el problema de estudio. El concepto desafiliación es relativamente novedoso y está fundado en la reflexión europea sobre las relaciones entre los ciudadanos y los prestadores de servicios de bienestar, es decir, el autor refiere a la desafiliación como el proceso mediante el cual un individuo se encuentra disociado de las redes sociales y societales que permiten su protección de los imponderables de la vida (Castel, 1995, citado en Arteaga-Botello, 2008).

En término educativos, partiendo que la educación es la columna vertebral de las sociedades modernas, el concepto desafiliación en el ámbito educativo se asemeja a la existencia de vínculos débiles o frágiles con los sistemas amplios de protección social.





La desafiliación es una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela (Fernández, 2009).

En los debates sobre políticas sociales que acontecen en la sociedad actual, prevalece la preocupación por la mutua influencia entre educación y pobreza. Dicha preocupación surge en un contexto en el que, mientras diversos ámbitos de la vida de las personas se encuentran transversalizados por el fenómeno de la exclusión, la educación se constituye en un determinante para evitar caer en ella (Gluz, 2006).

Dicho todo esto, en la actualidad, el factor más preponderante en la distribución de las posiciones sociales, es la educación. Este es el instrumento de reproducción dominante, el capital que más determina la posición que se ocupa en el espacio social y el que contribuye mayormente a reproducirla.

En las últimas décadas el sistema educativo argentino registró mutaciones de magnitud en todos los niveles que comprende la enseñanza formal. Tanto la evolución de la población escolarizada como los aspectos políticos institucionales y los desafíos de mayor inclusión, son materia de discusión continua. Aun cuando el sistema de educación argentino muestra una evolución positiva con respecto a las tasas de escolarización, en nuestro país, el avance del sistema educativo argentino no ha sido equilibrado. La masificación en términos del acceso educativo, no sucedió en simultáneo con los procesos de transformación en las estructuras y dinámicas institucionales. Contrariamente, dicha masificación, ha puesto en evidencia la falta de capacidad de





las instituciones educativas para ofrecer experiencias de aprendizaje relevantes y significativas, que permita a los estudiantes desarrollar potencialidades y concluir formaciones académicas favorables.

En oposición, la experiencia de los sistemas educativos de los países más avanzados muestra que el apoyo personalizado a los aprendizajes y el acompañamiento de trayectorias no deberían ser prácticas periféricas dentro de sus estructuras; en oposición, tendrían que constituir un componente clave dentro de las políticas y programas (De Armas, 2017).

Haciendo referencia específicamente a las cuestiones metodológicas, es importante mencionar que la definición temporal, se realizó teniendo como punto de partida de la presente investigación el año 2015 considerando las importantes mutaciones y retrocesos acaecidos en materia de seguridad social en Argentina, lo cual se complementó con el ajuste aplicado en otros ámbitos, dirigidos e influyendo directamente en los sectores más vulnerables de la población, entre ellos, los jóvenes.

Cabe destacar que, el estudio de las trayectorias es abordado desde la perspectiva de la sociología de la juventud. Con la aspiración por alcanzar una mirada multidimensional en torno al problema de investigación formulado, la investigación en cuestión utilizará una triangulación intramétodo, al recurrir a diversas técnicas de producción de información al interior de la perspectiva cualitativa: el análisis de documentos y la entrevista en profundidad.

En cuanto a las unidades de observación, se escogieron dos departamentos situados al norte de la provincia de San Juan -Jáchal e Iglesia-. Estos departamentos, junto a Calingasta y Valle Fértil, constituyen los cuatro municipios donde en la actualidad el gobierno de la Provincia de San Juan se encuentra desarrollando





el Plan Estratégico Provincial 2030, para el crecimiento económico y desarrollo social. Particularmente, Jáchal e Iglesia se ubican a más de 150 kilómetros de la Ciudad de San Juan, donde se concentra la mayor oferta educativa, por lo cual resulta significativo estudiar la dimensión educativa en dichas localidades.

En lo relativo al trabajo de campo, el mismo se encuentra organizado en dos etapas consecutivas: En una instancia inicial, se empleará la técnica de investigación documental la cual permitirá caracterizar los diseños normativos de los programas estudiados, estableciendo el primer acercamiento a los agentes de los programas, para conocer la mirada de estos actores sobre la problemática juvenil. A través de la investigación documental se espera lograr sistematizar la información proveniente de resoluciones ministeriales, decretos, páginas web oficiales, manuales de procedimiento institucional e informes de resultados de organismos estatales; asimismo, consultamos documentos elaborados por organismos nacionales e internacionales (CEPAL, OIT, entre otros).

En el segundo momento, se realizarán entrevistas a las juventudes, destinatarios de políticas públicas, lo cual permitirá acceder a la perspectiva de los sujetos involucrados, conociendo cómo interpretan ciertas experiencias en sus propios términos, destacándose los siguientes ejes analíticos de las entrevistas para reconstruir las trayectorias de las juventudes:

- Caracterización del grupo familiar o de origen
- Trayectoria educativa – formativa
- Estrategias de inserción educativa
- Egresos e ingresos al sistema educativo





- Sentidos atribuidos a la educación / Juventudes
- Sentidos atribuidos a las políticas educativas
- Formas de acceso a los programas
- Condición anterior, durante y posterior a los programas
- Proyectos futuros

No obstante, teniendo en cuenta que resulta insuficiente dirigir la mirada exclusivamente hacia los jóvenes, es preciso considerar además aquellos escenarios, grupos, actores e instituciones con los cuales interactúan con el objeto de comprender el entramado de sus trayectorias, donde sus existencias son efectivamente atravesadas - ya sea de manera implícita e indirecta o de manera explícita y directa— por lo social.

En el marco de la presente investigación y desde un enfoque de derechos, cobra relevancia la forma en que se percibe a las juventudes, titulares de políticas educativas, como así también los proyectos de vida personales, en lugar de partir de los requerimientos del mercado. Es decir, siendo necesaria una constante revisión de las políticas públicas que contemplen la heterogeneidad y singularidad que posee este grupo poblacional, procurando garantizar el ejercicio pleno de derecho a sus destinatarios.

Por su parte, las políticas públicas para jóvenes se constituyen en estrategias estatales sustanciales, ya que generalmente, desde su planteamiento, se trata de propuestas para garantizar la afiliación social de este sector social, históricamente relegado. Sin embargo, en las normativas persiste un vacío respecto al análisis holístico de las problemáticas que inciden en las juventudes, ya que las mismas, muchas veces derivan de





cuestiones estructurales de tipo económica, social y educativa, omitiendo los procesos de vulnerabilidad y exclusión social a los que se encuentran expuestos los jóvenes de nuestro país.

De dichos procesos de vulnerabilidad y creciente exclusión social devienen los problemas de desafiliación educativa y ocupacional, lo cual ha llevado a instalar de manera sostenida las políticas destinadas a jóvenes argentinos en la agenda pública. En términos de política pública, se han impulsado distintas intervenciones desde el Estado para la promoción de la inserción de adolescentes y jóvenes por fuera del sistema educativo, como así también acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes provenientes de hogares de sectores bajos (Otero y Corica, 2016). No obstante, centrándose en la problemática juvenil, el contexto actual pone en evidencia que los jóvenes que se encuentran en situación de mayor riesgo social son aquellos que poseen menores niveles de educación, fenómeno que se traduce a posteriori, en tasas de desempleo elevadas en relación con las que presentan aquellos de mayores niveles de calificación.

La discusión por el problema de la inclusión escolar de grupos vulnerados es de larga data y aparece con recurrencia en diferentes ámbitos educativos, desde organismos internacionales a la producción académica.

Posiciones centradas en el estudiante, en las condiciones sociales y familiares y centradas en la interacción estudiante-escuela, surgen recurrentemente al referirse al fracaso escolar masivo, entendido como una sumatoria de fracasos individuales, ya que serían las personas quienes no se encontrarían en condiciones de aprender. Considerando que, con frecuencia se parte del supuesto que quien fracasa es la persona, se adhiere a lo manifestado por Baquero (2006), quien advierte que en todo caso quien fracasa es el sistema educativo, en tanto no haber podido generar en el estudiantado los aprendizajes esperados. Aun cuando se reconocen las







falencias del espacio escolar y sus evidentes limitaciones, no se duda en que las claves del fracaso radican en las condiciones de partida o de sostén posible del aprendizaje de los estudiantes y sus familias (Baquero, 2006). Contrariamente, la escuela de manera furtiva y sin intencionalidad alguna, genera condiciones homogéneas que impactan sobre una población claramente heterogénea y singular, perdiendo además su capacidad de interpelar a los sujetos.

Es la misma línea de lo anteriormente problematizado, apelar a la noción de trayectorias requiere indispensablemente un permanente trabajo de reflexión de la dialéctica sujeto-estructura evitando caer en responsabilizar al individuo del proceso vivido.

Como se detalló precedentemente, rescatar la perspectiva del estudiantado, permite adentrarse en los fenómenos de la cotidianeidad, en las prácticas, en los espacios institucionales, en las dinámicas colectivas de la vida educativa. Además, concede la posibilidad de reconstruir las prácticas de los estudiantes en la vida cotidiana a través de las narrativas de sus trayectorias, sin perder de vista los contextos históricos e institucionales en los que se encuentran inmersos.

## **Conclusiones**

A pesar de los debates aún inconclusos sobre la idoneidad de las políticas públicas y sus resultados en distintos ámbitos, es evidente que pueden representar un paso importante para colocar a personas en vulnerabilidad en contacto con sistemas de protección social más integrales. Es decir, las políticas públicas son las herramientas que utiliza el Estado para materializar el derecho a la educación, las cuales han significado un avance en la ampliación de derechos en las últimas décadas.





No obstante, estudios precedentes sobre programas de transferencias de ingreso en educación dan cuenta de la persistencia de una lógica meritocrática en el sentido común dominante de los diversos agentes sociales. Esta lógica referenciada en la definición que dan los agentes respecto de quienes merecen tener beca, actúa como un obstáculo para la inclusión escolar y saca a la luz pujas por la configuración de condiciones más o menos selectivas o democratizantes de acceso a la escolarización.

Se prevé que es en las trayectorias de las personas donde se debe desarrollar modos de seguimiento y acompañamiento al estudiantado. Establecer modos de seguimiento que den cuenta de la presencia del Estado en esos puntos o inflexiones de las trayectorias escolares, donde se puede producir la pérdida o escisión del joven respecto al sistema educativo.

En la misma línea, es un desafío para los Estados de la región reforzar la incorporación de las propias demandas sociales de las juventudes en la formulación de una política pública, que incorpore la protección y promoción de derechos de manera transversal en la vida de éstos.

### Referencias

Arteaga-Botello, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Sociológica* (México), 23(68), 151-175. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S0187-01732008000300006yln=esytln=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0187-01732008000300006yln=esytln=es).





Baquero, R. (2006). Sujetos y aprendizaje. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina. ISBN 950-00-0283-3.

De Armas, G. (2017). Trayectorias educativas en Uruguay Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas. UNICEF Uruguay.

Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por pisa 2003. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4),164-179. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094009>

Gluz, N. (2006). La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. IIPE – UNESCO. Buenos Aires.

Otero, A. y Corica, A. (2016). Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias. Agenda joven en Argentina. [s.n].





## Juventud rural; desigualdades sociales y formas de re-existencia

*ÉRICA YULIANA PACHÓN CAMELO*<sup>185</sup>

### Resumen

El presente artículo describe las desigualdades de la juventud rural en ámbitos laborales y educativos en Colombia, específicamente en el municipio de Viotá-Cundinamarca. Proceso que se desarrolla desde el enfoque cualitativo. Como resultados se presenta que, la ineficiencia de políticas hacia el sector agropecuario hace que la juventud rural se halle inmersa en precariedad laboral. Así mismo, que la educación secundaria y universitaria resultan ser escenarios alejados de las realidades de la población. Sin embargo, frente a estos escenarios de desigualdad existen formas de re-existencia. Como conclusión lo mencionado construye, en parte, los significados de ser joven rural en Latinoamérica.

**Palabras claves.** Desigualdad, educación, juventud rural, laboral, Re- Existencia.

### Introducción

Al observar detalladamente lo relacionado con la juventud latinoamericana se puede encontrar que la juventud rural ha sido objeto de invisibilidad y sesgo, tanto en la investigación social como en las políticas. Pues, la aparición de la modernidad en Europa y Estados Unidos, específicamente la irrupción industrial, impuso una mirada urbanocéntrica a nivel global que ha llevado a reconocer predominantemente los fenómenos en las ciudades, quedando lo rural en lo distante. Por lo general la juventud rural ha sido caracterizada, sin

---

<sup>185</sup> Socióloga, Universidad del Tolima, IBAGUÉ, COLOMBIA erika-pachon@hotmail.com.





sustento teórico y de forma incipiente, en relación a fenómenos migratorios hacia la urbe; lo que ha llevado a omitir diversas realidades.

Así es que, exclusivamente, los teóricos que han buscado avanzar en la mirada sobre juventud rural han sido tres; Jhon Durston (1998), Gonzales (2003) y López (2009), quienes han propuesto metodologías y conceptos para abordar e interpretar esta población. Hay que decir que existen otros referentes que, desde lo descriptivo, han aportado información en temáticas como la participación, educación, trabajo, vínculos con la tierra, familia, violencias, migración, identidad juvenil y políticas públicas, no obstante, es evidente el estado embrionario en el que se encuentran debido a la falta de profundización en los temas.

En ese sentido, hoy es urgente, como primer momento, generar debates y estudios exploratorios y descriptivos frente a esta población en América Latina, que permitan dar cuenta de las diversas realidades que vivencian y así contribuir en la construcción de referentes teórico-metodológicos comprometidos y, por tanto, en la formulación e implementación de políticas aterrizadas. Así que, este artículo, resultado de investigación en relación a los significados de la Juventud Rural, se centra en el análisis de las desigualdades laborales y educativas que afrontan jóvenes en Viotá, Cundinamarca-Colombia, y, a su vez, en visibilizar formas de re-existencia frente a dichas desigualdades.

Lo anterior adscrito a las corrientes de pensamiento de Gonzales (2003) y López (2009), quienes exponen que lo juvenil es una construcción sociocultural y por tanto es el contexto el que la define. De modo que hay juventudes rurales diversas y se deben interpretar de acuerdo a sus particularidades.

## **Metodología**





La metodología es cualitativa con énfasis en el método etnográfico; Los instrumentos para obtener los datos son la observación, grupos de discusión y entrevista semiestructurada; La estrategia de muestreo se orienta por: grupos de discusión realizados en instituciones educativas y en lugares donde se encuentre alta participación juvenil y entrevistas realizadas a través de la estrategia de “bola de nieve”.

### **Breve contexto de las desigualdades laborales y educativas en América Latina y Colombia**

Para partir, en América Latina, aunque de manera incipiente, existen investigaciones que relacionan la juventud rural con el trabajo y la educación. En lo que respecta al trabajo Kessler (2007), describe que las investigaciones en la región tienen en común señalar tres aspectos; el primero, como en la actualidad el sector servicios y la agroindustria va tomando fuerza, reconsiderando así las políticas de empleo hacia la juventud, el segundo tiene que ver con que los procesos de concentración de la tierra han generado la expulsión de pequeños productores y por supuesto el desempleo rural, y, por último, como el mercado global, en medio de la lógica de competencia, deja a los pequeños productores en desventaja frente a grandes empresas viéndose así afectadas las oportunidades laborales de la juventud, Estos factores han llevado predominantemente a la migración y aquellos que se han quedado en el territorio han tenido que desempeñar la “pluriactividad”, es decir; la combinación entre el trabajo rural, a veces no remunerado en la finca familiar, con otras ocupaciones. Por su parte Sili et al. (2016), complementan mencionando que, en diversas investigaciones se señala la existencia de dificultades estructurales para acceder al empleo en las zonas rurales, ya sea por falta de formación o experiencia o a la falta de empresas o unidades productivas que generen empleos formales de calidad.





En cuanto a Educación, Kessler (2007), expone que las investigaciones en la región señalan la existencia de brechas entre lo urbano y lo rural, donde este último cuenta con menor acceso. Además, presentan dificultades como falta de acceso a tecnología de información y comunicación, pues los estados no han hecho lo suficiente por políticas de integración de las TICs.

En el caso colombiano, son nulas las investigaciones cualitativas que den cuenta de la situación laboral y educativa de la juventud rural a nivel país, sin embargo, se rescata, y es importante señalar aquí, datos estadísticos arrojados por organizaciones e instituciones con enfoque rural. Por su parte, Díaz y Fernández (2017) sustentan que tan solo “un 10% de los jóvenes rurales completan la educación básica, el 21% logra terminar la educación media y un 6% continúa con educación postsecundaria” (Díaz y Fernandez, 2017, p. 12), señalando que de ese 6% casi el 50% no logra obtener un título universitario; el 44% obtiene título de técnico o tecnológico y solo un 6% logra obtener un título universitario. En lo que respecta al ámbito laboral, Pardo (2017), sostiene que la tasa de ocupación en el 2015 fue del 51% existiendo grandes diferencias entre hombres y mujeres, pues mientras la tasa de ocupación para hombres es del 70% para las mujeres solo representa el 32%. A su vez los oficios por cuenta propia y peón o jornalero, son mayormente ocupados por los hombres mientras que los trabajos sin remuneración y el trabajo doméstico son realizados en su mayoría por mujeres.

### **Una realidad poco alentadora para la juventud rural en Viotá**

Viotá es un municipio ubicado en el centro oriente de la nación, con 208 km<sup>2</sup>. Es predominantemente rural; el 99,3% del área municipal es rural y el 66, 7% de la población habita en esta zona, cuenta con 20.800 hectáreas de las que 20.667 Ha son destinadas a labores agrícolas, en relación, el 88,88% son unidades





productivas agropecuarias entre 0 y 5 hectáreas. En el municipio se encuentran 13.317 habitantes, de los que socio demográficamente se caracterizan 4.335 como jóvenes, es decir, el 32,5% DANE (2019, citado en TerriData 2019). Como se puede observar, la actividad agraria es la principal fuente de trabajo para la juventud rural. Específicamente son los cultivos de café, mango y plátano con los que se relacionan, mayoritariamente, en su diario vivir. Allí, la juventud desempeña el rol de fuerza productiva; ya sea en la parcela familiar o en otras.

En este contexto, la juventud rural vive un estado poco alentador. Pues, la falta de políticas acordes; que permitan la estabilidad y fomento del sector agropecuario han llevado a que su territorio presente problemáticas y necesidades que los tocan a diario. Entre las más relevantes: la extensión rural ha cometido errores como la implementación de prácticas agrícolas basadas en monocultivos que, en el caso del ámbito laboral, dejan escasas oportunidades puesto que los cultivos como el café y el mango presentan pequeñas temporadas de cosecha en el año. Por otro lado, la existencia de intermediarios en la cadena productiva ha afectado la economía del municipio; pues los productores obtienen precios bajos que no representan siquiera el retorno de la inversión, por lo que en ámbitos laborales para la juventud no es favorable, ya que el pago de un jornal es precario. Condiciones como estas dificultan que la juventud adquiera un salario al mes, Es así que se le problematiza acceder al sistema de seguridad social. En definitiva, la realidad de estos sujetos se traduce en la existencia de precariedad laboral y con ello la exclusión de la juventud rural en el ámbito económico.

Hay que mencionar que junto a estas desigualdades hay dos factores que se han ido estableciendo sobre el territorio, ellos son: la latifundización, que se ha dado con las llamadas zonas de protección o de reserva y







la minifundización que tiene que ver con la compra de predios menores a una hectárea de tierra destinados para casas vacacionales o de descanso. En ambas las posibilidades laborales, a futuro, se encuentran en duda.

Otro tipo de desigualdades son las que se refieren a la hora de hablar sobre educación secundaria y universitaria. En lo que concierne a la educación secundaria, los colegios rurales<sup>186</sup> del municipio cuentan con Proyecto Educativo Institucional (PEI) elaborados acorde al contexto que habitan. No obstante, la trayectoria de formación de los sujetos, desde sus primeros años de escolaridad hasta finalizar, se da conforme a modelos de educación convencional o universal omitiendo el fortalecimiento del vínculo del sujeto con su entorno inmediato. Por ejemplo, es evidente la escasa interacción con procesos comunitarios.

En este orden de ideas, es clara la existencia de una pugna entre los saberes rurales y los saberes escolares, que en consecuencia lleva a que la educación en el contexto rural contribuya en la creación de un estereotipo sobre el entorno, pues, esta ha mostrado lo rural como un espacio donde la juventud no encuentra oportunidades y por lo tanto, deben fortalecer sus “competencias” para enfrentarse a las dinámicas de la ciudad; donde pueden continuar su vida accediendo a educación superior o empleo.

Este déficit, en las estrategias metodológicas, se encuentra acompañado de otro tipo de dificultades que corresponden al ámbito material. Por ejemplo, aulas que no cuentan con las condiciones para recibir una clase, nula conexión a las TIC, falta de subsidio en el transporte escolar, entre otros.

---

<sup>186</sup> El municipio de Viotá, cuenta con cuatro instituciones educativas, todas de carácter oficial. Ubicadas en zona rural: -Institución Educativa Departamental Instituto De Promocion Social, -Institución Educativa Departamental Bajo Palmar. ubicadas en zona rural-urbana; -Institución Educativa Departamental San Gabriel, -Institución Educativa Departamental francisco José De Caldas.





Por su parte, la educación superior resulta ser un escenario privilegiado. Al tener la juventud proyección de migrar en busca de educación superior es ver reflejado el incremento de las desigualdades a las que se ha hecho mención. Por un lado, la economía a base de la productividad agrícola y por el otro, los obstáculos como sostenimiento por fuera de su hogar o enfrentarse a ciertos niveles de conocimiento universal de sus pares urbanos le dificultan el acceso, permanencia y culminación.

Es necesario resaltar que, estas desigualdades en el ámbito laboral y educativo tienen además un enfoque de género, en este contexto las jóvenes rurales se encuentran doblemente afectadas. En el ámbito laboral, la sociedad desconoce su vínculo con la producción agropecuaria; predominantemente se les ha caracterizado como aquellas que están involucradas en lo doméstico. En lo que tiene que ver con esta última actividad, es necesario mencionar que el reconocimiento económico sigue siendo inválido. En el contexto educativo, la deserción por embarazo es su mayor dificultad; como causa, no han contado con educación e información en temas de salud sexual y reproductiva, y como consecuencia, cuando son madres no han contado con procesos que le permitan vincularse de nuevo a sus estudios u otros proyectos que le permitan aprendizajes.

### **Re-existencia de la juventud rural**

Si bien, lo señalado hasta aquí aporta a distinguir desigualdades en las que la juventud rural se encuentra inmersa en América Latina, a continuación, se presenta otra deuda aún más pendiente y es precisamente interpretar y describir sus formas de re-existencia. La juventud rural no significa exclusivamente vivir en complejidades es, además, presentar propuestas, para desarrollar o que ya vienen desarrollando, para cambiar su realidad. Haciendo énfasis en las que ya vienen desarrollando, se encuentra un proceso significativo en torno





a la agroecología; en el municipio se ubica el Instituto Agroecológico Latinoamericano (IALA) Maria Cano, una propuesta que encierra el ámbito laboral y educativo, pues, busca enseñar, aprender y aplicar, con jóvenes, procesos de seguridad y soberanía alimentaria que permitan calidad de vida en las comunidades rurales latinoamericanas.

### **Conclusiones**

El escenario laboral y educativo construyen, en parte, los significados de ser joven rural en Colombia y por su puesto en América Latina. Por lo tanto, ser joven rural es encontrarse inmerso en desigualdades que afectan su vida en lo económico, social y cultural. Así mismo, la juventud rural es más allá de este entendido, en medio de dicho escenario presentan fugas; propuestas que marcan la posibilidad de un cambio social, de re-existir, de ser actores sociales que generen impactos y cumplan un rol específico en la sociedad.

Describir estos significados es aportar al poco bagaje teórico acerca de la juventud rural, señalando que es una categoría social y culturalmente definida de acuerdo a la sociedad en la que se encuentre vinculada por tanto se debe prestar atención a las particularidades de cada contexto, igualmente, es re-significar la juventud rural puesto que existen posturas académicas que han mantenido en silenciamiento las voces de esta población y a partir de discursos preconcebidos y datos cuantitativos, se han quedado en señalar exclusivamente que la juventud rural se traduce a vulneración desconociendo que hay subjetividades, representaciones, imaginarios que los significan.

### **Referencias**





Díaz, V. y Fernández, J. (2017). ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú. Serie documento de trabajo N° 228, Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. Rimisp, Santiago, Chile.

Durston, J. (1998). Juventud Rural En Brasil Y México. Reduciendo La Invisibilidad. CEPAL. Ponencia presentada al XX congreso de la asociación latinoamericana de sociología (ALAS), Sao Paulo.

Gonzales-Cangas, Y. (2003). Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva Antropología*, 19 (63), 153-175. Editorial Asociación Nueva Antropología A.C.

Kessler, G. (2007). Capítulo I: Juventud Rural en América latina. Panorama de las investigaciones actuales. En Bruniard, R. (coordinador). Educación, desarrollo rural y juventud. UNESCO, IPE, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, FIDA. Argentina.

López, A. (2009). Construcción social de “juventud rural” y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana. [Tesis Doctoral], Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud: Universidad de Manizales – CINDE, Manizales.

Pardo, R. (2017). Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia”. Serie documento N°227. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. Rimisp, Santiago, Chile.





Sili, M., Fachelli, S. y Meiller, A. (2016). Juventud Rural: factores que influyen en el desarrollo de la actividad agropecuaria. Reflexiones sobre el caso argentino. RESR, Piracicaba-SP, 54 (04), 635-652.

TerriData. (2019). Fichas y Tableros. Recuperado de: <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/25878>





**Juventudes rurales: Construcción de identidades en el contexto agrario actual y de reconfiguración urbano-rural, una aproximación desde la provincia de San Luis (Argentina)**

***ROMINA IACOVINO,<sup>187</sup> RICARDO BONATTI Y JIMENA PÉREZ EPINAL***

**Resumen**

El propósito del presente trabajo es contribuir a la visibilización de los jóvenes rurales de la provincia de San Luis (Argentina) desde la reflexión y el análisis teórico-empírico, intentado aportar a la agenda pública sobre el tema. Más que una “juventud rural” hay un mosaico complejo de jóvenes con diferencias de características de la localidad donde viven, ocupación, pertenencia étnica, cultural y socioeconómica, edad, género, etc. La conjunción de estas diferencias configura diversas identidades, aspiraciones y oportunidades en un contexto de reconfiguración de los espacios urbanos - rurales y por tanto de conformidad y/o tensiones con el entorno.

El objetivo central que nos proponemos es indagar y analizar la construcción de identidades de los jóvenes en contextos de reconfiguración de los espacios “urbanos” y “rurales”. La pregunta que subyace aquí es cómo, de qué manera, construyen identidad social los jóvenes y qué implicancias tiene la emergencia de nuevas relaciones y transiciones urbano-rurales en dichas construcciones sociales, en el contexto agrario actual.

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo, desde la perspectiva de los sujetos. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron entrevistas, talleres y grupos focales de discusión.

---

<sup>187</sup> Lic. en Sociología. Doctoranda en Ciencias Sociales (UN Cuyo, Argentina). INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria)





El recorte etario (a los fines analíticos) es de 15 a 29 años, vinculados a la ruralidad, a la actividad agropecuaria y de diferentes localidades de la provincia de San Luis.

**Palabras clave.** Identidad social –Juventudes rurales– Transiciones urbano-rural- tipos sociales agrario-San Luis (Argentina)

### **Introducción**

El presente trabajo tiene por finalidad, contribuir a la visibilización y reflexión sobre las juventudes rurales en la provincia de San Luis (Argentina), intentando indagar y analizar, desde la perspectiva de los propios sujetos, las dimensiones que permiten la construcción de identidad en el contexto agrario actual y de reconfiguraciones urbano-rurales.

Las dimensiones de análisis que atraviesan el estudio tienen que ver la sociología rural, la sociología de las juventudes, estructura social agraria, sociología de la vida cotidiana y algunas categorías centrales provenientes de la sociología Bourdieuana.

El trabajo está estructurado de modo deductivo para poder comprender mejor su hilo conductor y las categorías centrales del fenómeno bajo estudio.

A la hora de definirse e identificarse, manifiestan que son diferentes de los urbanos, expresan que su vida cotidiana trasciende de otro modo, su día transcurre de otra manera y su contexto es diferente, es decir, su relación con el hábitat, los vínculos sociales (familia, amigos) y con el contexto es distinto; donde se vive y se vivencia el mundo divergente, lo cual tiene que ver con el *habitus* internalizado. Este concepto (*habitus*), nos permite visualizar lo objetivo y lo subjetivo de las prácticas sociales de los jóvenes como agentes.





El adultocentrismo y el urbanocentrismo, sigue muy vigente en los estudios, abordajes y representaciones de las juventudes en espacios rurales. Al recorrer y analizar los diferentes enfoques acerca de las juventudes en la ruralidad las transiciones de los y las jóvenes se dan de modo diferente, no es un proceso lineal en etapas, a temprana edad se asumen roles adultos, pero a su vez autonomía residencial se da a edad más avanzada. Esto se enlaza con lo mencionado anteriormente vinculado al contexto y al interjuego de capitales desde la mirada de Bourdieu. Aquí aparece otra dimensión del análisis relacionada con los tipos sociales agrarios.

El desarrollo del estudio está estructurado deductivamente pero el proceso de construcción de la investigación es inductivo, desde el paradigma interpretativo y desde la perspectiva del sujeto conocido.

### **Objetivos y Metodología**

La investigación se encuadra dentro de los estudios de la sociología rural y de las juventudes, es de naturaleza cualitativa y desde un enfoque estructural constructivista, donde se tienen en cuenta las dimensiones macro y micro del fenómeno y se combinan los aspectos macro estructurales y la perspectiva de los actores, desde la perspectiva epistemológica del sujeto conocido. Es decir, se trabaja en la dimensión estructural y de la acción. El diseño es flexible, dinámico y en constante relación entre el plano teórico y empírico.

El objetivo planteado es el siguiente:

- Descubrir y construir, desde la perspectiva de los propios sujetos, el modo y las dimensiones que operan en la construcción de identidad en los jóvenes rurales, en el contexto agrario actual







Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron entrevistas, talleres y grupos focales de discusión. El recorte etario (a los fines analíticos) es de 15 a 29 años, vinculados a la ruralidad, a la actividad agropecuaria de diferentes tipos sociales agrarios<sup>188</sup> y de diversas localidades de la provincia. (San Luis cuenta con 9 departamentos y aproximadamente con 65 municipios y /o comisionados). La información fue procesada y analizada en Atlas.ti versión 7.

### **Contextualizando la problemática y su estado del arte**

Tal como plantea Kessler, tanto las políticas públicas como la investigación social en América Latina, han demostrado escaso interés durante todo el siglo XX por la juventud rural. Visto en perspectiva, es sorprendente el escaso espacio que se le dio en los estudios y programas de desarrollo rural implementados en la región en décadas pasadas. No ha sido producto del azar, sino que, en primer lugar, los estudios agrarios tradicionales preveían que la modernización y la urbanización al reducir el espacio rural destinaba a la mayoría de los jóvenes a la migración (González, 2003). También, los estudios de juventud poseen un corte claramente urbanocéntrico, al identificar a la cultura juvenil como una cultura eminentemente urbana. Se tendía a suponer

---

<sup>188</sup>Por tipo social agrario (de productor) tomamos 2 tipos: el tipo social agrario productor minifundista, incluye a aquellos agentes socio-económicos que poseen unidades agropecuarias productivo-domésticas que, bajo cualquier forma de tenencia, producen para el mercado en condiciones de escasez de recursos naturales El trabajo productivo es fundamentalmente familiar. Y el tipo social agrario productor familiar capitalizado, incluye aquellos agentes socioeconómicos que poseen unidades productivas agropecuarias (productivo-domésticas o no) que, bajo cualquier forma de tenencia, producen para el mercado con una dotación de recursos tal que les posibilitan obtener beneficios; el productor y su familia a participan en el trabajo directamente productivo en alta proporción, como una forma de ahorrar salarios. (Margiotta y Benencia. 2017, pp 18-19)





que en las zonas rurales no tenía lugar la “moratoria social” característica de la juventud; indicadores de la precoz inserción laboral o de una parentalidad más temprana que la de sus pares urbanos reforzaban tal supuesto. Por último, la debilidad de la juventud rural como actor social específico y su escaso protagonismo como “preocupación social” –diferente de lo que históricamente sucedió con franjas de la juventud urbana– llevaron a que no fuera objeto de preocupación por parte del Estado ni de las políticas públicas (Durston, 1997, Kessler, 2005; Gonzales, 2003, Caputo, 2003 y Chaves, 2009).

En Argentina, los primeros trabajos datan de los años 80 (su aparición fue paralela al concepto de juventud como problema) con las investigaciones de Braslavsky (1986), discutiendo el mito de la “juventud homogénea” (Chaves, 2005) y posteriormente los de Llomovate (1988), sobre la educación de los jóvenes pobres siempre referidos a centros urbanos (Chaves, 2009). La investigación de Chaves sobre el estado del arte en Argentina revela algunas falencias, que, si bien se refieren casi con exclusividad a los jóvenes urbanos, no excluyen ni contradicen a los problemas que se observan en los estudios de población rural (Chaves, 2009).

Sobre trabajos en el medio rural se han encontrado pocas producciones. Se destaca el informe desarrollado por Román (2003) desde la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, las continuas producciones de Luis Caputo (2003), en torno a diferentes aspectos de la vida de los jóvenes rurales, y particularmente sobre juventud y cooperativismo Moschén (2000), Paira (2000) y (Chaves, 2009).

Específicamente sobre jóvenes e identidad en los espacios rurales hay trabajos muy diferentes que plantean que, cada vez se asemeja más la identidad de los jóvenes rurales a los urbanos (Goes, 2002 y Caggiani 2002); hasta otros que se visualizan una identidad de resistencia a través de una reivindicación de la cultura





propia frente a las presiones de la globalización (Pezo, 2004y Caputo 2002). No obstante, los estudios sobre identidad son escasos (Rodríguez, 2017).

### **La sociedad rural: La ruralidad, la nueva ruralidad, lo agrario, lo urbano y lo rural**

Lo rural y lo urbano son categorías que se refieren a realidades históricamente cambiantes, de allí algunas dificultades para su caracterización, de todos modos, lo rural y lo urbano deben ser comprendidos en el dinamismo singular y contradictorio de sus transformaciones históricas (Margiotta y Benencia, 2016, p. 7).

Lo rural trasciende lo agropecuario y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no solo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios, entre los que vale la pena destacar la oferta y cuidado de recursos naturales, los espacios para el descanso y los aportes al mantenimiento y desarrollo de la cultura. (Pérez, 2001)

Más allá de la reconfiguración de los espacios, existe una esencia que le es propia y define la identidad del lugar y por lo tanto la de las juventudes rurales. La forma de vida es diferente en la ruralidad, porque está marcada por los vínculos, el espacio y el contexto.

Analizando este contexto, la migración rural urbana se convierte en la oportunidad de miles de personas de producir modificaciones sustanciales, tanto en sus ocupaciones como en sus fuentes de ingresos provenientes del ámbito rural. En palabras de reconocidos autores “Se enfrentan ahora a una mayor flexibilidad ocupacional, lo cual muestra una considerable incursión en escenarios de pluriactividad (Pérez, 2016).

Lo que está claro, es que estos procesos de reconfiguración van influyendo en cómo hoy es definido el espacio rural que hace que los jóvenes construyan su identidad de un determinado modo o manera.





Originariamente, los enfoques eran dicotómicos, mostraban lo rural y lo urbano como compartimentos estancos, separados y aislados entre sí, esta imagen ha ido cambiando, hay múltiples interrelaciones que unen a la población rural con la población urbana no solo a través del intercambio de bienes y servicios y por la articulación del agro con otros sectores de la economía, sino también en los procesos de migración campocidad y en los cambios sociales y culturales producidos por la “urbanización” del medio rural o por la “modernización” del sector agrario (Margiotta y Benencia, 2016, p. 8).

Igualmente existe y persiste una esencia rural que tiene que ver con la naturaleza del mundo social rural en tanto espacio social diferenciado y construido, como lugar de vida y de trabajo, tiene que ver con un modo de vida, que está fuertemente arraigado e internalizado en los agentes sociales en el medio rural y que los diferencia de los urbanos y de los adultos.

### **Hablemos de identidad: El “nosotros rural”**

En el contexto social actual, el término identidad se ha convertido en uno de los vocablos empleados con mayor frecuencia tanto en ámbitos académicos como políticos, es un concepto complejo y tiene diferentes dimensiones. Se habla de identidad, social, cultural, colectiva, territorial, entre otras. Pero lo que subyace, es que se trata de un concepto relacional, es decir, que se construye en relación a otros.

Existen diferentes tipos de identidades, a los fines del presente trabajo nos centraremos en la identidad social. El término identidad se incorporó al campo de las ciencias sociales a partir de las obras del psicoanalista Erickson, quien la concibe como un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en





cuanto tal, lo que se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge cuando se pregunta ¿quién es? (Mercado y Hernandez, 2009, pp. 2-4).

El proceso de la identidad social en las juventudes rurales opera como autopercepción-diferenciación-identificación. Se da una importante diferenciación no solo con los jóvenes urbanos, sino también con los adultos. Las juventudes son un concepto polisémico, relacional y socio-históricamente situado; específicamente en la configuración de su identidad, se pone en juego lo subjetivo y lo objetivo, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas.

Se cree que otro modo de contribuir a la definición de juventudes rurales es a partir de otra arista que es la identidad social, es decir, desde las representaciones sociales de las y los jóvenes.

### *Algunos relatos recogidos*

“(...) Es posible distinguir entre joven rural y urbano. Ambos tienen aspiración de progreso, pero se diferencian en muchas cosas: educación, costumbres, entorno, obligaciones, vocabulario, hábitos (...)” (Talleres jóvenes de 18-20 años. Nueva Galia).

“...Somos diferentes, la manera de hablar, por el lugar en el que vivimos, diferentes maneras de pensar, depende la ciudad también...” (Entrevista, joven de 24 años).

“...Los comportamientos de los del pueblo son diferentes...” (Entrevista, joven de 20 años, Paraje Las Palomas).

“...hay diferencia con otros jóvenes de otros lugares, por costumbre, por cultura, enseñanza, el rumbo que tome cada uno...” (Joven 22 años, localidad Donovan).





“...no, no todos los adolescentes son iguales, ya que esto depende de su crianza...” (Joven 17 años, localidad Unión).

“...si es diferente, un joven que es del campo es más trabajador, que uno que vive en la ciudad, ya que se preocupan más por los estudios, u algunas otras cosas ...” (Taller 16 años, Villa Mercedes).

“... en el campo los jóvenes tienen otras responsabilidades, no como los de ciudad...” (Entrevista joven 29, San José del Morro).

Los jóvenes vinculados a la ruralidad configuran su identidad en relación a otros, por ello es un concepto relacional, que se vincula con la pertenencia a tres dimensiones: el lugar-hábitat, los vínculos sociales y el contexto social, económico, político y cultural. Todo el tiempo subyace la idea de un “otro” y a un “nosotros”. La autoidentificación-diferenciación a partir de los otros.

Finalmente es en la vida cotidiana el espacio donde se construye la identidad y la subjetividad. Está cargada de significados y es donde se puede ver reflejados sus componentes: espacio, tiempo, pluralidades de sentido, lo simbólico y las prácticas. A partir de sus vivencias los jóvenes, resignifican e interpretan el mundo que los rodea y actúan en consecuencia. A partir de esos significados construidos en ese espacio y en ese contexto rural configuran su identidad social los y las jóvenes.

El apego a la tierra y a la actividad es un símbolo que forma parte de la vida cotidiana y con los cuales se identifican los y las jóvenes.

### ***Estableciendo puentes con los jóvenes urbanos***





Más allá del proceso diferente de construcción de identidad de los jóvenes rurales, existen aspectos que los integran, como por ejemplo el acceso a las TICs, a redes sociales, utilizan Facebook, Instagram, etc. y a algunos rasgos culturales y generacionales. Si plantean que no es lo mismo la conectividad en las ciudades que en los pueblos. También de los informantes subyace la percepción desde la autoidentificación (respecto a los urbanos) que ellos escuchan solo folklore, y esto no es así, ellos consumen la misma música que los chicos de ciudad. Así como también sigue vigente el concepto dicotómico entre sobre lo urbano (moderno, nuevo, vanguardia) y sobre lo rural (antiguo, atrasado), se encuentra muy internalizado hoy en las juventudes.

### **Conclusiones**

De todo lo esbozado precedentemente se desprende que la mirada de “la juventud” como categoría homogeneizante fue superada, existen “juventudes” y además contextualizadas, situadas en función del espacio donde habitan y de los vínculos sociales que establecen. La experiencia identitaria del “ser joven” está influenciada y comprometida por procesos históricos y culturales. La categoría juventud “es” no retiene el mismo significado a través del tiempo, espacio y lugar, se trata de un concepto relacional, construido social e históricamente.

El proceso de la identidad social en las juventudes rurales opera como autopercepción-diferenciación-identificación. Se da una importante diferenciación no solo con los jóvenes urbanos, sino también con los adultos. Las juventudes son un concepto polisémico, relacional y socio-históricamente situado. Específicamente en la configuración de su identidad se pone en juego lo subjetivo y lo objetivo, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas.





Las juventudes rurales en San Luis, configuran su identidad en relación a otros, por ello es un concepto relacional, que se vincula con la pertenencia a tres dimensiones: el lugar-hábitat, los vínculos sociales y el contexto social, económico, político, cultural.

El espacio en donde se da el proceso identitario y la construcción de la subjetividad es en la vida cotidiana.

Los jóvenes construyen su identidad, como categoría psico-social, a la luz de un "nosotros" "los del campo" y "ellos" los de la ciudad", marcando además una delimitación respecto a la noción de pueblo, campo y ciudad. Por otro lado, destacan como elemento que los identifica y que desdibuja esa frontera construyendo puentes, el acceso a redes sociales y tecnologías digitales.

Se cree que con investigaciones de tipo cualitativas se pueda contribuir a profundizar en una temática aún poco explorada, y puede brindar pistas sobre cómo hacerlo en diferentes contextos socio-históricos, pudiendo captar su complejidad y heterogeneidad. Además, se logra ponerles voz a las juventudes de San Luis, provincia situada en el centro de Argentina.

### **Referencias**

Caputo, L. (2002). Intenciones juveniles y heterogeneidad de los patrones migratorios como estrategias de vida de la juventud rural Argentina. Ponencia para el IV congreso de Asociación latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU) y Red Latinoamericana de Juventudes rurales (RELAJUR).







- Chaves; M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales. Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos estudios sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. ISSN: 1851-2577. Año 2, n°5, Buenos Aires.
- Durston, J. (1997). Juventud Rural en Brasil y México: reduciendo la invisibilidad. Ponencia presentada al XX congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, agosto-setiembre, Sao Paulo.
- González, C. Y. (2003). Juventud Rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Revista Nueva Antropología*, 19(63).
- Kessler, G. (2005). Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina.
- Margiotta, E. y Benencia, R. (1995). Introducción al estudio de la estructura agraria: La Perspectiva de la Sociología Rural. FAUBA (Mimeo).
- Mercado M. A. y Hernández, O. A. (2009). El proceso de construcción de la identidad colectiva. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pérez, M. M. (2016). Las territorialidades urbano rurales contemporáneas: un debate epistémico y metodológico para su abordaje, Bitácora, 26. Universidad Nacional de Colombia. 103-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/bitacora.v26n2.56216>
- Rodríguez, A. E. (2017). Juventudes rurales en Cuba Contemporánea. Revista estudios latinoamericanos. Nueva Época, estudio 39. Revista de la UNAM. México.





## **Trajetórias e desafios dos jovens rurais sucessores na agricultura familiar brasileira**

***RAQUEL BREITENBACH<sup>189</sup> Y REGINA PAULA DALL AGNOL<sup>190</sup>***

### **Resumen**

O presente artigo, buscou identificar o perfil e a trajetória dos jovens sucessores nas propriedades rurais do município de Ipiranga do Sul – RS, Brasil. A pesquisa foi qualitativa e utilizou-se questionário e entrevista semiestruturada, foram aplicados a dez jovens sucessores de Ipiranga do Sul/RS/Brasil, selecionados intencionalmente e respeitando o método de entrevista por saturação. Os jovens enfrentaram desafios no processo sucessório, mas reconhecem mais os aspectos positivos; compreendem que o processo tardio de: acesso à terra, gestão e autonomia para a tomada de decisões, estão diretamente relacionados com os aspectos familiares, emocionais e laços afetivos com a terra.

### **Introdução**

A sucessão familiar na agricultura não é um tema atual nas discussões e pesquisas ao redor do mundo. Porém, é um assunto que tem ganhado maior espaço nos debates, não só acadêmicos no Brasil, mas também políticos e sociais. A crescente preocupação acadêmica e das famílias rurais acerca desse assunto, decorre do crescimento da migração seletiva no campo, que faz com que os jovens, especialmente as jovens mulheres, migrem para o meio urbano (Breitenbach e Corazza, 2019). Estes estão deixando os estabelecimentos rurais em busca de novas oportunidades de trabalho e socialização nos centros urbanos, tornando-se uma ameaça para

---

<sup>189</sup> Professora e pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão.

<sup>190</sup> Estudante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão.





a continuidade e desenvolvimento das unidades de produção agrícolas familiares (Breitenbach e Corazza, 2019). Este contexto se torna um desafio para o fortalecimento e manutenção da agricultura, especialmente de base familiar (Muller e Seehaber, 2018). Para Mello et al. (2003), ao contrário do que seria apropriado, na maioria das famílias não é feita uma preparação, de forma organizada, nos aspectos relacionados à sucessão.

Levando em consideração estas questões relacionadas à escassez de planejamento na sucessão familiar rural e migração rural-urbana, o presente trabalho tem como público-alvo da pesquisa jovens que já estão atuando como sucessores familiares nas propriedades rurais do Município de Ipiranga do Sul, Rio Grande do Sul. A partir disso, se buscou identificar o perfil e a trajetória destes jovens no processo de sucessão geracional na agricultura. Especificamente, se objetivou: a) mapear os motivos que levaram esses jovens a serem sucessores; b) os principais desafios e limitações por eles enfrentados; c) reconhecer ações que, ao serem adotadas, facilitem o processo sucessório para aquelas famílias que encontram dificuldades no momento de transição.

### **Metodologia**

A presente pesquisa foi realizada com jovens agricultores no município de Ipiranga do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Considerando as características da pesquisa, utilizou-se o método qualitativo. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionário e entrevista semiestruturada. As entrevistas foram aplicadas a dez jovens sucessores, que já decidiram permanecer e dar continuidade às atividades desenvolvidas na propriedade dos pais. Os jovens foram selecionados de forma intencional, considerando os aspectos: se auto avaliarem jovens; já terem decidido que serão sucessores nas propriedades familiares; que fossem representativos da





realidade regional. Se buscou inserir jovens de ambos sexos, mas na seleção prévia, não foi possível identificar jovens mulheres sucessoras. Para a realização das entrevistas, utilizou-se o método de saturação. Os instrumentos de pesquisa aplicaram-se em forma de entrevista individual com cada jovem, através de visitas nas respectivas propriedades. A pesquisa empírica foi conduzida entre os meses de junho e novembro de 2019. Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e as informações foram tabuladas e analisadas, buscando responder os objetivos da pesquisa.

### **Resultados e Discussões**

Nesta seção, será traçado o perfil dos jovens sucessores da presente pesquisa. Para fins da mesma, foram feitas investigações preliminares que previam contemplar entrevistas com jovens de ambos os sexos. Porém, não foi possível identificar nenhum caso regional de mulheres jovens sucessoras, sendo assim, os dez jovens entrevistados são do sexo masculino, conforme pode ser observado na Tabela 1. Isso mostra a escassez de sucessoras mulheres nas propriedades.

### **Tabela 1**

*Perfil dos jovens sucessores familiares entrevistados*





Jovens	Escolaridade	Formação ligada ao agronegócio	Incentivo dos pais p/ estudar	Idade	Sexo	Estado Civil
J1	Ensino médio	Não	Sim	39	M	Casado
J2	Ensino superior	Agronomia	Sim	26	M	Solteiro
J3	Ensino superior	Tecnologia em Agronegócio	Mediano	25	M	Solteiro
J4	Ensino superior	Tecnologia em Agronegócio	Mediano	27	M	Solteiro
J5	Ensino superior	Agronomia	Sim	40	M	Casado
J6	Ensino médio	Não	Não	34	M	Casado
J7	Ensino superior	Tecnologia em Agronegócio	Sim	26	M	Solteiro
J8	Ensino superior	Téc. Agropecuária; Administração	Sim	31	M	Casado
J9	1º grau incompleto	Não	Não	40	M	Casado
J10	Ensino superior	Téc. Agropecuária; Agronomia	Mediano	29	M	Casado

Para fins da presente pesquisa, também procurou-se identificar nos jovens, a influência que o nível de escolaridade teve na hora de decidir em ser ou não o sucessor, e no desenvolvimento e gestão da propriedade. Pode-se observar que o conhecimento é importante para o desenvolvimento e melhoria das unidades de produção. Porém, constatou-se que este não é um fator decisório para a permanência do jovem como sucessor, mas que a decisão em permanecer leva ao jovem a buscar conhecimento e qualificação na área do agronegócio.

Os três jovens que não possuem nível de ensino superior, afirmaram que seu grau de escolaridade não teve influência na hora de decidir em ser ou não o sucessor. Porém, em relação a gestão e o desenvolvimento





da propriedade, os jovens que não têm formação reconhecem que o conhecimento faz falta em alguns momentos. Por outro lado, os jovens com formação na área reconhecem ser um diferencial para as práticas do dia a dia, ajudando na gestão, na tomada de decisões e organização da propriedade. Buscando trazer uma fala representativa, destaca-se o que disse um dos jovens: “depois que me formei me senti muito mais motivado a partir do momento que comecei ver os resultados” (J5). Com isso, destaca-se a importância do conhecimento para a progressão das atividades desenvolvidas na propriedade.

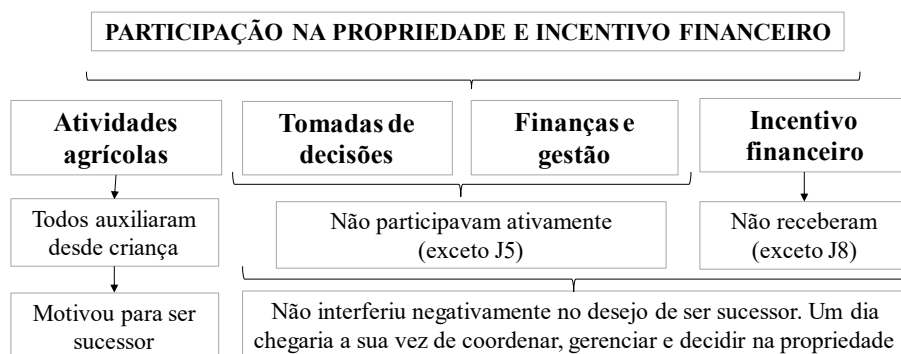
Ao buscar identificar os fatores que motivaram os jovens a serem sucessores, a totalidade deles destacou o amor pela agricultura e pela profissão de agricultor. Ainda, destacaram o desejo de buscar novas alternativas de renda para a propriedade e melhorias no sistema de produção. Além destes aspectos, foram investigados outros fatores que podem contribuir para despertar o desejo de sucessão na juventude rural, quais sejam: participação desde cedo nas atividades agropecuárias, na tomada de decisões e nas finanças e gestão da propriedade rural da família. Tais aspectos são apresentados na Figura 1.





**Figura 1**

*Incentivo financeiro dos pais e participação dos jovens sucessores nas atividades agrícolas, na tomada de decisões e na gestão da propriedade rural ao longo da infância e juventude*



Quanto a participação dos jovens nas atividades agrícolas, desde a infância e adolescência, todos os jovens afirmaram ter participado, no qual se sentiram motivados a permanecer na propriedade. Já a respeito da participação na tomada de decisões e na gestão financeira da propriedade, os jovens abordaram não terem participado ativamente, exceto o J5, que afirmou acompanhar desde cedo os negócios com o pai. Os jovens também não tiveram incentivo financeiro, ou seja, não eram recompensados pelas atividades executadas na propriedade, exceto o J8, que recebia uma mesada em forma de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. Porém, estes fatores não interferiram negativamente o desejo de ser sucessor.

Ainda, considerando a importância que o posicionamento e comportamento dos pais tem na tomada de decisão dos filhos, se constatou que a maioria (sete) dos jovens recebeu total incentivo dos pais para serem sucessores. Porém, três jovens alertaram que as mães incentivaram menos e buscaram deixá-los livres para tomarem as decisões acerca do futuro profissional. Os jovens que tiveram pouco ou nenhum incentivo dos pais





(três), destacaram que, mesmo não incentivando diretamente, frequentemente manifestavam o desejo de que um dos filhos ficasse na propriedade, o que interferiu positivamente no interesse deles serem sucessores.

Constatou-se também, que a maioria dos jovens (oito), sempre considerou a permanência no campo e a sucessão familiar como seu destino profissional e pessoal. Ainda, os jovens que não projetaram (dois) desde adolescentes, o desejo de ficar no campo e serem sucessores, consideraram, por um período de tempo na adolescência e início da juventude, que a cidade teria melhores condições de trabalho e renda.

Os jovens reconhecem ainda que o incentivo dos pais é maior para os filhos homens. Segundo eles, este aspecto ocorre em todas as famílias rurais e é resultante de uma cultura machista e patriarcal ainda presente de forma predominante no campo. Também é resultante de uma ideia prevaiente de que agricultura envolve trabalho braçal e penoso, não sendo adequado para mulheres.

Embora alguns aspectos sejam cruciais para a tomada de decisão dos jovens em serem sucessores, com ênfase para aspectos familiares, a totalidade de jovens entrevistados afirmou que a sucessão familiar não foi um processo planejado em suas famílias. O processo foi ocorrendo de forma natural, a partir da inserção dos irmãos em outros setores e no meio urbano ou com o envelhecimento, ou adoecimento dos patriarcas. Não ocorreu uma preparação dos jovens de forma profissional e coordenada dentro da “empresa familiar”.

No entanto, os jovens afirmam que a preparação informal foi ocorrendo ao longo de sua infância, a partir da participação e colaboração nas atividades agropecuárias desenvolvidas na propriedade rural. Ainda, a convivência frequente com os pais, foi interferindo positivamente no amor pela profissão e desejo de serem sucessores. Cabe ressaltar que, acima do desejo de ascensão financeira e das perspectivas de futuro profissional







na agricultura, os jovens consideram os laços emocionais positivos com a terra, a profissão e a família como principal motivação para a permanência na agricultura como sucessores.

Acerca da relação dos sucessores com os irmãos, destaca-se a existência de conflitos entre os mesmos, a influência do casamento na sucessão e a responsabilidade de amparo dos pais na velhice. Para tanto, no Quadro 1 são apresentados aspectos das relações familiares, e como interferem no processo de sucessão familiar nos casos estudados.

### **Quadro 1**

*Relações familiares com irmãos e cônjuges e a responsabilidade de cuidar dos pais*

<b>Aspectos analisados</b>	<b>Resultados</b>
<i>Relação com irmãos na escolha do sucessor</i>	Em nenhuma das famílias ocorreu conflitos entre os irmãos até o momento.
<i>Divisão da terra ou herança e compensação financeira dos irmãos não sucessores</i>	Ainda não ocorreu divisão de herança nem compensação financeira, bem como o assunto não foi discutido em nenhuma família.
<i>Aquisição de terras dos irmãos ou compensação financeira</i>	O assunto não foi discutido em nenhuma das famílias dos jovens. Mas os sucessores esperam ter condições de adquirir as terras de maneira facilitada.
<i>Responsabilidade de cuidar dos pais</i>	O assunto não foi discutido nas famílias. Porém, todos os jovens sucessores se sentem responsáveis e na obrigação de cuidar dos pais.
<i>Casamento e influência na sucessão</i>	Dos seis jovens sucessores casados, apenas um afirma que a esposa teve participação na decisão de ser sucessor. É o único caso em que a esposa trabalha na agricultura.

O que se observa em comum nos jovens que prezam por uma parceira que trabalhe na agricultura, é que ambos trabalham com a atividade leiteira, reafirmando a importância da mão de obra feminina neste setor. Os demais, trabalham em atividades agrícolas mecanizadas.

Os jovens sucessores afirmaram não terem enfrentado grandes problemas ao buscar a confiança dos pais para a tomada de decisões. A resistência dos pais foi maior no início do processo sucessório, especialmente





acerca de ideias inovadoras. Foi necessário para os jovens, a demonstração de resultados positivos constantes, para que a confiança entre pais e sucessores fosse fortalecida. Muitas decisões na propriedade eram baseadas em experiências passadas dos pais e avós, o que dificultava a aceitação dos pais para as inovações tecnológicas e novos investimentos. Porém, o controle de custos e renda, tem auxiliado os jovens a demonstrarem para os pais que suas decisões têm sido acertadas.

Cabe ressaltar que os pais ainda participam da tomada de decisão, sendo estas discutidas previamente em família. Também, a maioria dos jovens sucessores ainda depende parcialmente dos pais para ter acesso a recursos financeiros, como financiamentos e políticas agrícolas. Porém, estão se organizando de modo a segmentar os negócios/atividades comerciais, buscando ter mais autonomia. De modo geral, os pais priorizam repetir as mesmas ações, tendo mais resistência à mudança e inovação, entrando em conflito com as ideias inovadoras dos sucessores. Estas divergências de ideias que acabam gerando conflitos. Porém, vão sendo minimizados ao passo que os pais visualizam os resultados positivos.

No decorrer do processo sucessório, os jovens se deparam com diversos desafios a serem enfrentados, dentre eles, podemos destacar: a) ter paciência para conversar com os pais; b) o filho deve compreender e respeitar que não é dono de todo o patrimônio; c) as incertezas da produção agrícola, dos preços e renda; d) fazer a gestão das atividades, pela dificuldade de administrar uma propriedade em que os custos estão cada vez mais altos e os rendimentos são incertos; e) manter a família unida; f) dar continuidade ao trabalho da família da melhor forma possível; g) divergências de ideias e opiniões com os pais; h) insegurança acerca do capital e do futuro financeiro e de posse de terras. Complementário a isso, se observou como o principal desafio é a falta





de diálogo nas famílias em quanto aos aspectos relacionados a sucessão. Existe uma barreira neste processo, em que as famílias não conseguem diferenciar a “empresa rural” do “convívio familiar”, ou seja, não há uma separação entre os aspectos profissionais e emocionais.

Sugere-se que as famílias busquem orientação profissional para estabelecer o planejamento do processo sucessório, além de conversar com os pais e irmãos, estabelecerem as normas de como será feita a divisão do capital. Desta forma, facilitaria o processo sucessório, dando segurança aos jovens sucessores e aos demais irmãos não contemplados com a terra, além de evitar os conflitos e as desconfianças na família.

### **Considerações Finais**

Ao finalizar esta pesquisa, nota-se que os objetivos gerais do trabalho foram alcançados, onde se buscou identificar o perfil e a trajetória destes jovens no processo de sucessão geracional na agricultura. Observa-se que todos os jovens participantes da pesquisa são do sexo masculino, mostrando a escassez de jovens mulheres que assumiram a gestão da propriedade dos pais. Os jovens têm idade de 25 a 40 anos, mostram maturidade e responsabilidade para dar continuidade nas atividades. Além disso, a maioria dos jovens possui ensino superior na área das ciências agrárias, sendo um diferencial positivo para o desenvolvimento da propriedade.

Seu sucessor, exige paciência e flexibilidade por parte dos jovens. O sucessor precisa compreender que não é uma tarefa fácil para o pai deixar de lado as atividades exercidas na propriedade, exigindo cautela e paciência no que diz respeito ao trabalho e a tomada de decisões. Ainda, o jovem sucessor precisa ter conhecimento e comprometimento no trabalho que irá exercer. Portanto, os jovens, apesar de enfrentarem os desafios e as dificuldades do processo sucessório, reconhecem mais os aspectos positivos do que os negativos





e compreendem que o processo tardio de: acesso à terra, gestão e autonomia para a tomada de decisões, estão diretamente relacionados com os aspectos familiares, emocionais e laços afetivos com a terra.

### **Referências**

- Breitenbach, R. e Corazza, G. (2019). Formação profissional e a relação com a sucessão geracional entre jovens rurais. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2),1-34
- Mello, M. A. de A., Bramovay, R.; Silvestro, M. L., Dorigon, C., Ferrari, D. L.y Testa, V. M. (2003). Sucessão hereditária e reprodução social da agricultura familiar. *Agricultura em São Paulo, São Paulo*, 50 (1), 11-24
- Muller, I. D. R., Seehaber, I. (2018). Anuário Brasileiro da Agricultura Familiar: População rural está envelhecendo e sem renovação. Erechim: Bota Amarela





**Érase una vez Jacinta: Imaginaria y narrativas de mujeres sobre la trayectoria vital de mujeres  
rurales**

*XIMENA ZACARÍAS SALINAS<sup>191</sup>*

**Resumen**

Con una técnica narrativa de construcción de una biografía imaginaria se trabajó con 50 mujeres, unas originarias del ámbito rural del occidente de México y las segundas un grupo de apoyo para mujeres latinoamericanas con condición de migrantes en California, Estados Unidos de América. Con este trabajo se analizaron las narrativas construidas sobre las trayectorias de vida de un personaje imaginario llamado Jacinta, se exploraron deseos, expectativas, problemas, retos, así como su capacidad de agencia. Se analiza la diferencia entre las narrativas de las mujeres que vive en comunidades rurales y aquellas que migraron al norte, con las implicaciones en la identidad y la necesidad de crear comunidad entre mujeres para fortalecer su desarrollo individual y social.

**Introducción**

El estudio de las diferentes realidades que construimos las mujeres en nuestro cotidiano es una tarea actual de la investigación social. La comprensión de la identidad de las mujeres facilitará la inclusión de las necesidades y expectativas de las mismas en las acciones sociales comunitarias e institucionales.

Según Lagarde (1990), la identidad de las mujeres comprende características sociales, corporales y subjetivas que nos caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida. La forma en la que

---

<sup>191</sup> FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE COLIMA, MÉXICO





las mujeres viven y experimentan su identidad se encuentra ligada la conciencia que tienen de sí mismas y del mundo que les rodea.

El nivel de conocimiento y reflexión sobre el ser mujer dependerá de la situación vital en la que cada una se desarrolle. Es decir, las condiciones concretas de vida que enfrente y construya, dentro de marcos de producción y reproducción de prácticas sociales e institucionales específicas. Desafortunadamente, en la mayoría de los casos, las condiciones de vida de las mujeres siguen estando marcadas por la opresión y limitadas por la idealización de ciertos hitos vitales, como la vida en pareja o la maternidad, que dejan muy corta la capacidad de gestión estilos de vida menos tradicionales y/o convencionales. En ese sentido lo femenino se ha planteado como lo opuesto a lo masculino, antagónico, separado. Por lo que si las personas acaso se atreven a transgredir esa diferencia se les señala como ajenas a su género, si son mujeres como “malas” o desadaptadas, si son hombres como inferiores, con la virilidad debilitada.

Los cambios derivados de las nuevas dinámicas sociales, sobre todo los resultantes del trabajo de grupos de mujeres feministas han aportado una visión más flexible, aunque no libre aun de ser atacada. Ser mujer en nuestros tiempos (Lagarde, 1990), es vivir en un continuo entre el deseo y el deber, el deseo de encontrar la vida propia y el deber del ser para otros. Este planteamiento no pretende evitar el conflicto ni la crisis, más bien la alienta para que dentro de esa experiencia problemática, se abran espacios para reflexionarnos y gestionar nuestro cuerpo y nuestro ser más como personas que nos cuidamos mutuamente y no tanto como personas que solo somos, cuando cuidamos a otros.





Por lo tanto, alentar espacios para el diálogo en los que las mujeres puedan hablar sobre su vida cotidiana y del ser mujer, es trascendente desde la mirada del género, además tales espacios son indispensables para promover en ellas la reflexión y conciencia sobre sí mismas que ayuden a transitar de manera certera a forma de vida menos limitadas y con mejores expectativas de desarrollo y crecimiento individual y grupal. La experiencia de investigación que se reporta en este documento, es parte de un proyecto más amplio en el que se implementaron talleres reflexivos con mujeres, la principal herramienta de trabajo en esas sesiones fue el lenguaje oral en contextos grupales.

El lenguaje es resultado de procesos complejos de socialización, esta socialización se da en un marco cultural definido, además la forma y el contenido del lenguaje reflejan de manera clara y directa los significados culturales de quien lo expresa.

El lenguaje como un sistema de comunicación y representación del mundo puede materializarse de dos formas, la modalidad oral y la escrita (Calsamiglia y Tusón, 2001). La oralidad antecede a la escritura y ambas manifestaciones tienen fines comunicativos específicos. La comunicación oral encarna una de las funciones sociales básicas, la de permitir las relaciones sociales. Es mediante la palabra que se inician, mantienen y terminan las relaciones interpersonales además de que facilita y promueve el desarrollo de la mayoría de las actividades cotidianas.

De acuerdo con Tusón (1995, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001), la contraparte de la palabra, el silencio, siendo este prolongado, puede considerarse un síntoma de disfuncionalidad o una manera sublime –





si se hace en forma voluntaria- de sobrepasar las relaciones sociales cotidianas. El lenguaje oral pues, en presencia o en ausencia del mismo siempre está implicado en redes de significados compartidos.

Si ubicamos el lenguaje oral en espacios públicos tales como los ámbitos políticos, religiosos o de enseñanza formal, la palabra siempre da forma y es elemento fundamental de los ámbitos mencionados. Una forma de mirar la organización de la palabra en estos entornos sociales es el análisis de las situaciones de enunciación.

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2001) la situación de enunciación prototípica, incluye por lo menos tres características: primera, la participación simultánea de las personas que intervienen en el evento comunicativo, a estas se les llama interlocutores/as; la segunda la presencia simultánea de los/as interlocutores, es decir se comparte espacio y tiempo, la interacción es cara a cara y la tercera, los/as interlocutores/as construyen la interacción a partir de sus características personales lo que crea relaciones interpersonales. En el caso que se reporta, fue especialmente este tipo de interacción social – relaciones interpersonales- la que se privilegió y se alentó como parte del trabajo de investigación desarrollado. Partimos de considerar al lenguaje como herramienta cultural de aprendizaje y que literalmente, ha aprendido a construir a través de un diálogo continuo con otros seres humanos una sociedad dentro de una cultura y en una época histórica particular (Flores, 2008).

En contextos sociales y especialmente grupales el lenguaje oral y sobre todo el diálogo entre los interlocutores permite visualizar, para quien quiera mirarlo, un conjunto complejo de interacciones y significados que van más allá de los enunciantes, que forman parte de las representaciones colectivas sobre







aquello de lo que se habla. Estas representaciones colectivas pueden o no referirse a la realidad material y concreta de quienes las expresan. Las representaciones imaginarias forman parte del pensamiento humano y tienen la cualidad de resistirse al esquematismo conceptual racional (Carretero, 2003 citado en Flores, 2008).

En el presente trabajo haremos referencia a estas representaciones imaginarias, obtenidas mediante el lenguaje oral, como expresiones del imaginario social. De acuerdo con Estebanéz (2004), imaginario social es el conjunto de sentidos y significados que están presentes en un grupo social, que ofrecen información sobre el mundo, que supone una organización imaginaria y que tienen función ordenadora de la relación entre los agentes sociales. Se puede considerar que todas las sociedades tienen una imagen particular de la realidad social, una forma de cristalizar o concretar el pensamiento que es emanado dentro de ese mismo grupo social.

Para acceder a estos imaginarios sociales, que implican un orden de intercambios y de permutaciones, el uso del lenguaje es indispensable.

En el caso de la presente investigación elegimos el análisis de narrativas para acceder a cierta parte de los imaginarios sociales.

Las historias dan forma a la vida cotidiana y no solo eso la significan:

“El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio del cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa” (Clandinin, Pushor y Murray, 2007 en Mercedes, 2011).

Así pues, la investigación mediante el uso de la narrativa se encarga de estudiar e interpretar las historias que se cuentan dentro de ciertos grupos sociales, analiza el qué se cuenta y sobre todo el cómo se cuenta. Uno





de los supuestos básicos de esta investigación es que la narrativa está anclada en la experiencia subjetiva de quien la expresa, de ahí que el crear historias o el reproducirlas en un grupo de personas, puede abrir ventanas para explorar los significados personales como los colectivos.

En la presente investigación se reporta el uso de una técnica narrativa que pretendió acceder al imaginario social que las mujeres tienen sobre las trayectorias de vida de otras mujeres, muy parecidas a ellas.

### **Método**

#### **Objetivo**

Describir y reflexionar sobre la trayectoria vital de las mujeres que habitan zonas rurales, los ideales y problemas que se relacionan con los imaginarios sociales haciendo uso del relato ficticio.

#### **Participantes**

50 mujeres de entre 27 y 65 años de edad madres de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, habitantes de cinco comunidades del municipio de Colima, México. Las mujeres reportaron tener entre uno y cuatro hijos cada una. La mayoría dijo vivir con su esposo o pareja y con los hijos e hijas de ambos. Todas las participantes, al momento de realizar la investigación, eran beneficiarias del Programa de Inclusión Social Prospera.

#### **Técnica e instrumentos**

La historia de Jacinta, es una técnica de reflexión grupal en la cual se facilita la construcción de un personaje ficticio que sea lo más parecido posible a las participantes. La instrucción consiste en narrar en orden cronológico la historia de una mujer que ha vivido en la comunidad de las participantes. Para alentar a la participación se puede acompañar la instrucción con imágenes impresas que reflejen diferentes etapas del ciclo





vital de las personas, en ese caso cada participante podrá elegir la imagen que describirá y el contexto de esta. Esta técnica es una adaptación de otra llamada “La historia de Juana y Juan” de Bustillos y Vargas (1993).

Es importante que el grupo vaya creando consenso sobre los aspectos más relevantes de la vida del personaje y que expresen la forma en la que cada evento se interpreta y cómo es evaluado desde su perspectiva.

Dado que es una técnica grupal, esta se lleva a cabo dentro de una sesión de trabajo, la cual es conducida y guiada por una o más facilitadoras quienes alientan, cuestionan y apoyan a las participantes a aportar sus puntos de vista sobre la narración grupal.

Los instrumentos utilizados incluyeron una guía didáctica de la sesión, un audio grabadora, una cámara fotográfica, libretas de registro e imágenes impresas.

### **Procedimiento**

Se solicitó la autorización y consentimiento de las participantes para realizar una sesión de grupo en la que participaron de manera voluntaria.

La actividad que aquí se reporta formó parte de un programa más amplio en el que se desarrollaron sesiones de talleres reflexivos, los cuales se realizaron en un periodo de cinco meses con una frecuencia mensual, los talleres formaron parte de los programas de educación en la salud que maneja el Programa de Inclusión Social Prospera y las Caravanas de la Salud de la Secretaría de Salud del estado de Colima.

Las sesiones tuvieron una duración de una hora aproximadamente y no representó ningún riesgo a la dignidad de las participantes.





Una vez realizadas las actividades de los talleres reflexivos, se transcribieron los audios y se realizó el análisis con enfoque narrativo.

### **Conclusiones**

Las mujeres tienen muy claro que sus trayectorias de vida pueden incluir acontecimientos que tradicionalmente se han asociado con la identidad femenina. A saber: Vivir en una familia nuclear, realizar estudios básicos, encontrar pareja, enamorarse, casarse, tener hijos e hijas y sacarlos adelante a costa de lo que sea. La historia de Jacinta narrada por las mujeres participantes expone claramente los ideales culturales que son deseables en las mujeres: el amor romántico, el matrimonio y por sobre todo lo anterior el ser madre y el cuidado de los hijos e hijas, este sigue siendo un elemento fundamental que debe ser discutido y objeto de subsecuentes espacios de reflexión.

En ese sentido esta conceptualización de las trayectorias vitales de las mujeres no muestra cambios drásticos a las que han sido narradas por generaciones anteriores.

Los cambios son más sutiles, en lo dicho y narrado por las participantes se nota el manejo de términos originados en los entornos profesionales y académicos, conceptos tales como adolescencia, anticoncepción, violencia y sus distintos tipos están cada vez más presentes en el discurso de las mujeres incluso de aquellas que viven en zonas rurales. Esto podría considerarse como un elemento que indica el cambio en el contenido de las representaciones colectivas vinculadas al imaginario social de ser mujer.

En el relato sobre la vida de Jacinta, las mujeres lograban diferenciar el antes y el ahora, al referirse a cómo se enfrentaba la vida en épocas pasadas, cada vez menos se acude a la justificación de que antes eran





mejores tiempos. Lo anterior no significa que se desmonten los mandatos culturales que encasillan a las mujeres a comportarse de formas determinadas, sino que al menos da muestras de un cambio argumentativo.

Ahora cuando se trata de temas controversiales tales como el rol tradicional contra el rol actual de la mujer, las participantes se mostraron abiertas a explorar nuevas opciones, se muestran dispuestas a apoyar sin duda a las mujeres víctimas de violencia de género y a exigir que eventos limiten el desarrollo actual y futuro que no sean permitidos.

Por último, es importante considerar que las técnicas narrativas y en este caso reflexivas en entornos grupales permiten a las participantes indagar en los aspectos intersubjetivos individuales y culturales. Además de que al realizarse en entornos comunitarios estas estrategias estimulan el cambio de los componentes simbólicos que alientan a las personas a realizar acciones cotidianas, lo que sienta las bases para abrir espacios en los que se confronten y reconstruyan los significados y las prácticas sociales respecto a la vida de las mujeres en todos los contextos sociales.

### Referencias

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 1ª Reimp. Barcelona: Ariel.
- Estebanéz, M. C. (2004). Imaginario social. En Di Tella, T. S., Chumbita, H., Gamba, S. y Gajardo, P. (Coords.). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Ariel.
- Flores, M. (2008). Imaginarios femeninos, identidad y vida cotidiana. *Revista Estudios Culturales*, 1 (2), 127-139.





Herrera- Giraldo, S. L., Romero-Ballén, M. N. (2014). Vivencias e imaginarios femeninos que naturalizan la violencia intrafamiliar. *Index de Enfermería*, 23 (1-2), 26-30.

Mercedes, B. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24 (67), 135-156.





## **Percepción de la desigualdad educativa de estudiantes secundarios en la provincia de Catamarca-**

### **Argentina**

***CECILIA EVANGELINA MELÉNDEZ*** <sup>192</sup> ***Y HORTENCIA MARÍA DEL VALLE ESCUDERO*** <sup>193</sup>

### **Resumen**

La expansión de la escuela secundaria en contextos rurales de Argentina, a partir de la vigencia de la Ley Nacional de Educación 26.206, produjo una nueva dimensión de la fragmentación del sistema educativo. En este trabajo analizamos desde la perspectiva de los estudiantes de escuelas secundarias rurales la desigualdad que perciben sobre la educación, que se ofrece en las escuelas secundarias urbanas y la educación que reciben en las escuelas secundarias rurales. El material empírico proviene de un trabajo de campo, con la técnica de grupos focales, realizado en tres escuelas secundarias rurales de la provincia de Catamarca-Argentina.

**Palabras claves.** Estudiantes, escuelas rurales, desigualdad educativa, percepción.

### **Introducción**

---

<sup>192</sup> Doctora en Ciencias Humanas con mención en educación, Universidad Nacional de Catamarca- ceciliamelendez.unca@gmail.com Pertenencia Institucional: Centro de Investigación y Transferencia Universidad Nacional de Catamarca. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CITCA UNCA CONICET).

<sup>193</sup> Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Catamarca- escuderohortencia@gmail.com Pertenencia Institucional: Centro de Investigación y Transferencia Universidad Nacional de Catamarca. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CITCA UNCA CONICET).





En Argentina la Educación Secundaria es un nivel educativo obligatorio, a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación 26.206 de 2006 (En adelante LEN), lo que llevó a los contextos rurales el formato de la escuela secundaria tradicional, salvo experiencias jurisdiccionales en las que se generaron formatos alternativos y modelos institucionales adaptados a los territorios escasamente poblados y/o de difícil acceso. El nivel secundario, en su versión tradicional, está organizado en dos ciclos de tres años cada uno, ciclo básico y ciclo orientado con la finalidad de formar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios (LEN, Art. 29 y 30).

El contexto de nuestra investigación es la provincia de Catamarca, en la que no se diseñaron formatos específicos para la extensión de la escuela secundaria al contexto rural, se optó por recuperar formas de trabajo docente de las escuelas rurales de nivel primario, como el agrupamiento de estudiantes en pluriaño, es decir estudiantes de distintos años en un mismo grupo con un profesor disciplinar, el modo de organización institucional es por nucleamiento de escuelas sedes y anexos que comparten un directivo y docentes, en distintas localidades o parajes cercanos. Respecto de las orientaciones adoptó la orientación Agro y ambiente para las escuelas rurales.

El periodo especial, es otra característica de las escuelas rurales, que se define porque funcionan en los meses de otoño, verano y primavera, porque el clima es desfavorable para el desarrollo de actividades escolares durante el invierno, inician su ciclo académico en el mes de agosto con un breve receso entre diciembre y enero y luego reinician sus actividades el siguiente año hasta junio, a diferencia de las escuelas de período común que inician su ciclo académico en el mes de febrero y se extiende hasta diciembre de cada año.







La Ley Provincial de Educación N° 5381 (s.f.), en consonancia con la LEN define a la educación rural como:

Modalidad del sistema educativo (...) destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales, articulando los proyectos institucionales con el desarrollo socio-productivo, la familia rural y la comunidad, favoreciendo el arraigo, el trabajo local y el fortalecimiento de las identidades regionales. (p.18)

La implantación de un dispositivo clásico de la modernidad como es el formato de la escuela secundaria, produjo una nueva dimensión de la fragmentación del sistema educativo que viene siendo denunciada por los estudios especializados sobre la educación en Argentina. En este trabajo analizamos desde la perspectiva de los estudiantes de escuelas secundarias rurales la desigualdad que perciben sobre la educación que se ofrece en las escuelas secundarias urbanas y la educación que reciben en las escuelas secundarias rurales.

### **Marco teórico**

En la Argentina, una de las desigualdades más persistentes es la político-territorial entre las provincias (Dussel, 2004) y al interior de ellas. Cabe esta diferenciación considerando que en este artículo nos referimos a nuevas y viejas desigualdades abriendo, a su vez, la pregunta emergente ante el protagonismo de las desigualdades en la educación.





Las perspectivas teóricas que estudian las desigualdades presentan varias aristas según el tipo de desigualdades: territoriales (rural- urbano; centro- periferia; desigualdades interprovinciales), etarias, de género, sociales, económicas (Di Piero y Miño, 2020), al tiempo que la combinación de estas líneas de indagación permite enfoques interseccionales (Troncoso, et al., 2019), relacionales y multidimensionales (Reygadas, 2004).

En cuanto a las desigualdades educativas Aguilar (2013), agrupa los más recientes estudios en dos vertientes que responden a dos posiciones epistemológicas y metodológicas: la vertiente positivista y la interpretativa. Las investigaciones que siguen el programa de investigación positivista, han privilegiado los análisis descriptivos los diseños basados en encuestas describen regularidades estadísticas y magnitudes, a partir de indicios obtenidos por la selección y la abstracción de una cantidad limitada de propiedades, consideradas como esenciales. La investigación interpretativa se utilizó como complemento de investigaciones positivistas, para enriquecer la comprensión y posibles alternativas para enfrentar las desigualdades, estos estudios profundizan en las subjetividades y giran en torno a los fenómenos indagados, haciendo más evidente la emergencia de una epistemología hermenéutica. Un denominador común de los estudios sobre la desigualdad desde las distintas perspectivas es la consistencia teórico - metodológicas para su abordaje.

La institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales, sino que produce sus propias marcas exclutoras (Dubet, 2003). Desde nuestro país, la noción de la desigualdad educativa, fue conceptualizada como segmentación (Braslavsky, 1985) y posteriormente reconceptualizada en términos de fragmentación (Kessler, 2002, Tiramonti, 2004 y Abratte, 2011); constituyéndose en una dimensión nodal a





partir de la cual se estudian los modos en que la educación reproduce desigualdades y produce otras nuevas. Así, el concepto de segmentación (Braslavsky, 1985 y Vázquez, 2012) da cuenta de la existencia de circuitos educativos diferenciados que expresan nuevas desigualdades en el sistema educativo (Giovine, 2018), mientras que la noción de fragmentación (Tiramonti, 2004 y Saraví, 2015), hace referencia a mundos distantes y a un aislamiento simbólico en tanto los espacios educativos se tornan cada vez más autocentrados.

### **Metodología**

El enfoque de investigación es el cualitativo, con perspectiva interpretativa. El diseño metodológico, combina la observación participante, grupos focales con estudiantes, entrevista con docentes y directivos. En este caso, se analizará principalmente la información relevada en los grupos focales y en menor medida las entrevistas con docentes y directivos.

El trabajo de campo relevó información en tres escuelas secundarias de periodo especial. Que fueron creadas en el año 2012 y ofrecen la modalidad Agro y Ambiente. Las tres escuelas seleccionadas se encuentran en poblaciones rurales que responden a la siguiente caracterización:

- Escuela A: de fácil acceso por caminos pavimentados y/o consolidados, comparte el edificio con la escuela primaria, funciona en el turno de la mañana, matrícula de 60 estudiantes distribuidos en seis años
- Escuela B: de difícil acceso, ubicada en una comunidad indígena, con organización por pluricursos en el ciclo básico, agrupa estudiantes de los tres primeros años, matrícula aproximada de 35 estudiantes, 20 de ellos en pluriaño





- Escuela C: de fácil acceso, funciona en un edificio nuevo, turno tarde, matrícula 60 estudiantes distribuidos en seis cursos, tiene un anexo con pluriaño

Los grupos focales se desarrollaron en enero de 2020, dos integrantes del equipo de investigación alternaron los roles de moderador del grupo focal y el registro del mismo. Se realizaron en total cinco grupos focales, dos grupos en la escuela A uno con estudiantes de ciclo básico y uno con estudiantes de ciclo orientado de la modalidad Agro y Ambiente. En la escuela B se realizó un solo grupo focal con estudiantes del ciclo orientado, en la escuela C dos grupos con estudiantes de ciclo básico y uno con estudiantes de ciclo orientado.

Algunos de los ejes de indagación que estructuraron el guión de los grupos focales fueron sobre el Impacto de la implementación de la Escuela Secundaria en el contexto rural; Identificación de la escuela rural y sus características; Relación con los docentes y la tarea docente; Escuela y Organización Institucional y los Programas de inclusión socioeducativa que brinda la escuela, entre otros. El tema de la desigualdad fue emergente de la caracterización de las escuelas rurales y la diferencia respecto de las escuelas urbanas.

Las Categorías de análisis surgen de las expresiones de los estudiantes y de las referencias teóricas: las dimensiones de la desigualdad percibidas por estudiantes son en relación a:

*-La infraestructura:* en lo que refiere a los edificios escolares sus condiciones estructurales, el espacio disponible como laboratorios, bibliotecas, canchas etc.

*-Enseñanza:* comprende la cantidad y calidad de conocimientos que reciben y se apropian los jóvenes





-*Oferta educativa*: la determinación de la orientación Agro y Ambiente para las escuelas rurales es percibida como una limitación, porque no tienen posibilidades de optar por las otras orientaciones existentes en el sistema educativo

-*Organización institucional*: comprende el funcionamiento durante el periodo especial, el agrupamiento de estudiantes en plurcurso y el nucleamiento en escuelas sedes y anexos

### **Discusiones**

En el marco de nuestra investigación y desde la perspectiva adoptada, recuperando las voces de estudiantes y docentes, desarrollaremos cómo perciben estudiantes y docentes las desigualdades educativas, resaltamos la diversidad de factores y componentes en la construcción de estas percepciones que van desde los conocimientos que cuentan como buenos y apropiados para enseñar y aprender, según los distintos actores educativos hasta las condiciones materiales en las que se desarrollan esos aprendizajes, pasando por la diferentes formas y modelos de organización adoptados para su enseñanza y aprendizaje. En vinculación a ello, Saraví (2015) manifiesta:

Que las desigualdades educativas también se generan a partir de los contrastes en las condiciones de la oferta: la infraestructura escolar, los recursos humanos, físicos y pedagógicos de las escuelas, el currículo y la calidad educativa constituyen factores que también determinan nuevas desigualdades.  
(p.6)

En torno a la categoría *infraestructura*, las referencias de los estudiantes alude al estado de los edificios escolares, a sus condiciones estructurales y el espacio disponible como laboratorios, bibliotecas, canchas,





incluso en los casos en que las escuelas cuentan con edificios nuevos, la distribución y usos de los espacios es conflictivo y opera en detrimento de los aprendizajes:

En un mismo salón funciona la oficina de la directora y se dictan las clases del sexto año de secundaria, se dividió el espacio con armarios, en el lugar de la dirección se almacenan documentación y alimentos no perecederos para la merienda de los estudiantes, en ese espacio nos recibe la directora para brindarnos la entrevista mientras una docente dicta clases, el sonido de ambas actividades se superpone, además continuamente se interrumpen las clases por las personas que demandan con distintos requerimientos la atención de la directora. (Registro de observación Escuela C, 2020)

En el caso de la Escuela C el edificio escolar es nuevo cuenta con sistema de calefacción, salón de usos múltiples, laboratorio etc., está equipado con internet y red de WIFI, un piano, no obstante, la organización de dos instituciones educativas (escuela primaria y escuela secundaria) funcionan en el mismo edificio no se resuelve armónicamente, la distribución y uso de los espacios, por lo que la enseñanza y los aprendizajes se ven afectados.

La *organización institucional* que comprende el funcionamiento durante el periodo especial, es un impedimento para la consecución inmediata de los estudios superiores, porque mientras las escuelas de período común terminan el ciclo académico en diciembre, las escuelas de período especial finalizan promediando el año, lo que deja medio año fuera del sistema educativo.





Los institutos superiores más cercanos les dan la posibilidad a los estudiantes de escuela de periodo especial de iniciar una carrera mientras finalizan el secundario, nosotros intentamos ayudarlos incluso los llevamos en auto (al finalizar la jornada escolar) para que continúen, pero es muy difícil terminar el secundario y comenzar una carrera terciaria al mismo tiempo; los chicos que lo intentan terminan estresados. (Docente escuela A)

En los grupos focales con estudiantes, ellos también señalaron que les gustaría que su escuela fuera de periodo común para no perder un año antes de seguir una carrera. Ese tiempo sin insertarse en el nivel superior puede ser el fin de su trayectoria educativa.

Por otro lado, el agrupamiento de estudiantes en pluriaño fue señalado principalmente por los docentes como un problema para la enseñanza, en tanto les impide profundizar el desarrollo de los temas, con cada año.

En el último componente de la categoría *organización institucional* que refiere al nucleamiento en escuelas sedes y anexos, confluyen las ya mencionadas interrupciones sobre el uso del espacio y el pluriaño. “En el anexo de Corral Blanco no tenemos edificio, enseñamos en un salón que es compartido, estamos tres docentes intentando dar clases al mismo tiempo ahí también tenemos pluriaño” (Docente Escuela B).

La categoría *Enseñanza* comprende la cantidad y calidad de conocimientos que reciben y se apropian los jóvenes.

En las otras escuelas tienen más conocimientos (por el día del estudiante participaron de un encuentro con otras escuelas) eran mejores, en casi todo, en las materias ellos sabían más, ganaban





en los juegos de preguntas, esas escuelas son más grandes tienen más estudiantes, las preguntas eran de geografía, físico química, lengua. (Grupo focal escuela B)

“En esta escuela es más difícil, tenés que bajar más los contenidos, en la transposición didáctica (...) a los chicos les cuesta más, no llego a desarrollar toda la planificación” (Docente escuela B).

Desde ambas perspectivas de docentes y estudiantes se percibe que la enseñanza en cuanto a cantidad y calidad no es la óptima, inevitablemente esa percepción se basa en la comparación con otras escuelas, incluso del ámbito rural, en esto se juega la relación más fluida con los centros urbanos y el acceso a la tecnología.

*La oferta educativa* que responde a las regulaciones y recomendaciones nacionales y adoptadas por la provincia que determinan para las escuelas de contexto rural la orientación Agro y Ambiente, es percibida como una limitación, porque no tienen posibilidades de optar por las otras orientaciones existentes en el sistema educativo que ofrecen las escuelas urbanas. “En las otras escuelas tienen más orientaciones para optar” (Grupo focal escuela A). “Aquí hacen falta otras ofertas como cursos de electricidad, construcción no tanto ligado a lo artesanal, porque los chicos necesitan formación para insertarse laboralmente” (Directora escuela A).

La escuela secundaria en tanto institución moderna, inserta en el contexto rural, tensionan sus propios mandatos fundantes de formación del ciudadano, para la vida en comunidad, sea en la continuidad de estudios superiores o en la inserción laboral en el empleo formal, mientras que la recomendación de articular la enseñanza con las formas de vida de las comunidades rurales, su identidad y modos de producción requieren de mayores esfuerzos.

## **Conclusiones**







Los factores relacionados con la infraestructura son los que, con una atención inmediata, sean con el ejercicio del diálogo y redistribución de los espacios (escuela C), o con la articulación interinstitucional (escuela A) podrían solucionarse en lo inmediato.

La organización escolar que incluye el funcionamiento durante el periodo especial responde a la dureza del clima, docentes y directivos consultados al respecto difieren en sus opiniones sobre las posibilidades y conveniencia de cambiar el funcionamiento al periodo común, pero coinciden en que afecta la enseñanza y aprendizajes, sea por la dificultad para la consecución de estudios superiores o porque las actividades turísticas del verano distraen su atención, posiblemente un programa de acompañamiento específico para ellos podría permitirles acoplarse en el nivel superior.

En lo que respecta a la organización en pluriaño, se tiene en cuenta la matrícula y el espacio para agrupar o desagregar los cursos y graduarlos como en la escuela común, en caso de contar con la matrícula suficiente y el espacio adecuado se autoriza la graduación ordinaria, otro aspecto a considerar para que sea percibido como un obstáculo para la enseñanza es la capacitación y formación del profesorado, incluso también la disciplina para la enseñanza en pluriaño, durante el trabajo de campo un docente con dos años de antigüedad lo señaló como problemático, mientras que un docente con más de diez años de antigüedad, manifestó que con base a su experiencia puede enseñar en pluriaño sin inconvenientes.

En la expansión de la escuela secundaria, fue necesario el diseño de formatos y propuestas alternativos, es decir que la ampliación de la cobertura del nivel secundario es posible a través de la diversificación del modelo de organización institucional y la alteración de la forma de escolarización tradicional, en este proceso





se produjo la fragmentación del sistema educativo argentino ampliamente estudiado, la desigualdad que impera en esta fragmentación en cuanto al acceso, calidad y posibilidad de enseñanza y aprendizajes de los diferentes segmentos, es percibida por docentes y estudiantes de las escuelas rurales.

En la medida que la decisión política de universalizar el nivel secundario no sea acompañada de medidas de articulación, acompañamiento y territorialización la expansión sola de los años de escolaridad no es otra cosa que la expansión de la fragmentación del sistema educativo y sus desigualdades.

### **Refencias**

- Aguilar, N. J. (2013). Enfoques epistemológicos de la investigación sobre desigualdades educativas en México 1971-2010. *RMIE* (59), 1077-1101.
- Abrate, J. (2011). Segmentación, fragmentación y democracia: condensaciones y desplazamientos en el Discurso académico y el discurso de la política educativa. Universidad Nacional de Córdoba.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Di Piero, M. y Miño, C. J. (2020). Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão, *Cadernos de Pesquisa* (119), 29-45, julho.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires, Buenos Aires: IIPE-Unesco





# IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña  
en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Ley de Educación Nacional. (2006). N° 26.206 diciembre de 2006 Recuperao de:  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Ley Provincial de Educación (s.f.). N.º 5381 web.catamarca.edu.ar Ley Provincial de educación N°5.381

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. Política y Cultura. (22),7-25.

Saraví, G. (2015). De la desigualdad a la fragmentación. En G, Saraví Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México: FLACSO.

Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Ed. Manantial. Buenos Aires





## Mesa 12

### ¿Jóvenes peligrosos o jóvenes en peligro? Debates sobre la desigual exposición frente a las violencias

#### Sexismo y adolescencia, pautas de violencias en el ámbito escolar<sup>194</sup>

*DIANA MARCELA CASTRO PATIÑO*<sup>195</sup>

#### Resumen

El presente texto es el resultado del acercamiento a una escuela secundaria en la ciudad de Fusagasugá, Cundinamarca, a través de las clases virtuales, para conocer la experiencia que tienen las adolescencias con relación al sexismo y sus implicaciones en las relaciones inter e intrapersonales. Observando que son las violencias de género las que fomentan las problemáticas situadas en el entorno escolar (como el *bullying*), debido a que continúan siendo normalizadas por los entornos de socialización: familia, escuela y medios de comunicación. Razón por la cual es menester intervenir los contenidos impartidos en las escuelas, e integrar los temas necesarios para orientar a las adolescencias en la identificación, cuestionamiento y deconstrucción de las violencias de género que hacen parte de su cotidianidad, como se muestra en este estudio.

**Palabras clave.** Adolescencias, sexismo, escuela, relaciones interpersonales.

---

<sup>194</sup> Esta reflexión es parte de la tesis de maestría “Género y adolescencias en la era digital: Aproximaciones desde el entorno escolar de Fusagasugá, Colombia”, inscrita en el Instituto de Investigaciones Histórico – Sociales de la Universidad Veracruzana. Xalapa, México. La presente investigación se desarrolló a lo largo del año 2020 y ha finalizado en mayo del 2021.

<sup>195</sup> Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Cundinamarca, Colombia.

Email: castrodiana487@gmail.com





## **Introducción**

En medio de las clases de filosofía impartidas a estudiantes de grados decimo y undécimo, se integran a los contenidos curriculares (sociología, existencialismo y psicología), temas relacionados con la violencia de género. Para ello se emplearon varias sesiones, en las cuales se indagó sobre el contexto familiar y escolar de los y las estudiantes, se discutió sobre los productos audiovisuales (series, música y películas) que consumen y los discursos que reproducen. A partir de ello pudieron opinar sobre su experiencia como adolescentes, jóvenes (hombres o mujeres) y como estudiantes. Gracias a esto, se evidencia cómo sus relaciones inter e intrapersonales se ven atravesadas por los mandatos de género, concientizándose sobre las diferentes formas en que la violencia se manifiesta en su entorno haciendo énfasis en las físicas, psicológicas y simbólicas, aunque no son reconocidas fácilmente gracias a que han sido normalizadas y socialmente aceptadas, lo cual explica por qué son las más comunes y también las que más afectaciones causan, por ello se hace necesario aprender a identificarlas para luego poder deconstruirlas.





**Figura 1**

*Dibujo que expresa rechazo a la violencia de género*



Fuente: Dibujo realizado por una de las estudiantes participantes

### **Sexismo: causas y efectos de las violencias de género en el contexto escolar**

Para entender cómo el sexismo fundamenta las violencias en las escuelas, primero deben observarse algunos de los mandatos de género sobre los cuales se erigen la feminidad y masculinidad hegemónica y por ende la identidad de las adolescencias.

Tales mandatos son:





***La pequeña madre.*** Las adolescentes han sido educadas en las tareas del hogar y el cuidado de los otros, tal como lo haría una madre, por ello adquieren dichas habilidades, las naturalizan y las ejercen como parte de sus responsabilidades; cosa que no sucede con los hombres. Así lo muestra el testimonio de una estudiante que se queda con su hermano mientras su mamá trabaja.

Él a veces ayuda a hacer el jugo y ya. Le digo que ayude a algo más y dice que no porque prefiere hacer otras cosas, mientras yo estoy haciendo el almuerzo durante la clase para que no se me haga tarde. (Sandra en TDC)<sup>196</sup>.

Debido a que los hombres adolescentes son educados en un desentendimiento de las tareas del hogar, por lo que no encuentran una motivación real por adquirir estas habilidades, porque son educados en un mandato diferente, debido a que, “ya desde la adolescencia, se va configurando el mandato de ser proveedor. Este les impone la necesidad de conseguir un trabajo para “ser alguien” y la responsabilidad de mantener el hogar económicamente, saliendo a trabajar principalmente en el ámbito de lo público y recibiendo un salario. Este mandato, los aleja del trabajo no remunerado dentro del hogar, las tareas domésticas, de crianza y de cuidado” (Chiodi, 2019, p. 19).

***El hombre atleta: fuerte y protector.*** Este mandato causa que los hombres también cuestionen tajantemente su apariencia en busca de una aceptación general y agradar al género opuesto. Entonces, es recurrente ver que un hombre se encuentre en la posición: *-me veo en el espejo y no soy tan atractivo* (Luis en

---

<sup>196</sup> Transcripción de Diario de Campo correspondientes a las sesiones de clase en los que se debatió sobre los temas relacionados al género, o TDC como será referido a lo largo del texto.





TDC), de autoevaluarse, cuestionarse y criticarse con base en la opinión de los demás. Especialmente cuando el mandato de masculinidad los sitúa como protectores, siendo un rol para el cual no se sienten capacitados del todo, pero que de todas formas llevan a cabo esperando no tener un enfrentamiento mayor por proteger a una mujer, pues también sienten miedo de salir lastimados.

Un mandato de masculinidad que también los lleva a agredirse sin ser conscientes de ello, como cuando se exigen demasiado físicamente y someten su cuerpo a extenuantes rutinas de entrenamiento, sin el derecho a quejarse. De igual forma normalizan otras violencias solo porque son frecuentes en su cotidianidad, como los juegos bruscos, con los que deben reafirmar su masculinidad, porque lo aprenden desde la infancia y les indica “cómo relacionarse con su cuerpo y hacer uso de él, pero también cómo relacionarse con otros hombres al competir por reafirmar la hombría (Sambade, 2016, p. 13), porque de lo contrario recibirán un trato así: “Yo una vez me lastimé un tobillo, y dejé de entrenar unos días, me dijeron que era tremendo *gay* porque había dejado de entrenar por un golpecito” (Jeison en TDC).

***La santa y la puta.*** Un mandato que causa gran conflicto en la mujer adolescente porque le exige una doble identidad que está contenida en la feminidad<sup>197</sup>. Una en la que se espera, sea sumisa, inocente, pulcra: una santa. Otra en la que se hace acreedora de un cuerpo proyectado en la adultez por lo que se estrena en la

---

<sup>197</sup> Hay una doble exigencia del hombre que destina a la mujer a la duplicidad: la sueña sirvienta y hechicera a la vez. (...). En las tinieblas de la noche, el hombre invita al pecado a la mujer. Pero, en pleno día, repudia al pecado y a la pecadora (Beauvoir 2018 p. 194).







sensualidad, convirtiéndola en un objeto con atributos sexuados. Entonces se debate entre el ser deseada o respetada, como aspectos que se anulan mutuamente. En opinión de las mismas adolescentes:

En la vida real, tenemos que ser sumisas, calladas, bien vestidas, hermosas. Pero en un ámbito sexual tenemos que ser unas completas putas. Así de sencillo. Se nos asigna un rol social con esa dualidad. Pero también se nos exige que seamos fuertes, independientes. Entonces vivimos en ese contraste.  
(Mary en TDC)

Aunque gracias al feminismo la mujer se ha fortalecido dándose la posibilidad de tener, independencia, liderazgo, inteligencia y poder de protección para los suyos<sup>198</sup>, una parte del ser mujer que todavía es socialmente incómoda.

***Sexualidad activa por naturaleza.*** Relacionado con el embarazo adolescente en la medida en que dicho mandato atraviesa las relaciones de pareja, así como la forma en la que cada género afronta el acto sexual en la etapa adolescente. Los hombres por su parte, son educados como sujetos sexualmente activos por los círculos de masculinidad<sup>199</sup>, lo que se enmarca en una

---

<sup>198</sup> Características de una mujer empoderada que es tendencia en las producciones consumidas por las adolescencias, gracias a lo cual normalizan y se idealizan con ese tipo de mujer, dejando atrás al estereotipo de mujer sumisa. Según Segato (2020), una de las grandes victorias del feminismo ha sido en el campo discursivo “Hoy en día no hay ningún compartimiento del campo discursivo (...) en el que la cuestión de la mujer no se esté haciendo presente como novedad. Es en el campo discursivo es donde está nuestra gran victoria.”

<sup>199</sup> Cabe aclarar que es un mandato con el que muchos hombres no se sienten cómodos.





Doble moral sexual polarizada: los hombres deben tener todo el sexo que puedan con el mayor número de mujeres, deben saber todo del sexo; esto los hará más hombres, más valiosos. Por otro lado, las mujeres deben abstenerse de exploraciones sexuales, ser vírgenes y castas, ser decentes hasta con el marido y en todo caso esperar a que él les enseñe lo que deben saber; ésa será la mujer valiosa. (Covián 2018, p. 93)

Se observa como el hombre adolescente, al tener mayor conocimiento, es quien domina el acto sexual dejando en desventaja a la mujer adolescente, quien, en el marco de su pulcritud, virginidad y sexualidad escondida, no es educada en los cuidados que debe tener en su vida sexual general y particularmente en los métodos de anticoncepción. Lo cual es irónico siendo el sujeto sobre el cual recae todo el estigma en caso de darse el embarazo adolescente, además de las múltiples responsabilidades que implican ser madre, joven, soltera (y en dado caso, de escasos recursos).

Solo por nombrar algunos de los tantos mandatos de género<sup>200</sup> que moldean la personalidad y que causan conflictos en las adolescencias. Ahora bien, dichos mandatos son la base de las violencias que tienen lugar en los escenarios educativos<sup>201</sup> como el *Bullying* en la medida en que engendran inseguridades, baja

---

<sup>200</sup> Son también la causa de “síntomas como ansiedad y depresión que pueden terminar en desenlaces como el fracaso académico, conductas suicidas o consumo de sustancias psicoactivas” (Ospina et al, 2011, p. 909).

<sup>201</sup> Como el escenario en el que mayor violencia (simbólica y psicológica) reciben los sujetos quienes, al estar en un proceso de formación y crecimiento de la subjetividad, apropián dichas violencias como parte de su personalidad. Claro que el hogar como escenario de socialización no es diferente, al contrario, es donde además se observan (y también normalizan) las violencias incluyendo la física.





autoestima, rechazo del cuerpo, idealizaciones estereotipadas promovidas por los medios de comunicación y normalizados en los roles de género que motivan los insultos<sup>202</sup> en los que es malo si eres: un hombre afeminado, una mujer masculina, una mujer inteligente y con carácter fuerte, o un hombre sensible capaz de expresar sus sentimientos, etc. Generan un conflicto intrapersonal intolerable que posteriormente se exterioriza y se proyecta en sus pares, ya sea con violencia psicológica, simbólica o física.

Dichas violencias se manifiestan en acciones cotidianas como:

“Cuando algún compañero se las quiere dar de gracioso comentando algunas de mis inseguridades o cuando mis padres buscan corregirme con violencia física” (Harry).

“Cuando un compañero le da un puño a otro, cuando un amigo o persona me dice cosas feas como groserías, cuando me agreden por mi religión o lo que creo” (Isabela).

Cuando entreno baloncesto, y aunque sé que es un deporte brusco, no creo que sea casualidad que lleve lesionado casi tres meses por múltiples golpes de la misma persona. Y no es que él sea agresivo para jugar, porque con sus amigos es muy calmado y nunca les ha hecho daño. Pero con el nuevo (o sea Yo), ataca a matar. (Jeison)

“Cuando me criticaban porque era gordo” (Zac).

---

<sup>202</sup> Como parte de “la violencia interpersonal, observable en actitudes como apodos, juegos bruscos y golpes, comunes en las relaciones de convivencia, que se sostienen en las relaciones horizontales entre pares ...” (Moreno, 2017, p.101)





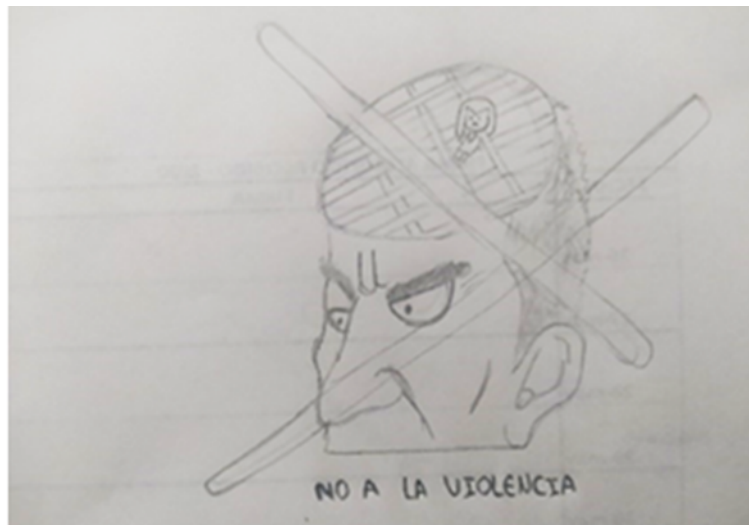
Una vez conocí a unos niños que tenían una mamá algo despreocupada, siempre los trataba mal y mantenían solos. El niño mayor era muy callado, pensaba que todo lo hacía mal, no confiaba en las demás personas, y las actitudes de la mamá afectaban las emociones de estos niños más que todo del mayor ya que entendía más. (Emma)

“Hace mucho tiempo con unos compañeros hicimos violencia psicológica a otro compañero de nuestro salón, nosotros le decíamos cosas muy feas que afectaron mucho su salud mental” (Lili).

“Jugando fútbol, un jugador me quería golpear, llegó un momento del partido en que me cansé, me le encare y me dio una patada y se la devolví con un puño en la cara” (Luis).

## **Figura 2**

*Dibujo que expresa rechazo hacia la violencia de género*



Fuente: Dibujo realizado por una de las estudiantes participantes





Todas estas formas en las que las adolescencias identificaron a través de una de las actividades planteadas, las violencias que han estado en su entorno, tanto en el hogar como en la escuela ya que están fuertemente relacionadas. También violencias normalizadas, justificadas, naturalizadas o ignoradas según el caso, particularmente por la adultez.

### **Reflexiones finales**

¿Qué es lo que motiva la violencia y hace que esté presente en la sociedad y en las escuelas particularmente?

En mi opinión, considero que es por dos razones. Una es la cadena de “pequeñas” agresiones, de una violencia tras otra (insultos, ofensas, humillaciones, etc.), lo que constituye un circuito de reproducción de la violencia que no tiene fin, porque solo llama la atención cuando se presenta un acto significativo y la mayoría de las veces es muy tarde para tratarle. Solo se observa al agresor en el momento en que ejerce la violencia (física), pero no se le ve en el momento en el que fue víctima también, en el que tuvieron lugar aquellos sucesos (rechazos o violencias) que se quedaron grabados en su subconsciente y motivan sus agresiones hacia otros. Es así como una víctima no es más que el contenedor o representación de los traumas del agresor. Por ello, es que ante una violencia ejercida debe estudiarse la historia del agresor, el origen, la cadena de sucesos o los detonantes de dicha violencia. Un acto violento siempre tiene su propia cadena de agresiones individuales, a veces aleatorias; la mayoría en escenarios familiarizados como el hogar<sup>203</sup>, la escuela o la calle. Son pequeñas

---

<sup>203</sup> “Aunque sea difícil de creer, a veces las personas que más afectan la estabilidad emocional de un adolescente son los propios padres, pues en ocasiones, ellos no miden su vocabulario y por X o Y motivo se dirigen a su hijo de una manera despectiva, y “como





cosas que se van acumulando en la subjetividad humana y que no se sabe con exactitud las consecuencias que tendrá.

Otra de las razones es que gracias a la industria cultural<sup>204</sup> estamos acostumbrados a la violencia, a convivir con ella; nos divierte y cada vez nos asombra menos. “La industria ofrece la diversión y la risa para reflejar la barbarie humana y las diferentes burlas a cuestiones cotidianas” (Adorno y Horkheimer, 1944). El humor contribuye a minimizar las violencias, a que sean culturalmente aceptadas. Lo preocupante de ello es que, en su rol educativo, las instituciones de socialización que permiten dichas violencias, enseñan a las adolescencias el nivel de “relevancia” con el que deben ser vistas. Por ello no las consideran importantes, las dejan pasar, las siguen ejerciendo.

En este caso, los y las adolescentes lograron identificarse, como agredidos o como agresores en sus relaciones interpersonales, al estar influenciadas por el sexismo, y siendo este la principal causa de las autoagresiones físicas y psicológicas<sup>205</sup>, además de las violencias ejercidas sobre otras personas.

Saben también que pueden ser parte del cambio ahora que entienden que el sistema patriarcal impuesto.

---

los papás siempre tienen la razón”, tenemos como consecuencia, adolescentes con síntoma de depresión” (Jeison en actividad extraclase).

<sup>204</sup> Como se evidenció en las producciones observadas por las adolescencias participantes y que fueron estudiadas como parte de la presente investigación.

<sup>205</sup> Como cuando se critican fuertemente, se insultan a sí mismos, tienen una autoimagen negativa y niegan sus habilidades. También cuando tienen prácticas poco sanas con tal de alcanzar los estándares de belleza, como el uso de maquillaje, tatuajes, tintes de cabellos, ropa ajustada, el uso de tacones o cualquier otro accesorio que afecte su salud. Cuando tienen altos niveles de exigencia, aceptan el recibir golpes o insultos porque “forman su carácter”; cuando se niegan la posibilidad de manifestar su desgaste, dolor o frustración por no recibir señalamientos.





Nos reprime y nos suprime a todos para cambiar nuestras personalidades y actitudes hacía (por así decirlo) el bien común. Pero en realidad lo que están haciendo es un daño emocional y siento que es un daño psicológico irreversible. (Luis en TDC)

Una razón más para que sea eliminado.

### Figura 3

#### *Rechazo a la violencia de género*



Fuente: Imagen realizado por una de las estudiantes participantes

Una tarea a la cual estas adolescencias se han sumado y en la que los hombres particularmente se han comprometido a educar otros hombres, de modo que al situarse como víctimas también sientan la necesidad de cuestionar los mandatos de género, contribuyendo a su disminución. Porque si bien las mujeres han logrado grandes avances.





El trabajo con los hombres está pendiente y es absolutamente central. porque es ahí donde se desmonta esa máquina de horrores, ese artefacto violento que es la masculinidad, entendida como un título que solo se prueba mediante la capacidad de control y dominación sobre los cuerpos. (Segato 2020)

Esta experiencia, muestra la importancia y urgencia de crear una cátedra de género que sea transversalizada a los contenidos curriculares, los cuales pueden ser perfectamente adaptados, para ofrecer una educación para la vida y no solo para la academia. Una cátedra que debe partir del entendimiento y conocimiento de las diferentes esferas que integran a las adolescencias, pues su experiencia se desarrolla en muchas más esferas, siendo necesario “sumergirse en el universo cultural de los niños y jóvenes, para asomarse a los profundos cambios que lo digital provoca en los sistemas de valor cultural y altos efectos de los nuevos imaginarios culturales ampliamente compartidos" (Octubre, 2019, p. 26).

Debe concientizarse sobre la Violencia y sus múltiples expresiones. Es necesario reconstruir la ética y la moral actual, para que la vida y la dignidad de cada persona sea lo que prime, buscando la humanización del mundo, dejando la cosificación de la vida. La escuela, es vital en este proceso porque es un espacio de socialización en el que están presentes las infancias y adolescencias, y de esta forma se garantiza que crezcan sanas (física y psicológicamente); además porque a través de esta se tiene comunicación con los entornos familiares incluyéndolos en la deconstrucción de las violencias.

Es necesario educar en la identificación de esas violencias “sutiles”, porque son las más normalizadas, pero también las más recurrentes y las que se acumulan en la subjetividad humana hasta que la desbordan y dan lugar a los actos violentos de mayor magnitud, perpetuando su reproducción. Se deben identificar las







violencias para evitarlas y dejar de ejercerlas. Roto el circuito ahí, lo que sigue es que se reduzcan las agresiones tanto recibidas como emitidas, por tanto, las personas crecerán con menos traumas e iras contenidas y poco a poco lograr una reducción de las violencias a mayor escala.

### Referencia

Adorno y Horkheimer. (1944). *Dialéctica de la ilustración*. Fragmentos filosóficos. Edit. Trotta.

Beauvoir (2018). *El segundo sexo*. Editorial Penguin Random House grupo editorial. México.

Chiodi. (2019). Varones y masculinidades. Herramientas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes. Argentina.

Covián. (2018). Erotismo y tabú. *Revista de la Universidad de México*. Recuperado de:  
<https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/50107c9d-ce75-441f-9f63-64f78e922d14/erotismo-y-tabu>

Moreno. (2017). Producciones éticas de los estudiantes frente a la experiencia escolar: conflictos y violencias. *Rev. Argumentos* (84). México.

Octobre. (2019). *¿Quién teme a las culturas juveniles? las culturas juveniles en la era digital*. Edit. Travesía.

Ospina. F. et al. (2011). Síntomas de ansiedad y depresión en adolescentes escolarizados de 10 a 17 años en Chía, Colombia. *Rev. Salud pública*. 13, 908-920.

Sambade. (2016). La construcción social del cuerpo masculino: género, salud y conducta antisocial. *Género y Salud en Cifras*, 14 (3).





# IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña  
en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Segato. (2020). Conferencia: Feminismos: debates pendientes. MALBA Se transmitió en vivo el 7 oct. 2020.

Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rR2J9W47rhA>





### Mesa 13

## **Sustancias psicoactivas y prácticas de Gubernamentalidad hacia los niños, niñas y jóvenes en el marco de la pandemia**

### **Microtráfico de marihuana de San Diego a Tijuana. Comercio de marihuana entre jóvenes de Tijuana a través de redes sociales**

***GERARDO MEDRANO VILLALOBOS***<sup>206</sup>

#### **Resumen**

En 1996, California, en los Estados Unidos de Norteamérica, fue el primer estado en legalizar el uso medicinal de la Marihuana. El 8 de noviembre de 2016 los ciudadanos de California votaron de manera favorable para que el uso adulto de la Marihuana fuera regulado, lo anterior a través de la Ley de Uso Adulto de la Marihuana. Desde que se aprobó el uso de la marihuana, para uso medicinal o recreativo en el estado de California, en los Estados Unidos de Norteamérica, los consumidores de Marihuana de la ciudad de Tijuana han tenido acceso a la producción del Cannabis comercializado en la ciudad de San Diego a través del microtráfico de marihuana. Los laxos controles y la corrupción imperante en las aduanas mexicanas, así como la enorme cantidad de cruces fronterizos, de Tijuana a San Diego y de San Diego a Tijuana, por parte de personas, automóviles, mercancías, entre otros, han generado un lucrativo comercio de Marihuana Californiana en la ciudad de Tijuana, comercializada de manera legal en los dispensarios o comercios de Marihuana establecidos y regulados por las leyes norteamericanas. Micro células integradas por una cantidad muy pequeña de jóvenes integrantes, puede

---

<sup>206</sup> Colegio de la frontera norte (COLEF) Gerardo Medrano Villalobos. Maestro en estudios culturales.





ser incluso uno solo, que participan en la compra, transportación y cruce fronterizo, así como en la venta del producto en la ciudad de Tijuana a través de redes sociales.

### **Introducción**

La mayoría de los análisis sobre el tráfico de sustancias ilícitas, comúnmente conocidas como drogas, en la frontera norte de México se centran en la dinámica de cruce hacia los Estados Unidos de Norteamérica. Poco o nada se ha estudiado el tráfico de drogas, principalmente marihuana, de la ciudad de San Diego California (EE. UU), a Tijuana Baja California, México.

No existe información respecto al comercio de Marihuana, y de productos derivados de la misma, adquiridos de manera legal en los dispensarios establecidos en la ciudad de San Diego y trasladada a través de la frontera y de manera ilegal a la ciudad de Tijuana. Productos que son ofertados por jóvenes a través de redes sociales dando paso a lo que he denominado como “Microtráfico de marihuana”. Es decir, el tráfico transfronterizo de cantidades menores de marihuana, y sus productos derivados, así como el traslado oculto, contrabando, de la mercancía a través de los puertos fronterizos de cruce internacional, con la característica de ser adquiridos de manera legal en un país ajeno y al que se comercializará, en el cual la sustancia es ilegal, y que pertenece a un micronegocio que no forma parte de las estadísticas del narcomenudeo ni a los negocios de los cárteles de la droga o de los grupos del crimen organizado.

Según el abogado, de origen holandés, penalista y asesor de los productores de cannabis, Maurice Veldman (2020) en el portal Sensiseeds, afirman que California fue el primer estado de los Estados Unidos de Norteamérica en legalizar el uso medicinal del cannabis. Se legalizó en virtud de la Ley de Uso Compasivo de





1996, que se puso en marcha para garantizar que los californianos con enfermedades graves tengan el derecho de obtener y consumir marihuana con fines medicinales cuando ese uso médico se considere apropiado.

Actualmente está permitido el uso recreativo de marihuana en California. La ley de Uso Adulto de la Marihuana o Adult Use of Marijuana Act (Prop 64), aprobada en 2016, permite a personas de 21 años o más, poseer, consumir, compartir y regalar de manera privada hasta una onza (29 gramos) de cannabis. Los requisitos para poder adquirir marihuana.

De acuerdo al portal del despacho jurídico lluislaw, para poder adquirir marihuana en el estado de California es necesario mostrar una identificación válida que demuestre tener 21 años o más, lo anterior otorga el derecho constitucional de poseer y consumir marihuana en California. Asimismo, las personas mayores de 21 años no tienen ninguna necesidad de ser parte del programa de cannabis medicinal para poseer hasta 6 plantas en sus domicilios. En el caso de los ciudadanos mexicanos que cruzan a San Diego deben presentar cualquier identificación oficial, Visa, Pasaporte Mexicano o Cartilla de Identidad mexicana, que tenga validez y que certifique la mayoría de edad, 21 años, para poder adquirir el producto y la cantidad que deseen.

La mayoría de edad, de acuerdo a las leyes de los Estados Unidos de Norteamérica, es de 21 años. Asimismo, señala Veldman (2020), los consumidores de marihuana aumentan en los Estados Unidos, y en particularmente en el estado de California, y con ello las opiniones y la tolerancia hacia la planta están teniendo un profundo cambio.

La importancia del presente escrito radica en la pertinencia de ofrecer los fundamentos para el análisis de una realidad invisible, cuya trascendencia radica en la desigualdad de oportunidades creadas a partir de la





apertura del comercio regulado de marihuana en los Estados Unidos de Norteamérica, mal llamada legalización de la marihuana. Asimismo, ofrecer un fundamento para el análisis de las ilusorias expectativas respecto a que el comercio regulado de marihuana acabará con el comercio informal de la misma. El titular del diario New York Times, de agosto 16 de 2019, señala, “California es el mercado legal de marihuana más grande del mundo, pese al enorme sector del mercado negro que aún opera”. Es decir, la legalización y regulación no ha impedido que el mercado y la producción ilegal, así como el tráfico de marihuana proveniente de México, cuyo producto está exento de los requisitos, impuestos y pruebas del mercado legal, siga comercializándose en las calles de California y el resto de los Estados Unidos de Norteamérica. “A menos que el Estado actúe para reducir los impuestos y la carga regulatoria, seguirán haciendo felices a los participantes del mercado negro al mantenerlos en actividad”, señala en entrevista para el New York Times, Tom Adams, director gerente y analista principal de BDS Analytics Adams.

En México, de acuerdo a los datos de la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017 (ENCODAT), se muestra un incremento en el consumo de marihuana tanto en hombres como en mujeres. Asimismo, con relación a 2011, el consumo en adolescentes incrementó tanto en hombres como en mujeres, particularmente el de marihuana.

De acuerdo con el Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones, en la encuesta realizada en los años de 2017 y 2018, en los centros de tratamiento no gubernamentales, la marihuana, el tabaco y el alcohol, han ocupado los primeros lugares como las Drogas de Inicio más reportadas por la población usuaria.

#### **Algunos datos relevantes sobre la dinámica de cruce en la frontera Tijuana-San Diego**





Según datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (s.f.), la frontera norte de México, que colinda con los Estados Unidos de Norteamérica, abarca, actualmente, una línea fronteriza de 3.152 Km. El estado de Baja California, México, comparte un total de 70.133 Km. con el estado de California, Estados Unidos de Norteamérica. En el caso particular de la franja fronteriza de la ciudad de Tijuana y San Diego se comparten un aproximado de 24 Km.

De acuerdo con Vega (2018), a partir de datos estimados por el Colegio de la Frontera Norte (COLEF), se establece que en los dos puertos fronterizos ubicados en Tijuana se realizan un total de cincuenta millones de cruces al año. Es decir, en la frontera entre San Diego y Tijuana se realizan 300.000 cruces fronterizos diarios. Esta dinámica de cruce fronterizo ofrece como resultado que el puerto aduanal de San Ysidro sea el de mayor tránsito en el mundo y por lo tanto la ciudad de Tijuana sea la frontera más visitada del planeta.

### **Redes sociales en México**

Según datos publicados por We Are Social y Hootsuite, agencia creativa y líder mundial en gestión de redes sociales, respectivamente, en su reporte denominado Digital 2021, cada año aumenta progresivamente la cantidad de usuarios de internet en el mundo. Actualmente, México registra un total de 129 millones de habitantes, un 80,9% habita en zonas urbanas. El número de dispositivos móviles conectados en el país es de 115,4 millones, lo que constituye un 89,1% de la población. Un total de 92,1 millones de personas están conectadas a internet y existen 100 millones de perfiles activos en redes sociales. Lo anterior, significa que algunos usuarios tienen varios perfiles por red social. En México, el mayor crecimiento digital corresponde al uso de redes sociales con un total de 11 millones de nuevos usuarios activos en redes como Facebook,





Instagram, Twitter y YouTube, siendo Facebook la red social de mayor uso. Asimismo, en nuestro país, un total de 98,7% de las personas que están conectadas a internet usan teléfonos inteligentes y destinan en promedio un tiempo de 3 horas y 27 minutos usando redes sociales (Reporte digital 2021).

De acuerdo a los grupos de edad y género que ofrece el reporte Digital 2021, las personas entre los 13 y 34 años de edad que se encuentran conectados a internet representan el mayor porcentaje de usuarios. Es decir, los jóvenes forman una parte importante y a su vez una gran mayoría respecto al uso de redes sociales en México.

El 3,6% del público femenino y el 3,2% del público masculino se encuentra entre los 13 a 17 años de edad. El 13,1% de las mujeres y el 12,1% de los hombres se encuentran entre los 18 a 24 años de edad. El 15,1% de mujeres y el 16,1% de hombres se encuentra entre los 25 a 34 años de edad. (We Are Social y Hootsuite, reporte Digital 2021)

### **Objetivo del estudio**

Describir la dinámica de tráfico, de San Diego a Tijuana, y el comercio de marihuana entre jóvenes de Tijuana a través de las redes sociales.

### **Metodología empleada**

Se realizó un diseño de investigación de corte cualitativo, de tipo exploratorio, para la recolección de información se realizaron entrevistas semiestructuradas a través de redes sociales. Se utilizó la técnica de bola de nieve para acceder a los participantes del presente estudio, iniciando con un informante clave, el cual nos permitió acceder al resto de los entrevistados, jóvenes de entre los 18 y 29 años de edad, algunos comerciantes







y otros consumidores de marihuana y de productos derivados de la misma, usuarios de redes sociales en internet, mismos que aceptaron participar con pleno conocimiento del objetivo de la presente investigación, consentimiento informado y firmado.

En el proceso de selección se intentó obtener un equilibrio entre el número de mujeres y hombres, así como en las diversas actividades laborales y académicas realizadas por los participantes. Entre los cuales destacamos, estudiantes, académicos, profesores y amas de casa. Todos los participantes pertenecen a un nivel socioeconómico medio y medio-alto.

En una primera etapa, se diseñó una guía temática para la entrevista semiestructurada dirigida únicamente para los vendedores de marihuana y sus derivados. Se incluyeron aspectos relacionados con la adquisición de la mercancía, tipo de productos que se adquieren para la venta, formas de cruce transfronterizo, selección de clientes, formas de pago, transporte y entrega de la marihuana y sus derivados.

También se diseñó una guía específica de entrevista semiestructurada para los consumidores de marihuana de Tijuana y sus derivados. Formas de contacto con los proveedores, grado de confidencialidad, productos de su preferencia para el consumo, formas de adquisición, entre otras.

## **Resultados**

### ***Microtráfico de marihuana y productos que contienen THC concentrado de San Diego a Tijuana***

Para adquirir algún producto en los dispensarios de marihuana de la ciudad de San Diego es necesario acreditar la mayoría de edad, 21 años en el caso de los Estados Unidos de Norteamérica. Para las personas nacidas fuera de los Estados Unidos basta presentar la Visa, el Pasaporte Mexicano, el carnet de identidad





mexicana o credencial para votar (INE). Si existe un límite respecto a la cantidad de marihuana que se va a adquirir, siendo una onza o 29 gramos. Sin embargo, se puede adquirir dicha cantidad en diversos dispensarios o en el mismo dispensario, solamente en diversos horarios o días. En el caso de los productos derivados de la marihuana, anteriormente se limitaba a aquellos que no tenían un uso medicinal, lo anterior tenía su razón de ser de acuerdo a la cantidad o gramaje que contenía el producto en mención. Obviamente nos referimos a la obtención de productos con fines recreacionales.

El tráfico de cantidades equivalentes a una onza de marihuana, 29 gramos, es relativamente fácil de transportar y de contrabandear por la frontera de San Diego-Tijuana. Básicamente, se puede llevar en la bolsa del pantalón, en una *cangurera* o en una bolsa con hamburguesas y papas. No representa mayor problema debido a que suele pedirse que sea envasada al alto vacío, lo que no permite que el aroma sea perceptible por las autoridades aduanales o los agentes caninos que en ocasiones resguardan el cruce fronterizo. El cruce peatonal es aún de mayor facilidad que el cruce en automóvil, este último está sujeto a revisiones aleatorias con un semáforo que indica si debe llevarse a cabo la revisión, en caso de que toque luz roja, o que tiene paso libre sin revisión, en caso de que toque luz verde.

No existe mayor problema en el momento del cruce fronterizo, las autoridades ponen especial atención en los paquetes grandes de mercancía, maletas de mano u otro artículo que llame la atención. En el caso de los automóviles suele ser igual, aunque las autoridades pueden detener la marcha de cualquier automóvil y llevar a cabo la revisión pertinente en caso de que así lo soliciten, aunque el semáforo haya tocado en luz verde o paso libre. En el caso del cruce peatonal es similar.





En el caso de los llamados cartuchos, concentrado de THC, para cigarrillos electrónicos, el producto más comercializado en la ciudad de Tijuana y el que genera una mayor cantidad de ganancias económicas, su transportación resulta aún más fácil. Las dimensiones del artículo en mención, no suele ocupar más espacio que una memoria USB, en algunos casos con todo y el empaque que los contiene. Pueden ser ocultados en cajas de cereal, de pañales, en los bolos de mano, en los empaques de comida para perro y en una infinidad de lugares y objetos.

Especial mención requiere el microtráfico de marihuana y de productos derivados de la misma en contexto de pandemia por COVID-19, misma que ha generado un cierre parcial de la frontera, en el cual solo pueden acceder al cruce fronterizo Tijuana-San Diego los ciudadanos norteamericanos, es decir, nacidos en Estados Unidos de Norteamérica con hogar de residencia en México, ya sea Tijuana, Tecate, Rosarito, Ensenada o Mexicali. Aun así, las filas de cruce de Tijuana a San Diego, de las personas nacidas en Estados Unidos, que viven en México y cruzan para asuntos laborales, médicos o a llevar a cabo negocios u otras actividades recreativas son de un tiempo estimado de 3 horas en promedio.

### ***Redes sociales y la estrategia de marketing***

La mayoría de los jóvenes comerciantes de Marihuana y de productos derivados de la misma suelen atender a sus clientes a través de aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp, Messenger o a través de redes sociales, principalmente Facebook.

En el caso de aquellos clientes que son referidos por amigos cercanos o conocidos, o clientes confiables, se utiliza el WhatsApp o el Messenger para lograr el acuerdo de la compra-venta, enviar información del





producto, detalles y fotografías del o los productos ofertados, así como información del pago y acordar los detalles de la entrega-recepción del o los productos. La transacción de compra-venta suele realizarse en domicilios particulares, cafés, tiendas de autoservicio, locales comerciales diversos o en los estacionamientos de alguna plaza comercial.

Existen comerciantes más arriesgados que promocionan abiertamente sus productos a través de Facebook, en la sección de Marketplace, la sección de Facebook para la venta de todo tipo de mercancías o productos. Basta con realizar una búsqueda de cartuchos para impresoras y los resultados arrojarán productos que se promocionan de esa manera, pero que son en realidad cartuchos de concentrado de cannabis o THC o llamado también como Wax; son cartuchos con concentrado de THC o cannabis para cigarrillos electrónicos y que son intercambiables. Igualmente se puede realizar una búsqueda de gomitas relajantes y el resultado arrojará diversos productos de dulces, gomitas o golosinas que contienen concentraciones considerables de THC. Cabe mencionar que es importante conocer las palabras claves de búsqueda para poder acceder a la gran cantidad de productos que contienen THC y a la marihuana misma.

Es importante mencionar que el comercio de marihuana de procedencia legal de los dispensarios de San Diego y ofertada en la ciudad de Tijuana por jóvenes a través de redes sociales, no pertenece a las estadísticas del narcomenudeo, ni al negocio que los cárteles o grupos de la delincuencia organizada llevan a cabo. Es decir, se trata de lo que he denominado como “Microtráfico de marihuana”. Es decir, el tráfico transfronterizo de cantidades menores de marihuana, y sus productos derivados, así como el traslado oculto, contrabando, de la mercancía a través de los puertos fronterizos de cruce internacional, con la característica





de ser adquiridos de manera legal en un país ajeno y al que se comercializará, en el cual la sustancia es ilegal, y que pertenece a un micronegocio que no forma parte de las estadísticas del narcomenudeo ni a los negocios de los cárteles de la droga o de los grupos del crimen organizado.

### Referencias

Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (ENCODAT). (2016-2017). Consumo de drogas: prevalencias globales, tendencias y variaciones estatales. Recuperado de:  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/234856/CONSUMO\\_DE\\_DROGAS.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/234856/CONSUMO_DE_DROGAS.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (s.f.). Referencias geográficas y extensión territorial de México. Recuperado de: [https://www.inegi.org.mx/inegi/spc/doc/internet/1-geografiademexico/man\\_refgeog\\_extterr\\_vs\\_enero\\_30\\_2088.pdf](https://www.inegi.org.mx/inegi/spc/doc/internet/1-geografiademexico/man_refgeog_extterr_vs_enero_30_2088.pdf)

New York Times. (2019). California es el mercado legal de marihuana más grande del mundo, pese al enorme sector del mercado negro que aún opera. Recuperado de:  
<https://www.latimes.com/espanol/eeuu/articulo/2019-08-16/californias-mercado-legal-de-marihuana-mas-grande>

Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones. (2017-2018). Centros de tratamiento no gubernamentales. Recuperado de:  
[https://epidemiologia.salud.gob.mx/gobmx/salud/documentos/info\\_sisvea/informes\\_sisvea\\_2017-2018.pdf](https://epidemiologia.salud.gob.mx/gobmx/salud/documentos/info_sisvea/informes_sisvea_2017-2018.pdf)





Vega, E. J. B. (2018). La trascendencia de la Frontera más dinámica del mundo en el ámbito aduanero.

Recuperado de: <https://www.estrategiaaduanera.mx/la-trascendencia-de-la-frontera-mas-dinamica-del-mundo-en-el-ambito-aduanero/>

Veldman, De M. (2020). Cannabis en California, leyes, uso y historia. Recuperado de:

<https://sensiseeds.com/es/blog/paises/cannabis-en-california-leyes-uso-historia/#user-card-52>

We Are Social. (2021). Digital 2021. Los últimos conocimientos sobre el estado de lo digital. Recuperado de:

<https://wearesocial.com/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital>





## **Tema 4**

### **Desafíos de la educación y las desigualdades**

#### **Mesa 02**

**Democracia y Paz: una mirada de Niños, Niñas y Jóvenes víctimas del conflicto armado colombiano**

**Motivaciones prosociales en adolescentes desvinculados de grupos armados, infractores de la ley y escolares**

***NICOLASA MARÍA DURÁN PALACIO<sup>207</sup> Y ANYERSON STITHS GÓMEZ TABARES<sup>208</sup>***

#### **Resumen**

La investigación sobre delincuencia juvenil se ha enfocado en la identificación de predictores del comportamiento violento y desadaptado. Esta preferencia ha llevado a la escasez de evidencia científica sobre la existencia de factores que se relacionan con la conducta prosocial en agresores adolescentes. A partir de una investigación no experimental de corte transversal y alcance comparativo sobre las motivaciones prosociales en tres grupos juveniles diversos, se reflexiona sobre la necesidad de considerar la prosocialidad como una categoría potencial y generativa en la intervención psicosocial con adolescentes infractores, especialmente en contextos marcados por múltiples violencias.

#### **Objetivo**

---

<sup>207</sup>Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia.

<sup>208</sup>Universidad Católica Luis Amigó. Manizales, Colombia.





Comparar las motivaciones prosociales en tres grupos juveniles: adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales, adolescentes infractores de la ley y adolescentes escolares.

## **Resultados**

### **Las particularidades de las motivaciones prosociales por complacencia en los adolescentes infractores de la ley y desvinculados de grupos armados ilegales**

Entre los hallazgos más relevantes, se encontró que los adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales (G1) y los infractores de la ley (G2) presentaron los promedios más altos en la tendencia por complacer a los demás, es decir tienden a ejecutar la acción de ayuda por petición directa de una persona o por obediencia ante una orden de asistencia. Este resultado está muy relacionado con la experiencia de vinculación de los adolescentes reclutados para el conflicto armado por grupos ilegales con una estructura organizativa jerárquica, en los que priman las órdenes de mando y las acciones de subordinación y obediencia. Asimismo, los adolescentes infractores de la ley tienen la misma experiencia de relaciones de autoridad-sumisión en las bandas delincuenciales de crimen organizado, de carácter urbano. Estos grupos han heredado principalmente la estructura organizativa de tropas paramilitares y de clanes de la mafia en las que se espera de sus integrantes obediencia ciega y lealtad a las reglas de las pandillas. Lo llamativo de que los adolescentes en conflicto con la ley penal realicen comportamientos de ayuda por complacencia u obediencia a otro, es que ellos mismos lleguen a considerarse instrumentos de la realización de los deseos de otra persona (Milgram, 1980). Esto ocurre toda vez que el adolescente es sujeto de adulación, que confunde con auténtico reconocimiento, por parte del ‘jefe’, ‘patrón’ o ‘comandante’ que le encarga una determinada misión.







En ausencia de experiencias de reconocimiento y valía personal, en sus familias o comunidades de origen, los adolescentes reclutados y vinculados a bandas delincuenciales, afirman su identidad a través de la pertenencia a estos grupos y la participación en acciones delictivas. Por otro lado, la creencia de ser sujetos de obediencia de ordenes encomendadas, promueve en los jóvenes que delinquen en grupos al margen de la ley, la idea de no ser responsables por la ejecución de los actos realizados, asunto que hace difícil la asunción de responsabilidad y conciencia de haber cometido delitos. En estas circunstancias, los adolescentes infractores consideran responsable de la comisión del delito a aquél que le dio la orden.

La conducta prosocial por complacencia, destacada en este grupo de adolescentes transgresores de la ley, está más asociada a la satisfacción por el deber o la orden cumplida y no en la asistencia en beneficio de la persona objeto de la ayuda. Lo más trascendental en este hallazgo es que los jóvenes vinculados, forzosamente o no, a grupos armados y bandas delincuenciales se sienten responsables de la ejecución de una orden ante la autoridad que los dirige y no por el contenido de los actos que le ordenan realizar. Aquí el trastocamiento de la moralidad, radica en que el joven que delinque, bien sea en un grupo subversivo o en una banda delincencial urbana, siente jactancia o vergüenza según halla desempeñado bien o no el encargo de la autoridad. Esto supone todo un reto significativo para los programas de intervención psicosocial con esta población, ya que el objetivo último de la justicia restaurativa en el sistema penal para adolescentes, es que el joven tome conciencia del daño causado, reconozca a las víctimas y procure acciones de reparación.

**Los adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales, presentan más motivaciones prosociales públicas y anónimas que los jóvenes infractores de la ley**





En términos generales se halló que los adolescentes desvinculados de los grupos subversivos y paramilitares, poseen mayores tendencias prosociales públicas y anónimas, en comparación con los jóvenes infractores de la ley. La motivación prosocial pública, comprendida como acciones de colaboración y ayuda realizadas en presencia de espectadores con el fin de obtener aprobación de otras personas, se relaciona íntimamente con la necesidad que sienten los seres humanos de agradar y hacer parte de una sociedad. Pertener y sentir que se pertenece a, contribuye a sentir valía personal y a mejorar el concepto personal.

Colombia no ha podido saldar la deuda histórica que tiene con los habitantes de las zonas rurales, y en modo especial con los niños, niñas y adolescentes rurales. La situación en la que se encuentra esta población rural y de estratos socioeconómicos bajos, habitualmente al margen (excluida) de las decisiones políticas y públicas, pese a su voluntad de ser tenidos en cuenta e involucrarse en la esfera de los asuntos comunes, ha sido históricamente denunciada. No obstante, ante esta ausencia de reconocimiento social y político, los jóvenes desvinculados de grupos violentos, tienden a ejecutar la ayuda en modo anónimo, es decir, pueden socorrer a otros sin la presencia de espectadores. Este indicador de prosocialidad, se muestra como un elemento clave en la promoción de conductas prosociales en el acompañamiento psicosocial a estos adolescentes con medida de protección del Estado. La motivación prosocial anónima, se relaciona positivamente con la empatía, el malestar personal, la ansiedad y la toma de perspectiva (Samper, 2014), lo cual permite pensar que, en los procesos de reeducación y resocialización la utilización pedagógica de estos factores, fomentaría la aparición de actitudes y conductas prosociales en esta población. Este hallazgo en la población adolescente desvinculadas





de grupos armados, posee mayores potenciales prosociales que los jóvenes infractores de la ley que han estado vinculados a bandas de delincuencia urbana.

### **Los adolescentes escolarizados no infractores evidencian motivaciones prosociales altruistas y por complacencia**

Las diferencias individuales en el comportamiento prosocial están relacionadas con el estilo de crianza y las relaciones con compañeros y amigos. Por lo tanto, el establecimiento de amistades cercanas y la aceptación por parte de los compañeros son hitos importantes del desarrollo en la adolescencia. La afiliación con amigos y compañeros prosociales que brindan compañía y apoyo se ha visto como un factor importante que promueve el comportamiento prosocial. Las amistades con amigos empáticos, ayudan al desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y estrategias de negociación. Estas habilidades conductuales orientadas a otros son igualmente de importancia clave en el desarrollo de la competencia social.

La mayoría de adolescentes no infractores de la ley penal, tienden a crecer en entornos familiares más protectores, a pesar de la inseguridad de sus comunidades barriales. Los adultos y otras personas importantes, como los profesores, familiares o los compañeros, pueden actuar como modelos prosociales para los niños y los adolescentes. Según los teóricos de la socialización, los padres desempeñan un papel importante en la promoción y el fomento de la implicación prosocial en sus hijos adolescentes. Una crianza cálida fomenta niveles más altos de razonamiento moral y modela la empatía, ambos factores únicos en la predicción de la implicación prosocial de los niños, niñas y adolescentes (Eisenberg y Fabes, 1998). En este sentido, las puntuaciones altas en motivaciones prosociales por complacencia u obediencia, en los adolescentes no





infractores, están relacionadas con sus experiencias de socialización primaria, en las que los valores relacionados con la empatía, la preocupación por los demás y la compasión, son vistos como ideales de la integridad moral. En este caso, la ayuda por obediencia no es tanto por cumplir una orden, sino por complacencia a un principio moral de solidaridad con los que precisan socorro.

El comportamiento prosocial está asociado positivamente con resultados académicos de buen desempeño, con habilidades socioemocionales como la empatía y la competencia social, y con un alto nivel de cognición social y razonamiento moral prosocial en la adolescencia.

Finalmente, de los tres grupos de adolescentes examinados en esta investigación, la fracción de los adolescentes escolares no infractores, fue la que presentó motivaciones prosociales altruistas. Estas están relacionadas con el tipo de ayuda que se otorga sin la obtención de un beneficio directo, solamente con el interés de asistir a otro para su propio favor. Las personas con tendencias altruistas, se caracterizan porque presentan mayores niveles de preocupación empática por los demás, se les facilita la adopción del punto de vista ajeno y poseen un mayor control sobre sus emociones negativas, especialmente la ira y la agresividad.

### **Impacto en la política**

Históricamente, la política de justicia juvenil en Colombia, ha oscilado entre enfoques de rehabilitación y punitivos para manejar a los adolescentes infractores de la ley penal. Un aumento en la delincuencia juvenil violenta durante la última década ha renovado el interés por el tipo de sanciones para castigar a los jóvenes delincuentes. Nuestro análisis sugiere que, la delincuencia juvenil ha aumentado evidentemente en las últimas tres décadas, independientemente de la existencia de políticas de justicia juvenil reformadas. Los hallazgos





respaldan la necesidad de esfuerzos de prevención específicos, reales, con auténtica voluntad política que aborden las causas psicosociales y de inequidad social fundamentales de la delincuencia juvenil. El Estado colombiano tiene una deuda histórica con la niñez rural y de contextos marginados. Se requieren mayores y concretos esfuerzos, y medidas de acción afirmativa para que los niños, niñas y adolescentes más vulnerables, disfruten de sus derechos en la práctica, en particular en el área de la salud, la educación y el acceso a la justicia.

### **Metodología**

Se realizó una investigación con metodología cuantitativa, de diseño no experimental de tipo transversal y alcance comparativo entre los tres grupos de adolescentes con experiencias relacionales diversas: desvinculados de grupos armados ilegales que están en proceso de reintegración social (G1), adolescentes infractores de la ley (G2) y adolescentes escolares sin antecedentes de conducta delictiva (G3). Para la medición se utilizó el cuestionario de tendencias prosociales-PTM-R (Carlo y Randall, 2002), que evalúa seis tendencias prosociales: anónimas, públicas, por complacencia, emergencia, emocional y altruista. Consta de 23 ítems, que se valoran mediante una escala de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que van desde 1: no me describe en absoluto; hasta 5: me describe totalmente. Se aplicó a una población total de 203 adolescentes, distribuidos de manera no uniforme en los tres grupos, con edades entre 16 y 19 años.

### **Pertinencia social**

El comportamiento prosocial se considera un aspecto clave de la competencia social. Los adolescentes prosociales tienden a compartir, ayudar y consolar a los demás. Esta comprensión implica que la conducta prosocial está estrechamente relacionada con el desarrollo de habilidades sociocognitivas y empáticas. Las





diferencias individuales en el comportamiento prosocial están relacionadas con el estilo de crianza (Eisenberg y Fabes, 1998) y las relaciones con compañeros y amigos empáticos. Durante los años de la preadolescencia y la adolescencia temprana, las experiencias relacionales positivas son importantes en la implicación prosocial.

La vinculación de menores de edad a grupos armados impacta negativamente su desarrollo, marca un quiebre severo en sus trayectorias de vida y da inicio a una nueva forma de percibir y estar en el mundo. La exposición prolongada a eventos de violencia y la participación en actividades de daño a otros, tiene efectos nocivos y dolorosos a largo plazo sobre la capacidad para sentir compasión, empatía y para la realización de acciones prosociales altruistas. Sin embargo, el significado que niños, niñas y adolescentes, reclutados para la guerra, le otorgan al conflicto armado y la relación con sus pares en ese contexto, constituye un potencial importante para examinar en los programas de acompañamiento psicosocial para la reintegración a la sociedad.

La obtención de dinero ‘fácil’ por parte de los adolescentes infractores de la ley, a través de prácticas delictivas, disminuye las motivaciones prosociales dirigidas a personas externas al grupo de pertenencia y favorece el mantenimiento de emociones como el resentimiento, la venganza y la lealtad gregaria sin criterios. La vinculación, forzada o no, de los niños, niñas y adolescentes a grupos armados ilegales y a bandas de crimen organizado, nos interroga en varios sentidos: como sociedad, nos interpela frente a la protección de la niñez y la juventud colombiana. En tanto Estado, interroga por la acción interinstitucional en defensa de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes que en el contexto de la guerra se han vulnerado y se siguen violando, aún después de la firma del Acuerdo de paz.





La cultura escolar que estimula la participación activa de los alumnos, fomenta los valores de conexión y cooperación orientados a los demás, que llevan a trascender el interés propio para beneficiar a los demás, será decisiva para promover las motivaciones y conductas prosociales. Atender a las escuelas y colegios como entornos protectores debe ser prioridad de los gobiernos, con la implicación activa de docentes y cuidadores.

### **Conclusiones**

Los programas de reintegración social de adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales, se enfrentan al gran desafío de la reestructuración cognitiva en esta población, de tal modo que des-idealicen la ideología bélica y las vías de hecho como modos de transformación de las injusticias y desigualdades sociales. Interviniendo los sistemas de creencias y razonamientos morales, es posible ayudar a estos jóvenes para una reincorporación a la sociedad con motivaciones prosociales, necesarias para la construcción de paz.

### **Referencias**

- Carlo, G. y Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 31, 31-44. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon y N. Eisenberg (eds.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 701–778). John Wiley y Sons, Inc.
- Milgram, S. (1980). Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental. Desclée de Brouwer.





Samper, G. P. (2014). Diferentes tendencias prosociales: el papel de las emociones. Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 6(2), 177-185. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/71038302.pdf>







### Mesa 03

## **Inclusión educativa, apoyo académico especial y calidad de vida a niñas, niños y jóvenes en situación de enfermedad**

### **Narrativas de contextos educativos sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad cognitiva leve en Colombia y México**

***SONIA J. ARAGÓN C. Y STEVE F. PEDRAZA V.*** <sup>209</sup>

#### **Resumen**

La investigación busca comprender las narrativas de los contextos educativos sobre la inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva leve en Colombia y México. La metodología plantea escenarios específicos en los cuales se recogieron las narrativas de los diferentes contextos interaccionales (12 docentes, 12 padres y 12 niños) sobre el proceso de inclusión educativa, desde una perspectiva de investigación hermenéutica. Los resultados permiten concluir que no basta tener acuerdos o leyes en los cuales se plasmen conceptos o acciones sobre la discapacidad e inclusión educativa, si la sociedad no está culturalmente preparada.

**Palabras clave.** Narrativas, discapacidad intelectual, educación especial y contexto de aprendizaje.

#### **Objetivos**

---

<sup>209</sup> Licenciatura en Educación Especial, Benemérita ENUF- Morelia; Magister en Neurorehabilitación, Universidad Manuela Beltrán/ Co-autor: Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas, Universidad de Maimónides/ Magister en Psicología Clínica y de Familia, Universidad Santo Tomás/ Grupo de Investigación en Neurorehabilitación, Universidad Manuela Beltrán.





Comprender las narrativas de los contextos educativos sobre los procesos de inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva leve, en escuelas regulares de Colombia y México.

### **Objetivos Específicos**

- Comprender las experiencias pedagógicas de las y los docentes que llevan a cabo procesos inclusivos con niños y niñas con discapacidad a partir de escenarios reflexivos, para reconocer sus fortalezas y debilidades en dicho proceso
- Identificar los relatos dominantes de las y los padres de familia y niños frente a la inclusión y la discapacidad para reconocer su acción y papel dentro del proceso de inclusión
- Identificar los discursos alrededor de la inclusión educativa de los contextos educativos desde la mirada de las neurociencias sociales para entender su actitud frente a la discapacidad

### **Metodología**

**Perspectiva.** En los últimos años se ha construido un puente relacional entre la epistemología compleja y las neurociencias cognitivas, esto porque “las neurociencias han desarrollado una visión ecológica, en la que destaca la importancia crucial que se da al estudio de los ambientes en los que el ser humano se desenvuelve” (Hernández, Pedraza y Perdomo, 2009). De este modo, las neurociencias sociales pasan a explicar ahora al ser humano no solo desde lo material, sino que incluyen otros aspectos que lo describen en su plano diferencial y que facilitan la distinción de dimensiones complejas y no excluyentes (Ramírez, 2012).





**Diseño.** El diseño contempla dos momentos, cada uno con diferentes escenarios, cuyo proceso se repitió de manera igual en los dos contextos de la investigación: Colombia y México. Los momentos y escenarios quedaron constituidos así:

**Momento 1.** Se plantearon 3 escenarios para recoger los relatos: uno de docentes, otro de padres de familia y otro de alumnos; en los cuales se realizó una entrevista semiestructurada con preguntas entorno a la inclusión educativa y la discapacidad intelectual leve.

- ✓ Escenario 1. 6 docentes que se encuentren en una escuela primaria regular con un alumno con discapacidad cognitiva leve. Dentro de los 6 docentes: Dos frente al grupo del niño (a) con discapacidad, dos que estén como apoyo del niño (a) con discapacidad y dos que simplemente estén dentro de la misma institución
- ✓ Escenario 2. 6 padres de familia que sean parte de la escuela inclusiva. Dos de los padres de niños (as) incluidos, dos padres de familia del mismo grupo escolar y dos padres de familia que sean de la institución, pero de otra aula
- ✓ Escenario 3. 6 alumnos que estén en la institución inclusiva. Dos sean muy cercanos al niño (a) con discapacidad, dos que estén en la misma aula y dos que sean de otro salón, pero de su mismo grado.

**Momento 2.** Se presentó a los niños una historieta basada en las narrativas obtenidas en el momento 1, en la cual ellos debían colorear los dibujos y terminar de darle forma para, posteriormente, mostrarla a los docentes y padres de familia y realizar así una reflexión sobre dicho relato. Estas reflexiones se desarrollan nuevamente en dos de los escenarios ya descritos.

### **Constructos**





**Narrativas.** Son los relatos y pensamientos de los sujetos a través de las historias que ellos mismos construyen con su realidad y cuentan de sí mismos; estas reflejan el contexto en el que son vividas estas historias y dan lugar a tener una interpretación de un mismo suceso dependiendo del momento de su evocación.

**Inclusión educativa.** Es el proceso en el cual se identifica la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje dentro de un aula de clase, un colegio y la comunidad, reduciendo la exclusión. Se basa en tener en cuenta que cada alumno tiene sus propias características y necesidades. También involucra la necesidad de realizar adaptaciones o ajustes razonables de acuerdo con cada niño o niña que lleva este proceso.

**Discapacidad cognitiva leve.** Es una condición en la cual la capacidad intelectual está por debajo del promedio esperado para su edad, y presenta deficiencia generalizada de su desarrollo motriz, intelectual, de lenguaje y autonomía, pero a su vez está compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad.

**Población.** La población con la cual se trabajó en cada contexto (Colombia y México) fueron 6 docentes, 6 padres de familia y 6 alumnos de escuela primaria regular que estén dentro de una escuela inclusiva con un niño (a) con discapacidad cognitiva leve.

**Herramientas.** Guiones de entrevista semi-estructurada, los cuales fueron previamente validados por 3 expertos colombianos y 3 mexicanos, cuyo objetivo era recolectar conceptos, creencias y experiencias sobre la inclusión educativa y la discapacidad cognitiva leve.

## **Resultados**





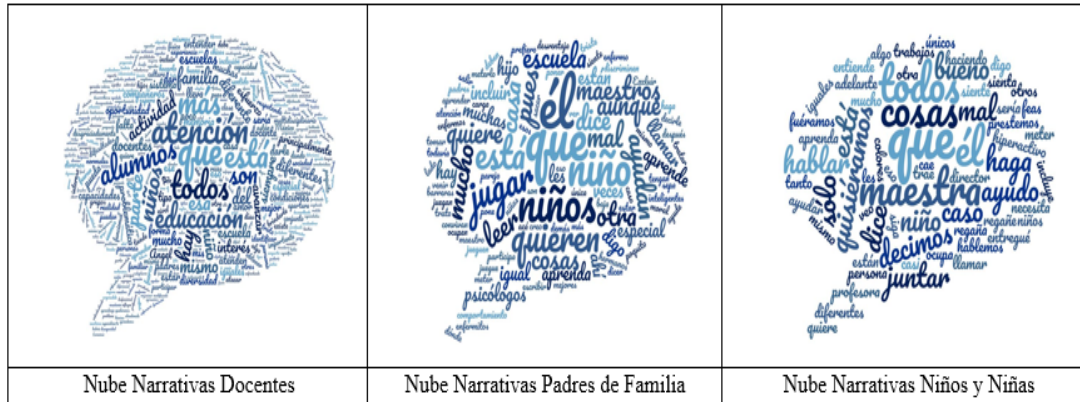
# IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

## Imagen 1

*Nubes de narrativas contexto educativo Colombia*



## Imagen 2

*Nube de narrativas contexto educativo México*



## Imagen 3

*Historieta narrativas contexto educativo Colombia*





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

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

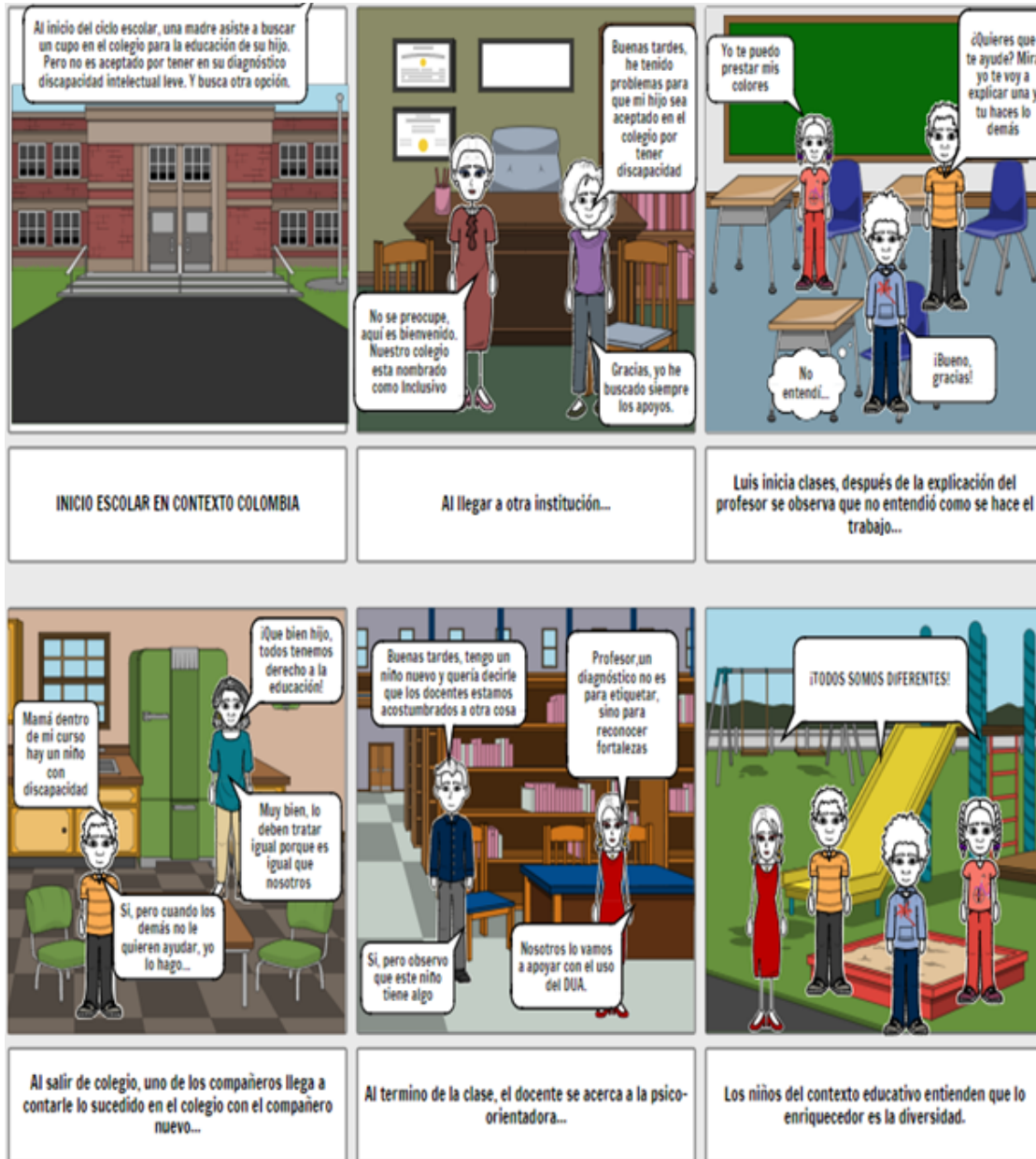


Imagen 4

Historieta narrativas contexto educativo México





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

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual



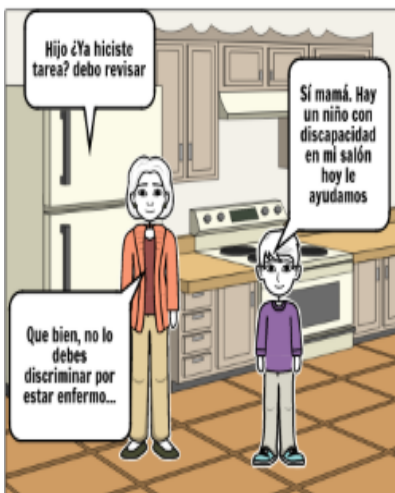
Dos madres de familia vecinas se reúnen para hablar...



Al iniciar las clases...



En clase de educación física...



Al salir del colegio uno de los niños conversa con su madre...



Al final de la jornada escolar los docentes se reúnen para conversar sobre lo ocurrido en clase...



La población mexicana entiende su participación en el proceso de inclusión, determinando que hay factores externos que no están en sus manos...

## Conclusiones





El paradigma de la inclusión educativa ha sido un tema de gran importancia en todo el mundo al reconocerse que las personas con discapacidad tienen igualdad de derechos, lo cual amplía la visión y expectativas sobre su educación, alimentación, salud y otros aspectos (Ávila, 2013 y Campos, 2010). En tal sentido, para lograr una educación exitosa y de calidad se debe trabajar colaborativamente entre los diferentes contextos de interacción los cuales son: el niño (a), los padres, los docentes, los compañeros de clase y la comunidad en general; lo cual invita a implementar acciones y procesos que respondan tanto a las barreras de aprendizajes de los sujetos y de los contextos, como a la inminente necesidad de fortalecer el trabajo cooperativo entre los participantes para no llegar a una exclusión. Teniendo en cuenta que “el problema de la discapacidad no está limitado únicamente a la persona, involucra también a la familia, a la comunidad, a la sociedad y a la cultura en general” (Céspedes, 2005).

Desde los hallazgos de la investigación se evidencia que, en el contexto educativo colombiano, los tres contextos interaccionales tienden a construir narrativas comunes, en los que prevalece como temática central la necesidad de mantener una participación conjunta para alcanzar el éxito de la inclusión educativa. Esto pese al desconocimiento de los procesos que se tienen que llevar a cabo; ya que, para muchos, es un tema reciente sobre el que no han tenido suficiente aproximación conceptual y metodológica. Por lo tanto, en el contexto educativo prevalecen reacciones hacia la inclusión caracterizadas por el rechazo y la apatía; incluso, conceptualizaciones sobre la discapacidad en las que prima la idea de enfermedad o dificultad mental: “Explícale a un docente y él te va a decir: ¡para mí eso es flojera!” (Relato PC37); “estaba buscando escuelas y en ningún lado me lo aceptaban” (Relato MC36).







Por otro lado, los resultados de la investigación sugieren que, en el contexto educativo mexicano se evidencian construcciones narrativas en las que los contextos interaccionales reconocen como significativa la práctica docente debido a las acciones pedagógicas dirigidas a la aceptación, sensibilización y conocimiento tanto de los estudiantes como de los entornos dentro de los cuales se desenvuelven los niños y niñas. Además, resalta como temática central, el valor que se le otorga a la diversidad lo cual genera espacios para la participación infantil y de los padres de familia: “La inclusión es hacer una práctica docente que permita la llegada del aprendizaje para todos teniendo en cuenta las diferencias” (Relato PC6); “Ya no estamos hablando de un niño con capacidades diferentes, si no hablamos de diversidad” (Relato PM15).

En ambos contextos (Colombia y México), los contextos interaccionales resaltan el papel de los compañeros de clase quienes son los artífices de procesos de integración efectivos; lo que sugiere que más que la aceptación, la empatía podría ser la parte fundamental del proceso de inclusión: “Yo primero le explico o le hago un ejemplo y ya dejo que haga la tarea” (Relato NM12); “le ayudo para que no sienta que me cae mal y juegue conmigo” (Relato NM3).

### Referencias

- Ávila, A. M. (2013). Narrativas de los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC). *CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano 53(Idic)*, 1–137.
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *O.E.A.*, 1–14.





Céspedes, G. M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Revista Aquirchan*, 5(5), 108–113.

Hernández, N., Pedraza, S. y Perdomo, M. (2009). Terapia narrativa en la co-construcción de la experiencia y el afrontamiento familiar en torno a la impresión diagnóstica de TDAH. *Revista Universitas* 8 (1), 211-226. ISSN 1657-9267.

Ramirez, S. M. (2012). Neurociencia y Educacion: una mirada desde la biología-cultural. *Revista Interamerinana de Formaciòn del Profesorado* 74 (26), 161-175.





**Burbujas motoras, mentes brillantes. una oportunidad de innovación intersectorial para la educación de menores con enfermedades huérfanas. El fenómeno de precarización de los servicios de salud y educación: reflexiones sobre influencias para la calidad**

***DANIEL MARTÍNEZ B.<sup>210</sup>, ROGELIO CAMACHO E.<sup>211</sup>, YMARCELA BENAVIDES SARMIENTO<sup>212</sup>***

**Resumen**

La aparición de diversas enfermedades constituye uno de los mayores problemas para el desempeño educacional pertinente, principalmente en las comunidades más desfavorecidas, por lo que resulta necesario conocer el contexto sociocultural en que las relaciones entre los servicios de educación y de salud se desarrollan. La conducta de las instancias del gobierno torna precario el trabajo de maestros y de servidores en salud en esta franja poblacional por el fuerte arraigo a políticas temporales sin continuidad en el tiempo, que impactan de diversas formas las condiciones económicas, familiares y educación infantil. Sugerimos que el concepto de cultura alimentaria es importante para entender el proceso de formación y desarrollo de mejores estados de salud en la infancia.

**Palabras clave.** Educación; Política Pública; Infancia; Formación; Financiación; Salud

**Introducción**

En la investigación adelantada se busca indagar por las condiciones que guían la construcción de las

---

<sup>210</sup> Médico especialista docente Universidad de la Sabana

<sup>211</sup> Médico Especialista docente Universidad del Rosario

<sup>212</sup> PH.D. Ciencias de la Educación





políticas públicas de AIPI, además de la relación establecida entre educación y salud infantil en el país, se centra en la comprensión del Servicio Educativo y de Salubridad, sus distribuciones presupuestales y las propuestas que los caracteriza. El objeto es la comprensión reflexiva y sintética de este campo disciplinar, así como de las obras adelantadas o en fase de implementación sobre el tema de la educación infantil para poblaciones con necesidades educativas o afectivas especiales, al analizar sus características básicas, tales como inversión de capital del producto interno bruto, los objetivos esbozados desde cada sector, los principales componentes, entre otros aspectos, que se considera podrían relacionarse en la comprensión de situaciones por las que atraviesan los niños, cuando se encuentran con patologías que obligan a la familia y a la escuela a recurrir a la asociación con hospitales y sector salud, que tendrá su comprensión explicativa en posteriores estudios, que den cuenta del “cómo” se atiende la problemática desde la realidad de cada campo.

Existe hoy consenso sobre puntos de vista más críticos sobre cuánto tienen que ser atendidas las necesidades a través de políticas de bienestar social, como objetivo eficaz que guía las prácticas de maestros y entidades de servicios de salud, que en general son financiadas por el Estado y por el Bienestar Familiar (Benavides, 2019). Aunque políticas y programas presentan un discurso de mitigación de la pobreza, de reducción de las desigualdades sociales, de protección del medio ambiente, entre otros ideales; la forma inapropiada en que se efectúa la distribución de los recursos, deja ver que la buena intención, no alcanza a que los sectores de educación y de salud vinculados, se conversen y ello da libre vía al descredito en las instituciones y a la defensa y el mantenimiento de un proyecto neoliberal que se sostiene y declara sutilmente





en los proyectos de cada sector, incluidos de manera importante aquellos que se destinan a la formación de maestros y a la atención integral de la infancia en las zonas rurales. Esta declaración se confirmó a partir de análisis documentales que el Estado colombiano ha emitido en cada administración desde 2015, junto con el hecho de que, aunque los gobiernos presentan distanciamientos en sus prácticas y concepciones, los gobiernos de Juan Manuel Santos (2010-2014; 2014-2018) e Iván Duque Márquez (2018-2022), no experimentan rupturas significativas o diferenciaciones con respecto a la aproximación, aceptación y aplicación de políticas que permitan el diálogo entre educación y salud en la escuela. Cabe destacar que para el primer gobierno, en dos términos, se aprobó a manera de política de Estado al programa “De Cero a Siempre” (Colombia, 2016) centrado en la educación de los niños de la etapa etaria de los cero a los seis años, pudiese evidenciar formas de interlocución entre los campos y disciplinas que en torno del programa se desempeñaron hasta el año 2018; pero que en el programa actual de gobierno, deja el vacío sobre mandatos e iniciativas conexas entre la historia y la actualidad de la infancia colombiana.

El compromiso del estudio es con la comprensión de procesos, requerimientos y dimensionalidad institucional del Estado en correlación con formas de participación de entidades de cooperación en la formulación, planificación y financiación de proyectos relacionados con la educación de la infancia colombiana y cómo este proceso podría ser comprendido en la posibilidad de atención integral a la niñez colombiana; hecho que supone el diálogo con el sector salud. Este nivel de compromiso de la academia podría en algunos sectores de la teoría crítica, como en vínculo con el proyecto político neoliberal, que no cuestiona críticamente las desigualdades sociales experimentadas también en el campo de la educación en la sociedad





capitalista; y probablemente no falte razón en ello. Sin embargo, dado que el presente documento, no pretende dar cuenta de la perspectiva crítica, sino del estado de la situación, ese tendrá que ser un tema de discusión en otros instantes de reflexión a la que nos haremos parte como investigadores del campo científico.

En virtud de lo expuesto, es dable aportar que la relevancia de la reflexión presentada aquí, en diálogo (o en disonancia) con otras perspectivas, puede contribuir a estudios sobre el trabajo de educadores, cuidadores y prestadores del servicio de salud infantil, a comprender sus transformaciones, tratando aún más en detalle aquellos que compiten en el campo y su relación con la educación para la vida.

### **Metodología**

El resumen presentado aquí es una reflexión continuada del proceso investigativo en el marco de formación doctoral de la autora (Benavides, 2019). Por lo tanto, de acuerdo con los supuestos colocados, la investigación comenzó por la revisión documental realizada entre 2016 y 2019, de proyectos de política financiados o no por el Estado colombiano y por Bienestar Familiar ICBF, que, por extensión, se vinculan con la prestación integral en perspectiva de derechos y en consecuencia con el servicio educativo y de salubridad para la primera infancia. Así, se delimitó el período de tiempo para el registro entre 2015 y 2020 como operación booleana en la base de datos *Web of Science* y como seleccionadores las palabras “Estado colombiano”, “Política de Educación y Salud” y “Bienestar Familiar ICBF” hasta 2019 y se inició el registro por los términos *Educación Integral de la Infancia*, que presentó un total de 3.156 registros y con criterios de clasificación entre ello la revisión por pares se llegó a un acumulado de 52 textos que se vincularon al





análisis. A lo largo de la investigación que se ha reanudado a partir del encuentro con colegas del campo de salud que se han mostrado interesados en la producción de conocimiento y sobre la base del estudio de las enfermedades denominadas huérfanas, que será el material para otros estudios y otras publicaciones actualmente en curso, se procedió a la lectura sistemática de los resúmenes y a su vinculación a software especializado de análisis cualitativo (Atlas Ti).

### **Resultados y discusión**

Es importante recordar que los programas de políticas de AIPI que el Estado colombiano establece para ser desarrolladas por Bienestar Familiar ICBF, constituyen en teoría una agencia autónoma de desarrollo para todo el país (con el objetivo principalmente de aportar a reconstruir las economías, a fortalecer a las regiones del país, entre otros aspectos inherentes al desarrollo infantil, su centro de acción). Aunque este es su discurso, se ha percibido a lo largo de las administraciones, lo mucho que la institucionalidad se pierde y la credibilidad social de la ciudadanía desaparece; en la medida en que ésta pérdida, está asociada con el que las propuestas se encuentran dirigidas al alivio de la pobreza infantil mucho más en su carácter técnico y pragmático de cobertura; pero se evidencia poco avance con respecto a cuestiones más profundas y debates estructurales sobre las desigualdades intrínsecas a la sostenibilidad de las políticas, a su interdisciplinariedad y a los estatutos epistemológicos que las rigen.

Así, llama la atención la forma en que se concibe la salud en el país y en consecuencia solo por comparación entre los países OCDE, en este estudio se reporta un comparativo de 2019 sobre la forma en que se distribuye el gasto en salud como un factor asignado del PIB y para efectos de comprensión de este





factor decisivo en la atención integral, es válido implementar el concepto común de los estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, desde la que el gasto en salud y en educación miden el consumo final de bienes y servicios para garantizar la salud y la educación, que según OCDE, representan los gastos de todos los tipos de mecanismos de financiamiento (programas gubernamentales, seguridad social o gastos fuera de presupuesto). Así, se presenta en la Figura 1 la forma en que en Colombia se efectúa la asignación del recurso a los servicios de salud, hecho que explica en gran medida la situación de urgencia económica de hospitales, clínicas y entes de seguridad en épocas de urgencia sanitaria; según las investigaciones económicas, el aporte del PIB para el bienestar social, dirigido a bienes y servicios médicos y educativos, programas de salud pública y prevención, administración del sistema de salud y de educación integral, supone lograr que la división del gasto para cada rubro combine los esquemas de financiamiento gubernamentales y obligatorios (Morgan et al; OCDE, 2019).

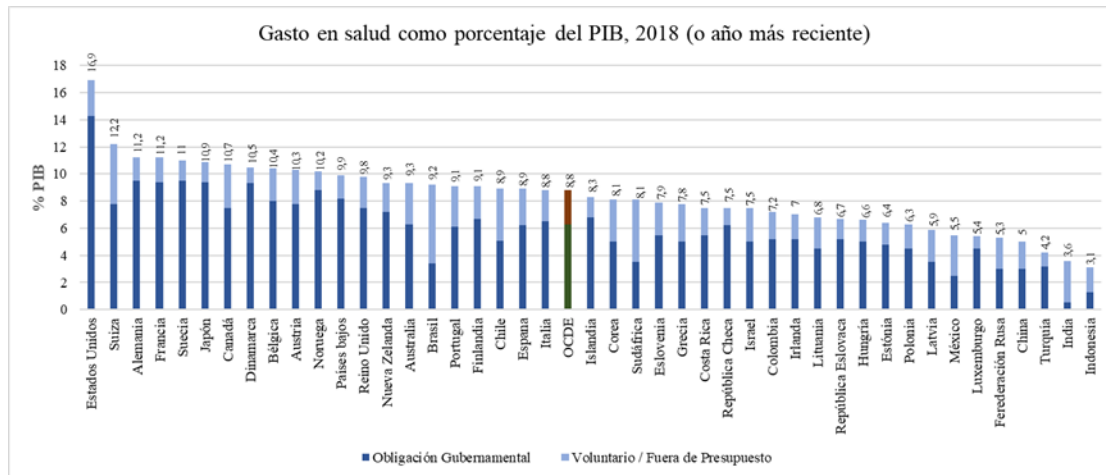






**Figura 1**

*Comparación entre países OCDE en asignación para salud*



Fuente: OECD Health statistics (Morgan et al, 2019, p. 155) WHO Global Health Expenditure Database<sup>213</sup>

Llama la atención, que la asignación del recurso para servicios de salud que en Colombia se ubica en los 7,2% del PIB, que se encuentra por encima de países de la región como México, pero que dista aún 1,6% del promedio de los países OCDE en el sector salud que se encuentra mejor valorado que el sector educativo (como se verá más adelante), tienda a tratar arreglos y estrategias experimentados por el capital más que por localidad del servicio en cada caso. Este registro comparativo que no deja bien “representada” la situación de precariedad del servicio y de los profesionales de la salud, ponen el acento en la necesidad de volver a la política educativa como un mecanismo social de participación principalmente de la esfera

<sup>213</sup> StatLink <https://doi.org/10.1787/888934016816>





pública. Para los agentes de mantenimiento de *status quo*, debe incluirse a la escuela y al hospital en la misma lógica.

De manera similar, en el campo de la educación que es el segundo componente del binomio que le da sentido a este estudio y que se vincula a la reflexión, se debe considerar que el deseo por la formación social y cultural de la ciudadanía, no se produce sin el consentimiento y la aproximación de los gobiernos locales; sin embargo, existe resistencia por parte de innumerables sujetos que forman los diferentes contextos (profesionales, comunidades) que no se disponen o que están en desacuerdo con una forma integral de concebir la educación desde la primera infancia. Flórez y REDEM (2015), llama la atención sobre la tendencia que tiene la pedagogía hospitalaria y por lo tanto la educación para la población con necesidades educativas especiales es que los hechos de la escuela se tienden a repetir entre aquellas experiencias emergentes de atención a niños con enfermedades o con patologías que demandan cuidados especiales, según los autores, las experiencias de pedagogía hospitalaria siguen patrones curriculares, es decir, gran parte de lo que sucedió con la educación en diferentes partes del país; tiende a suceder en las experiencias significativas emergentes, en tanto que siguen la misma lógica, en la medida en que se mantienen los intereses instrumentales de contenidos y para que la escuela “sobreviva”, ya sea por necesidad de su propio capital humano, o por las presiones culturales y sociales en las que la primera en intervenir es la familia.

Según el registro reciente de indicadores de asignación de recursos para el sector educativo que integra a los países OCDE, que recoge los datos 2020 (ver Figura 2), para el caso de la educación colombiana, es posible inferir que existe en la actualidad un mejor nivel de asignación presupuestal -comparativamente

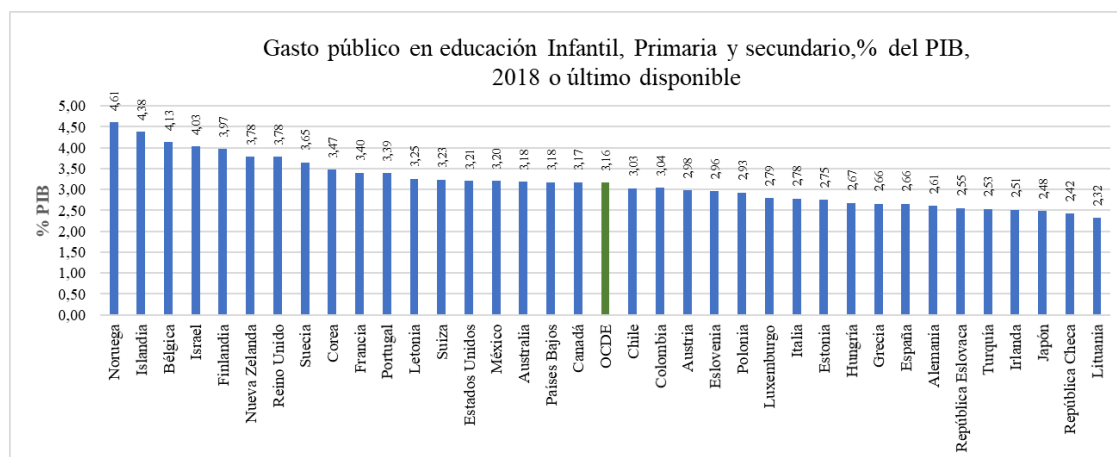




con la década del 2000 o anteriores-, en el sentido en que los economistas del país comprenden el fenómeno, es decir, en la mayor cantidad, en que se dé lo suficiente para llevar a cabo la planificación, pero alejados de la interferencia sistemática con los actores para encontrar los "mejores caminos" de participación con calidad para la educación colombiana, es decir, con los médicos, con los maestros; pero sobre todo con los niños.

## Figura 2

*Comparación entre países OCDE en asignación para educación inicial y primaria*



Fuente: *OECD Spending Education* (OECD, 2020)<sup>214</sup>

Esta configuración de recursos obliga a que “se haga más y mejor, pero con poco” en nombre de la eficiencia, se refuerza de tal manera este criterio; que se permite y se refuerza la reducción de las inversiones públicas en los servicios esenciales y, por lo tanto, se torna precario el deber económico de desarrollo que

<sup>214</sup> <https://doi.org/10.1787/f99b45d0-en>





impulsa a los sectores educativo y de salud, con lo cual se reduce el acceso a los derechos sociales. Lo que se puede observar con una asignación para la educación que en promedio se encuentra por debajo del 4%, es que en la vida cotidiana de los departamentos de educación, las instituciones escolares, entre otros; las determinantes de “mejora constante”, propia del mercado; se torna susceptible de ser mal entendidas por los profesionales de la educación y de la salud dentro de la escuela en sus aspectos macroestructurales, pero aún más grave, entre los responsables de la gestión gubernamental. Claramente, esta problemática se ve agravada con el hecho de que un buen número de los agentes de educación, desconozcan la intermediación político- administrativa, los acuerdos establecidos y la profundidad de las reformas que se le pueda atribuir tanto al sector salud, como al de educación. Por ello, tranquilamente en medio de la rutina escolar, las organizaciones estatales, junto con los ministerios y secretarías de educación, describen la dirección de las políticas educativas con el fin de conformarlas bajo la etiqueta de mayor eficiencia y eficacia que no se puede simplemente por “experiencias exitosas”, atribuir a una institución social como la escuela.

Así, el Estado colombiano e instituciones como Bienestar Familiar ICBF intervienen firmemente desde la convicción de que “así es como debe ser” en todo el territorio no solo por su capacidad financiera, sino particularmente en la gestión y directrices de las decisiones tomadas por los gobiernos, que asumen por sí mismos la reorganización de la integralidad de la educación no basada en la demanda social; sino especialmente basada en la realidad del filtro de la “política-económica” o del “modelo económico”. Pero la escuela, en su responsabilidad social, se resiste y aún con la precariedad, educa a las nuevas generaciones, en otras palabras; en la práctica, lo que ocurre es la confrontación entre las fuerzas de la sociedad civil y los





líderes nacionales e internacionales de las fuerzas políticas y económicas en la prescripción de políticas de educación pública básica en el país.

Estas intervenciones subordinan a los profesores y a los médicos a adoptar condiciones impuestas por la institución financiera, y son adaptaciones que les permiten evaluar su capacidad de respuesta para cumplir con sus requerimientos de la burocracia de la gestión. Contrasta el fenómeno de precarización con la “astucia” [que es profesionalismo] que muestran docentes, médicos y gestores en función del cumplimiento de las responsabilidades sociales que atestiguan el compromiso educativo y cultural con los niños y que superan la mirada instrumental de la interdisciplinariedad basada particularmente en la dependencia entre el desarrollo económico y social. Con la metáfora de la forma en que se debe cumplir una “prescripción”, lo que se pretende aquí, es llamar la atención en torno de las responsabilidades ejercidas por el Estado, ya sea apoyo financiero o técnico y de gestión, en la medida en que aquellas se pueden sustituir gradualmente por actos de “esfuerzo”, de “voluntad” y de “participación” que las comunidades de médicos y de maestros en Colombia, están a la manera heideggeriana “en disposición de disponer”. Y, sin embargo, debido a la característica impersonal dada a las acciones de política pública, a la falta de participación social en el diseño de aquella, los cambios se imponen verticalmente. Cuando maestros y personal de salud piensan la realidad de los niños con necesidades especiales, de manera conjunta, la interferencia instrumental de las instituciones tiende a superarse, en tanto que se puede percibir la conformación de comunidad científica, para el beneficio de la comunidad social, no hay lugar al distanciamiento disciplinar en relación con sus prácticas particulares y se supera el obstáculo de supremacía disciplinar que tanto daño le hace al trabajo





colectivo.

## **Conclusiones**

Mejorar los niveles de formación y de conocimiento de la pedagogía hospitalaria y descubrir en qué medida el objetivo de ampliar el acceso de los niños de condiciones especiales o con enfermedades de alto riesgo, es común entre los trabajadores al sistema escolar y del sistema de salud, en el mediano plazo garantizará la sostenibilidad de la escuela en la sociedad. De igual manera, saber en qué medida las políticas públicas que conectan las diversas disciplinas, no se limitan a ser establecidas mecánicamente para “satisfacer” las expectativas del creciente mercado capitalista de mercados que también involucra, y cada vez más, a los derechos humanos. O si, por otro lado, en su lógica más determinista, las políticas que abogan por la racionalización del gasto público y por la puesta en práctica de los resultados, medidos por sistemas de evaluación, cuyo propósito es medir la calidad, resultan más útiles en el trabajo de la atención integral a la infancia.

Con esto, las economías que se consideran dependientes, periféricas, "subalternas", entre muchas otras posibles nomenclaturas, son partes importantes de los arreglos que se construyen, involucrando, entre otras esferas, sus políticas educativas y, en consecuencia, la organización de sus sistemas educativos. Por lo tanto, es esencial que los grupos de investigación, académicos y responsables políticos de la perspectiva socioeconómica y antropológica avancen con las discusiones, analizando temas subyacentes que luego pueden surgir y criticar las decisiones tan ampliamente “abrazadas” por nuestros gobiernos.

## **Referencias**





Colombia, Congreso. (2 de agosto de 2016). Ley N° 1804 de agosto 2 de 2016. *Ley N° 1804 de agosto 2 de 2016 "Por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre"*. Bogotá D.C., Municipio de Chitaráque en Boyacá, Colombia: S/Inf.

Benavides S. A. M. (2019). Cero a Siempre y Todos a Aprender como prácticas de política educativa en Colombia. Orientador: Prof, Dr. José Rafael Valdés Ortega. 2019. 208 f. [Tesis doctoral en Educación]. Facultad de Posgrado Universidad de Baja California, Tepic - Nayarit. México.

Flórez, P., L. Red Educativa Mundial –REDEM-. (2015). *Pedagogía Hospitalaria Y De La Salud (Phs):Hacia La Concreción De La Inclusión Educativa*. Magdalena del Mar, Lima: Grupo MDM Corp S.A.C., 49 p v. 1. ISBN 978-612-46680-2-9.

Morgan, D., Mueller, M., Bourke, E., Lorenzoni, L., Marino, A. y James, C. (2019). "Health Expenditure in Relation to Gdp" in: *Health at a Glance 2019: OECD INDICATORS*. París - Francia: OECD Publishing, 243 p. v. 1. ISBN 978-92-64-94275-2. DOI <https://doi.org/10.1787/4dd50c09-en>. Recuperado de: <https://www.oecdilibrary.org/docserver/4dd50c09en.pdf?expires=1591285913&id=idyacname=guest&checksum=98C3254D46F38559E5ACE2BCD678090F> . Accessed en: 22 mayo 2020.

OECD. (2020). Public spending on education (indicator). doi: 10.1787/f99b45d0-en (Accessed en: 22 mayo 2020)





## Mesa 04

**Desafíos en las políticas públicas en nuestra región en educación y cuidados para la Primera Infancia desde una perspectiva de derechos; especificidad respecto al tramo de 0 a 3 años. Relaciones y tensiones**

**Estancias Infantiles Universitarias (EIU): espacios de experiencia, aprendizaje y sentido para la infancia**

***CLAUDIA GISEL HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ<sup>215</sup>***

### Resumen

Se exponen resultados de la investigación<sup>216</sup> realizada entre 2017-2018 en dos estancias infantiles universitarias (EIU), pertenecientes a dos universidades públicas de México (ubicadas en Chiapas y Querétaro). El objetivo es explicar cómo se construye la infancia al interior de las EIU, mediante el análisis del sentido de la acción de tres conjuntos de cuerpos: infantiles, agentes educativas e institucionales donde se manifiestan e inscriben marcos de sentido que constituyen esquemas básicos de orientación, sentido y valoración de su interactuar cotidiano.

### Introducción

---

<sup>215</sup>Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica - Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Contacto: claudia.hernandezh@e.unicach.mx

<sup>216</sup> Investigación presentada en la tesis de maestría "Construcción de infancia(s) en estancias infantiles universitarias" (2018).







Las estancias infantiles constituyen espacios físicos y relacionales, son espacios de crianza colectiva donde la función materna y paterna es desempeñada por personas adultas —distintas a padres y/o familiares— encargadas de atender y cuidar, simultáneamente y de manera prolongada, a niñas y niños desde los 45 días de nacidos hasta los 4 años. Como proyecto social, las estancias infantiles en México están reguladas por el Estado, el cual establece lineamientos para su creación y ejecución; estos procedimientos a su vez definen modelos de atención que están orientados tanto por la definición de quiénes son los sujetos atendidos y cuidados (niñas y niños), como por los objetivos de cada institución.

En el caso de las Estancias Infantiles Universitarias (EIU), son las Instituciones de Educación Superior (IES) las responsables de su creación y mantenimiento, su propósito es atender y cuidar a hijas e hijos de sus estudiantes, ya que la maternidad y la paternidad se consideran dentro de las causas de deserción escolar. En consecuencia, las EIU deben brindar las condiciones necesarias y los servicios adecuados para que niñas y niños puedan desarrollarse plenamente durante sus primeros cuatro años de vida, mientras sus madres y padres terminan sus estudios universitarios.

Por tanto, las EIU también son espacios de relación y formación, donde niñas y niños aprehenden normas, valores, reglas, prácticas y sentidos a partir de la interacción diaria con sus pares y con personas adultas que les cuidan y atienden, pero ¿qué pasa en el hacer cotidiano de niñas y niños que asisten a las estancias infantiles universitarias?, ¿de qué forma se atienden sus necesidades?, ¿qué aprendizajes incorporan?

## **Objetivos**





El propósito general es explicar cómo se construye la infancia al interior de las EIU a partir del análisis del trasfondo y sentido de las acciones de las y los agentes (niñas/niños y educadoras) que interactúan en estos espacios y que se encarnan en esquemas corporales y conductuales. Se plantearon como objetivos específicos: 1) identificar la contribución de las EIU como espacios de experiencia, aprendizaje y sentido en la configuración de marcos de sentido y 2) analizar las prácticas educativas de las agentes educativas y sus interacciones con niñas y niños de 2 a 4 años.

### **Metodología**

La metodología cualitativa en la que se apoya esta investigación es el método de análisis del marco de sentido de la acción propuesto por García (1995). Este método consiste en analizar la (re)producción de marcos de sentido que constituyen a las acciones sociales, que, a su vez, las mismas acciones producen y reproducen, las características de estos marcos son su origen biosocial, la regularidad y su asimilación en la experiencia. El autor parte de la definición de acción de Weber como “aquella conducta que la intención del agente ubica en un orden social de sentido” (García, 1995, p. 524).

García precisa que las relaciones tempranas de las y los agentes son las que se ligan emocionalmente a la intencionalidad de sus acciones. En el caso de las y los agentes que conviven al interior de las EIU (niñas, niños y educadoras), sus acciones tienen conexiones entre sí y se dan en relación con otras y otros agentes que no necesariamente se encuentran presentes de manera física, en el espacio intrainfantil de la EIU. Estas acciones al ser rutinarias, conservan tres características: son regulares, sistemáticas y son productoras de marcos de sentido. Para el análisis de la (re)producción efectiva del sentido de la acción es necesario





comprender que “lo estructural-repetitivo-general confluye constitutivamente con lo intencional-ideográfico-particular, por lo que la interpretación cualitativa se sostiene sobre la regularidad explicativa, y viceversa” (García, 1995, p. 526).

Los marcos de sentido se manifiestan y concretizan materialmente en los cuerpos de las y los agentes, que al mismo tiempo son productores de los marcos. Su corporalidad es el resultado de la intersección del sistema de relaciones, prácticas, disposiciones, valores, normas y sentidos.

Para comprender cómo operan los marcos de sentido en la construcción de infancias en dos EIU (ubicadas en Chiapas y Querétaro), se analizaron los cuerpos de las y los agentes (niñas, niños y educadoras) en ambos espacios, y se incluyó a la misma institución, que se concibe como cuerpo institucional bajo la metáfora corporal. Se realizó un análisis comparativo entre ambas EIU considerando tres dimensiones de análisis:

1. *Marco de referencia.* Es el punto de partida de cada conjunto de cuerpos. El marco referencial de los cuerpos infantiles (niñas y niños) es su contexto familiar, el de los cuerpos de las agentes educativas es su formación y capacitación, el del cuerpo institucional es el origen del proyecto y su propósito.
2. *Rutinas.* Elementos cotidianos que no se discursan explícitamente y se dan por sentado. En los cuerpos infantiles se analizan sus juegos y actividades diarias; en los cuerpos de las agentes, su práctica educativa y disposiciones; y en el cuerpo institucional, su organización.





3. *Principios, valores y finalidades*. Es lo que se espera de cada conjunto de cuerpos. En el caso de los cuerpos infantiles se analiza el ideal de formación; en los cuerpos de las agentes, los propósitos de sus prácticas y las áreas de oportunidad; y en el cuerpo institucional, la visión y fines de la institución.

Para el análisis de cada dimensión se consideraron tres aspectos generales que intervienen en la constitución de marcos de sentido:

- *Corporalidades*, lo que afecta a los cuerpos, qué les pasa, cómo se modifican en-acción, los dispositivos de control
- *Narrativas* hacia/desde los cuerpos, lo que se dice de ellos y lo que los cuerpos dicen
- *Interacciones*, acciones entre los cuerpos, lo que pasa en sus encuentros, intercambios y negociaciones

### **Sistemas de construcción de infancias en estancias infantiles universitarias**

Las estancias infantiles universitarias son espacios de experiencia, aprendizaje y de sentido, esto significa que son espacios que orientan acciones, reproducciones e intercambios entre las y los agentes que interactúan en él. En el espacio de sentido se configuran marcos de sentido de las acciones, estos marcos se sedimentan con la experiencia, significa que son vivenciados en las rutinas de niñas y niños.

Niñas y niños al ingresar a las EIU, también ingresan a un sistema que los constituye y es constituido por ellas y ellos. Representan el estrato<sup>217</sup> más sensible, el cual por lo general, pasa desapercibido por los estratos generacionales superiores, al invisibilizarlo, controlarlo y silenciarlo.

---

<sup>217</sup> Castoriadis sitúa a la infancia como "el primer estrato natural en el que se apoya la organización de la institución de la sociedad" (2015, p. 317).





En el espacio intrainfantil de las EIU, los cuerpos infantiles interactúan con cuerpos de estratos intermedios, las agentes educativas que los atienden y cuidan, y desempeñan el papel de mediadoras entre el cuerpo institucional y los cuerpos infantiles. Ellas son las responsables de comunicar información propia del sistema del que ahora forman parte, e intercambian información del exterior, la que proviene de su contexto familiar. Como mediadoras filtran información externa e interna, establecen límites, reglas, hábitos, y expresan emociones, valores, normas y sentidos. Por medio de sus acciones apoyan la configuración de marcos de sentido que sirven de puntos de referencia para la formación de la conciencia práctica de niñas y niños.

Cada EIU define y prioriza qué aspectos corresponden a la adecuada formación de niñas y niños, y también los orienta y significa. En la investigación se encontró que las dos EIU comprendían dos sistemas distintos, dos sentidos diferentes de apoyar la construcción de infancias.

### **El sentido de los sistemas**

Al contrastar los tres conjuntos de cuerpos: infantiles, agentes educativas e institucionales se pudieron distinguir dos sistemas diferentes que estructuran, organizan y orientan repertorios de hábitos, valores, normas, prácticas y sentidos bajo los cuales se apoya la construcción de infancias. En estos dos sistemas se reconocen dos enfoques conceptuales distintos sobre la definición de infancia.

Por un lado, en la EIU-Chiapas se parte de la definición de niñas y niños como *sujetos de atención*, no de derechos. Bajo este enfoque se diseña un modelo alineado a la estandarización y secuencialización, que guarda semejanza con la educación de masas en la que se precisa la disciplina para el debido cumplimiento de tareas. En este sistema, niñas y niños son *sujetos* disciplinados, higienizados y obedientes de una estructura





jerárquica que los vigila y controla permanentemente (Planella, 2006). Al niño o la niña se les entrena para ser sujetos pasivos, con escasas posibilidades de explorar y ser creativos, sus cuerpos permanecen en posiciones fijas por periodos largos (están sentados por más de una hora), lo que conduce a inmovilidad y rigidez. Este sistema corresponde al enfoque estructural-funcionalista, desde el cual niñas y niños son vistos como sujetos que dependen de las personas adultas para poder realizarse (Qvortrup, 1987, Gaitán, 2006 y Pavez, 2012).

En correspondencia con la lógica identitaria del sistema, el conjunto de las agentes educativas, quienes se encargan de mediar entre el espacio intrainfantil y niñas-niños, están sujetas a una certificación<sup>218</sup> que sirve de garantía y justificación para realizar "solo lo indicado" durante sus capacitaciones, asimismo están sujetas a las disposiciones de quien dirige y coordina la EIU. Desempeñan un papel pasivo tanto en la estructura organizativa del espacio como en la misma ejecución de sus prácticas, que queda de manifiesto en su rigidez corporal. Sobre ellas también se dispone un control efectivo y vigilancia continua.

Por último, la estructura arquitectónica y organizativa del espacio guarda coherencia con el sistema, y responde finalmente a los propósitos de la institución: ser un espacio que brinda cuidados básicos y efectivos a las hijas y los hijos de sus estudiantes para que concluyan sus estudios, garantizando la consolidación de la imagen institucional.

---

<sup>218</sup> Su certificación corresponde con el estándar de competencia EC0435, el cual consiste en desempeñar actividades programadas, rutinarias y predecibles y depender de instrucciones de un superior. Los criterios de evaluación para obtener la certificación son: atención a funciones excretoras, higiene y arreglo personal, alimentación, primeros auxilios, atención a necesidades básicas del niño o niña; para alcanzar la competencia en este estándar se requieren 40 horas de capacitación con 200 horas de experiencia laboral, no se requiere posesión de título profesional (SEP, 2014; SEP-DIF, 2015).





En el otro sistema, correspondiente a la EIU-Querétaro, se consideran a niñas y niños como poseedores de repertorios culturales, en cuyas acciones e interacciones son participantes activos de su propio aprendizaje. Este sistema se orienta por el enfoque constructivista, donde niñas y niños son vistos como *actores* que participan activamente en procesos sociales, donde son reconocidos sus puntos de vista y se espera su capacidad de agencia (Jenks, 1992, Gaitán, 2006 y Pavez, 2012).

En esta EIU, se promueve la autonomía de niñas y niños, brindándoles oportunidades para que exploren y se muevan continuamente, en donde sus hallazgos potencian su desarrollo y aprendizaje; su sistema guarda similitud con el proyecto pedagógico de la Escuela Nueva, el cual precisa movimiento para el desarrollo integral de las dimensiones motriz, psicológica, afectiva y social para favorecer la construcción de la personalidad de niñas y niños (Planella, 2006).

Asimismo, el conjunto de las agentes educativas es coherente con la lógica identitaria del sistema, puesto que tienen una participación activa en la planeación y desarrollo de las prácticas educativas, no se le sujeta a una estandarización y se promueve la innovación, además se considera su opinión en la toma de decisiones. También tienen una mayor libertad para expresar sus molestias e inquietudes, y continuamente se les reconoce su trabajo. Dentro de este sistema se precisa el trabajo colaborativo entre todos los involucrados, por lo que el apoyo mutuo es más evidente. La coherencia del sistema se traslada al cuerpo institucional, donde la estructura arquitectónica y organizativa favorece la participación activa y el dinamismo de todos los agentes.

En ambos sistemas, los tres conjuntos de cuerpos que los integran, sirven como control efectivo y reconocido de la competencia práctica, y garantizan la seguridad y continuidad del sistema de significados que





funciona como esquema generativo de prácticas. Las diferencias entre un sistema y otro son coherentes entre la definición de infancias y la creación y consolidación de cada EIU, a partir de una menor o mayor participación e involucramiento de la comunidad universitaria para la apropiación de estos espacios, así como en la dependencia de recursos federales o en su autonomía.

**Conclusiones. El papel de las EIU como proyectos sociales para el cuidado y atención de la primera infancia**

Si las estancias infantiles universitarias son espacios para el cuidado y atención de la primera infancia habría que pensarlos como espacios donde las infancias puedan *hacer lugar*, y se construya desde la afectividad su sentido de pertenencia en un mundo compartido.

Resulta necesario enfatizar que las responsabilidades de quienes intervienen y participan directa e indirectamente en estos espacios: agentes educativas, madres, padres y autoridades, recaen en las posibilidades que les brinden a niñas y niños para desarrollarse plenamente, de indagar, sentir, explorar y cuestionar, de favorecer entre y con ellas y ellos relaciones de encuentro y reconocimiento manteniendo un diálogo permanente con su propio entorno, de construir junto con ellas y ellos espacios donde puedan expresar su creatividad, donde se les escuche, puedan externar sus inquietudes y sean considerados co-constructores de su propia realidad.

Por tanto, las universidades deben asumir un papel de mayor responsabilidad en la forma que planean, desarrollan y mantienen los proyectos sociales de las estancias infantiles universitarias, y cuestionarse como







instituciones de educación superior cómo se dará respuesta a la demanda de estos espacios por parte de su comunidad estudiantil, para poder satisfacerla desde el principio del interés superior de la niñez.

Las estancias infantiles universitarias como espacios de experiencia, aprendizaje y sentido, son espacios que también marcan el inicio de la vida social de niñas y niños desde los 45 días de nacidos hasta los 4 años. La finalidad de estos espacios es atenderlos y cuidarlos, pero siempre se debe tener presente que en esas prácticas se efectúan procesos de formación, donde niñas y niños aprehenden hábitos, valores, normas y sentidos de vida. Si la infancia es el inicio de la experiencia, el lenguaje, y la historicidad del ser humano, y constituye la base que sostiene la institución de la sociedad, resulta prioritario comprender hacia dónde se apoya la (re)producción de sentidos de las acciones de las infancias.

Si el propósito es apoyar las iniciativas y exploraciones de niñas y niños, como participantes activos de su propio aprendizaje, mediante el reconocimiento de sus acciones; si se favorece la creación de espacios donde puedan dialogar, participar y establecer encuentros con sus pares y con adultos; si mediante las prácticas educativas se promueve su autonomía, autoestima, motivación, reflexión y cooperación para que aprendan a establecer relaciones de equidad desde la diversidad; o si por el contrario, las prácticas y procesos educativos se alejan de estos sentidos, y mantienen relaciones asimétricas de poder e intercambio.

El sentido de las infancias se apoya en los marcos de sentido constituidos durante los primeros años de vida, no son definitivos ni determinantes, pero sí representan una base para el proceso de formación de su identidad y su actuar en un mundo compartido, los marcos de sentido de la primera infancia son presente y futuro.





## Referencias

- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.
- Gaitán, M. G. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- García, S. F. J. (1995). Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (493-527). Madrid: Síntesis.
- Jenks, C. (1992). *The Sociology of Childhood: essential readings*. Aldershot: Gregg Revivals.
- Pavez, S. I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* (27), 81-102.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2014). *Estándar de competencia EC0435*. Recuperado de: [http://www.conocer.gob.mx/index.php/index.php?option=com\\_wrapperyview=wrapperyItemid=11](http://www.conocer.gob.mx/index.php/index.php?option=com_wrapperyview=wrapperyItemid=11)
- SEP - DIF. (2015). *Alineación EC0435*. Recuperado de [s16e485392e63a939.jimcontent.com/.../ALINEACIÓN%20EC0435%20JUL%202015.pdf](http://s16e485392e63a939.jimcontent.com/.../ALINEACIÓN%20EC0435%20JUL%202015.pdf)
- Qvortrup, J. (1987). Introduction, *International Journal of Sociology*, 17(3), 3-37.





**Participación y prácticas educativas en instituciones educativas para la primera infancia: co-construyendo prácticas democráticas sobre y a través de la materialidad**

***LUISA FERNANDA ESTRADA G. Y<sup>219</sup> CYNTHIA ANDREA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ<sup>220</sup>***

**Resumen**

Esta investigación explora los procesos de negociación de reglas de participación de tres agentes educativos y sus aprendices en el grupo de 12 a 18 meses en tres instituciones de educación inicial en Madrid. Se realizó una video-observación de la actividad principal del día durante un año escolar. Se escogieron secuencias relevantes de interacción y se realizó un análisis cualitativo microgenético. A través de una ilustración se muestra cómo se van co-construyendo reglas de participación relacionadas con el uso de la materialidad y cómo se van incrementando progresivamente las áreas influencia y responsabilidad de los aprendices.

**Introducción**

El desarrollo es un proceso cultural e históricamente situado, resultado de la interiorización socialmente guiada de la experiencia cultural (Vygotski, 1978). Desde la Psicología Cultural, la interacción con los otros en contextos dinámicos de prácticas relevantes es el elemento clave, que debe entenderse en relación con los usos y transformación de los artefactos (herramientas y tecnologías culturales), que permiten a los sujetos participar más y con formas progresivamente más complejas y autónomas en las prácticas de su comunidad (Cole, 1996, Rogoff, 1990, Valsiner, 2000 y Wertch, 1985).

---

<sup>219</sup> Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Palmira (Colombia)

<sup>220</sup> Agencia de Calidad de la Educación (Chile)





Desde esta perspectiva teórica se enfatiza que la actividad humana está mediada por signos. Pensar y actuar requiere el desarrollo y aprendizaje de las herramientas semióticas, en donde los objetos con su doble cara material/semiótica tienen un rol fundamental. Así, se plantea que los procesos psicológicos emergen simultáneamente con nuevas formas de participación en las prácticas (Vygotsky, 1978). Esta participación permite que las personas modifiquen los usos de los objetos materiales y al mismo tiempo desarrollen las herramientas de comunicación/pensamiento para regular sus interacciones con los otros, con la materialidad y consigo mismo (Rodríguez y Moro, 1999). Es en este contexto interactivo que los niños y niñas aprenden a usar las herramientas que cada cultura ofrece como bagaje.

Durante muchos años, el contexto de desarrollo de los niños y niñas de primera infancia estaba limitado a la familia. Sin embargo, especialmente en las últimas décadas, ha habido un incremento a nivel mundial en el número de niños y niñas que asisten a instituciones de educación inicial (Koslowski, Blum y Moss, 2016). Así, estas instituciones educativas se han convertido en un contexto decisivo para el desarrollo y aprendizaje infantil durante los primeros años de vida.

Desde la Psicología Cultural se conceptualiza la escuela como un espacio cultural de socialización de las personas como miembros competentes de su comunidad (Cole, 1996; Rogoff, 2003; Valsiner, 2000; Vygotski, 1978). En cada lugar y momento sociohistórico esta institución está inmersa en discursos sociales que permean su creación, organización, valoración y funcionamiento (Valsiner, 2000). Estos discursos tienen que ver con sistemas de creencias respecto a metas del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, identificación de competencias que permiten valorar el proceso en las prácticas cotidianas, características





del proceso: jerarquía, roles, relaciones de poder, formas de participación y sistemas de mediación relevantes.

Estos discursos ofrecen una dirección y una guía general, unas valoraciones, metas y maneras *adecuadas* de realizar las prácticas educativas, y marcan también unos márgenes dentro de los cuales es posible sunegociación y reconstrucción. Estos discursos y las prácticas en las que se materializan emergen como importantes canalizadores del desarrollo en la escuela (Valsiner, 2000). Así, cada comunidad define lo que es un *miembro competente*, y busca la manera de socializar a sus miembros dentro de prácticas que son consideradas adecuadas y que se consolidan como rutinas convencionales. De la misma manera se establecen normas colectivas que estructuran rutinas de participación de cada una de las personas involucradas y estrategias de regulación de esta participación.

Numerosos autores (ver por ejemplo Corsaro y Eder, 1990; Valsiner, 2007; Estrada 2019), plantean que es necesario ampliar la concepción de la escuela como institución que transmite directamente a los aprendices una cultura en donde un experto (por ejemplo, el agente educativo) decide e impone una serie de costumbres, significados, reglas para que los alumnos repliquen de acuerdo con sus ideales culturales. La escuela es un espacio de aprendizaje en donde el conocimiento cultural y las prácticas educativas son negociadas por todos los miembros del grupo en mayor o menor medida. Se plantea así que una parte fundamental de los encuentros educativos en la escuela se basan un ejercicio político (Moss, 2007), que se caracteriza por la emergencia de malentendidos, resistencias y confrontaciones, las cuales representan las tensiones entre la homogenización de las prácticas (lo que debería ser de acuerdo con los ideales culturales)





y la novedad. Entre la manera usual y esperada de hacer y entender las cosas, y la emergencia de nuevas posibilidades (Cornell y Fahlander, 2007). Siguiendo esta idea se plantea entonces que las instituciones de educación inicial pueden pensarse desde una perspectiva política y considerarse como espacios de co-construcción de prácticas democráticas (Moss, 2007). A pesar de que, en la educación inicial, las relaciones entre los aprendices y los maestros son asimétricas (especialmente con los aprendices más pequeños), los niños y niñas de primera infancia son constructores activos de su cultura y de sus contextos de desarrollo. Cada institución de educación inicial decide el grado de flexibilidad y de apertura para la participación de sus aprendices en las prácticas cotidianas. Algunas instituciones siguen patrones autoritarios con pocos márgenes de negociación y participación por parte de los niños y niñas, mientras que otras fomentan una orientación más democrática, en donde la participación de los aprendices no es solo tenida en cuenta, sino también promovida a través de diferentes espacios de influencia (Moss, 2007).

Estos ejercicios políticos en el aula han comenzado a ganar interés como área de estudio en la literatura académica. Una referencia común de las investigaciones centradas en este campo es la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Niñez (1989) que considera el derecho de los niños y niñas a participar. Además, suelen recogerse las ideas de la sociología de la infancia (James y Prout, 1990) que cuestionan los modelos educativos que enfatizan una imagen de sujeto vulnerable, inmaduro y en riesgo que se moldea pasivamente según una expectativa cultural de lo que debe llegar a ser, de acuerdo con un ideal cultural. Además, se expone la necesidad de reconocer la competencia, autonomía y poder de participación de los niños y niñas desde los primeros años en sus contextos de desarrollo. Esta perspectiva





coincide con la propuesta de la Psicología Cultural al enfatizar que los niños no son sujetos pasivos que se modelan a través de la orientación adulta según una agenda de socialización escolar, sino que son sujetos activos que co- construyen su cultural y sus contextos de desarrollo, a la vez que se co-construyen a sí mismos (Valsiner, 2007) y esto ocurre incluso antes de que puedan servirse del lenguaje oral como principal sistema de comunicación (Estrada, 2019).

Los estudios sobre la participación infantil en la escuela (Einarsdottir et al., 2015; Emilson, 2007; Emilson y Folkesson, 2006; Emilson y Johansson, 2017; Moss, 2007; Smith, 2002; Theobald y Kultti, 2012) se enfocan en el componente político de las prácticas de socialización escolar, y la co-construcción de modelos democráticos potenciales en la interacción entre maestros y aprendices. Alineados con Prout y James (1990) estos estudios discuten la necesidad de promover prácticas educativas que legitimen la posición de los niños como sujetos activos y empoderados. Desde la perspectiva de la Psicología Cultural esto significa la co- construcción de un contexto interaccional, que a través de un sistema de andamiaje que promueve la participación autorregulada, pues potencia una transferencia progresiva de responsabilidad de los diferentes aspectos de la práctica educativa del agente educativo al aprendiz (Coll et al., 1992; Estrada, 2019; Ishiguro, 2016; Moro y Muller-Mirza, 2014; Rodríguez et al., 2017).

Smith (2002) afirma que estudiar la participación requiere explorar un continuo, pues existen muchos niveles de participación que están influenciados por los roles, expectativas y relaciones dentro de una comunidad en un momento histórico particular. Hart (1992) y Shier (2001) también estudian esos niveles de participación. Ambos autores discuten que la participación auténtica en las prácticas no solo implica incluir





a los niños y niñas en las actividades y brindarles el apoyo necesario para que sigan las instrucciones y reglas de participación definidas por los adultos. La participación auténtica también implica que se escuche a los niños, se les apoya para que compartan su perspectiva sobre la actividad y esta perspectiva infantil sea considerada al momento de tomar decisiones.

Rogoff (2003) argumenta la importancia para el desarrollo y el aprendizaje de la participación de los niños y niñas en actividades relevantes guiadas por otros. Sin embargo, enfatiza que esta guía debe darse a través de patrones interactivos que cambien progresivamente el equilibrio de poder y control, otorgando cada vez más espacio al niño y niña como agente. Esto implica trabajar en la Zona de Desarrollo Proximal del Niño (Vygotski, 1978) donde se promueve el desarrollo y el aprendizaje a través de una negociación de niveles de exigencia y apoyo entre maestros y aprendices.

### **Nuestro estudio**

En este estudio analizamos las prácticas educativas de tres agentes educativos y sus aprendices en el grupo de uno a dos años en tres instituciones educativas para la primera infancia en Madrid, España. El objetivo fue explorar las características de la mediación de los agentes educativos y los procesos de negociación de reglas de participación en las actividades a lo largo de un año escolar. Al inicio del estudio nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los espacios de participación infantil que se negocian durante las actividades pedagógicas en cada institución de educación inicial? ¿Cómo cambian estos espacios a lo largo del tiempo? ¿Cómo la materialidad media estas negociaciones? ¿Cómo son las relaciones pedagógicas que emergen entre los agentes educativos y la materialidad durante las actividades







pedagógicas?

Participaron en este estudio tres agentes educativos del aula 1-2 años y sus aprendices (22 niñas y 18 niños) pertenecientes a tres instituciones de educación inicial públicas de la Comunidad de Madrid. Los directivos de cada institución, los agentes educativos, y las representantes legales de cada niño y niña firmaron los consentimientos informados una vez explicado el estudio.

Utilizamos un diseño longitudinal de observación natural (León y Montero, 2015). Se video-grabaron las actividades pedagógicas de cada institución una vez al mes desde octubre (segundo mes del curso escolar) hasta junio. Se escogieron secuencias relevantes de interacción entre agentes educativos/niños y niñas/materialidad y se realizó un análisis cualitativo microgenético a través del software de análisis microgenético ELAN (V.5.9), integrando categorías emergentes con aquellas propuestas por Rodríguez y Moro (1999) y Estrada (2019).

## **Resultados**

El análisis de secuencias de interacción en cada institución muestra cómo el ejercicio político de participación infantil se va co-construyendo en el aula a partir de la mediación de los agentes educativos respecto a los usos de la materialidad. En cada actividad pedagógica las reglas de participación con los niños de entre uno y dos años, se centran en la construcción de convenciones culturales respecto: qué objetos usar, cómo, dónde, con quién y cuándo. Para ilustrar este proceso se pone como ejemplo la siguiente observación y su análisis microgenético.

En la Observación 1 (Tabla 1) ilustramos la actividad de “Camino de texturas” en la escuela 3.





Escogimos esta observación porque permite mostrar cómo las actividades pedagógicas propuestas por los agentes educativos parten de definiciones cerradas (postura más autoritaria), pero a partir de la interacción con los niños y niñas comienzan a flexibilizarse estas reglas, abriendo espacios para participación auténtica como ejercicio político democrático en el aula a partir de signos que van más allá del lenguaje oral.

En esta observación, la gente educativa ha presentado una definición explícita sobre el objetivo de la actividad: *Todos los niños y niñas deben recorrer el camino de texturas descalzos, al ritmo de la música, tomando turnos, comenzando por el extremo más cercano a la puerta.* Además, se hecho explícito que todos los demás objetos del aula deben quedar por fuera de la actividad. La maestra se sitúa como modelo y ella misma recorre el camino invitando a los aprendices a recorrerlo. Inicialmente los niñas y niñas entran en la propuesta, pero muy pronto comienzan a negociar nuevas alternativas.

Las ilustraciones presentadas a continuación muestran este proceso. Los nombres de los participantes han sido cambiados por pseudónimos. Los participantes a los que se refiere la observación son identificados en las imágenes con números rojos entre paréntesis y sus edades aparecen entre corchetes.







En las ilustraciones se muestra cómo nuevas definiciones sobre los usos del camino de texturas y los objetos del aula surgen como iniciativa de los mismos aprendices, quienes buscan una propuesta más flexible, compleja y desafiante y que excede la definición inicial ofrecida por la maestra. Así, ilustramos cómo cada aprendiz asume un papel de agente que no solo acepta y sigue la definición propuesta por la maestra, sino que es propositivo y negocia con ella nuevas definiciones.

### **Tabla 1**





## Observación

Observación 1		Duración: 6'50"
Actividad Camino de texturas		
	<p>Karen [1,9,22] (1) recorre el camino en sentido contrario al propuesto. La maestra observa sin intervenir (tácitamente acepta esta nueva propuesta)</p>	
	<p>Juan [1,9,11] (2) observa las piezas del camino y comienza a encajarlas y desencajarlas. Aura [1,1,17] (3) entra en la propuesta de Juan y le ayuda a encajar las piezas. La maestra observa e interviene diciendo <i>"No Juan, no sacamos las piezas del camino, por favor deja esto y vuelve a tu lugar para cruzarlo"</i></p>	
	<p>Pepe [1,7,19] (4) busca un caracol y lo acerca al camino para que lo cruce. Juan entra en su propuesta, entre los dos lo alzan para llevarlo hasta el camino. La maestra dice <i>"No Juan y Pepe, el caracol no hace parte de este juego, por favor dejadlo en su lugar para que podamos cruzar el camino"</i>. Toma el caracol y lo aparta del camino.</p>	
	<p>Pepe [1,7,19] busca el caracol y nuevamente lo empuja para que cruce el camino. Esta vez la maestra lo observa, se ríe y dice <i>"venga, que quieres que el caracol cruce el camino... pues ven señor caracol y pasa con nosotros el camino de texturas"</i> mientras lo empuja por el camino.</p>	
	<p>Mónica (1) cruza el camino y observa sobre la mesa del fondo un rollo de cinta. Lo coge y lo usa como una bocina: se lo lleva a la boca y dice <i>oooooooo</i>.</p>	
	<p>Mónica después usa el rollo de cinta como pulsera. La maestra dice: <i>¿Tienes una pulsera? ¿Sí? ¡muy bien!, tienes una pulsera preciosa</i> afirmando con la cabeza mientras sonríe. La niña se acerca a la maestra y le ofrece el rollo de cinta quien lo coge y usa como pulsera diciendo <i>¿uy estoy guapa... Con mi pulsera? ¿me queda bien?</i>" [2]</p>	Activar Windows Ve a Configuración





La maestra dice ¡Y ahora Juana! y le ofrece la pulsera. Juana [1,6,10] (2) se la coloca. La maestra dice a Juana: ¡que te has puesto una pulsera y te ha quedado muy bonita! ¡Muy bien, qué guapa! Mientras le acaricia la cara. La niña aplaude y dice ¡bieeen!

Karen[1,5,21] (3) observa a Juana ponerse la pulsera y aplaude. La niña la mira, se ríe y la maestra dice: ¡bieeeeeen!

Fuente: Elaboración propia basado en la actividad “Camino de texturas”

Inicialmente, la maestra al ver que los aprendices desafían la actividad propuesta retoma su rol de autoridad e intenta mantener su propia definición *de lo que hay que hacer*, pero en el curso de la negociación termina por aceptar las nuevas propuestas: Cruzar el camino en dirección contraria, encajar y desencajar las piezas del camino, usar un caracol para que cruce el camino, usar un rollo de cinta como pulsera.

Esta aceptación de las propuestas de los aprendices en algunas ocasiones sucede de manera tácita (observando sin intervenir), y en otras reconociéndolas e incluyéndolas en la actividad al proponérselas a los otros niños y niñas. Esto ilustra cómo las situaciones educativas se constituyen con frecuencia como un sistema en constante transformación y negociación de posiciones. Los aprendices y la maestra activamente intercambian roles guiando la construcción de significados sobre la actividad y llegando a transformar la definición inicial planificada y propuesta por la maestra a partir de un sistema mucho más democrático y participativo que usa como sistemas de comunicación una amplia gama de signos que van más allá del lenguaje oral.

## Conclusiones





Esta observación ilustra lo encontrado a lo largo de las observaciones realizadas durante el curso escolar en las tres escuelas. Al analizar las trayectorias de participación encontramos que al inicio del curso escolar es la agente educativa quien tiene la mayor responsabilidad en las decisiones sobre la actividad educativa. Sin embargo, las niñas y niños van incrementando progresivamente sus áreas de influencia y responsabilidad. Su perspectiva no solo es escuchada, sino que genuinamente es tenida en cuenta para ajustar las reglas de la actividad. Concluimos que las agentes educativas consideran en gran medida la perspectiva de los y las niñas, su rol y responsabilidad en los procesos de aprendizaje y canalizan su participación cuando negocian reglas culturales sobre los usos de los objetos en las actividades educativas. Estas reglas no emergen a partir de una transferencia unidireccional del agente educativo a los niños y niñas, sino que son estos quienes construyen y negocian reglas, dentro de las posibilidades definidas por el agente educativo. Así, niños y niñas son legitimados en su rol de constructores y transformadores culturales a partir de un sistema altamente democrático y participativo.

Por último, se discute la importancia llevar a la práctica en las instituciones de educación inicial esos ideales democráticos que inspiran las políticas públicas de primera infancia. Esto significa crear espacios educativos en donde se pueda garantizar que los niños y niñas sean reconocidos como sujeto de derechos, activos y capaces de tomar decisiones sobre su participación en las situaciones que les conciernen, incluso cuando aún no pueden expresar estas decisiones a través del lenguaje oral. Esto significa el reconocimiento de las perspectivas de los niños y niñas, de sus preferencias, intereses, iniciativas, propuestas y especialmente de





su capacidad para genuinamente influenciar la práctica educativa (Emilson, 2007) ajustadas a la diversidad de sistemas comunicativos que tienen para co-construir la práctica con los otros (Estrada, 2019).

### Referencias

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard University Press.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 15, 189-232. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>

Cornell, P. y Fahlander, F. (2007). *Encounters | Materialities | Confrontations Archaeologies of Social Space and Interaction*. Cambridge Scholars Press.

Corsaro, W. A. y Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology* 16(1), 197-220. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>

Einarsdottir, J., Purola, A. M, Johansson, E., Biström, S. y Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23, 97-114. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>

Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 1(39), 11-38. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03165946>

Emilson, A. y Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and Teacher control. *Early Child Development and Care*, 3(176), 219-238. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>





Emilson, A. y Johansson, E. (2017). Values in Nordic early childhood education-democracy and the child's perspective, En M. Flerer y B. van Oers, *International Handbook on Early Childhood Education and Development*. Springer.

Estrada, G. L. F. (2019). *Materialidad y prácticas educativas en la escuela infantil con niños/as entre 1-2 años: una aproximación cultural, semiótica y pragmática*. [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Madrid]. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1782591>

Hart, R. (1992). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. *Ensayos Innocenti*. Unicef.

Ishiguro, H. (2016). How a young child learns how to take part in mealtimes in a Japanese day-care center: a longitudinal case study. *European Journal of Psychology of Education*, 31(1), 13-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-014-0222-9>.

Koslowski, A., Blum, S. y Moss, P. (2016). *12th International Review of Leave Policies and Related Research*. Recuperado de: [https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1142103/172809/Addabbo2016\\_Full\\_draft\\_20\\_July.pdf](https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1142103/172809/Addabbo2016_Full_draft_20_July.pdf)

León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4ª ed.). McGraw Hill.

Moro, C. y Muller, M. N. (Eds.). (2014). *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq. Presses universitaires du Septentrion.





- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/13502930601046620>
- James, A. y Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. Routledge
- Rodríguez, C., Benassi, J., Estrada, L. y Alessandroni, N. (2017). Early Social Interactions with people and objects. En A. Slater y G. Bremner (Eds.), *An introduction to developmental psychology* (3rd ed., pp. 213–258). Nueva York, NY: Wiley-Blackwell. Wiley-Blackwell.
- Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I. y de Los Reyes, J.L. (2017). Executive functions and educational actions in an infant school: private uses and gestures at the end of the first year. *Estudios de Psicología*, 38, 385-423. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061>.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El Mágico Número Tres: Cuando los niños aún no hablan*. Paidós.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 10, 107–117. DOI: <https://doi.org/10.1002/chi.617>







Smith, A. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children's Rights*, 10, 73–88. DOI: <https://doi.org/10.1163/157181802772758137>

Theobald, M. y Kultti, A. (2012). Investigating Child Participation in the Everyday Talk of a Teacher and Children in a Preparatory Year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210– 225. DOI: <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.210>

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development: An introduction*. SAGE Publications Ltd.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. SAGE Publications India Pvt. Ltd.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Harvard University Press.





## Aportes de la práctica psicomotriz al programa “centros de primera infancia”<sup>221</sup> □

*MELISA AREAN<sup>222</sup> Y FERNANDA FALCO<sup>223</sup>*

### Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo dar cuenta del aporte de la práctica psicomotriz al trabajo con los sujetos destinatarios del Programa Centros de Primera Infancia: niños y niñas de 45 días a 3 años de edad en situación de vulnerabilidad socio-económica y sus familias; así como los efectos que este programa tiene sobre el desarrollo de estos, y los obstáculos que se presentan en la práctica profesional. Con este fin se realiza un análisis del trabajo de campo llevado a cabo durante el año 2018 en los CPI ubicados en la Comuna 4 de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

**Palabras clave.** Primera Infancia – Derechos del niño/a – Política Pública – Política de la salud – Salud materno-infantil – Psicomotricidad – Cuerpo – Movimiento – Vínculo.

Intervenir en políticas de primera infancia constituye la mejor decisión que puede realizar un país tanto desde un punto de vista económico como de desarrollo humano. Además, tiene un impacto más amplio sobre el hogar al que pertenecen los niños” (Psicomotricista entrevistada durante el trabajo de campo)

<sup>221</sup>Trabajo de campo realizado entre los meses de agosto y noviembre de 2018. Escrito presentado en septiembre de 2019, en modalidad de tesina para Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicomotricidad en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

<sup>222</sup>Licenciada en Psicomotricidad por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. ID: 0000-0002-3084-7654. Correo electrónico: meliarean@gmail.com

<sup>223</sup>Licenciada en Psicomotricidad por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. ID: 0000-0002-0306-0733. Correo electrónico: ferfalco@gmail.com





El Programa de Centros de Primera Infancia (CPI) se crea en el año 2009, basado en la asociación del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat (MDHYH) de la Ciudad de Buenos Aires, y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), emplazadas en zonas de vulnerabilidad socioeconómica, preexistentes al inicio de este programa. Este modelo de gestión asociada prevé que el MDHYH “provee los alimentos y otorga una beca mensual por niño” (UNICEF, 2018, p. 5), a la vez que realiza supervisiones periódicas en dichas instituciones. Por su parte cada OSC debe encargarse de la implementación del proyecto, la selección y contratación del personal y la locación del inmueble.

Esta forma de organización genera grandes diferencias en las condiciones de trabajo de sus equipos, y en consecuencia también difiere la calidad de los servicios brindados a la población que a estos asiste (UNICEF, 2018).

El objetivo principal de los CPI es promover y proteger los derechos de los niños y niñas entre 45 días y 3 años de edad que se encuentren en situación de vulnerabilidad social. El último relevamiento realizado por UNICEF (2019) muestra que el programa de CPI cuenta con 76 centros que trabajan con aproximadamente once mil niños y niñas.

El Programa cuenta con un único escrito publicado hasta la fecha de manera oficial denominado *Lineamientos generales y objetivos. Programa Centros de Primera Infancia. Manual de procedimiento* (G.C.A.B.A, s. f.), en el cual se estipula que cada CPI debe contar con un equipo técnico integrado por un/a psicopedagogo/a, un/a trabajador/a social y un/a psicomotricista. Comprendemos que la complejización creciente de la tarea del Estado, que incluye nuevos perfiles profesionales necesarios para estas nuevas políticas





públicas de cuidado, impulsa la institucionalización de la práctica psicomotriz a nivel estatal y la presentación de la disciplina a diferentes actores que no han tenido contacto con la misma.

Partiendo de lo desarrollado, y en diálogo con los *Lineamientos generales y objetivos. Programa Centros de Primera Infancia. Manual de procedimiento* (G.C.A.B.A, s. f.), nos proponemos como objetivo reflexionar y sistematizar el aporte de la práctica psicomotriz en estas instituciones. Tomamos como guía los siguientes interrogantes: ¿Con qué recursos cuenta la práctica psicomotriz para el abordaje con niños/as en situación de vulnerabilidad socio-económica, sus familias y la comunidad? ¿Cómo se inserta la psicomotricidad en este ámbito donde se conjuga lo educativo con lo socio-comunitario? ¿Cuáles son los efectos del pasaje por una institución como los CPI en el desarrollo de los niños/as pequeños/as en condiciones de vulnerabilidad?

### **Metodología**

A partir de los objetivos planteados realizamos un relevamiento de los CPI que se encuentran ubicados en la Comuna 4<sup>224</sup> de C.A.B.A., en dos etapas:

En primer lugar encuestas autoadministradas, entregadas en mano a los quince (15) CPI que se encuentran en la Comuna, de los cuales trece (13) respondieron<sup>225</sup>.

---

<sup>224</sup>La misma está ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires y comprende los barrios de Barracas, La Boca, Parque Patricios y Nueva Pompeya.

<sup>225</sup>Todas las instituciones localizadas en el área fueron incluidas en el sondeo. A pesar de los esfuerzos realizados el equipo directivo de una se mostró reticente a participar del mismo, mientras que en otra contestaron que no cuentan con un/a profesional en psicomotricidad, por lo que no formaron parte de la muestra.





En segundo lugar, a partir de la recolección de estos datos, seleccionamos tres psicomotricistas que trabajan en dichas instituciones para realizar entrevistas en profundidad.

Seleccionamos la Comuna 4 para realizar el trabajo de campo ya que esta es una de las zonas de la Ciudad en la que se encuentran más CPI, muchos de los cuales fueron creados en los primeros años del Programa, contando con mayor antigüedad en relación a los que están ubicados en otros barrios.

En el barrio de Barracas se encuentran la villa 26 y la 21-24 (que comprende también el NHT<sup>226</sup>-Zavaleta). Esta última, según datos del censo realizado en el año 2010, es la más grande y con mayor cantidad de habitantes de la Ciudad (G.C.A.B.A., s.f.). La mayor parte de las viviendas que en estos barrios se encuentran tienen características precarias o deficitarias, no contando en muchos casos con los servicios básicos. Los datos arrojados por este último censo indican también que en esta Comuna el porcentaje de niños/as nacidos por mujer es superior a la media de C.A.B.A.

## **Resultados**

Los resultados de las encuestas arrojan que todas estas instituciones cuentan dentro de los equipos técnicos con un/a psicopedagogo/a, un/a trabajador/a social y un/a psicomotricista; en algunos casos particulares deciden sumar al equipo otros profesionales.

---

<sup>226</sup> Núcleo Habitacional Transitorio





Ante las necesidades sociales y la falta de políticas públicas educativas en C.A.B.A. destinadas a la franja de 0 a 3 años, es que el Programa CPI se erige como el primer lugar para el encuentro entre lo pedagógico y la comunidad.

La psicomotricidad, enmarcada en este programa, trasciende las prácticas educativas y pedagógicas, posicionándose no solo en relación al cuerpo del niño/a sino también de los adultos presentes y en interacción con la institución (Mó, 2000), constituyendo una perspectiva necesaria para el trabajo con los/las docentes, las familias y la comunidad.

### **La importancia del cuerpo en la práctica psicomotriz con primera infancia**

En los CPI se integran los aspectos asistenciales y los pedagógicos, comprendiendo que “en la primera infancia, la distinción entre cuidado y educación es meramente formal, ya que ambas dimensiones se ven implicadas y se retroalimentan en la práctica” (UNICEF, 2019, p. 22). Un ejemplo lo constituyen las tareas denominadas de “cuidado cotidiano”<sup>227</sup>, que son llevadas a cabo por las familias (en sus hogares) y las docentes (en la institución). Estas operan directamente sobre el cuerpo del niño/a y su relación con el cuerpo del adulto, a la vez que se comprenden como instancias pedagógicas ya que el cuerpo es el instrumento de apropiación del conocimiento (Paín, 1985), primordial y fundacional en edades tan tempranas.

---

<sup>227</sup>Alimentación, sueño e higiene de los/las niños/as.





En este sentido destacamos que el aporte de la práctica psicomotriz al trabajo en los CPI tiene su eje en la mirada particular sobre la experiencia corporal en la infancia que sustenta esta disciplina, ya que comprendemos que en el desarrollo subjetivo de los niños y niñas se entrecruzan múltiples factores y actores.

La práctica psicomotriz en estos espacios implica sostener la importancia del juego tanto en el trabajo con los niños/as como con los adultos que integran la comunidad y la institución, particularmente en el establecimiento y fortalecimiento del vínculo entre el niño/a y sus referentes. Esta práctica permite así un acompañamiento respetuoso de la crianza y el desarrollo durante los diferentes procesos grupales y subjetivos. De esta manera la tarea en estas instituciones trasciende el trabajo con los niños y niñas e integra a la familia y al ambiente social, promoviendo el empoderamiento de la población que allí asiste y la creación de redes que favorecen la contención familiar y la circulación de información sobre los derechos en la primera infancia.

Desde la psicomotricidad comprendemos al cuerpo como el lugar de integración de aquello que es del orden de la especie y de la historia particular de cada sujeto, entendiendo en este sentido la estructuración psicomotriz como el proceso por el cual el/la niño/a va construyendo y sabiendo de su cuerpo (González, 2009). Si bien esta estructuración tiene un correlato fisiológico en la maduración de las estructuras orgánicas que sirven de base para la construcción corporal, este proceso resignifica el órgano y su función dando lugar al propio modo de ser y de hacer con el cuerpo, al propio funcionamiento<sup>228</sup>. Este proceso de estructuración no

---

<sup>228</sup>Según un documento inédito confeccionado por la AAP el funcionamiento refiere a “la puesta en uso de la función. A través de la experiencia y en su relación al otro, el sujeto instala un funcionamiento que lo notifica sobre sí y sus funciones, ligándolas a las categorías psíquicas y mentales (espacio-tiempo-causalidad-objeto-imagen)” (AAP, s.f., p.1).





puede entenderse desligado de un Otro<sup>229</sup>, que sostiene, significa, da lugar, invita al deseo y legaliza el hacer del niño/a. Si bien resulta necesaria una estructura orgánica y la progresiva maduración de la misma, que sostenga en cierta medida esta construcción, comprendemos que el/la niño/a se va constituyendo sujeto a medida que hace con su cuerpo, y ese hacer precisa de adultos referentes que acompañen el desarrollo.

### **Obstáculos en la práctica profesional y el valor del vínculo de los niños y niñas con los adultos a cargo**

El relevamiento realizado da cuenta de que los recursos materiales y el espacio constituyen un obstáculo en la práctica, como relata una de las entrevistadas a continuación:

Hago talleres con los peques, talleres de psicomotricidad, pero que en realidad son amoldados también al espacio, a los materiales con los que uno puede contar en el Centro de Primera Infancia; porque es también eso, lo que la institución puede llegar a brindarte. (...) Depende mucho con el dinero que cuenta la institución para proveerte de materiales (...), es una institución que tenía muy pocos recursos económicos y se fue construyendo con el tiempo, también el espacio. (Psicomotricista 3)

Cada psicomotricista adapta su práctica en función, por un lado, de las demandas y particularidades de los distintos grupos y los niños/as dentro de estos, por otro lado, a las condiciones materiales de la institución como el espacio y los objetos con los que esta cuenta, que muchas veces no resultan adecuados, no hay cantidad suficiente o no se encuentran en las condiciones necesarias.

---

<sup>229</sup>“El Otro es el lugar donde se sitúa en la cadena del significante que rige todo lo que, del sujeto, podrá hacerse presente, es el campo del viviente donde el sujeto tendrá que aparecer” (Lacan, 1964, p.2)







Tanto en el trabajo de campo realizado como en el relevamiento publicado por UNICEF (2018) se explicitan los problemas de infraestructura y equipamiento que presentan estas instituciones, así como las diferencias en los recursos con los que cuenta cada CPI. Particularmente la Comuna 4 es una de las zonas de la Ciudad con mayor tasa de hacinamiento crítico (G.C.A.B.A., s.f.). Paralelamente, al no proveerse desde la implementación del Programa estructuras edilicias acordes a la población que asiste a estas instituciones, en muchos casos sus derechos se ven nuevamente vulnerados cuando ingresan a la misma. Observamos entonces que el hacinamiento se replica al interior del CPI, teniendo grandes cantidades de niños/as en espacios muchas veces reducidos.

Esta problemática afecta también la tarea llevada a cabo por los/las profesionales que trabajan en cada institución, como relata la siguiente psicomotricista entrevistada:

Para mí una de las mayores complicaciones es el espacio, el no tener un lugar físico con el cual contar, una sala de psicomotricidad (...). Bueno, eso es lo que falta, y queda al libre albedrío, entonces vos terminás trabajando en un pasillo, un lugar sucio, que no se pueden descalzar porque hace frío, no tenés estufas, no hay luz, hay cosas con las que se pueden lastimar, entonces tenés que limitar el movimiento, en la sala de psicomotricidad, el taller o la sesión (...). Es realmente contradictorio, entonces hace falta que se replantee pero desde este lugar, desde la implementación de un programa, porque si implementas un programa, implementalo en serio. (Psicomotricista 2)

Consideramos que lo característico de la práctica psicomotriz en este ámbito no son los objetos o las condiciones físicas en las que se desarrollan las actividades, sino el vínculo con los adultos a cargo del taller y





sus intervenciones. En este sentido, comprendemos que respecto del desarrollo de los/las niños/as “no existen carencias por falta de estímulos, sino por la ausencia de vínculos estimulantes” (Calmels, 2010, p. 54). En esta línea la misma psicomotricista relata la dirección de su intervención en el trabajo con los/las niños/as en el CPI:

Trato fundamentalmente de trabajar lo que es el enganche compartido, que es estar jugando con un objeto y poder interactuar con otra persona, y enganchando el lenguaje, turnos, espera, contacto visual. (...) a mí no me sirve que esté enganchado con el auto o el bloque, me sirve cuando hay intercambio, cuando yo pongo un bloque y él pone otro, me mira, nos reímos, hago que se caiga, y eso puede ser cinco minutos, pero alcanza. (Psicomotricista 2)

Las intervenciones del profesional en psicomotricidad buscan “promover el desarrollo psicomotor saludable y detectar las problemáticas que se presentan en el mismo” (Caggiano, 2017, p. 1), así como brindar herramientas a las familias a través de la orientación y el acompañamiento, habilitando su protagonismo en la crianza de los niños y niñas (UNICEF, FLACSO y CIPPEC, s.f.). En este sentido, un estudio realizado por UNICEF en el año 2018 constata que “un tiempo de asistencia al CPI mayor a un año está asociado a mejoras en todas las áreas de evaluación del desarrollo infantil temprano” (UNICEF, 2019, p. 18).

### **Consideraciones finales**

El desarrollo de las actividades del Programa de Centros de Primera Infancia responde a la demanda social de los sujetos que aloja. En este sentido, resaltamos que si bien actualmente los CPI, cuentan con un equipo de profesionales en los que se incluye un/a docente de nivel inicial por sala y se llevan adelante





propuestas de índole pedagógica, el foco de este programa se encuentra en el trabajo de fortalecimiento de la comunidad.

Los CPI brindan herramientas a la población a la que se dirigen, facilitando su empoderamiento entendido como “un proceso social, cultural, psicológico o político” (OMS, 1998, p. 16). Por este motivo sostenemos que el trabajo realizado en estas instituciones se enmarca en el ámbito de la promoción de la salud, posibilitando la modificación de las condiciones sociales, económicas y ambientales en las que se encuentran insertas las personas, considerándolas desde una perspectiva de sujetos de derecho. En esta perspectiva se conjuga la participación necesaria de los miembros de la comunidad y el Estado, en conjunto con los perfiles profesionales que requiere para estas políticas públicas.

Comprendemos que la inequidad, tanto económica como social, tiene efectos sobre las infancias, las cuales se ven en muchos casos vulneradas y excluidas (Redondo, 2015). Se trata entonces de construir juntos/as una mirada sobre el cuerpo en la infancia, anudando la historia particular de cada uno/a con las nuevas experiencias que el CPI brinda a los/las niños/as y sus familias.

En línea con lo expuesto y teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que inciden en las infancias en situación de vulnerabilidad socio-económica y su desarrollo, es posible evidenciar los efectos que los CPI tienen sobre los/las niños/as y sus familias. Un análisis realizado por UNICEF, FLACSO y CIPPEC (s.f.) concluye que los efectos del programa exceden lo referido estrictamente a los campos de salud, alimentación y educación de los/las niños/as y destaca como relevante que la población comienza a tomar conciencia de la importancia de las experiencias y sucesos en la primera infancia.





A lo largo de este escrito resaltamos el aporte que los/las profesionales en psicomotricidad realizan a la tarea en los CPI, particularmente al trabajo con niños y niñas de 0 a 3 años (edad fundamental en el desarrollo psicomotor y subjetivo). Consideramos que la importancia de los resultados expuestos y el análisis realizado se centra en la necesidad de elaborar bibliografía y material específicos que den cuenta de la contribución de esta disciplina a las denominadas “Políticas de Cuidado” en general, y al trabajo en el Programa de CPI en particular.

Para finalizar consideramos relevante realizar una reflexión en torno a la falta de legislación sobre las actividades de los/las profesionales en psicomotricidad en la Ciudad de Buenos Aires.

La única legislación que regula la práctica profesional de la psicomotricidad en nuestro país es la Ley de Ejercicio de la Psicomotricidad en la Provincia de Buenos Aires, sancionada en el año 2017. Resaltamos que la falta de regulación a nivel nacional y, particularmente para este caso, en C.A.B.A. genera tensiones y desigualdades en las condiciones laborales de sus profesionales que se manifiestan también en el trabajo con los/las destinatarios/as de la práctica. En este sentido resaltamos la necesidad de una Ley de Ejercicio de la Psicomotricidad para C.A.B.A., que regule la actividad a la vez que ampare a los/las psicomotricistas que trabajamos en los diferentes programas e instituciones pertenecientes a la misma.

Esperamos que este artículo constituya un aporte a la práctica cotidiana en los Centros de Primera Infancia, así como a la construcción de conocimiento en torno a este ámbito de inserción profesional de la Psicomotricidad.

### **Referencias**





Caggiano, N. (2017). Pensando la intervención psicomotriz en Promoción de la Salud. La experiencia en los Centros de Primera Infancia (C.P.I). Manuscrito inédito.

Calmels, D. (2010). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos. 3era edición.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (s. f.). *Lineamientos generales y objetivos. Programa “Centros de Primera Infancia”*. Manual de procedimiento.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (s. f.). *Plan de Comuna 4. Desarrollo urbano y social de la comuna 4*. Recuperado de:  
[http://www.ssplan.buenosaires.gov.ar/dmdocuments/publicacion\\_comuna4.pdf](http://www.ssplan.buenosaires.gov.ar/dmdocuments/publicacion_comuna4.pdf)

González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos*. Buenos Aires: Eduntref.

Lacan, J. (1964). *Seminario 11 - El sujeto y el otro: la alienación*. Buenos Aires: Paidós.

Mó, S. (2000). Encuentros y desventuras entre el cuerpo y la práctica pedagógica. Manuscrito inédito.

UNICEF, FLACSO y CIPPEC. (s. f.). *Análisis de los Centros de Primera Infancia. Principales resultados. Informe preliminar*. Recuperado de:  
[https://www.unicef.org/argentina/spanish/MONITOREO\\_analisis\\_CPI.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/MONITOREO_analisis_CPI.pdf)

UNICEF. (2018). Informe sobre evaluación de efectos del programa CPI: un estudio muestral. - Recuperado de:  
[https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2019-06/Programa%20CPI\\_web.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2019-06/Programa%20CPI_web.pdf)

Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.





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

Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s), ente lo social y lo educativo. Espacios en blanco. *Serie indagaciones*, 25 (1), 153-172. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v25n1/v25n1a10.pdf>





**“Aporte de la percepción social al análisis del programa alimentación escolar en el municipio de Manizales” (2014-2019)**

***BEATRIZ ELENA PINILLAJIMÉNEZ<sup>230</sup>***

**Resumen**

Este estudio aplica la percepción social de la comunidad al análisis de la estructura y los procesos del programa de alimentación escolar en el Municipio de Manizales; la metodología resulta ser eficaz para entidades gubernamentales, instituciones educativas y líderes sociales que asesoran a los ciudadanos para el aprovechamiento de los servicios brindados por el Estado; responde a la necesidad de dar participación a las comunidades beneficiarias en la gestión y evaluación de los programas sociales; se recolectó la información en cuatro comunidades educativas, se describe, interpreta y analiza con el software MAXQAD.

**Objetivos**

**Objetivo general**

Inferir el aporte de la percepción social de la comunidad al análisis del programa social PAE

**Objetivos específicos**

- Describir la alimentación escolar desde la percepción social de la comunidad
- Interpretar la alimentación escolar desde la percepción social de la comunidad
- Demostrar que la percepción social aporta insumos para el análisis del programa

---

<sup>230</sup> Universidad de Manizales, doctorado en desarrollo sostenible





## Resultados

La presentación de los resultados sigue tres etapas: Etapa 1 Descripción de la alimentación escolar. Etapa 2 Interpretación de la Alimentación escolar. Etapa 3 Análisis de la percepción social de la comunidad.

1. **Descripción.** La alimentación escolar se describió en dos subcategorías: Pertinencia social y Aporte social, establecidas con base en “los factores determinantes de la alimentación que son internos (genéticos y fisiológicos), externos (socio- culturales) y psicológicos (preferencias o rechazos)” (OMS, 2008).

***Pertinencia social del PAE (Ps).*** La Pertinencia social de la alimentación escolar hace relación al papel del PAE, es decir si es un programa incluyente y concertado con el contexto, con los hábitos y la calidad de alimentación en la comuna, el programa es pertinente, si está en función de las necesidades y demandas de la comunidad; como la adecuación de la alimentación al contexto, ya que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los habitantes y para ellos la alimentación tiene un significado desde su percepción, es su realidad. La pertinencia social de la alimentación escolar se describe mediante tres sub-subcategorías, las cuales son: a). Contexto de alimentación. b). Hábitos de alimentación. c). Calidad de la alimentación.

***Aporte social de la alimentación escolar (APs).*** Está definido como la influencia o efecto dejado en la comunidad por la acción del programa; consiste en analizar las relaciones causales del efecto de la alimentación escolar e identificar la existencia de relaciones causa-efecto en la ejecución del programa. En esta







sub categoría del PAE se tienen tres sub-sub categorías así. Seguridad alimentaria y nutricional, bienestar social y alimentación sostenible.

2. **Interpretación.** Se generó un conocimiento válido sobre la alimentación escolar y la prestación de este servicio partiendo de las percepciones sociales de la misma comunidad; dio resultados diversos El solo hecho de tener textos o cánones recogidos en la comunidad, generan saberes que se interpretan uno a uno, "todo saber es una interpretación. y no podemos renunciar al saber. (Ibáñez, 1986, p. 351). Aplicar una epistemología de la cotidianidad, ver la alimentación en la práctica e interpretar su sentido genera razones, explicaciones, contrastes y críticas. Se tomaron las percepciones sociales sobre la alimentación escolar y se asociaron mediante textos agrupadores, que también fueron codificados, se reportan tres premisas para analizar la alimentación escolar en el Municipio de Manizales y estas fueron: a) Estado del sistema alimentario. b) Diversidad alimentaria de la población. c) Equidad Alimentaria.
3. **Análisis.** En este acápite se demuestra *que la interpretación* de la percepción social aporta al análisis del programa de alimentación escolar PAE, mediante el establecimiento de relaciones entre *cánones*, testimonios, referencias y datos de los pobladores sobre la alimentación escolar; los constructos generados fueron insumos de la aplicaciones metodológicas, usadas generalmente en investigaciones de carácter cuantitativo y /o mixtos y en la evaluación de programas sociales, así: el Enfoque de Marco Lógico, la estimación, el análisis DOFA. El mejoramiento propuesto en la prestación del servicio de alimentación escolar en la comuna **implica:** cambio del paradigma de pobreza por vulnerabilidad





social para la identificación de beneficiarios, evitar los incentivos perversos que buscan aliviar la situación de pobreza pero que tienen un efecto lateral negativo de hacer soportable tal condición y alimentar comportamientos inconsistentes en la superación de la pobreza. y para reducir las desigualdades en materia de oportunidades, ingresos y variables relacionadas. En síntesis, se trata de acotar la población vulnerable de manera que la complementación alimentaria a nivel escolar corresponda, sea pertinente con la cultura y el sistema de valores de los beneficiarios. Así se pueden garantizar los derechos de los niñas y niños a la alimentación, a la educación y a la salud mediante intervenciones complementarias, comidas escolares saludables y educación sobre alimentación y nutrición, desarrollo de prácticas alimentarias más sanas y extenderlas a sus familias y comunidades.

En este caso, se reportan las filtraciones del programa de alimentación escolar, las cuales se deben al enfoque macrosocial y su modalidad universal; en palabras claras, todos los estudiantes de las instituciones educativas de la comuna que estén registrados en el SIMAT, aplican para recibir al servicio de complementación alimentaria pero la población objetivo no está delimitada operativamente, hay alumnos de la comuna que presentan inseguridad alimentaria y no son atendidos, por razones administrativas y financieras; de manera que se invisibiliza las necesidades específicas de la población escolar en su contexto real, lo que reporta inconformidad de algunos pobladores que descalifican el servicio. Otros estudiantes no requieren el servicio y lo reciben, sus familias tienen seguridad alimentaria, no presentan vulnerabilidad biológica ni social. Esta filtración tiene que ver con la cobertura del programa.

### **Impacto de la política**





La focalización, definida como la acción de dar prioridad a un grupo objetivo de la población para la entrega del beneficio, pretende reducir la pobreza o aumentar el bienestar en la comunidad y se convierte en un medio para aumentar la eficacia del programa al incrementar el beneficio. Hoddinott (2004). El objetivo de la focalización es aumentar la efectividad del gasto social, asignando los recursos a los grupos que presentan mayores carencias, minimizar los comportamientos de desperdicio de los usuarios mediante un diseño cuidadoso de las condiciones de acceso, disponer de un análisis de componentes principales del programa y un análisis discriminante que permita identificar categorías.

La focalización propuesta del programa de alimentación escolar permite reducir los errores de inclusión y de exclusión ya que el primero genera desperdicio de recursos y torna el programa ineficiente; se puede lograr una estandarización de los procedimientos de postulación a nivel de entidad territorial y de procesos de supervisión y apoyo. La autora plantea la auto focalización como una alternativa válida para que las familias se postulen ante la institución educativa y esta ante la entidad territorial certificada; es decir la familia, que tiene nombres y apellidos, que generalmente tiene varios miembros beneficiarios, aplica para participar en el programa y luego se tendrá verificación por la administración del programa. Se trata de darle a la familia la oportunidad de entrar por su propia iniciativa al programa. Se debe dar mayor racionalidad a las acciones de complementación alimentaria del programa PAE, mediante el desarrollo de metodologías innovadoras y participativas con aplicación de técnicas de focalización específicas para atender la vulnerabilidad socioeconómica y la inseguridad alimentaria. De esta manera se tomaría en futuros diseños del programa como unidad de análisis la familia, ya que las carencias y condiciones de riesgo del escolar





están directamente asociadas a las condiciones familiares. Además, son los adultos los representantes legales de los titulares del servicio ya que son menores de edad.

## **Metodología**

**Tipo de investigación.** Es un estudio de carácter cualitativo bajo el paradigma hermenéutico. El diseño de la investigación es flexible.

**Unidad de trabajo.** Municipio de Manizales.

**Unidad de Análisis.** Comuna Ciudadela del Norte

**Procedimiento.** Se aplicaron tres formularios de encuesta a 80 miembros de cada comunidad educativa en las cuatro instituciones educativas; cinco entrevistas y dos grupos focales en cada institución educativa y así se recogió un número amplio de constructos que reflejan diferencias con los resultados proyectados por el gobierno para el programa PAE.

**Técnicas.** Se combinaron varias técnicas como observación, cartografía social y cultural, encuestas, entrevistas semiestructuradas y grupos focales; el enfoque de Marco Lógico transversalizó la investigación desde la planeación hasta el análisis de resultados.

## **Conclusiones**

1. La percepción social es una herramienta necesaria, eficiente y eficaz, novedosa para el análisis de un programa social.
2. La realización de estudios de percepción social de la alimentación escolar contribuye a la formulación o reformulación del programa social; proporciona información, que permitirá mejorar la





- prestación, la calidad, la gestión de procesos y de medidas operativas, administrativas o de proceso.
3. Se detectaron filtraciones por inclusión y por exclusión en el programa de alimentación escolar PAE.
  4. Se requiere la revisión del modelo para la focalización de la población objetivo con base en la vulnerabilidad social y que garantice mayor equidad social.
  5. El PAE no ha logrado mejorar los hábitos saludables en la población escolar que ha sido atendida.

### **Referencias**

- Hoddinott (2004). "The impact of progressa on Food Consumption" Economic Development and Cultural Change. University of Chicago Press, 53 (1), 37-61
- Ibañez, J. (1996). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. El análisis de la realizad social. Métodos y Técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad.





## Mesa 05

### Justicia Educacional en los sistemas educativos Latinoamericanos

#### Alteraciones al tiempo escolar: abordaje desde las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019)<sup>231</sup>

*STEFANÍA CONDE*<sup>232</sup>, *MARÍA DARRIGOL*<sup>233</sup> Y *SILVINA PÁEZ*<sup>234</sup>

#### Resumen

El trabajo propone analizar los tiempos escolares y sus efectos en los sujetos de la educación, en las diferentes Políticas de Inclusión Educativa (PIE) desarrolladas en Uruguay en el período de los gobiernos progresistas (2005-2019) en educación primaria, secundaria, y técnico-tecnológica. Para ello, desde una perspectiva metodológica cualitativa, y a partir de documentos oficiales de las PIE del período seleccionado, se recuperan las diferentes formas de alteración del tiempo escolar que producen estas políticas con respecto a la forma escolar tradicional característica de cada subsistema de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

#### Introducción

---

<sup>231</sup> Este trabajo surge en el marco del Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”, desarrollado en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (UdelaR-CSIC). Una versión más amplia de este trabajo será publicada en un libro producido en el contexto de dicho Programa.

<sup>232</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE-UdelaR).

<sup>233</sup> Instituto Superior de Educación Física (ISEF-UdelaR) y FHCE-UdelaR.

<sup>234</sup> ISEF-UdelaR.





En el presente trabajo se analizan los tiempos escolares y sus efectos en los sujetos de la educación en el marco de las PIE desarrolladas en Uruguay en el período de los gobiernos progresistas (2005-2019). Para ello, se recuperan las diferentes formas de alteración del tiempo escolar que producen las PIE con respecto a la forma escolar tradicional característica de cada subsistema de la ANEP: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU).

Desde una perspectiva metodológica de corte cualitativa, en el que se recurrió a documentos oficiales de PIE del período seleccionado, se construyeron un conjunto de categorías no excluyentes. Dentro de cada una de estas categorías se realiza una lectura por subsistema, con el objetivo de respetar las características de cada una de las formas escolares.

### **Alteraciones producidas por las políticas de inclusión educativa al tiempo escolar**

Sobre la elección del término alteración, Stevenazzi (2014) menciona que este obedece a una doble intención.

Por un lado, a la necesidad de alterar algo que viene dándose de una forma para producir otra cosa. Por otro lado, remite también al *alter*, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del otro. (p. 3)

En forma solidaria con lo precedente, Frigerio (2013) plantea que la forma escolar es una forma política que afecta a los sujetos, a los lugares que en ella se les asigna y en los que se los distribuye. Como forma política e histórica es posible que esta forma se vuelva otra cosa.





A continuación, desarrollamos las diferentes formas de alteración del tiempo escolar que las PIE producen con respecto a la forma escolar tradicional característica de cada subsistema.

### **Extensión del tiempo escolar**

En el CEIP existen programas que amplían el tiempo escolar e incorporan nuevos espacios pedagógicos a la propuesta curricular común. Entre ellos encontramos la propuesta de Tiempo Completo, en la que el ambiente escolar aparece como protector de un contexto visualizado como negativo y amenazante. La ampliación de las horas en las que el niño permanece en la escuela configura una estrategia para favorecer los desempeños educativos.

En educación secundaria, también encontramos propuestas que amplían el tiempo escolar (Liceos de Tiempo Completo, Tiempo Extendido, Propuesta 2016), que diversifican la oferta educativa con actividades en modalidad de taller inscriptos en formatos áulicos que desestructuren el tiempo y los espacios. Desde el CES “se entiende que la extensión del tiempo pedagógico ofrece a los estudiantes, especialmente a aquellos más vulnerables socioeducativamente, otras ofertas culturales, mayor soporte y asistencia durante su estancia en los centros educativos” (ANEP-CES, 2016, p. 1).

Por último, en lo que respecta a la educación media técnica y tecnológica, los Centros Educativos Asociados (CEA) promueven la organización conjunta de tiempos y espacios entre escuela primaria y escuela técnica con el fin de optimizarlos: espacio de segundas lenguas, talleres, laboratorios, espacios de convivencia, comedor escolar.

### **Configuración de nuevos tiempos al interior del centro educativo y con relación al medio**







El Programa Maestros Comunitarios (PMC) integra nuevos espacios y tiempos escolares, tanto al interior de la escuela como con relación al medio, especialmente en lo que refiere al vínculo con las familias. Bordoli (2016) lo identifica como una forma híbrida en tanto surge como una política focalizada “con vocación universalista” que busca revertir la fragmentación social en un esfuerzo por configurar una pedagogía sustentada en el reconocimiento y la posibilidad.

En el caso de educación secundaria, una particularidad de los Liceos de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido es que el espacio se construye a partir de una fuerte coordinación a nivel territorial, de las organizaciones del Estado y de la sociedad civil.

Varias de las propuestas incorporan las tutorías como espacios y tiempos alternativos (Proyecto de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico -PIU-, Proyecto con horas de tutorías y Profesor Coordinador Pedagógico -PCP-, Plan 2009, Plan 2012, Propuesta 2016, Uruguay Estudia, Liceos de Tiempo Completo, Liceos de Tiempo Extendido).

En el CETP, debido a su especificidad en educación técnico-tecnológica, se crean diversos espacios curriculares atravesados por la dimensión tecnológica y laboral, por ejemplo, en el caso del Plan Formación Profesional Básica (FPB) (ANEP-CETP, 2009).

Redescubrir configura espacios y tiempos escolares que surgen de la interinstitucionalidad entre la ANEP y el Ministerios de Educación y Cultura (MEC). Existe una modalidad de horario pedagógico integral que busca revincular a los jóvenes reconociendo los saberes a partir del tránsito por espacios educativos diversos (ANEP-CETP, 2014).





### **Aceleración escolar**

En PMC observamos una marca distintiva en la línea de aceleración escolar en la que se busca que el niño promueva a un grado superior en el transcurso del año, en la medida en que interpela la trayectoria escolar teórica en el marco de la organización por grados. En este programa se rompe la correspondencia ciclo lectivo-año escolar y, por lo tanto, se produce una disociación de la anualización de los grados de instrucción con los otros dos arreglos (organización del sistema por niveles y gradualidad del *curriculum*).

En educación secundaria, los planes 2009 y 2012 interpelan el tiempo teórico en la medida que proponen una organización curricular por módulos y proyectan la culminación del ciclo básico en tiempos más acotados (3 cuatrimestres), como forma de dar respuesta al problema de sobre edad de los estudiantes.

En la misma línea, en el CETP, Rumbo y Rumbo Integrado, plantean alteraciones al tiempo escolar ya que los estudiantes pueden culminar el ciclo básico en menos tiempo, 1 año o 2 años respectivamente (ANEP-CETP, 2010).

### **Alteraciones a la repetición escolar**

En el marco de las reglas que organizan la forma escolar tradicional, Terigi (citado en Frigerio y Diker, 2010) señala que cuando un sujeto se retrasa en la cronología de aprendizaje oficial, y por lo tanto no logra los aprendizajes previstos al ritmo común del grupo-clase, la respuesta que establece el sistema es la repetición, esto es, “que vuelva al inicio de la cronología prevista para el año lectivo con el objeto de que, cursándola nuevamente, logre los aprendizajes esperados, con otro grupo, en otro tiempo” (Terigi, citado en Frigerio y Diker, 2010, p. 105).





En el caso de educación primaria la problematización en torno a la repetición trasciende programas de inclusión específicos en tanto se promueve en términos generales para el conjunto de las escuelas el trabajo por ciclos, cuestionando la repetición como “la única medida posible cuando un alumno no alcanza los logros esperados para su nivel” (ANEP-CEIP, 2017, p. 2).

En forma diferencial, en educación media esta problematización se inscribe en algunas propuestas concretas de inclusión educativa. Al respecto, en educación secundaria, los Planes 2009, 2012 y la Propuesta 2016 cuentan con perfiles de egreso basados en competencias que sirven de orientación a los efectos de determinar la acreditación del ciclo educativo. Cada una de estas propuestas incorpora el fallo “en proceso”, descartando de esta forma la posibilidad de repetición prevista en el sistema educativo durante el tránsito por ciclo básico.

En el CETP, el Plan FPB que contempla la acreditación por módulo habilita que dentro de un mismo año lectivo puedan levantar la insuficiencia de un módulo a otro, a los efectos de evitar la desvinculación a mitad de año.

### **Configuración de nuevos tiempos para las “transiciones educativas”**

Algunas propuestas tienen como objetivo trabajar en el pasaje de un nivel educativo a otro. Es el caso de Tránsito Educativo, Interfase, CEA, Línea “transiciones educativas” del PMC, Modalidad C del Programa Aulas Comunitarias (PAC).





El programa Tránsito Educativo pretende abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su pasaje de educación primaria a la educación media básica (ANEP-CEIP, s.f.).

El PMC integra en 2013 la línea “transiciones educativas” (ANEP-CEIP, 2013b) con el fin de trabajar en el seguimiento de las trayectorias de los alumnos de sexto año en su transición a la educación media.

Los CEA (ANEP-CETP, 2017) también intentan resolver las dificultades para el tránsito entre los niveles educativos de primaria y educación media. Constituye una propuesta de Ciclo Básico Tecnológico del CETP en coordinación con el CEIP, que aprovecha las características del territorio para facilitar la continuidad educativa.

En lo que respecta a educación media, la modalidad C del PAC, consiste en el acompañamiento de los jóvenes al egreso del programa, durante el primer año de su revinculación educativa con el liceo o escuela técnica donde cursa segundo año (MIDES-ANEP, 2011).

Interfase trabaja en la transición entre educación media básica y educación media superior. Con este fin, promueve el espacio de apoyo con tutorías a estudiantes de 1° de bachillerato con asignaturas pendientes de 3° de CB para que rindan y culminen el ciclo (ANEP, s.f.).

En algunos casos se configura un espacio paralelo al formato escolar tradicional con el fin de lograr la revinculación educativa y generar un puente con el espacio liceal o la escuela técnica. Es el caso del PAC, Centros Educativos Comunitarios (CEC) y Redescubrir.





En lo que refiere al CETP, los CEC funcionan como centros de referencia para adolescentes entre 12 y 17 años, estén o no estudiando. Si bien la experiencia surge en 2014, es a partir de 2016 que comienza a acreditar para la continuidad educativa en propuestas del CETP, especialmente en el Plan FPB (ANEP-CETP, 2015).

Por su parte, en la propuesta Redescubrir -modalidad III- el primer año se desarrolla en el Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP), con el objetivo de complementar la formación que allí se imparte con una serie de asignaturas dictadas por docentes del CETP.

### **Configuración de tiempos para la construcción colectiva de los docentes**

Varias de las PIE de los tres subsistemas presentan como elemento común la incorporación de nuevos tiempos y espacios destinados a la construcción colectiva de los docentes y las nuevas figuras educativas, en casos en los que existen.

En educación primaria, en lo que refiere al Programa de Escuelas APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), la modificación más relevante en cuanto a tiempos la ubicamos en la incorporación del espacio de sala docente (ANEP-CEIP, 2013a). Esto se visualiza también para el caso de Tiempo Completo.

En educación secundaria, las PIE contemplan espacios de coordinación pagos tendientes a la construcción de procesos de aprendizaje y profesionalización. Estos espacios, con sus particularidades en cada propuesta, contemplan la elaboración de criterios pedagógicos y didácticos acordes al plan, la atención





personalizada a estudiantes, el trabajo en red con instituciones del medio, visitas a las familias, espacio de seguimiento y evaluación permanente de las diferentes modalidades y lugar de debate y reflexión docente.

En la órbita del CETP, tanto el Plan de FPB como la propuesta Redescubrir incorpora el Espacio Docente Integrado. Los CEA cuentan con jornadas de coordinación, centradas en el trabajo de los aspectos pedagógicos y los procesos de formación permanente en el centro (ANEP-CETP, 2017). En los CEC se establece un espacio de coordinación diario donde se reúnen todos los integrantes del equipo socioeducativo del Centro (ANEP-CETP, 2015).

### **A modo de conclusión**

A partir del análisis de documentos oficiales vinculados a cada una de las PIE desarrolladas en Uruguay en el marco de gobiernos progresistas, identificamos un conjunto de alteraciones a la forma escolar tradicional característica de cada subsistema de la ANEP, con efectos en las trayectorias educativas teóricas.

Como hemos podido visualizar, dichas alteraciones no solo producen movimientos en lo que respecta a los estudiantes sino también a los docentes, en tanto las políticas de inclusión interpelan la configuración de la organización tradicional de la Escuela e integran nuevos tiempos para la producción colectiva. Ello se ve enriquecido por la incorporación de nuevas figuras educativas y/o la reconfiguración de la figura docente tradicional, aspecto que se podría profundizar en futuras investigaciones.

Las múltiples formas en que las PIE reconfiguran el tiempo escolar tradicional interpelando la homogeneidad con atención a la singularidad de las trayectorias educativas, se torna fundamental a los efectos de garantizar el derecho a la educación a todos y a cada uno.





### Referencia

Bordoli, E. (2016). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005- 2010)*. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.

Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. En *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas* N°. 06 – Año III – 10/2014. ISSN: 2238-6424. Minas Gerais: Publicações Acadêmicas UFVJM.

ANEP. (s.f.) *Proyecto Interfase*. Recuperado de <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/interfase-dg>

ANEP-CEIP. (s.f.) *Tránsito educativo*. Recuperado de [http://www.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com\\_contentyview=categoryylayout=blogyid=2yItemid=2](http://www.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_contentyview=categoryylayout=blogyid=2yItemid=2).

ANEP-CEIP. (2013a). *Programa escuelas A.PR.EN.D.E.R. Documento 2o borrador para la discusión. Hacia un Modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas*. Recuperado de [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/aprender/2borrador\\_aprender.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/aprender/2borrador_aprender.pdf)

ANEP-CEIP. (2013b). *Circular N° 96 del 16 de setiembre de 2013*. Recuperado de [http://cep.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/PMC\\_Transic\\_Edu.pdf](http://cep.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/PMC_Transic_Edu.pdf)





ANEP-CEIP. (2017). *Acta Ext. N° 119, Res. N° 5 de 14/11/17*. Recuperado de [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/AE119R5\\_17.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/AE119R5_17.pdf)

ANEP-CES. (2016). *Extensión del Tiempo Pedagógico. Montevideo: CES- Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa*. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones\\_2016/Doc\\_en\\_profundidad\\_de\\_TC\\_y\\_TE.pdf](https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones_2016/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf)

ANEP-CETP. (2009). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Montevideo: CETP-UTU. Consulta: 10 de octubre de 2019.

ANEP-CETP. (2010). *Exp. N° 4/1069. Propuesta "Programa RUMBO". Programa para la finalización de la Educación Media Básica*. Recuperado de <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-02/Exp-1069-2010-plan-Rumbo.PDF>

ANEP-CETP. (2014). *Res. N° 2763/14 Exp. N° 7063/14 de 26/11/14*.

ANEP-CETP. (2015). *Articulación Educación Media. Centros Educativos Comunitarios*. Recuperado de <https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/056/CEC.htm>

ANEP-CETP. (2017). *Rse. N° 771/17 Acta N° 95 de 5/4/17*.

MIDES-ANEP. (2011). *Modelo de intervención: Programa Aulas Comunitarias (PAC)*. Recuperado de <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,O,S,0>







**Incluir en la precariedad. Un análisis de las condiciones materiales de los procesos de inclusión en un Programa de Terminalidad Educativa de La Pampa, Argentina**

*MARIANA CORREA*<sup>235</sup>

**Resumen**

La ponencia expone resultados de un estudio de caso cualitativo, en el que se analiza la concreción de dos políticas de terminalidad educativa en La Pampa, Argentina: el Plan FinEs y el Programa Vos Podés. Respecto al segundo, se argumenta que la precariedad en las condiciones de desarrollo del programa obstaculiza el logro de sus propósitos de inclusión, ya que limita las posibilidades de construir experiencias educativas significativas por parte de los/as estudiantes. Esto tensiona con la relevancia que adquieren los vínculos afectivos, ya que, pese a las condiciones precarias, favorecen la permanencia de los y las adolescentes en la escuela.

**Introducción**

En un escenario global de definición de nuevos mapas de fragmentación, exclusión social y desigualdad persistente (Tilly, 2005), la educación de las juventudes y sus clivajes constituye no solo una preocupación en las agendas académicas actuales, sino que también adopta un lugar preponderante en el diseño de políticas públicas de la región. En este marco, las políticas de terminalidad educativa surgen como

---

<sup>235</sup> Docente e investigadora en la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina).





programas educativos a término, que se materializan a la par de la escolaridad primaria y/o secundaria común y se orientan a grupos específicos en cuanto a edad y condiciones sociales y educativas. Tienen el propósito de incluir y en el caso de los/as jóvenes, promover una transición a la vida adulta a partir de ciertos parámetros de deshabilitación social: lograr que culminen sus estudios obligatorios para ingresar al mundo del trabajo, evitar ciertos comportamientos considerados como amenazantes para el orden social (como por ejemplo el delito) y promover el acceso a nuevos recursos materiales y simbólicos (Medan, 2012).

En cuanto a la educación secundaria, los programas de terminalidad educativa proponen cambios/innovaciones sobre las condiciones de escolarización que se materializan en diversas escalas y contextos (Ball, 2008) con el propósito de garantizar el derecho a la educación de quienes deciden volver a la escuela. En tanto dispositivos, se trata de configuraciones intermedias que articulan aspectos propios del sistema educativo (formato), con rasgos particulares de los espacios institucionales en que se sitúan, proceso en el que el Estado delega a los actores locales parte de su gobernabilidad (Bonnéry, 2009).

Esta ponencia presenta resultados parciales de la propia tesis doctoral en curso, denominada “Terminalidad educativa y derecho a la educación. El caso de los programas Plan FinEs y Vos Podés en la provincia de La Pampa, Argentina (2012-2019)”<sup>236</sup>. Desde una perspectiva de investigación cualitativa, el estudio propone abordar los modos en que estas políticas -desplegadas territorialmente a partir de líneas de

---

<sup>236</sup> La investigación se realiza en el marco de una Beca Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina) y es dirigida por las doctoras Marina Medan (CONICET, UNSAM) y María Cecilia Bocchio (CONICET, UNC).





acción específicas y orientadas a públicos diferenciados- abordan el proceso de garantización del derecho a la educación secundaria obligatoria de adolescentes, jóvenes y adultos/as en La Pampa, Argentina. El estudio adopta como perspectiva teórico-metodológica general el *Ciclo de las Políticas* propuesto por Stephen Ball, dispositivo heurístico que posibilita analizar los programas en su despliegue, dinamismo, traducción y contextualización institucional; y lo pone en diálogo con aportes de la *Teoría del Reconocimiento* de Nancy Fraser y otros/as referentes del campo de las teorías feministas del Estado, perspectiva que posibilita comprenderlo como intérprete de necesidades, abordar sus dimensiones de redistribución y reconocimiento y analizar cómo opera la intersección edad, género y clase social en la construcción de problemas y de sujetos beneficiarios de políticas públicas -en este caso educativas-, y el rol de estas categorías en la producción y reproducción de desigualdades persistentes.

En esta oportunidad, se presentan resultados parciales del análisis de la puesta en acto de una de las políticas en estudio, el Programa de Inclusión Educativa Vos Podés, iniciativa provincial que surge en 2014 y orienta su propuesta formativa a adolescentes entre 14 y 17 años que registran situación de reiteradas y/o períodos de abandono en la escuela secundaria formal, con el propósito de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad de la escolaridad secundaria.

### **Acerca del Programa de Inclusión Educativa Vos Podés**

En consonancia con los postulados de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación





Provincial N° 2.511<sup>237</sup>, desde el año 2014 se desarrolla en la Provincia de La Pampa (Argentina), el Programa Vos Podés. Su normativa lo define como “una oferta educativa que posibilita a los jóvenes que no ingresaron, que abandonaron (por sobre edad, reiteradas inasistencias y/o tercera repitencia) o que presentan una situación de riesgo, finalizar la educación secundaria en una propuesta educativa innovadora” (Res. MCE N°1496/14, Anexo I).

A la fecha, el programa se desarrolla en tres sedes, todas situadas en edificios de escuelas secundarias ubicados en el noreste de La Pampa, zona de mayor concentración urbana provincial<sup>238</sup>. Las sedes son supervisadas por escuelas cabeceras o de base, instituciones que certifican formalmente el trayecto realizado por los/as estudiantes. De este modo, las experiencias pedagógicas que transitan los/as adolescentes y jóvenes en el programa en términos curriculares están mediadas por decisiones político-administrativas que posibilitan la concreción de la política. La interconexión entre escuelas de base y sedes, a partir de sus características y capacidad de previsión burocrática, administrativa y de disponibilidad de recursos, es la que hace posible su materialización (Correa, 2019).

Si bien se trata de una iniciativa equivalente a la educación secundaria común (otorga a los/as

---

<sup>237</sup> Ambas leyes plantean que el Estado nacional argentino y el Estado de la provincia de La Pampa se comprometen a promover alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos acorde a las necesidades y requerimientos locales (Ley de Educación Nacional, art. 16), y en tal sentido, a implementar programas de inclusión y/o reinserción de adolescentes y jóvenes que aseguren su finalización de estudios obligatorios en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades (Ley Provincial de Educación, art. 34).

<sup>238</sup> Según las últimas estimaciones censales, esta alcanza los 128.130 habitantes, de un total de aproximado de 352.208 habitantes totales en todo el territorio provincial (Dirección General de Estadísticas y Censos, 2019).





adolescentes y jóvenes igual certificación), la formación se lleva adelante en el marco de una estructura pedagógica-organizacional que flexibiliza ciertos rasgos de su régimen académico: propone un trayecto de cuatro años de extensión (dos años de Ciclo Básico y dos años de Ciclo Orientado), la mayoría de los espacios curriculares se dictan de forma cuatrimestral<sup>239</sup>, prevé una organización pluricurso, designa a sus docentes a partir de su perfil y propuestas de enseñanza (para ser elegibles, deben acreditar experiencia en propuestas de inclusión educativa y/o trabajo con estudiantes en “riesgo escolar” y presentar ante una comisión conformada por referentes del Ministerio de Educación de la provincia su propuesta pedagógica), la organización de las clases en “horas reloj” y recreos de treinta minutos. No obstante, se considera que el trípode de hierro (Terigi, 2008) que constituye la escuela secundaria no se modifica: la organización del currículo continúa siendo por disciplinas, la designación de los/as docentes por especialidad y la organización de su trabajo por horas de clase.

### **Incluir en la precariedad. Un análisis de las condiciones materiales del despliegue del Programa Vos Podés**

Las políticas de Terminalidad educativa, en tanto propuestas pedagógicas flexibles, ajustadas a las necesidades de los/as jóvenes que deciden culminar sus estudios, pueden comprenderse como políticas de reconocimiento, ya que buscan garantizar el derecho a la educación en el marco de procesos de luchas y

---

<sup>239</sup> Según la Resolución MCE N° 2357/15 que modifica aspectos planteados en la Resolución de origen del Programa N° 1496/14, el Ciclo Básico está conformado por 26 espacios curriculares cuatrimestrales y 5 anuales y el Ciclo Orientado por 20 cuatrimestrales y 10 anuales. El número de estos últimos varía según la Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Artes visuales, Agraria, Turismo, Comunicación, Informática o Educación Física.





negociaciones por la definición del tratamiento de las necesidades de quienes transitan por ellas y en escenarios de desigualdades exacerbadas, que exceden el ámbito educativo (Fraser, 2011). No obstante, como sugieren estudios focalizados en la concreción de políticas fundamentadas en discursos de inclusión educativa y social en Argentina:

El reconocimiento y la traducción de un problema de injusticia social y educativa en políticas para el sector, no supone *per se* garantizar la redistribución de los recursos (materiales y simbólicos) que tales políticas demandan en su puesta en acto en las instituciones escolares. (Maturó, Bocchio y Miranda; 2020, p. 91)

La desigual distribución de recursos materiales y simbólicos también se advierte en el despliegue de los programas de Terminalidad educativa. Del trabajo de campo emerge que en el Vos Podés, los procesos de inclusión se llevan adelante en condiciones de precariedad. A modo de ejemplo, en unas de las visitas al programa se registra la siguiente escena:

La semana anterior, había quedado en volver a la sede a entrevistar a una estudiante del Ciclo Orientado, cuando llego meseñalan su aula, observo y veo una pequeña sala en la que había un grupo de seis estudiantes sentados en bancos dobles, un docente en frente y un pizarrón verde empotrado en la pared del costado izquierdo (no de frente a los/as estudiantes). Cuando consulto porqué el pizarrón estaba dispuesto de ese modo, el coordinador me explica que el aula fue dividida en dos por una pared improvisada de *durlock* para hacer de un aula dos espacios diferentes, y que los bancos eran muy grandes para situarlos frente al pizarrón. Así, ante cada oración que escribía la docente, veía como





los/as chicos/as giraban la cabeza a la izquierda para leer y registrarla en sus carpetas. (Registro de campo, Programa Vos Podés, agosto 2019)

Escenas como estas, que expresan condiciones precarias en los procesos de escolarización, se suman a otras similares como aulas con poca ventilación, calefactores y/o ventiladores que no funcionan, usos múltiples de los mismos espacios (como sala de profesores y como espacio de acompañamiento y/o “conversación privada” con estudiantes, por ejemplo), la utilización de una tabla grande apoyada sobre dos caballetes que oficia de mesa de *ping-pong* para jugar en los recreos, entre otros.

Isabell Lorey (2016) plantea que, en los Estados industriales occidentales del neoliberalismo, la precarización constituye un instrumento clave de control y regulación social estatal “abarca la totalidad de la existencia, los cuerpos, los modos de subjetivación. Es amenaza y constricción, al mismo tiempo que abre posibilidades de vida y trabajo. La precarización significa vivir con lo imprevisible, con la contingencia” (p. 17). En consonancia con este planteo, los procesos de escolarización en condiciones de precariedad no pueden comprenderse solo como correlato de la falta de recursos materiales y humanos para el sostenimiento de una política puntual, en este caso el Programa Vos Podés; sino que deben comprenderse -además- en el marco de procesos de subjetivación más amplios, que promueven la legitimación de ciertas lógicas de acción en detrimento de otras.

Del análisis de los discursos de referentes del programa, se advierte que, en pos del logro de los propósitos de inclusión educativa y social, son ellos/as quienes terminan responsabilizándose de su sostenimiento, sin discutir la responsabilidad que tiene el Estado al respecto. Expresiones de coordinadores y





docentes como “acá somos como una pequeña escuela en la que todos nos ocupamos de todo”, “cuando no hay plata los profes ponemos un poco cada uno y compramos lo que hace falta para los chicos”, “si no nos ponen transporte desde el Ministerio los llevamos en nuestros autos para que puedan tener otras experiencias educativas” dan cuenta de ello. En pos de propiciar vínculos afectivos que posibiliten relaciones pedagógicas asimétricas con los/as estudiantes, los actores institucionales invisibilizan o silencian las condiciones de precariedad en las que desarrollan su trabajo.

Vale destacar que la precarización -comprendida como el vivir en la contingencia y la incertidumbre- también atraviesa la gestión del programa, ya que por ejemplo el Vos Podés no tiene edificio propio y depende de ciertas definiciones políticas que se adoptan en el Ministerio de Educación provincial año a año respecto a su continuidad o no en la escuela sede de turno. La definición presupuestaria para la designación de recursos humanos, por su parte, tampoco es ajena a esta lógica. De este modo, las prácticas de inclusión devienen en escolarizaciones low cost que dependen de la maximización del aprovechamiento de los recursos humanos y materiales disponibles en las escuelas sedes, bajo lógicas de rendimiento y agencia de quienes sostienen el programa en su cotidianidad (Bocchio, 2019).

Las condiciones en las que se llevan adelante los procesos de inclusión, entonces, pueden comprenderse al decir de Lorey (2016) en una doble ambivalencia de la gubernamentalidad, propia de las regulaciones estatales neoliberales “la ambivalencia entre hetero y autogobierno, así como la ambivalencia en el autogobierno: entre el «hacer gobernable» y los rechazos que apuntan a un dejar de ser gobernados de esa manera” (p. 20). En el marco de estas lógicas, la política reclama a quienes deciden ingresar a ella “poner todo







de sí”, aunque esto implique contradicciones. La comunicación, el saber y los afectos, se combinan para ser comprendidos como elementos centrales de lo que se denomina un “trabajo virtuoso”.

### **A modo de reflexión final**

El diseño y puesta en acto de políticas de inclusión educativa y social como respuesta estatal ante el problema del abandono y deserción escolar de adolescentes, jóvenes y adultos, ha generado debates en torno a, al menos, cinco cuestiones: a) la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueve en el marco de las propuestas pedagógicas de los programas; b) en vinculación con esta preocupación, las tensiones entre “flexibilizar” e “incluir” y entre “incluir” y “acreditar”; c) el sostenimiento (financiamiento prolongado) de estas propuestas, que emergen como programas a términos, pero en general terminan ampliando su horizonte temporal; d) la discusión respecto a su diseño programático: “políticas universales” o “políticas focalizadas”, “políticas intensivas” o “políticas extensivas”, entre otras clasificaciones posibles y e) en diálogo con todos los aspectos enunciados, la discusión respecto a cómo el Estado, a través de este conjunto de políticas, y en el marco de modelos de gestión y administración educacional específicos, responde (o no) a las necesidades y demandas de públicos heterogéneos. La pregunta por las condiciones materiales en que se desarrollan los programas se vincula con este último aspecto.

Se plantea que la precariedad en las condiciones de desarrollo del programa Vos Podés, no solo se expresa en el financiamiento fluctuante/ incierto de un año a otro por parte del Estado para su continuidad, precarias condiciones edilicias y de dotación de recursos, sino que también se advierte en la adaptación a la contingencia y la incertidumbre por parte de los actores institucionales. Esto obstaculiza el logro de sus





propósitos de inclusión educativa y social en tanto limita las posibilidades de construir experiencias educativas significativas por parte de los/as estudiantes, lo que tensiona con la relevancia que adquieren los vínculos afectivos en la cotidianeidad del programa, ya que, pese a las condiciones descriptas, favorecen la permanencia de los y las adolescentes y jóvenes de un modo u otro en la escuela.

### Referencias

- Ball, S. J. (2008). Herramientas analíticas para interpretar y debatir las políticas educativas. Bristol: University of Bristol.
- Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (2), 1-23.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Correa, M. (2019). Jóvenes e inclusión educativa. El caso del programa Vos Podés en la provincia de La Pampa. *Cuaderno de Humanidades*, 31, 93-105.
- Fraser, N. (2011). “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en una era postsocialista”. En Carbonero, M. A. y Valdivielso, J. (Coord.). Dilemas de la Justicia en el siglo XXI. Género y globalización. Mallorca: Ediciones Uib, 217-254.
- Lorey, I. (2016). Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad. Madrid: Traficantes de sueños.





- Maturo, Y., Bocchio, M.C. y Miranda E. (2020). La educación secundaria en Argentina: obligatoriedad, inclusión y producción de nuevas/viejas desigualdades. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 9 (2), 89-108.
- Medan, M. (2012). ¿“Proyecto de vida”? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 79-91.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. (2014). Resolución N° 1.496/14. Recuperado de: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/mce-resolucion-2014-1496>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 29 (1), 63-71.
- Tilly, C. (2005). “Historical perspectives on inequality”. En Romero, M. y Margolis, E. (Eds.). *The Blackwell Companion to Social Inequalities*. Oxford: Blackwell, 15-30.





## Mesa 06

### **El cuerpo como territorio de la memoria histórica desde las subjetividades en maestros de infancias**

#### **Infancias en contextos de hospitalidad**

***LEIDY YINNETH ALFONSO GUIZA<sup>240</sup> Y JENITH ESMERALDA GUTIÉRREZ ARDILA<sup>241</sup>***

#### **Resumen**

El presente artículo de investigación, abarca como contexto una fundación hospitalaria, donde estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios pueden llegar a presentar sus prácticas en este lugar, donde las practicantes encuentran relevantes acordes a la conexión entre los niños que se encuentran allí y la docente, puesto que se enfrentan a niños con diferentes patologías; por ello se busca describir una estrategia pedagógica que permite al adulto-cuidador. El artículo aborda una investigación cualitativa, con un enfoque hermenéutico y se basa la metodología en narrativas biográficas, donde el reconocimiento vital con niños en condición de discapacidad en espacios hospitalarios donde se pueda llegar a educar desde la salud y no desde la enfermedad, reconociendo una vitalidad entre el tiempo y las diversas formas de comunicación de cada niño, en una hospitalidad entendida como el reconocimiento y acompañamiento hacia el otro.

---

<sup>240</sup> Bogotá D.C Estudiante de Licenciatura en Educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.  
lalfonsogui@uniminuto.edu.co

<sup>241</sup> Bogotá D.C Estudiante de Licenciatura en Educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.  
jgutierrez195@uniminuto.edu.co





**Palabras clave.** Hospitalidad; infancias; prácticas vitales; tiempo *kairos*; enfermedad; cuidador

## **Introducción**

Como estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil de UNIMINUTO quienes realizaron la práctica en un espacio hospitalario, se da a conocer las percepciones y vivencias relacionadas con este sitio:

Un primer impacto, es no saber cómo reaccionar ante niños que no hablan, no caminan, permanecen acostados, llega la pregunta ¿cómo vamos a trabajar con ellos? ¡es una locura! Tenemos el chip de trabajar con niños que asisten a la escuela, en donde todos corren, hablaban, gritan, juegan, preguntan, ¡pero aquí no! (Relato de sitio de práctica)

Otro aspecto a considerar, es que más allá de los procesos de salud-enfermedad, en estos espacios se asocia la infancia con una etapa de vida, débil, frágil, asistencial, con la que no existe interacción, interdependencia, lo que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como sostiene el propio Kohan, “la humanidad tiene un soma infantil que no lo abandona y que ella no puede abandonar” (2004, p. 274).

De acuerdo con lo anterior, no se debe dejar oculto gran parte de lo que es la Infancia. Un aspecto es lo corporal, si los adultos-cuidadores observan los cuerpos de los niños, única y exclusivamente como enfermos, como objetos sin sentido y faltos de comprensión, el proceso pedagógico será mínimo, dejando de lado cualquier posibilidad en términos de enseñanza y aprendizaje.

Los niños están enfermos, no solo por la aparición de su dolencia, o por diferentes tipos de traumas o movilidad motriz, sino, por la ausencia efectiva y afectiva de familiares cercanos y por el distanciamiento de aquellos que los cuidan. Solo imaginar un lugar solitario, donde la única distracción





para los niños es mirar las paredes y la familia un visitante esporádico, dificulta cualquier acción formativa. (Relato de sitio de práctica)

Al pensar que los niños están enfermos, sentimos una dualidad, primero:

Pasa por nuestra mente el olor a hospital, a medicamentos, olores repugnantes, nuestra mente asocia aquellas sensaciones de cómo se siente estar enfermo. Cuando sucede esto, los cuerpos se muestran sin fuerzas para realizar algún tipo de actividad, hay dolor, llanto, tristeza, es así que de solo imaginarlo genera mucho temor. (Relato de sitio de práctica)

Al respecto, se da entender estos momentos como tiempo perdido, donde con solo la observación no se puede sentir una estadía estable o cómoda, se genera una sensación de desprecio por el lugar y por las personas que lo habitan, teniendo en cuenta que en la cotidianidad lo primordial es lo que se visualiza y en este caso se conoce muy poco del contexto.

Pero por otro lado también comprendíamos una segunda posición donde al escuchar decir por el docente que en aquellos espacios trabajan de la mano entre el pedagogo, el médico y el niño, creando vínculos de integralidad para atender a esta población en condición de discapacidad. Donde el pedagogo hospitalario debía aprender a educar en salud. (Relato de sitio de práctica)

A lo que se plantea Maturana (1995), “la autopoiesis es una peculiaridad de ciertas máquinas homeostáticas, donde la variable fundamental que mantienen constante es su propia organización. Una máquina autopoietica, es una máquina organizada como un sistema de procesos” (pp. 18-19).





Lo cual, permite un momento de creación no solo de una persona sino aquella unión de dos personas que logran una conexión para aprender conectivamente y así mismo se van auto creando de manera vital, de manera esporádica para un mejor aprendizaje y experiencia emocional.

Así mismo, en el transcurso de las prácticas, al inicio se da un tiempo de agotamiento indeseable, donde se vive en el desgaste, ese tic tac de deseo de terminar el día y poder salir de la práctica, donde solo lo que es prioridad es lo que se hace a reloj, a tiempos determinados, es decir, según Kohan (2010), “lo determina como tiempo Chronos, aquel que se refiere al desarrollo, al tiempo lineal, secuencial y numérico del que se encargan desde la ciencia aplicada” (p.3).

Pero acorde a Assman (2002a) Nos dice que: “Kairós es un estado especial del tiempo, donde se dan las cosas de manera significativa, acompañadas de una alta motivación individual y colectiva” (p.35). Donde se logra pensar que la práctica se puede dar aquella oportunidad de aprendizaje de transformación para que el tiempo sea más recreativo y vital para los niños y la pedagoga.

Por ende, se entiende que lo hospitalario no debe ser visto como un lugar de enfermos, donde hay un médico que resuelve la vida o decide que no se puede hacer nada, esto nos lleva a la palabra hospital, que proviene de hospitalario, que de acuerdo con el mito de “Baucis y Filemón” (s.f.), al entender que la hospitalidad debe ser entendida como un lugar que busca dar, busca compartir lo poco que tienen, dejando en evidencia que la hospitalidad debe ser entendida como un lugar que permite tratar al otro como un igual sin importar sus condiciones.





Lográbamos sentir que pertenecíamos a este lugar, porque en la mirada de los niños se refleja la necesidad de compartir con nosotras, lo cual nos emociona con tan solo el hecho de pensar en qué actividades podemos trabajar, él leerles un libro o interpretar sus gustos y sus balbuceos, recrea el ánimo de llegar en nuestro rol como docentes a brindar todo el amor y cariño que ellos merecen. (Relato de sitio de práctica)

Por otro lado, es vital entender que él adulto y él niño se encuentran y aprenden mutuamente:

En el acto legítimo de reconocimiento entre la niñez como sujeto que construye su realidad y el adulto, se co-construye como partícipe de esa realidad en el presente, al descubrir de forma asombrosa que él mismo renueva la mirada de él y de la niñez. En este sentido no es la enfermedad, es la posibilidad de construir otras relaciones, otras comprensiones con la niñez. (Fernandez, 2019)

Es así, como el adulto reconoce a la niñez en su diario vivir, en cada encuentro haciendo de este un escenario vital, el contexto hospitalario. Donde surge una relación, mediada por la acción en el sistema adulto-niñez, se vive en el reconocimiento constante. Por ello, cuando se habla de infancias, se plantea la “relación  $1+1=3$ , en donde  $1=$  niñez +  $1=$  adultos y como resultado  $3=$  InfanciaS” (Fernández,2019), por tanto, se tiene en cuenta la transformación y el cambio vital que se da continuamente, mediante la relación del adulto con las infanciaS. Niñez ambiente hospitalario + adulto ambiente hospitalario = Infancias Hospitalarias

Con base en lo planteado, en este artículo se pretende describir una estrategia pedagógica que permite al adulto-cuidador el reconocimiento vital con niños en condición de discapacidad en espacios hospitalidad.

## **Metodología**







El presente artículo presenta un método cualitativo, donde Lessard-Heber (1996) dice que “se requiere una profunda comprensión con el comportamiento humano, y con lo que pase a su alrededor, como el ¿qué sucedió?, ¿dónde sucedió?, ¿por qué?, ¿cómo? Y demás preguntas abiertas respecto a la investigación cualitativa” (p. 21), ella se enfoca en el sujeto, siendo una respuesta no objetiva como lo supone la investigación cuantitativa. En función del diseño metodológico, que es necesario en toda investigación, y da cabida a las realidades que viven las maestras en formación en contextos hospitalarios, se aborda el hermenéutico, a partir de la observación de manera crítica reflexiva, y de las percepciones, vivencias, experiencias de los participantes en la investigación. Como lo señala Pérez (2002), “es importante abordar y asumir las diferencias en escenarios prácticos donde sacude su transcurrir cotidiano, irrumpiendo la particular forma de desenvolvimiento diario, generando inseguridad e incertidumbre. Pero también puede resultar una” (p. 47).

En cuanto al método, se utiliza el autobiográfico narrativo, donde Gusdord (1990) plantea “del territorio a las escrituras del yo”, que quiere decir, donde se refleja la reflexión escrita u oral de experiencias personales en una dimensión temporal” (p.13). Esta metodología trabaja de la mano con la hermenéutica, ya que debe pasar por una postura interpretativa y permite a las docentes en formación la posibilidad de narrar y contar relatos de sus experiencias en contextos hospitalarios en la reflexión de lo vivido al presentar resultados de su proceso investigativo.

### **Análisis- Competencias**

Para describir una estrategia pedagógica que permite al adulto-cuidador el reconocimiento vital con niños en condición de discapacidad en espacios de hospitalidad, es necesario el análisis de las narrativas





realizadas para que así surja la estrategia pedagógica que contemple las siguientes categorías: De espacios hospitalarios a espacios de hospitalidad, La hospitalidad: tiempo de educación, Educar desde la salud, y Las docentes se recrean en los contextos de hospitalidad.

### **De espacios hospitalarios a espacios de hospitalidad**

En las primeras visitas al espacio hospitalario, se tenía una percepción diferente del mismo, donde cada detalle ayuda a revivir el espacio, a manera de ejemplo se expone la siguiente narrativa:

Mientras hacíamos el recorrido de bienvenida nos fijamos que en vez de salones había habitaciones, en vez de pupitres tenían camas y sillas de ruedas, dándonos a suponer que los niños Vivían allí. Cada habitación se encontraba marcada con un nombre específico, determinado por la condición y edad de cada niño, donde para nosotras era extraño encontrar los cuartos marcados como: Especiales uno, dos y tres (se determina el número por los rangos de edad, de los más pequeños a los más grandes), oxígeno, silla de ruedas, niños y niñas por esta razón sentíamos que el trabajo sería cada vez más complicado.

(Relato de sitio de práctica)

Esto quiere decir, que la experiencia y vivencia en los detalles, es importante para reconocer a cada niño y su contexto; la pedagogía aporta mediante la reflexión y transformación de los sujetos que hacen parte de estos espacios, con la idea de ir más allá de lo asistencial.

Se puede decir que el hospital, es según el Dr. Ballint (2011) aquel “lugar genuino donde la persona que sufre, es fármaco en sí misma. La persona es terapia” (p.8), se da una atención asistencial, que solo se ve





aquellos cuidados necesarios pero el infante se verá reflejado en un objeto de cuidado y no de enseñanza, pero si se observa desde la mirada de hospitalidad nos referimos a Bermejo (2011) el cual dice:

La acogida de la hospitalidad exige que uno esté atento incesantemente a la meteorología del corazón del otro. La experiencia de sentirse o no acogido está relacionada con diferentes variables y sentidos. Hay una acogida espacial, una acomodación al universo del lenguaje, una acogida en la intimidad del corazón. (p.15)

En consecuencia, la hospitalidad en los contextos hospitalarios, debe ir más allá del estigma, del prejuicio de que un niño o adolescente enfermo o discapacitado está impedido de llevar a cabo actividades limitadas por la enfermedad. Si hay alguien que los acoja, apoye, cobije, con ese aliento de vida y esperanza, en donde, el adulto-cuidador se transforma en servicio y vive las necesidades de la niñez, es decir, es un infante, porque se implica y vive en la hospitalidad y puede en acciones pedagógicas reconocer otras formas de aprender.

### **La hospitalidad tiempo de educación**

Es importante identificar dos tiempos para la conexión entre el cuidador y la niñez, con relación al primero, cuando él pedagogo se encuentra en un contexto desconocido, es posible, que desee correr y salir lo más pronto posible de este lugar, tiempo que Assman (2002b) denomina:

Chronos, tiempo medido por el reloj, donde se vive en el conteo de los segundos, minutos, horas, en el afán, no es el tiempo del aquí ni del ahora, ni del goce ni del disfrute, este es un tiempo del pasado o del futuro, es un tiempo hospitalario. (p.2)





Mientras estábamos a la expectativa del evento que se estaba celebrando, sentíamos que el tiempo se detenía, el desespero de que el tiempo no pasaba rápido para poder salir de ese lugar era mayor, las ganas de salir corriendo pasaba por todos nuestros cuerpos, no queríamos estar allí, todos corrían para la toma de medicamentos y ese era el único momento donde los niños tenían contacto con alguien.

(Relato de sitio de práctica)

No existe conexión entre ambas partes, no se reconoce experiencias, momentos de disfrute y solo se verán el vaivén de las cosas sin significado alguno, por ello, se le apuesta a la contraparte que es el tiempo del reconocimiento entre sí, para lograr una auto creación mutua y el momento de convivencia, de goce y disfrute entre el adulto-cuidador y la niñez, este tiempo es denominado Kairós.

Con relación al segundo tiempo, vivir en el presente, en el ahora. Assman (2002a),” nos dice que el arte de educar es entrelazar el tiempo escolar que transcurre en parte en los tiempos cronológicos en lo escolar, con el tiempo vivo de los sujetos aprendientes que se ubica en el Kairós” (p.223).

Lograr una relación de reconocimiento con el otro, dejando a un lado el afán de correr con las actividades y disfrutar el momento. Lográbamos sentir que pertenecíamos a este lugar, porque en la mirada de los niños se refleja la necesidad de compartir con nosotras, lo cual nos emociona con tan solo el hecho de pensar en qué actividades podemos trabajar, él leerles un libro o interpretar sus gustos y sus balbuceos, recrea el ánimo de llegar en nuestro rol como docentes a brindar todo el amor y cariño que ellos merecen. (Relato de sitio de práctica)

**La relación entre Kairós y educación, se ejemplifica, cuando**





Se plantea que el fin último de la educación es promover la aceptación del otro como un legítimo otro, y agregaremos, de la otra como una legítima otro. Dentro de esta nueva visión, el placer constituye una condición primordial para el aprendizaje, pues el miedo y la preocupación obstaculizan los conocimientos, mientras que el placer tiene que ver con lo que se escucha, con la coordinación de coordinaciones (Maturana, 2002).

Existía una transformación continua, donde vivíamos junto a cada niño con el que trabajamos, donde nuestros miedos se iban desapareciendo gracias a esa alegría y gozo con el que cada niño brillaba y con una sonrisa en cada rostro, hacía de nosotras unas personas armónicas, donde cada alegría se convertía en un fluido de emociones y cada experiencia nos marcaba el alma dado a que esta niña presente trajo consigo un sinfín de emociones, que nos enseñaron a ser más sensibles, a conocer como cada uno de nosotros tiene la posibilidad de ser feliz con lo que tiene, gracias a la inocencia que marcaron aquellos rostros sentimos vidas llenas de salud.( Relato de sitio de práctica)

Al entender la educación como el reconocer al otro y aceptarlo tal cual está siendo, se ha de trabajar desde la coordinación de acciones, desde los contextos de hospitalidad, es vital que el docente actué en coordinación con la niñez, desde esta perspectiva la innovación incluye, la lúdica, la exploración, no se vive solo en la hora del reloj, el presente es el lugar de la educación y el tiempo es la hospitalidad.

### **Educar desde la salud**





¿Por qué estos niños en condición de discapacidad no han muerto? O si se quiere ¿por qué están vivos? Pregunta en extremo existencial. ¿Qué aprende el adulto-cuidador de ellos? ¿Por qué relacionarse desde la enfermedad y no desde la salud? ¿Qué implica educar desde la salud?

Nos sorprenden, dado que tiene distintas formas de comunicarse, saben cuándo es el momento justo del baño e incluso la hora exacta de comer y llega allí. También muestran mucho interés por lo que es la música, siendo los instrumentos musicales quienes más captan su atención, al igual que la pintura, en estas actividades sus periodos de atención se extienden, y los momentos que se vivencian allí son tan vitales, que el tiempo parece estrecharse, y el lenguaje fluye como la misma niñez. (Relato de sitio de práctica)

Donde Maturana acerca del lenguaje propone:

El lenguaje emerge a partir de las múltiples interacciones que ocurren a partir de las relaciones entre los seres humanos, en las que es esencial la emoción del amor como aceptación del otro como legítimo en esa convivencia cotidiana. Desde esta mirada, “no hay separación ni independencia entre lenguaje y pensamiento, por lo que uno no puede ser instrumento del otro” (Ibáñez, 1999, p. 44).

Tener distintas formas de comunicarse con uno, sabe cuándo es el momento justo del baño e incluso la hora exacta de comer y llega allí. También muestra mucho interés por lo que es la música, siendo los instrumentos musicales quienes más captan su atención al igual que la pintura en estas actividades permiten que sus periodos de atención se extiendan y los momentos que se vivencian allí son tan vitales que el tiempo parece correr sin fin. (Relato de sitio de práctica)





Educar en salud, es aprender a conocer los gustos y disgustos de los niños y niñas, donde es vital trabajar sobre los afines de ellos, puesto que se enriquece más el que hacer docente y el aprendizaje. Sin embargo, lo lúdico también juega un papel fundamental entendiendo que la pedagogía debe brindar espacios para la diversión.

Para una educación en salud, es necesario según Maturana (2002):

El amor como aceptación legítima, este, se cultiva y se consolida, podría permanecer en la interacción, se conserva. De esta manera emerge una recurrencia en las coordinaciones de las acciones (son reiterativas, se repiten una y otra vez), devienen en consensuales (aprendidas). (p.9)

Con el paso del tiempo su espontaneidad, su personalidad nos cautivó y nos mostró que cada niño tiene sus diferentes formas de aprender, de comunicar y que siempre es mejor aprovechar cada espacio y escenario que nos brinda la oportunidad de relacionarnos con los niños y niñas en especial con Lesly, para lograr una relación de reconocimiento con el otro, dejando a un lado el afán de correr con las actividades y disfrutar el momento. (Relato de sitio de práctica)

Como lo propone Matura, las relaciones humanas vienen desde la emoción y esta emerge del amor creando la aceptación. Educar en salud, implica la relación del infante con el adulto, se recrea desde el amor, en donde las experiencias y el conocimiento forman seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean procesos educativos vitales.

### **Las docentes se recrean en los contextos de hospitalidad**

Es vital educar a las infancias sin importar el contexto en donde se encuentran, al respecto se describe:





Aquí es donde se fue logrando una transformación continua, vivíamos junto a cada niño con el que trabajamos, nuestros miedos se iban desapareciendo gracias a esa alegría y gozo con el que cada niño brillaba, acompañado de sonrisas en cada rostro, hacía de nosotras personas armónicas, cada alegría se convertía en un fluido de emociones y cada experiencia nos marcaba el alma, como niñas que vivían en el presente, enseñando a ser más sensibles, a reconocer la posibilidad de ser feliz con lo que tiene, niñez discapacitada o con capacidad de enseñar. (Relato en sitio de práctica)

Acorde a lo anterior, se deduce que “para educar, primero hay que aprender a escuchar, a mirar sin miedo, dejar ser a la otra persona y sin someterla a algo en particular” Maturana (1988, p.14). Esto llega a enseñar que siempre para aprender debe existir la presencia del otro, ha de existir un vínculo afectivo, entre la niñez y el adulto-cuidador, conscientes que los espacios de hospitalidad brindan momentos de experiencias, se aprende sincrónicamente.

Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que funde como tal y la haga posible como acto. Por esto pienso también que para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje se diese, se requería de una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. (Maturana, 2002, p.9)







El corazón de cada niño logró esa sensibilidad interna que toda maestra en formación tener, donde la enseñanza siempre será reconocer a todo niño de manera creativa, donde las alas de Lesly nos mostró que en la salud siempre será una recompensa mostrar y visualizar lo maravilloso que es aprender y enseñar con las emociones, donde cada sonrisa da una solución a cualquier momento en el que nos encontrábamos encerradas, esas miradas, esa conexión vital mostró aquella necesidad de comprender y reconocer que el aprendizaje siempre será mutuo, donde cada infante mostrará su cualidad más allá de su apariencia física, donde su afecto lograra ser demostrado con aquellas personas que se muestran de manera auténtica y personalidad transparente ante ellas.( Relato en sitio de práctica)

Por ende, pasando al plano educativo es así como la docente tiene la posibilidad de recrearse con él infante aprendiendo de este, haciendo posible el acto de identificarse entre sí, donde con el paso del tiempo el reconocimiento prima, creando vínculos emocionales, todo esto para convivir y trabajar desde el amor.

Donde también es importante resaltar que la autoproducción se hace primero, y para ello se referencia a Maturana y Varela (1990) “Es la capacidad de los sistemas de producirse a sí mismos. Una vez se auto-crea, se requiere la interacción con el otro, en tal sentido, el aprendizaje y vida son lo mismo” (p.68). La invitación es a que los contextos de hospitalidad en donde se promuevan prácticas pedagógicas que recreen han de estar impregnadas por la pasión, por el amor y el disfrute que se produce en la relación en y con las infancias.

### **Conclusiones**

De acuerdo con las prácticas de las maestras en formación en escenarios hospitalarios, se logra dar sentido a la reflexión de aquellas prácticas; donde además se permitió narrar la vivencia en un espacio





hospitalaria en un ámbito pedagógico, para lograr describir una estrategia pedagógica que permite al adulto-cuidador el reconocimiento vital con niños en condición de discapacidad en espacios de hospitalidad, que contempla en aquellos espacios un tiempo de educación, educar desde la salud, y donde las docentes logren establecer esa conexión de hospitalidad con los infantes, que cada habilidad sea un disfrute de enriquecimiento de aprendizaje, ese reconocimiento vital de cuidador-niño será la clave para apostarle a la vida, trabajar desde el amor, el reconocimiento y dejar de lado el pensamiento que sesga la educación puesto que, educar en salud es dejar los prejuicios o estigmas en el olvido, porque el único que se limita es el adulto-cuidador, este debe vivir las necesidades de la niñez, es un infante, porque se implica en acciones pedagógicas reconociendo nuevas estrategias para trabajar nuevas formas de aprender.

Infancias en contextos de hospitalidad requiere reconocer al otro y aceptarlo tal cual está siendo, en donde se generen espacios vitales de aprendizaje lúdico, que traiga consigo un ambiente de felicidad y placer donde el goce de las actividades se encuentre presente y el tiempo no sea determinante para obstaculizar la enseñanza de cada uno. Los docentes, deben aprovechar cada escenario que genera la oportunidad de relacionarse con los niños partiendo desde la curiosidad, la observación y la incertidumbre, para así construir vínculos de amor, ternura, y es por ello, que tal la emoción construye el dominio de acciones posibilitándole al maestro aprender del infante donde con el paso del tiempo el reconocimiento del otro empieza a ser primordial.

### **Referencias**

Assman, H. (2002a). Actualidad de la cuestión del tiempo y del espacio. En L. Boff, Placer y ternura en la educación (35-46). Madrid: Narcea.





- Assmann, H. (2002b). Placer y ternura en la educación Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: NARCEA, S. A. DE EDICIONES.
- Ballint, D. (2011). Hospitalidad. Recuperado de: [https://www.josecarlosbermejo.es/hospitalidad/#\\_ftn26](https://www.josecarlosbermejo.es/hospitalidad/#_ftn26)
- Bermejo, J. C. (2011). Hospitalidad. Recuperado de: [https://www.josecarlosbermejo.es/hospitalidad/#\\_ftn26](https://www.josecarlosbermejo.es/hospitalidad/#_ftn26)
- Fernández, H. (2019). Las voces de las infancias. Bogotá: Manuscrito inédito prestado por publicación.
- Ibañez. (1999). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, 8 (2), 44.
- Kohan, W. (2010). Infancia, emancipación y filosofía. (J. A. Galindo, Entrevistador)
- Lessard-Heber. (1996). Cuadro síntesis sobre los enfoques de. En C. G. Vargas, *El enfoque praxeológico* (21). Bogotá.
- Maturana. (1988). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, 8(2), 9.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). De máquinas y seres vivos, autopoiesis: organización de lo vivo. Santiago de Chile: Editorial LUMEN.
- Maturana, H. (1995). La Teoría de la Autopoiesis y su Aplicación en las Ciencias Sociales. El Caso de la Interacción Social. *Cinta de Moebio*, 1-24.
- Maturana, H. (2002). Emociones y lenguaje en educación y política. En H. Maturana, *UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN ACTUAL* (1-8).





## ¿Ser profe por un semestre? Experiencias pedagógicas en la Práctica de Responsabilidad Social

Universitaria

*CINDY JULIETH MARTÍNEZ RUIZ*<sup>242</sup>

### Resumen

Ser profe por un semestre, cinco palabras, amalgama de experiencias en manos de las/os estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Bogotá Presencial inscritas/os en la asignatura transversal Práctica en Responsabilidad Social (PRS) ¿Qué encarna el seudónimo profe? ¿Cuáles son las representaciones, deseos y acciones que lo componen? hablo aquí de un plural que confronta las significaciones imaginarias sociales sobre *quehacer pedagógico con niñas y niños* de manera pendular, es un ir y venir entre mis expectativas, apuestas como docente y aquellas que desde la interdisciplinariedad de las/os estudiantes hacen posible la apuesta magmática de los instituyentes.

**Palabras clave.** Práctica en responsabilidad social universitaria, significaciones imaginarias sociales, quehacer pedagógico con niñas y niños, profesionales no licenciados.

Todo comienza con una invitación no esperada, un tiquete a lo desconocido con nula posibilidad de rechazo; semestre tras semestre aproximadamente 100 estudiantes hacen parte de la asignatura transversal PRS<sup>243</sup>, en este caso desde el Proyecto Social de Formación (PSF) Construyamos Mundos con la Niñez. Hay

---

<sup>242</sup> Docente Universitaria. Licenciada en Educación Infantil – Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Estudios Feministas y de Género – Universidad Nacional de Colombia. Maestrante en Infancia y Cultura – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>243</sup> Abreviatura de Práctica en Responsabilidad Social.





algo claro, el trabajo será con niñas y niños del amplio territorio bogotano entonces, surgen ideas sobre juegos y actividades para “distraer” incluso algunas pueden generar en el lector/a recordación: “Simón dice”, “tingo, tingo, tango”, “la lechuza”, decir el nombre, edad, gustos, disgustos entre otras más (...) acciones que en compendio podrían sumarse al cliché de un espacio grato, “pedagógico” y sin lugar a duda 100% generador de homogeneidad ¿dónde queda el carácter diferencial de los contextos y sus agentes sociales?

Las anteriores certezas, auguran la acción colectiva del verbo recordar, las/os estudiantes dialogan con sus pasados y presentes cercanos, ahondan en sus recuerdos para leer cómo la hoja estática, el cuerpo eco de quietud y los sentidos en *off*; aún se manifiestan como un continuum acogedor del quehacer pedagógico con niñas y niños; ¡hemos pasado por ahí! Y ahora, aquellas cicatrices pedagógicas ansían presentarse como replica y/o única opción. “Para empezar, haría una presentación de quién soy yo y de lo que vamos a realizar durante el transcurso de las clases, después haría preguntas, de tal manera que nos podamos conocer a fondo, brindándoles confianza”<sup>244</sup>.

Ciertamente, queda expuesta la invitación a una repetición, pero no conformes con ello nos atrevemos a generar una convocatoria más amplia, leernos como agentes sociales en constante transformación gracias a la teoría de las significaciones imaginarias de Cornelius Castoriadis (1989) donde el devenir de las representaciones, acciones y deseos sobre el quehacer pedagógico amplifican la pluralidad, sitúan lo histórico,

---

<sup>244</sup> Aporte de estudiante en el desarrollo del taller: la pedagogía de la pregunta para pensar nuestro accionar desde el plan de trabajo. Realizó su PRS 2020-2 en la organización social Fundación Recojamos Semillitas; cursaba sexto semestre del programa académico Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés.





lo social y lo psíquico, además de reconocer y referir “lo individual, lo colectivo, lo semejante y lo diferente, las situaciones, a los otros y a las cosas” (Rincón; Hernández, De Latorre, Triviño y Rosas, 2008, p.14).

Así, a pesar de las evidentes dificultades, hilos de coherencia entre programas académicos, resistencias de las/os estudiantes entre sus experiencias y en ocasiones “zonas de confort”; emerge una posibilidad investigativa<sup>245</sup> única que durante un semestre y en contacto con diversas organizaciones sociales y comunitarias en la ciudad de Bogotá, es posible lo que parece imposible: un trabajo pedagógico interdisciplinar pensado en, para y con las niñas y niños. En consecuencia, el hilo narrativo y experiencial a través de 1) ¿Qué es ser socialmente responsables en una práctica universitaria?; 2). De las niñas, niños y profes; y 3). Invitación ¡a sacudir la hoja! Indaga binas históricas donde el conocimiento solo es par de un aula, la pedagogía un asunto de mujeres y la responsabilidad social un compromiso siempre de otros, pero nunca propio.

### **¿Qué es ser socialmente responsables en una práctica universitaria?**

“Yo diría que tal vez uno ve esto como una asignatura más, como un curso, como bueno me toco hacerla porque o sino no puedo hacer las profesionales, no me podré graduar (...)”<sup>246</sup>.

---

<sup>245</sup> La presente ponencia expone reflexiones sobre la investigación en curso en el marco de la Maestría en Infancia y Cultura ¿Seré profe?: Significaciones imaginarias sobre el quehacer pedagógico con niñas y niños. Estudio Etnometodológico desde la práctica en Responsabilidad Social Universitaria.

<sup>246</sup> Aporte de estudiante en el desarrollo del taller: ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria desde el Proyecto Social de Formación? Realizó su PRS 2020-2 en la organización social Fundación Michin; cursaba quinto semestre del programa académico en Psicología.





La palabra práctica alude a sinónimos que empoderan acción, saber hacer no basta sino es en completa conexión con las lecturas contextuales y experiencias que de estas emergen, lo que configura un saber social. Si nos detenemos en esta percepción, no somos solo un cúmulo de conocimientos y saberes que nos *-preparan a-* como desencadenantes de la acción profesional, en otras palabras, *la profesionalización*. No obstante, los claustros de Educación Superior en sus cotidianidades se han encargado de hacer(nos) “expertas/os en”, lo que preforma sus lecciones en cuerpos que deambulan fraccionados por áreas de conocimiento, como si en las experiencias cotidianas no se emplearan otras posibilidades más allá de las que encarna nuestro actual título, *syllabus* o materialidades del *check list* en las aulas como docentes.

En este orden de ideas, la universidad no es pensada como parte del “conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas del «afuera»” (Tapia, 2008; p. 36); lo que deja en incógnita la dimensión social de los aprendizajes académicos y su interdependencia situada con las necesidades e intereses actuales de las y los estudiantes. Inmersa en estas reflexiones y emergentes preocupaciones; no hace mucho en el sistema de Educación Superior un referente conceptual se manifiesta: “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU), esta apuesta promueve una articulación y coherencia entre los programas profesionales ofertados y las realidades del país desde una perspectiva del bien común, justicia y participación social. En el caso de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Bogotá Presencial, este referente conceptual deviene en una praxis transversal materializada en una asignatura llamada: Práctica en Responsabilidad Social (PRS).

Para UNIMINUTO la responsabilidad social es “i) un supuesto ético y político, ii) un pilar del Modelo Educativo, iii) un área de formación del Modelo Curricular y iv) un curso obligatorio en los planes





académicos de los estudiantes de todos los programas tecnológicos y profesionales” Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2018; p. 89)

Y promueve “una sensibilización consciente y crítica ante las situaciones problemáticas, tanto de las comunidades como del país, al igual que la adquisición de unas competencias orientadas a la promoción y al compromiso con el desarrollo humano y social integral” (PEI, 2014, p.66).

Ahora bien, en la praxis de las/os estudiantes resuenan algunos sinónimos: donar tiempo, hacer la obra del día en otras palabras filantropía, compromiso social que llega sin ser esperado y mucho menos anhelado; obligación con una misión que no es contada con anticipación (...) entre otros avatares y sin sentirse se disputa la comprensión de qué es la responsabilidad social, por qué su utilidad y hasta dónde su ejemplaridad. Claro, aquí la estructura curricular a simple vista parece sencilla: 16 sesiones teóricas de hora y media y 12 sesiones prácticas de cuatro horas con alternancia de acompañamiento docente; sin embargo, ¿en estas circunstancias, se llega a una comprensión situada de la responsabilidad social pensada en, para y con las niñas y niños?

Con otros términos, François Vallaëys resalta la responsabilidad social como “la obligación de responder a un llamado que viene del otro, llamado anterior a cualquier libre autodeterminación” (2016; p. 130) es decir, la PRS es una obligación que antecede la inmersión en la asignatura. Esta afirmación, me ha permitido radicalizar la importancia de leer los contextos desde los cuales las/os estudiantes enuncian sus saberes, es necesario entretejer la polisemia de sus áreas de conocimiento en pro a un desaprender colectivo, donde el péndulo pasado – presente se torna oscilante y nos permite ver con otros lentes ¿qué del quehacer







pedagógico se ha adherido como asunto nocivo al acontecer creativo? “A partir de la experiencia de la práctica emergen sentimientos de felicidad, ya que sientes que estás aportando un granito de arena para la sociedad”<sup>247</sup>

Afortunadamente, las sesiones en clase y “campo” convocan, evocan reflexión, las niñas y niños nos retan a repensar la materialidad de la responsabilidad social y sus adherentes sinónimos, ¡los contextos nos hablan, nos dan un vuelco! Así, las hojas de un *check list* de clase y el *syllabus* empiezan a carecer de sentido, aún más en la virtualidad ¿cómo comprender a cabalidad el contexto a la distancia? Aquí los sentidos están en alerta, el micrófono en *on* y la cámara abierta, ambientes, cuerpos, lugares, familias, voces e incluso silencios; todos generan una narrativa estimulante de expectativas, los encuentros son entonces “un contraste entre la infancia que hemos vivido nosotros y con la infancia que están viviendo ahorita los niños en este momento de pandemia”<sup>248</sup>.

En síntesis, ¡todas y todos nos encontramos en afectación directa!, por ello la responsabilidad social sin cerco conceptual es performativa, se adhiere a la raíz de nuestras experiencias y perfila conexión con otras; en un principio desconocidas, naturalizadas, idealizadas y por qué no ignoradas; de ahí que, la pregunta por las representaciones, acciones y deseos que tienen las/os estudiantes no solo por la responsabilidad social sino por las niñas/os no se hace esperar.

---

<sup>247</sup> Aporte de estudiante en el desarrollo del taller: En nuestras voces el quehacer pedagógico ¿en transformación? Realizó su PRS 2020-2 en la organización social Fundación Recojamos Semillitas; cursaba tercer semestre del programa académico en Contaduría Pública.

<sup>248</sup> Aporte de estudiante en observación participativa. Realizó su PRS 2020-2 en la organización social Fundación Michin; cursaba noveno semestre del programa académico Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte.





## De las niñas, niños y sus profes

“Yo creo que es como aprender a enseñar, es algo muy chistoso es como enseñar a enseñar, tenemos que aprender a enseñar a enseñar (...) (Docente: aprender a enseñar enseñando)”<sup>249</sup>.

Al lector/a pregunto, si un día de la noche a la mañana recibiera una invitación para ser profe ¿aceptaría? Probablemente la pregunta es amplia, nada concisa y sea necesario situar el contexto, las situaciones económicas, la intencionalidad pedagógica entre otras variables, no obstante, está pregunta es inexistente para las/os estudiantes en el marco de la asignatura PRS, ellas/os sin saberlo se embarcan en la aventura de ser profes ¡por un semestre! El reto que se presenta de inicio a fin, manifiesta sus miedos, frustraciones, están en juego sus emociones y limitantes ¡yo qué voy a saber de niños! Entonces ¿devienen las/os estudiantes en el seudónimo profe *per se* el curso de una asignatura y el syllabus explorado?

Vale aclarar que, ser nombrado/a profe no es una cuestión de etiquetas, hay que desmenuzar la identidad del quehacer pedagógico con lupa, hacer *zoom* en los espacios y agentes que lo acogen, saber nombrar(nos) aún más cuando el apellido del profe es “de niñas y niños”. Allí, no demoran en generarse afirmaciones como: “la niñez es una etapa en la cual las preocupaciones son muy mínimas”; “es una etapa bastante frágil e inocente”; “se entiende que los niños son esas personas que no han llegado al proceso de madurez”; “ellos son inocentes, puros, no saben de política, ni de riquezas, ni de intereses, ni de geografías, ni de odios”<sup>250</sup>.

---

<sup>249</sup> Aporte de estudiante en observación participativa. Realizó su PRS 2020-2 en la organización social Fundación Recojamos Semillitas; cursaba quinto semestre del programa académico Licenciatura en Educación Artística.

<sup>250</sup> Aportes de estudiantes, en suspensivo de continuidad en el desarrollo del taller: Infancias, juventudes y derechos. Apuesta por análisis situados.





Estas palabras y conceptos en conjunto revelan la necesidad de reflexión desde y para los contextos de práctica: “son lindos” “tiernos” “pobrecitos” ¡todas en masculino! Atribuyéndose en coherencia acciones adultas bajo este pensamiento: hablarles en diminutivo, brindarles dulces o “premios” como obsequio y en los más pequeños/as cuando la fuerza lo permite, alzarlos/as en compañía de los populares “mimos”; esto indica que ¡no vemos a las infancias sino a las ideas que tenemos sobre ellas!

Al comienzo, la “inocencia” que es atribuida socialmente a las niñas y niños, así como a los cuerpos minorizados, empobrecidos, precarizados e infantilizados suma con vehemencia el silencio estimulante de naturalización, se otorgan premios al molde y se esfuma la diferencia. Así que, más que hacer uso del dedo índice acusador de la palabra y acción ¿nosotras/os qué repensamos en nuestro ahora pedagógico para con las niñas/os? Es entonces, la oportunidad de versar en tiempo, contexto y significado una conceptualización de infancia, no coartada o generalizable, más bien una aterrizada al presente latinoamericano – colombiano al margen de un sentido pedagógico desde la Educación Superior. “Inicialmente pensaba que infancia era lo mismo para cualquier persona digamos que a medida que ha avanzado el proceso de aprendizaje en la práctica he podido identificar que hay una pluralidad en este concepto”<sup>251</sup> .

De manera que, la praxis, el aula y el seudónimo cuestiona, sacude los imaginarios instituidos y en apuesta de instituyentes lee espacios, saberes y a las/os agentes sociales, a la vez configura nociones otras, no

---

<sup>251</sup> Aporte de estudiante en el desarrollo del taller: ¿Nuestros lugares de transformación social? Realizó su PRS 2020-2 en la organización social Fundación Michin; cursaba noveno semestre del programa académico Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte.





cercadas donde la infancia es plural, diversa, autónoma, cambiante, dialógica, performativa en cuerpos no sexuados, es maestra porque ellas/os – las niñas y los niños- desde sus diversos lugares de enunciación, allí en sus organizaciones sociales y comunitarias donde nos es posible encontrarnos, son impulso de los aprendizajes y aperturas conceptuales en las adultas/os que nombran profes.

Lo que nosotros tenemos que hacer y tenemos que entender es que de una forma u otra para entender al niño hay que ponerse en los zapatos del niño ¿no? Hay que entender el entorno del niño, hay que entender un poco la visión del niño y que, en efecto, sí tiene un criterio, sí tiene un pensamiento estructurado a su manera, hasta su larga vida que ha tenido pero que es totalmente valioso ¿no?”<sup>252</sup>.

A este punto, se conjugan los saberes previos, los instituidos cercos de nuevas versiones y el magma como composición heterogénea entre la *psique* y la sociedad (lo semifluido), lo que garantiza un ir y venir, una oscilación constante entre el magma de representaciones (*psique*) y el magma de significaciones sociales imaginarias (sociedad); concomitantes, creadoras de conjuntos, diseminadoras identitarias y sublimadoras, profundizan maneras otras de co-comprender, analizar, reflexionar y transformar (erupción volcánica) ¡el aquí - el ahora!

En consecuencia, el magma de magmas deviene en tensión entre una “infancia recreada y una infancia observada”. Hemos de reconocernos como niñas y niños, retornar al pasado, aprender en el presente y reconstruir

---

<sup>252</sup> Aporte de estudiante en el desarrollo del taller: Representaciones Sociales sobre infancia, niña/o y niñez. Realizó su PRS 2020-2 en la organización social Fundación Michin; cursaba quinto semestre del programa académico Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.





esas memorias que nos han hecho creer que como hoja al viento el ser niña/o es un despojo y ¡no! Somos adultas y adultos que desde un claustro universitario y en los territorios hilan la palabra con niñas y niños a la par ¡en heterogeneidad! lo que evidencia que, en la experiencia pedagógica ellas/os nos amparan con sus lentes de historia e imaginación y ¿por qué no? con vertientes otras de conceptualización. Así, el concepto de profe e infancia ¡en plural! queda abierto a nuevas letras que cifren realidades, cuerpos, experiencias y quehaceres no universalizantes.

### **Invitación ¡a sacudir la hoja!**

Ahora bien, el tiempo se disipa, las necesidades sociales y/o comunitarias que debieran tener forma de solución a largo plazo, se apaciguan en el andar de cuatro meses, titulados semestre. Un andar en el cual las/os estudiantes universitarios proyectan un quehacer pedagógico con niñas y niños intermitente pero diverso, performado por los cuerpos que lo acogen como “deber” y dirimido en utópica permanencia en nuestra ausencia.

¿Qué resonará en estas experiencias? En estos momentos el gusto por conversar, situarme y situarnos al paso de la palabra escrita y aquella que se puede caminar, no es el qué hacer como pregunta sino el quehacer como concepto, el que se atreve a desglosar lo pedagógico detrás, al lado, en frente y entre líneas de un *check list*, hay que sacudir esa hoja, unir muchas y dejarlas volar, porque en ellas nunca estuvo una preparación de clase, en ellas están en compendio mis estudiantes que borran todas las letras y las transforman en acción.

En síntesis, si no es a través de la experiencia que emergen estas letras, sentires y disentires ¿desde qué otros lugares podrían nacer olas de palabras? Si mi cuerpo no ha de producir saberes y performance cuantas





veces le sea necesario ¿Cómo hablamos de de-construcción? Si no me sitúo desde mi historicidad y la afectación que ha tenido en mí, para estar donde estoy y pensar como pienso, no podría pensar en las/os estudiantes que me permiten afectar sus realidades y que en estos momentos se aventuran desde el seudónimo profe, a una perspicaz labor en comunidades adhiriéndose sus lentes al tamaño de niñas y niños.

Antes de culminar, la hoja logra perderse y ahora los colores no están en aquel blanco acompañante, se filtran entre calles, rejas, puertas abiertas y cerradas, perfilan otros tonos, unos más cercanos a la escucha y las palabras, a las variaciones del tiempo y los ánimos, porque sin lugar a duda ¡somos caminantes 100% cambiantes!

### Referentes

Castoriadis, C. (1989) *La Institución Imaginaria de la Sociedad*.

Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2018). *Acuerdo 010 enero 30 de 2018*. En: Lineamientos generales estrategia de Proyección Social UNIMINUTO (pp. 85-104).

PEI. (2014). *Proyecto Educativo Institucional UNIMNUTO*. En:  
<http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>

Rincón, C., Hernández, D., De Latorre, O., Triviño y Rosas, A. (2008). *Imaginario de Infancia y Formación de Maestros*. Editorial Magisterio.





Tapia, M. (2008). *Calidad académica y responsabilidad social: El aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias*. En: Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.

Vallaey, F. (2016). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. En: <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-introduccion-a-la-rsu-francois-vallaey.pdf>





## **La escucha, como práctica vital en la relación maestro-niñez**

*ANGIE KATHERINE ZAMORA URBANO*<sup>253</sup>

### **Resumen**

Este artículo investigativo busca reconocer la voz de las infanciaS, a partir de la escucha como práctica vital, que incide en la relación Maestro-Niñez; dado que en muchos casos se presentan diferentes dificultades de orden familiar, social, cultural que no permite la escucha, afectando el proceso de aprendizaje en la niñez. La metodología plantea una investigación cualitativa, con enfoque fenomenológico a través del método autobiográfico narrativo. En los resultados se propone promover el reconocimiento de la voz de las infanciaS, a partir del tiempo de escucha y como práctica de vida, fortaleciendo así la convivencia entre maestro-niñez desde escenarios matrísticos.

### **Introducción**

Es el inicio de mi experiencia laboral, ingreso al salón de clase con la intención de “transformar el mundo”, con la plena convicción de no querer ser una maestra más, que pasa por el aula de clase; al transcurrir los días y mediante las exigencias del plantel educativo, empiezo a encasillarme en el currículo, las planeaciones, y la evaluación, en creer que el conocimiento se mide mediante la asignación de tareas; y de un momento a otro, me hayo en una carrera que no tiene fin. Exhausta en una de esas maratones, en lo que la “prisa” me permite, evidencio que algunos estudiantes no presentan la tarea, me acerco a ellos y les pregunto

---

<sup>253</sup>Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá), Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil







¿cuál es el motivo? sin tener respuesta alguna. En la hora del descanso, vuelvo a hacer la pregunta, y me inquieta la respuesta de Martín, con su rostro inclinado, con algo de vergüenza me dice:

*Teacher*, no tengo quien me ayude”, le pregunto: ¿y tus papás?, me responde “vivo solo con mi papá y mi abuela; mi papá llega muy tarde y siempre está cansado, no le puedo decir que me ayude por que se molesta. (Relato de sitio en institución educativa)

Dicho lo anterior, se evidencia la falta de acompañamiento y dialogo en las relaciones adulto-niñez, en donde se puede denotar la falta de prácticas, que giren en torno al cuidado del otro, por medio de la escucha, el amor y la confianza. De acuerdo con Maturana (2003). Se establecen relaciones adulto-niñez fundamentadas en el abandono, la jerarquía y el autoritarismo, mediante lo cual, surgen relaciones de poder, cohibiendo el pensar, sentir y ser de la niñez, sumergiéndolos en la vivencia de una cultura patriarcal; pero no un patriarcado como una característica del hombre, sino como una forma de vivir de ambos sexos, en donde predomina la lucha jerárquica y el dominio sobre el otro promoviendo así, la negación del otro, en este caso, la niñez.

Por lo anterior, se busca reconocer la voz de las infanciaS, a partir de la escucha como práctica vital, que incide en la relación Maestro-Niñez.

### **Metodología**

En este proceso investigativo se propone una investigación cualitativa, Hernández, Fernández y Baptista (2014) la definen como una recolección y análisis de datos, que permiten dar claridad a la investigación mediante una acción indagatoria de los hechos y la interpretación de los mismos.





De modo que, el enfoque de investigación es fenomenológico, ya que el propósito propiciar espacios de reconocimiento e interpretación de las voces en concordancia a las vivencias del infante, dentro del contexto educativo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman “en la fenomenología los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias” (p.493).

En coherencia con lo anterior, el método que se eligió fue el autobiográfico narrativo, en donde las vivencias emergen, los sentimientos afloran y se expresa el conmovedor de la niñez, permitiéndole al docente así, reflexionar y moverse con ellos. Teniendo en cuenta lo anterior, Bolívar (2001) señala que son narrativas la iniciación del relato propio (hechos reales) de una persona, permitiéndole al investigador vincular estrategias en el desarrollo de la misma siendo una manera de construir conocimiento a partir de las emociones.

### **Resultados**

A partir de esta investigación: la escucha como práctica vital docente, se genera a manera de cuestionamientos: ¿cómo afectan las relaciones familiares el desempeño académico de los infantes? en algunos casos ¿por qué le cuesta a la niñez ver al adulto en confianza?; ¿cuántas historias son el suceso de voces inéditas en el silencio, que separan a los niños de los adultos o a los estudiantes de los profesores?

Indudablemente estas controversias, proponen reflexiones descritas a manera de categorías, las cuales se relatan a través de experiencias narradas.

### **De la niñez como voz silenciada a la escucha de las infancias**

Uno de los resultados de la investigación a partir del análisis de las narrativas, es el de reconocer las voces de los niños, las niñas y los docentes, como una acción en la vivencia y conversación con las infancias.





Al realizar la búsqueda de la palabra infancia, el diccionario de la Real Academia Española (2014) menciona que es un estado o ciclo de vida que está comprendido desde el nacimiento hasta la pubertad, una acción propia de los niños.

Se recoge la siguiente narrativa:

Han pasado 15 días desde la muerte del papá de Juan, en el aula de clase sus días transcurren de manera habitual, su mamá le comenta a la directora de grupo que ésta situación, el niño no quiere que sus compañeros la sepan, y la actitud de Juan es “como si nada hubiera pasado”; la docente desconociendo la situación le pide a Juan en días anteriores, que necesita que su papá le firme el cuaderno, en donde dice no presenté la tarea, y le repite insistentemente que necesita que le haga llegar la nota firmada por su papá. La docente muy conmovida me dice: teacher le recordé una y otra vez que su papá había muerto sin intención alguna de dañarlo, porque no conocía su condición. (Relato docente)

Entendiendo así, que la ausencia real del padre, por muerte o separación, es dolorosa, pero, ¿Por qué el adulto invisibiliza las emociones?, intentando normalizar o difuminar el sentir del niño, evitando afrontar una realidad, la cual Juan, debe enfrentar todos los días; no se busca cuestionar porque Juan, no quiere reconocer la muerte de su papá como un acto de humanización, sino por qué Juan, invalida sus emociones al expresar lo que siente como si aquello estuviera bien o mal.

En contraste a esto, Fernández (2019) nos propone entender las infancias con S, mediante una relación  $1+1=3$  representado así: 1 el niño + 1 el adulto = 3 la relación entre niñez y adulto, siendo este 3, una relación que no refiere a una etapa cronológica, sino a una vivencia presente, mediante relaciones íntimas del cuidado,





la escucha y el amor, haciendo presencia del otro, en un vivir y convivir con este, en un reconocimiento mutuo, adulto y niñez, siendo la confianza el resultado de este proceso; a través de sus miradas, voces, movimientos, transformando el sentido de la escucha.

Con lo anterior, se interpreta que es en la convivencia que comenzamos a constituirnos con el otro, desde silencios, actitudes, sentimientos, entre otros, que se abordan en actos entendidos como totalidad, que le permiten al maestro apropiarse así del sentido de la escucha como práctica vital, dentro de las relaciones adulto-niñez; no como un dialogo verbal o dirigido de busca concientizar, sino en la vivencia de acciones; que dan cuenta de un proceso centrado en el amor y la escucha.

#### **De la escucha en las relaciones patriarcales a una cultura matrística.**

La cultura patriarcal concentra la vida en la lucha individual y dominación del otro, Maturana (2003) afirma, cuando se vive en esta cultura, se vive en la desconfianza, buscando una razón lógica para justificar nuestros deseos, siendo esto un acto inconsciente y propio del instinto que ejerce el poder en otros, como en sí mismos, controlando así nuestras emociones y conductas.

Por lo anterior, empiezo a ahondar en la vida de los estudiantes y me encuentro con violencia intrafamiliar; familias disfuncionales, con padres que son responsables del hogar, con la niñez que sufre la ausencia de sus madres, es decir; un ámbito que niega al otro, viviendo en una constante competencia, características propias de una cultura patriarcal. Generando así, en el aula de clase, niños que andan en busca de cuidado, aprobación, y amor de su maestra. Jugando así las emociones un papel fundamental, dentro del proceso enseñanza aprendizaje.





Al contarle sobre estas reflexiones a una profesora de la institución me dice:

Escucha lo que me pasó: Le doy la indicación a cada profesora para la celebración del día de la madre. Cada niño debe llevar a su mamá, y no podía ser alguien diferente; una maestra se acerca y me dice que hay un niño que le expresa que él va a llevar a su abuela; le digo con voz de autoridad, que si no fue clara la explicación; me dirijo al salón de clase como coordinadora académica de la institución, y vuelvo a dar la instrucción, este niño se levanta del puesto y me dice yo no puedo llevar a mi mamá, le respondo pues no sé, ya le dije que debe llevar a su mamá, en medio del llanto él me dice profe ¿como hago si mi mamá está muerta!. (Relato docente)

Por el contrario, para que exista una escucha que reconozca al otro, se requiere como señala Maturana (2003), reconocer la necesidad de una cultura matrística para la niñez, no como una labor que deben dominar las mujeres, sino como una cultura que hace coparticipe al hombre y a la mujer, en la cual se requiere un reconocimiento del otro, reconstituyendo la capacidad del respeto mutuo, desde la tolerancia, el cuidado, el amor y la aceptación del otro, por medio de acciones voluntarias que fortalezcan las prácticas de escucha en la cotidianidad de la vida.

Lo anterior, permite comprender algo fundamental en el quehacer del docente, la escucha, atención, amor y reconocimiento del otro deben estar presentes en la convivencia, siendo esto propio de unas prácticas docentes, como base en el desarrollo de las relaciones en el aula de clase, produciendo así un reconocimiento mutuo y del otro, mediante el “*lenguajear*” de las emociones, por medio de una cercanía corporal, lazos de





confianza, surgiendo así, una relación espontánea, reconstruyendo relaciones conscientes basadas en prácticas matristica desde la biología del amor.

### **La escucha como práctica vital**

Antes que nada, es preciso establecer el concepto básico de escucha, el cual según la RAE (2014) es “prestar atención a lo que se oye”, la escucha es, además, una de las habilidades comunicativas claves en el desarrollo de los seres humanos, y este factor precisa la importancia del desarrollo como práctica vital dentro del aula de clase, ya que en este proceso involucra la atención, la conciencia y la audición.

A continuación, se describe una narrativa que surge en el sitio de práctica: se hablaba en clase sobre el perdón familiar, una estudiante en medio de lágrimas le dice a la maestra, “-tengo un dolor en mi corazón-, la docente continúa hablando sobre el tema y la estudiante levanta su mano, y le dice: -Profe no escuchas que te estoy contando que tengo un dolor en mi corazón-” (Relato sitio de práctica).

Aunado a esto, el lenguaje como un vehículo que nos permite establecer relaciones coordinadas, mediante acciones consensuadas en un lenguaje no verbal; con relación a lo anterior, Maturana (2002) expresa.

El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. (p.8)

El conversar de emociones y la escucha nos permite fortalecer los lazos de confianza y amor por el otro. Es importante mostrarse de acuerdo con las habilidades comunicativas, reconociendo que no se dan solo en





palabras, sino también en gestos, miradas, movimientos, silencios y acciones. Siendo esto una práctica espontánea y única de cada persona, dejando así de lado esos juicios de valor a priori, sujetos a una interpretación personal.

Dicho lo anterior, la escucha como practica vital, a manera de una apuesta en el quehacer docente, debe ser una oportunidad que revista los ambientes escolares consolidando la convivencia con el otro, desde la presencia, lo inesperado, el reconocimiento, amor, la aceptación, siendo conscientes del impacto emocional que se genera de doble vía. Juliao (2013) menciona:

Pensar al educando como sujeto de deseo y de palabra significa reorientar la acción al sentido original de praxis, que asume la ética como soporte de la relación y la práctica educativa. Permite valorar la aparición de un sujeto que se muestra, se diferencia y que necesita ser escuchado para que el quehacer educativo sea posible. (p.221)

Por ello a partir de lo anterior, se propone a los maestros vivir la labor docente en prácticas vitales desde la escucha, en donde se implique un goce, disfrute, baile, dejando a un lado la razón, el cálculo y el anticipo de acciones, mediante prácticas reflexivas que permiten legitimar y reconocer al otro, donde se consientan encontrar el niño que somos; desde la construcción de experiencias y vivencias con la niñez, fortaleciendo así las relaciones de confianza y los procesos de aprendizaje.

### **Tiempo de escucha, tiempo con el otro**

Por lo anterior, es importante tener en cuenta el tiempo en los procesos pedagógicos, el cual se liga con las prácticas vitales en la escucha; para lo cual, Assmann (2002) hace distinciones, entre el tiempo cronos,





como el tiempo medido, tiempo de reloj, y por otra parte, el tiempo Kairós, como ese tiempo presente, el tiempo natural, es decir, se refiere a vivir sin afanes, partiendo del goce y el placer, en donde se hace realidad del otro; es el tiempo de vida, de la oportunidad, presencia, donde nos permitimos danzar con el otro sin lanzar juicios a priori, es el tiempo de nacer, en que se vive la experiencia sin expectativas y sin tiempo.

De este modo, cuando desarrollamos practicas vitales de escucha, dejamos de vivir en el tiempo y dejamos de vivir en preguntas de los estudiantes como: ¿Cuánto falta para salir?, ¿Hoy vamos a copiar? ¿Falta mucho para terminar? ¿Profe la actividad tiene nota? Porque el aprender y el estar con el maestro se convierte en un tiempo de goce y no en una obligación.

### **Conclusiones**

A partir de esta experiencia la maestra en infanciaS, comprende la importancia en el quehacer docente al fomentar la escucha, confianza, el disfrute, bienestar y amor como un modo de vivir en el desarrollo de las relaciones en el aula de clase, todo ello propio de la cultura matrística, fortaleciendo así los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la conversación, las emociones, como elementos de la convivencia.

Estas relaciones se hacen conscientes en la presencia, mediante un coordinar de acciones en donde no invisibiliza al otro, ni así mismo; fomentando la escucha, el amor, el cuidado, la atención en las aulas de clase, al entender el maestro, que cada niño es un mundo individual que se construye desde sus realidades y sus emociones.

Además, a través de esta investigación se pretende que los docentes tensionen las practicas de la cultura patriarcal; en su lugar, se propone vivir desde el goce, amor y disfrute, propios de una cultura matrística,







fortaleciendo así, la relación de las infancias en donde emerge la convivencia adulto-niñez, esencial para el proceso de aprendizaje.

Por último, la maestra en infancias genera conciencia acerca de la escucha, el movimiento, la convivencia, el amor, la expresión y aceptación como manifestación de expresiones que se viven desde prácticas matrísticas fortaleciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje, incidiendo así en la relación Maestro-niñez.

### Referencias

Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Narcea S, A. ediciones Madrid.

Bolívar, A. (2001). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6th ed.). México; McGraw-Hill.

Juliao, C. (2013). Una pedagogía praxeológica. Bogotá; Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Maturana, H. (2002). Emociones y lenguaje en educación y política. España; Dolmen ediciones S.A.

Maturana, H. (2003). Amor y Juego, Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia. Santiago de Chile; Lom Ediciones Ltda.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/escucha>





**El rol docente y el rol alumno/a desde las representaciones sociales de la infancia. Una mirada hacia el protagonismo infantil**

***SHALLY RUIZ Y RUIZ***<sup>254</sup>

**Resumen**

La cultura les asigna un rol determinado a las niñas y los niños través de la interacción social, llevándoles a reproducirla o reformularla. En esta ponencia se describen las Representaciones Sociales de la Infancia (RSI), presentes en estudiantes de los profesorados de Teatro y de Educación Primaria de Mendoza, Argentina. Contrastando como las RSI permean el rol docente y estudiante promoviendo o limitando el protagonismo infantil.

**La relación entre el rol y las representaciones sociales**

La presente ponencia busca reflexionar en torno al papel que ejercen las subjetividades en el rol del maestro y la maestra de infancias, ello nos llevara a notar cuales son las concepciones de infancias que median sus prácticas pedagógicas, así como a reconocer sus cuerpos como territorio de memoria subjetiva, colectiva e histórica, para fortalecer que se reconfiguren las concepciones de infancias posibilitando nuevas prácticas pedagógicas influyendo en la transformación de realidades socio-culturales.

Partamos de comprender cómo las representaciones sociales de la infancia permean el rol de los/las docentes, así como de los propios alumnos/as. Rossana Podestá (2004) explica que entender las representaciones sociales implica acercarnos a las formas simbólicas interiorizadas de la cultura y la sociedad.

---

<sup>254</sup> Antropóloga Social por la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Correo electrónico: shallyruiz@hotmail.com





La cultura está conformada por todo “lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros” (Gertz, 1991, p. 25). Es un sistema de símbolos a través de los cuales el ser humano vive, interactúa y da significado a su propia existencia.

Todo ser humano cuenta con un “acervo de conocimiento a mano”

Integrado por tipificaciones del mundo, no solo como existente, sino como existente antes de nuestro nacimiento; no solo como habitado por semejantes, sino como interpretado por ellos de maneras típicas; no solo como poseedor de un futuro, sino como poseedores de un futuro que, en el mejor de los casos, solo está parcialmente determinado. (Shutz, 1995, p. 16)

A través de este “acervo de conocimiento en mano” vivimos de manera cotidiana comprendiendo nuestro mundo, sabiendo cómo comportarnos, y qué situaciones no son socialmente aceptadas.

Cada persona tiene experiencias de vida únicas, a esa forma particular de interpretar sus vivencias, siguiendo con Shutz lo llama “situación biográfica” es decir que “cada persona sigue durante toda su vida interpretando lo que encuentra en el mundo según la perspectiva de sus particulares intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos religiosos e ideológicos” (*Ibid*, p. 15). Este concepto es equivalente a “mochila de historias vitales” propuesto por Duran explicado como:

Fragmentos que le permitan conectarse y explorar la pregunta de investigación acordada. Estamos atentos a cómo nuestras historias personales están presentes en la investigación. Reescribimos sobre la cuestión que indagamos y al mismo tiempo reescribimos sobre nosotros mismos. Y lo hacemos al modo que sugiere. (Ricoeur, 1999)





“Contemplando la memoria no solo como retrospectiva, sino también como memoria crítica, para reabrir la cuestión de la identidad teniendo en cuenta, además, la memoria colectiva, los recuerdos, los relatos y su ritualización compartida” (Duran, 2017, p. 77).

Toda interpretación de las vivencias individuales es a través de nuestro bagaje cultural el cual es resignificado de manera única. En la propuesta de “Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles” Duran (2017), explica que reescribimos sobre algo que está ahí fuera, y a la vez, nos reescribimos, porque la exploramos desde el cuerpo como presencia, no como representación. El cuerpo presente es infinito no se puede acotar, sí sentir.

El niño/a aprehende su cultura, es decir un entramado de símbolos dotados de significados, a través de la interacción para la acción social, pero justo en el momento que esta en la acción social esta presente desde sus sentires. Por ello es importante resaltar que los símbolos poseen “un significado de sentido y un significado emocional” (Castaingts, 2017, p. 24). Las emociones “son fundamentales en el funcionamiento del cerebro para encontrar el sentido de los signos que se reciben por medio de la percepción” (Damasio, 1995, citado en Castaingts, 2017, p. 26). Las emociones se manifiestan en reacciones corporales ante estímulos externos mandando señales (sentimientos) en forma de imágenes hacia el cerebro sobre el estado corporal. El cerebro recibe la información reaccionando de manera corporal como racional.

Dado que “la cultura determina el comportamiento de los actores involucrados, docentes y alumnos” (Rockwell, 1980, p. 39), y el rol es un modelo organizado de conductas, entendiendo éstas como la totalidad





de reacciones conductuales del organismo incluyendo el cuerpo, la mente, tanto consiente como inconsciente. Se puede entender que la cultura determina el rol.

Las acciones del rol docente y rol alumno serán determinadas por las representaciones sociales, las cuales definidas desde la psicología social por Moscovici son:

Un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, de establecer un orden que les permitirá a los individuos orientarse en su mundo social y material y llegar a dominarlo; segundo, de permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad proveyéndolos de un código para el intercambio social y un código para el nombramiento y la clasificación inequívoca de los varios aspectos de su mundo y de su historia tanto individual como de grupo. (Moscovici, 2001, p. 12)

Las representaciones sociales son socialmente construidas y se transmiten como conocimiento en la vida cotidiana a través de las interacciones sociales, incluyendo tanto aspectos afectivos como cognitivos, sirven para entender la realidad y actuar en ella, definen nuestro comportamiento y acción social es decir nuestro rol.

### **Sociedad adultocéntrica y las representaciones sociales de las infancias**

Se ha teorizado que no existe una forma universal de comprender los primeros años de vida del ser humano, esta concepción depende de cada cultura.

La cultura decide, en otros términos, qué tipo de individuo humano necesita o desea, y amolda consecuentemente la sustancia humana con vistas a la reproducción de su organización y estilo característicos. Pues toda cultura tiene necesariamente que ser conservadora: su obra es acumulativa y siempre se erige sobre fundamentos ya existentes, heredados. Ninguna generación nueva parte de





ceros, sino que recibe de las generaciones anteriores todo lo que requiere para reproducirse a su vez. Esto implica que toda cultura también debe poseer una concepción determinada de la generación nueva, la llamada a suceder inmediatamente a la anterior. (Tenorio y Sampson, 2000, p. 270)

Cada cultura define al ser humano y es a partir de esa idea que se le educa y asigna un rol. Por ello las representaciones sociales de la infancia es decir “(...) la noción de niño que tengan los adultos de un grupo cultural, y el lugar que se le asigne al niño determinan el tipo de crianza y de atención educativa que se le brindará en sus primeros años” (*Idem*).

Las Representaciones Sociales sobre la Infancia (en adelante RSI) de una sociedad adultocéntrica son

- 1.- Niños(as) como propiedad, son consabidos como hijos(as), propiedad de sus progenitores. Poseen la patria potestad, dan permiso, habilitan o limitan la voluntad y los cuerpos de sus hijos.
- 2.- Niñez como futuro, como una etapa de latencia forjando la imagen del niño como persona del mañana, como los futuros ciudadanos en los que se convertirán. Negándoles su presente se les valora socialmente por lo que serán o llegarán a ser, no por lo que ya son.
- 3.- Infancia como privada, representa el ocultamiento social como actor individual y colectivo, negándoles la participación activa en la escena política, debido a la naturalización de lo infantil al ámbito familiar.
- 4.- Niñas(os) como víctimas, hace referencia al peligro que corren debido a la supuesta naturaleza de inocencia, fragilidad y docilidad que les vuelve vulnerables y necesitados de protección y cuidado.
- 5.- Niñez como peligrosa, al pensar y actuar de forma que pone en riesgo lo establecido, trasgrediendo el orden.
- 6.- Niños(as) como incapaces, colocados bajo el eje de la protección, como sujetos necesitados de ayuda para ejercer su papel de





agentes sociales. Se les ve como manipulable, influenciable, y psicológicamente débil. 7.- Niñas(os) como consumidores, designados por un mercado, para el cual no son prescindibles solo consumidores cautivos que tienen que ajustarse a la demanda de consumo que implementa el mercado, sin que este se preocupe por sus necesidades reales. (Cusianovich, 2010; Alfageme, Cantos y Martínez 2003; Moyano y Díaz, 2016; Corea y Lewkowicz 1999)

Hablar de adultocentrismo es hacer referencia a una estructura socio-política y económica, donde el control lo ejercen los adultos, donde las etapas anteriores a la adultez adquieren valor solo porque en algún momento llegarán a ser adulto, se trata pues de una relación desigual de poder (Morales y Magistris, 2018). Las referidas RSI en sociedades adultocéntricas limitan e inhiben la participación de la infancia creyendo que la capacidad de actuar en el mundo y transformarlo es una tarea solo de adultos, negándoles la posibilidad a los niños y las niñas de ejercer su papel transformador desde sus primeros años de vida.

El protagonismo infantil, surge bajo la necesidad de visibilizar la voz y acción de las niñas y los niños como sujetos de derecho, capaces de desempeñarse como protagonistas de su desarrollo y comunidad. En palabras de niñas y niños del taller de teatro de La Casa de Kigo, Centro de Educación Alternativa; el protagonismo infantil se refiere a que son protagonistas de su vida, de su persona y de tomar sus decisiones, son los que actúan, así como en el teatro crean sus historias, en la vida escribir su historia.

Para una integrante de la Asamblea REVELDE, organización de niños(as) en Buenos Aires, Argentina  
Ser protagonista no significa ser la protagonista de un teatro, para mí ser protagonista significa ser algo más que eso y es que seamos escuchados y que opinemos todos, no que sea una la protagonista. Que





seamos escuchados, que se escuche nuestro pensamiento. (Martín, citado en Morales y Retali, 2018, p. 140)

El protagonismo infantil pensado como el carácter de la participación, de la identidad, de las relaciones sociales, exige una cuidadosa labor educativa, que rompa con las relaciones de superioridad y subordinación.

Reconociendo la necesidad de incorporar RSI que modifiquen los roles docente y estudiante para favorecer el protagonismo infantil, se plantea como objetivo de ésta investigación describir y comparar las representaciones sociales de la infancia presentes en alumnas y alumnos de 3° y 4° año del profesorado de teatro (PT) de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) y las alumnas de 1° año del profesorado de educación primaria (PEP) del Instituto IES PT-181 Fundación Rayuela, contrastando con referencias teóricas su expresión en el rol docente y el rol estudiante, para analizar qué acciones promueven en el proceso educativo el protagonismo infantil. La metodología desarrollada integro la etnografía, la pedagogía teatral, el juego y el ciclo experiencial de Kolb, diseñando de los talleres: “Re-armándonos” aplicado en ambos profesorados después de 6 meses de observaciones en sus aulas y practicas profesionales.

### **¿Qué Representaciones Sociales de la Infancia están presentes en los futuros profesores?**

En el taller Re-armandonos se reflexionó sobre los conceptos de adultocentrismo y protagonismo infantil desde metodologías lúdicas y vivenciales, al inicio del taller las alumnas de 1° año de Educación Primaria del Instituto Rayuela tuvieron presentes las 7 RSI de una sociedad adultocéntrica: Propiedad, futuro, pertenecientes al ámbito privado, victimas, peligrosos, incapaces, y consumidores. Al final del taller ante la solicitud de escribir palabras para representar a las infancias desde otra perspectiva, observe que de las 7 RSI







ya no estuvieron presentes: Lo niños y niñas como propiedad; la niñez como peligrosa; y los niños y niñas como consumidores. Denotándose el efecto de la reflexión con respecto de las RSI en la sociedad adultocéntrica y la necesidad de reorientar el rol docente para promover el protagonismo infantil.

No basta con la resignificación de las RSI en la formación de docentes pues es necesaria la sensibilización dentro del sistema educativo para la innovación educativa. Puede percibirse esta necesidad en el comentario de la profesora de la materia Practica Profesional Docente del Instituto FUNDACIÓN Rayuela, quien expresó estar preocupada ante el rol docente que asumirán las(os) alumnas(os), que, si bien se les enseña una educación integral para enseñar de manera lúdica significativa, algunas estudiantes al comenzar a ejercer se amoldan al modelo tradicional debido a la presión entre compañeras(os) o instrucción de la dirección.

Para el segundo caso. Los(as) estudiantes de Profesorado de Teatro de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), con el mismo taller referido con anterioridad durante la lluvia de ideas inicial estuvieron presentes de las siete solo cuatro RSI de una sociedad adultocéntrica, los niños y las niñas como: Futuro, víctimas, incapaces y consumidores, en el momento final después de la exposición y vivencia, al rescatar nuevamente las RSI no reproducen ninguna de las siete RSI, dando pauta a nuevas imágenes de la infancia, resaltando algunas como: Persona, ser uno mismo, libertad, y participante. Considero que para este caso la influencia del modelo educativo del Profesorado en Teatro basado en métodos multisensoriales, vivenciales, y participativos influyo tanto en la disponibilidad para la participación en el taller vivencial como a no reproducir la RSI típicas de una sociedad adultocéntrica, de la misma manera en la sensibilidad a reconocer RSI promotoras de protagonismo infantil.





Sin embargo, aun siendo sensibles a otras miradas sobre su condición de adulto y de las infancias, conservan introyectadas RS adultocéntricas en sus cuerpos las cuales se reflejaron durante uno de los juegos mostrando posturas corporales de superioridad para representar a los adultos.

Algunos de los(as) estudiantes de UNCUYO que ya ejercen la docencia, a la hora de reflexionar sobre su rol docente, reconocen no incluir a los niños(as) en la planificación de sus clases, pero si hacen adecuaciones y agregan actividades para las distintas necesidades de los alumnos(as). La construcción de obras teatrales en colectivo es su mayor acierto, pues permite que los(as) alumnos(as) integren sus ideas, reflejen su realidad construyendo una obra desde las voces de todos(as), donde el(la) profesor(a) asume un rol de guía, amolda espacios que promuevan y faciliten la expresión de los(as) alumnos(as), integrando ideas construidas por los mismos(as), dándoles el rol de protagonistas, les toca la acción, creación y corrección de las ideas integradas por el profesor(a).

### **Consideraciones finales**

Las representaciones sociales de la infancia (RSI) en la vida cotidiana presentes en formadores de docentes tienen repercusión en la formación del profesor(a), como en los programas de formación y en las metodologías de la enseñanza. Viéndose en el aula actitudes propias de concepciones y preferencias de enseñanza determinadas por las RSI asimiladas a lo largo de su vida.

Reconozco que el rol que asume el o la docente marcará a su vez el rol del alumno(a), coincidiendo con lo expresado por Jodelet (2011) “la función pedagógica y disciplinaria del maestro conducía a éste último a construir una imagen del alumno marcada por su motivación para el estudio y su capacidad de obediencia”





(p.144). El asunto es conformar un proceso donde tanto los docentes como alumnos resignifiquen sus representaciones sociales para favorecer el protagonismo infantil.

Algunas acciones que promueven el protagonismo infantil dentro de las aulas son la escucha y la adecuación del diseño didáctico para permitir la expresión de sus necesidades, transformar el rol docente a escucha-co-construye, y el rol alumno a sabe/propone, el juego dramático, construcción de historias individuales y colectivas, cuentacuentos, construcción de conclusiones propias, estrategias para que reconozcan sus emociones las expresen y escuchen las de sus compañeros(as), la escucha e integración de sus propuestas.

Si las RSI se transforman, los roles se modifican y a su vez repercute en las demás instituciones de la sociedad siendo la formación docente una encrucijada que posibilita la transformación.

### Referencias

- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid, España Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado de: [https://enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/2018/05/enclave\\_participacion\\_infantil.pdf](https://enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/2018/05/enclave_participacion_infantil.pdf)
- Castaingts, J. (2017). Antropología simbólica de las emociones y neurociencia. En *Alteridades*, 27. (53), 23-33.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas
- Duran, N. (2017). *Rescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles*, Barcelona: Editorial UOC.





Jodelet, D. y Baldduzzi, M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. 21, 133-154. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>.

Morales, S. y Magistris, G. (2018). Hacia un paradigma otro: ninxspolíticxsco-protagonistas de la transformación social. En Morales, S. y Magistris G. (comp.) *Niñez en movimiento del adultocentrismo a la emancipación*. 23-49. Buenos Aires: Editorial EL Colectivo.

Moscovici, S. (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*, New York University Press, Nueva York.

Moyano, M. y Diaz, R. (2016). *La intervención profesional del trabajador social desde el paradigma de protagonismo infantil, en el proceso de conformación de las organizaciones infantiles en Mendoza, durante la última década*. Tesina de grado en Trabajo Social. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina.

Podestá, R. (2004). *Encuentro de miradas, hacia nuevos modelos para el estudio de las representaciones sociales infantiles nahuas y occidentales de su territorio*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de México-Iztapalapa, México.

Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. En *Revista Dialogando*, 29-45.

Tenorio, M. y Sampson, A. (2000). Cultura e infancia. En: Ministerio de Educación Nacional, *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas (269-279)*. Bogotá, D. C.: Punto Exe.





**Aproximación y reflexión académica de las prácticas pedagógicas de maestros desde el cuerpo,  
infancias y sensibilidades**

***JULIANA CATALINA MÉNDEZ ÁLVAREZ***<sup>255</sup>

***DIANA PATRICIA RIAÑO GARCÍA***<sup>256</sup>***Y EDGAR EDUARDO ZAMBRANO SOLANO***<sup>257</sup>

**Resumen**

El presente ejercicio de aproximación y reflexión académica propone la comprensión de las prácticas pedagógicas del maestro, desde los encuentros y desencuentros que surgen en la triada Cuerpo, Infancias y Sensibilidades, dando lugar a las diversas narrativas e historias de vida, que se tejen en maestros formadores y en formación. Resignificar estas experiencias sensibles genera algunas tensiones que nutrirán el debate desde la reflexión epistemológica, política, ética y pedagógica. Lo cual, da lugar al reconocimiento de las apuestas educativas actuales y las posturas sociales y culturales que trascienden hacia las miradas de la transformación social.

**Introducción**

La reflexión académica que se presenta a continuación surge de las necesidades de indagación de un grupo de docentes de la Facultad de Educación – UNIMINUTO, en contexto rural, local, nacional e internacional, la cual se centra en el quehacer de los educadores para las infancias, en especial las prácticas

---

<sup>255</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios

<sup>256</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios

<sup>257</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios





pedagógicas y lo cotidiano de los ambientes de aprendizaje. Lo anterior, desde la necesidad por comprender los encuentros y desencuentros presentes en el quehacer pedagógico desde la triada cuerpo, infancias y sensibilidades. En especial desde el proyecto de investigación “Infancias, cuerpo, sensibilidades, encuentros y desencuentros en la práctica pedagógica de maestros”.

Este ejercicio reflexivo además busca acercarse a posibilidades de reflexiones epistemológicas, políticas, éticas, estéticas y pedagógicas, a partir de los siguientes planteamientos: ¿Cuál es el lugar que ocupa el cuerpo en la práctica pedagógica? ¿Cuál es la relación sensible con las infancias en el ámbito educativo? ¿Cómo se establece la identidad del maestro desde su historia de vida? Estos con un gran sentido de valor por las narrativas e historias de vida de aquellos docentes que adelantan y gestan experiencias de aprendizaje y ambientes pedagógicos para niñas y niños. Con la intención de propiciar posibilidades de evocación y transformación en los retos educativos actuales.

Por ello, abordar el lugar del cuerpo en la práctica pedagógica, reconociendo este como aquel que brinda posibilidades de relaciones altamente sensibles con los otros o lo otro, se convierte en el eje central para abordar las indagaciones planteadas en el proyecto. Es así como, se asume el cuerpo como elemento desde el cual se potencia el pensamiento que subyace de aquellas sensaciones, percepciones, motivaciones, intereses, irrupciones. Tal como lo plantea Deleuze citado en Gallo (2014), posibilidades de incitar al conocimiento desde la sensibilidad corporal, con mayor incidencia cuando se agudiza el algo que pasa, lo que se ve, lo que se escucha, lo que acomoda o desacomoda.





Asimismo, el lugar de lo sensible como posibilidad de relación con el mundo propio y el exterior, tal como lo plantea Reisin (2005). Aquel acto sensible que acompaña a la infancia en el desarrollo de expresiones e interacciones con sus entornos. Es por lo anterior, que se propone articular la triada en mención para abordar desde las prácticas pedagógicas, los encuentros y desencuentros de maestros desde sus experiencias, a través del sentido de las infancias, sensibilidades y cuerpo.

### **Marco teórico**

Dentro de las comprensiones que se generan en el marco de esta investigación surgen algunas categorías que a partir de diversas concepciones y elementos le han dado potencia al ejercicio pedagógico que emana este quehacer investigativo, por ello, al hablar de infancias, cuerpo y sensibilidades, se observa una interrelación entre dichas categorías que le dan composición desde lo investigativo.

Así pues, cobra un sentido fundamental en el marco de esta apuesta el hablar de las infancias y traer esas relaciones que se generan en la construcción de los actos sensibles, el encuentro con el otro, la relación de sí mismo que le da lugar a esa comprensión de mente y cuerpo que viene trascendiendo y cobra sentido en la configuración de los maestros formadores y en formación, lo que se vincula a las concepciones de infancias que se construyen desde la licenciatura de educación infantil en UNIMINUTO, al respecto, es preciso señalar los planteamientos de Rincón et al. (2016), quienes manifiestan que:

Una concepción de infancias que parta de la afirmación de la vida misma mediante el ejercicio pleno de la felicidad, tanto del adulto como del niño, que de manera armónica transpiren por su piel la pasión y el amor por la vida, en donde se promuevan elementos como la incertidumbre (esta, como una





posibilidad dinámica en la construcción de la relación entre niño y adulto, y una opción para contrarrestar las verdades últimas). (p. 99)

En este orden de ideas, y conjugado con las infancias subyace la relación con el cuerpo, entendiendo a este no solo como una concepción física, sino que teniendo en cuenta a Azar (2014) “el cuerpo es una construcción en y para la relación con el otro; por lo tanto, resulta imprescindible la mirada de ese otro para reconocerse” (p. 50). Comprendiendo lo propuesto por el autor, no quedan dudas sobre la relación cuerpo y otredad que se construye y configura en el marco de las prácticas pedagógicas de maestros, tal es así que Durán y Jiménez (2009) señalan que: “podemos decir que el acto educativo es un encuentro entre los cuerpos y los discursos que lo hablan, situación que no es exclusiva del campo educativo pero que en éste presenta un alto grado” (p.126).

A su vez, en configuración con los elementos que se asocian al marco que impacta desde las políticas públicas, surgen los planteamientos del Ministerio de Cultura (2018), a través de las estrategias de Cuerpo sonoro, donde se señala:

El cuerpo percibe, siente y relaciona gran cantidad de información de manera simultánea y, sin necesidad de separarla o “entenderla”, reacciona a ella. Las sensaciones y experiencias del cuerpo nos sitúan necesariamente en el aquí y el ahora, y nos permiten relacionar ese presente de manera inmediata y sin intermediarios, con el conocimiento de sí mismo y de la experiencia perceptiva del otro y lo otro.  
(p.66)







Asimismo, se expresa la sensibilidad, como elemento que enmarca parte de las categorías de investigación, al respecto Reisin (2005) explica que, “la sensibilidad es un grado de lo vital que cumple con una importante función, ya que da cuenta de cómo es la interrelación entre el organismo y el mundo” (p. 56).

Es desde este sentido que se configura la sensibilidad como elemento relacionado y que permite descubrir la otredad como otro de los aspectos en los cuales se enmarcan las aproximaciones de las prácticas pedagógicas de maestros formadores y en formación. Abordar las acciones pedagógicas en este proyecto desde:

La educación de la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la constitución del ser en sí mismo, es decir en su mismidad, sino de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico. (Skliar citado en Vargas, 2015, p. 209)

Aunado a esto, Skliar (2002), plantea que la educación de la otredad requiere dejar atrás la fragmentación del otro, para así gestar encuentros con el otro, en particular en las prácticas pedagógicas, ya que desde esos encuentros se dará lugar a la integralidad y vitalidad humana. Para este pensador, la construcción del conocimiento, el fortalecimiento de lo emocional, las comprensiones éticas y estéticas, requieren de la relación entre el yo y el otro, es decir, desde la otredad. Esta propuesta se fundamenta en una perspectiva dialógica y cercana.





Finalmente, en comprensión de lo anteriormente mencionado, dichas categorías inciden en la práctica pedagógica de maestros formadores y en formación, en donde surgen los encuentros y desencuentros que forman parte de sus propias narrativas de vida y de las interrelaciones que se generan desde las propias prácticas pedagógicas de maestros, en consecuencia, comprender estas miradas que generan encuentros y desencuentros desde las sensibilidades invitan a identificar aspectos auto reflexivos que emergen desde las subjetividades de maestros. Para Correa (2018):

Vincular las emociones en las prácticas pedagógicas es indispensable en la medida en que estas son políticas y develan juicios y creencias presentes en las formas de interpretar y actuar en el mundo. Las emociones reflejan posiciones políticas, fundamentan reflexiones morales e impulsan decisiones en la vida cotidiana. (p.16)

## **Metodología**

### ***Narrativas e Historias de vida***

Este ejercicio investigativo da lugar a la indagación de narrativas desde las historias de vida de los participantes en los grupos focales, de los cuales hacen parte maestros formadores y en formación, abordando las percepciones entrelazadas desde las sensibilidades, la significación de cuerpo y las interacciones en el rol de su práctica pedagógica en los contextos rural, local, nacional e internacional, dando apertura al reconocimiento de reflexiones, comprensiones y condiciones socioculturales, cuyo alcance propone la resignificación en el quehacer pedagógico.





Es posible afirmar que maestros formadores y en formación poseen construcciones y concepciones previas que hacen parte de su historia de vida y subjetividad, las que no precisamente se modifican de acuerdo con una trayectoria de formación profesional, sino que están presentes de alguna manera en el ejercicio de las prácticas pedagógicas en los diferentes entornos educativos dirigidos a las infancias.

En este orden de ideas, “una historia de vida se construye integrando todos aquellos elementos del pasado que el sujeto considera relevantes para describir, entender o representar la situación actual y enfrentarse prospectivamente al futuro” (Bolívar, 2016, p.252). Es relevante tener en cuenta que de esta forma se evidencian y exponen un cúmulo de representaciones, preferencias, acontecimientos, tensiones, temores y situaciones que han impactado de gran manera en el ser y en el hacer que conforman el sujeto.

Por lo anterior, cabe destacar que “en la historia de vida se recuenta la trayectoria de vida personal y profesional, con las múltiples experiencias que –en sus tiempos y contratiempos– han jalonado y configurado el itinerario de vida” (Pineau, citado en Bolívar 2016, p251). Sin embargo, es importante tener en cuenta que las historias de vida acopladas unas con otras van dando cuenta de un contexto determinado, sin dejar de lado que cada persona es única en su realidad, pero a la vez comparten escenarios esenciales en donde se evidencian elementos comunes, permitiendo entender relaciones con el entorno, personas y objetos.

El entablar un diálogo desde las categorías de cuerpo, infancias, sensibilidades y otredades, en contextos de la práctica, presupone que estas experiencias evocadas, provocan reflexiones en el quehacer pedagógico de maestros, tanto desde el compartir en estos escenarios como por las comprensiones que se van construyendo desde lo personal y lo colectivo.





Por consiguiente, “las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso” (Arias y Alvarado 2015, p 175), siendo pertinente promover un ambiente de confianza, seguridad y tranquilidad en donde los participantes expresan sus vivencias, experiencias, sentires, valores; todo ello conjugado en las narrativas a través de diferentes lenguajes: oral, escrito e interactivo, que para el caso de este ejercicio investigativo se llevó a cabo mediante plataformas de comunicación a través de internet.

A partir de la narrativa, el participante está en capacidad de reelaborar lugares, sensaciones, recuerdos que luego declara por medio de la palabra, lo cual posibilita el acercamiento a la realidad de los relatos y así por medio de un recorrido a través del tiempo, se visibilicen acontecimientos vivenciados por el ser y se ubiquen dentro del proceso de construcción de información pertinente para el proyecto.

Se concibe la narrativa como la posibilidad de dar voz a los participantes, por medio de la descripción y análisis de información, a partir de acciones personales permeadas por el tiempo, por las otredades y contextos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

Es así como no solamente se trata de un ser que narra sucesos, sino que se apropia de significados que enuncia con particular interés, que se involucra en un diálogo interactivo, eligiendo desde su propia naturaleza la posibilidad de expresarse o no, frente a las preguntas orientadoras, lo cual logra ser visible para el





investigador en el análisis y comprensión de las relaciones que se establecen con las categorías propuestas para este proyecto.

Para la construcción de la información pertinente para este ejercicio investigativo se organizaron tres grupos focales, cada uno de ellos conformados por maestros formadores y en formación pertenecientes a las instituciones educativas. Los grupos focales se definieron teniendo en cuenta las intencionalidades planteadas desde los objetivos propuestos para el desarrollo de esta propuesta. El primer grupo focal denominado Verbalización, se orienta hacia la recolección de narrativas sobre infancias, cuerpo, sensibilidades y otredades. El segundo denominado Evocación, permite recopilar experiencias desde la memoria kinestésica en tres momentos: evocación de emociones y sentires en torno al cuerpo desde la historia de vida; desarrollo de una experiencia de movimiento que permita dar voz al cuerpo desde el juego y la exploración y, por último, recoger percepciones del aquí y en el ahora en la experiencia de la práctica pedagógica. El tercero denominado Interrelación, permitirá la materialización de las historias de vida a partir del tejido de las comprensiones desde los grupos focales y las narrativas realizadas.

Por último, en la construcción de información se evidencia como la memoria, la re-significación y reconocimiento socio-cultural de los maestros formadores y en formación, desde cada uno de sus contextos, promueven nuevas comprensiones en torno a los encuentros y desencuentros en la práctica pedagógica, que emergen a través de las narrativas e historias de vida.

## **Conclusiones**





En la aproximación académica y reflexiva adelantada, articulada al proyecto de investigación “Infancias, cuerpo, sensibilidades, encuentros y desencuentros en la práctica pedagógica de maestros” se logra reconocer los primeros hallazgos:

Abordar las historias de vida de maestros tanto en formación como formadores, se convierte en una acción vital en el quehacer educativo, ya que a través de los diálogos grupales, específicamente grupos focales adelantados para recobrar el sentido de las historias de vida en tres momentos escolares, primeros años de vida, secundaria y educación superior, permiten posicionar en el aquí y el ahora el devenir de ejercicios pedagógicos donde el cuerpo, las sensibilidades, las infancias y otredades se configuran en elementos importantes en la construcción de las identidades de los maestros.

Referir lo anterior, es importante en esta experiencia investigativa, ya que de los primeros hallazgos que surgen de las percepciones de los investigadores, en el marco de los diálogos adelantados en los grupos focales, se logra evidenciar que sin duda alguna, el cuerpo ocupa un valor importante tanto en las historias de vida de los maestros como en el aquí y el ahora de su quehacer, más aún en esos actos sensibles que implican atraer, atrapar, despertar, irrumpir, motivar, expresar e interactuar.

En torno a las historias de vida y las relaciones tejidas desde ellas, los maestros reflejan un alto sentido de encuentros y desencuentros – otredades que han dado sentido a la experiencia pedagógica con niñas y niños. De allí, evocaciones de momentos en familia, juegos de infancia, primeras experiencias escolares, lugares de la escuela y objetos de la misma, que han dejado marcas y se han convertido en elementos importantes para la planeación, gestión, y creación de experiencias de aprendizaje.





Es así como, en esta experiencia investigativa, se evidencia la alta necesidad de centrar apuestas educativas de diálogo, evocaciones de memoria, narrativas donde el cuerpo explora su alta sensibilidad y posibilidades de encuentro con otros, dando así paso a nuevas apuestas para la gestión del conocimiento, situadas en las ventanas expuestas por Deleuze citado en Gallo (2014) quien afirma, “mediante una práctica corporal podemos crear novedades en educación, la dimensión poética es un mundo simbólico que nos puede hacer estallar nuevos significados y abrir nuevas maneras de decirle algo a la educación” (p.203).

Por último, es relevante enunciar las posibilidades que se proyectan desde esta experiencia, donde se desea no solo incidir en las prácticas pedagógicas de maestros en formación, sino también de los docentes formadores. Como devenir del mismo ejercicio se espera impactar apuestas curriculares y formativas de nuestros futuros docentes, aportando en las apuestas de política pública, donde se gesten escenarios reales para las infancias, con experiencias altamente ricas en la triada, sensibilidad, cuerpo y otredades.

### **Referencias**

- Arias, C. A. M. y Alvarado, S. S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181
- Azar, S. (2014). Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ISBN: 978-84-7666-231-1 Madrid.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En libro de Maria Helena Abrahão, Lourdes Frison, Christianny Barreiro (org.), *A Nova Aventura (Auto)Biográfica*. Tomo I. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 251-287. ISBN: 978-85-397-0836-9





- Correa, A. (2018). Recorridos de la memoria histórica en la escuela: aportes de maestras y maestros en Colombia -- Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica
- Durán, A. N. D. y Jiménez, S. M. P. (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México DF, México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/uniminuto/37215?page=127>.
- Gallo, L. E. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 197-214
- Ministerio de Cultura. (2018). *Cuerpo Sonoro: expresiones artísticas y primera infancia* Primera edición, 2018, Colombia
- Pineau, G. (2004). *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom
- Reisin, A. (2005). Sentidos y sinsentidos en la educación de la sensibilidad. *Revista Desicio* (12), 55 – 65
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México: Siglo XXI
- Rincón et al. (2016). ¿Quién no ha derramado la leche? UNIMINUTO. Bogotá.
- Vargas, M. P. J. (2015). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.







## Mesa 08

### Programa Primera Infancia. Acortando brechas de desigualdad

#### Madre bebé prematuros: un encuentro inesperado

*LUCÍA GISSELA ARIAS SANANGO<sup>258</sup> Y ÉRIKA BELÉN VILLAMARÍN RAMÍREZ<sup>259</sup>*

#### Resumen

El análisis del *holding*-sostenimiento en el acompañamiento psicológico a madres de bebés prematuros destaca la importancia de una de las funciones propuestas por Winnicott en la que describe el sostenimiento psíquico y físico por parte de la madre a su bebé y para hacerlo la madre debe estar rodeada de un ambiente facilitador. Pero en un nacimiento prematuro la relación puede verse interrumpida por el encuentro antes de lo esperado, pues existe una ruptura en el imaginario y se da un encuentro con un real de muerte ¿Cómo construir la parentalidad si esta está marcada por una huella de dolor?

#### Objetivos

- Analizar el *holding*-sostenimiento en el acompañamiento psicológico en madres de bebés prematuros
- Describir los elementos del psiquismo materno y del bebé prematuro que pueden ser abordados por el *holding*

---

<sup>258</sup> PUCE

<sup>259</sup> PUCE





- Conceptualizar el *holding* o sostenimiento desde la teoría psicoanalítica y explorar distintos modelos de intervención en el área de Neonatología en un hospital público de la capital del Ecuador
- Conocer las prácticas que se realizan en otros lugares que puedan estar relacionadas con *holding* y comprender el rol del psicólogo y el equipo médico en el trabajo interdisciplinario en cuanto al cuidado del recién nacido prematuro y su madre en el área de Neonatología

### **Resultados**

Este estudio fue realizado desde la teoría psicoanalítica, tomando en cuenta autores como Freud, Mathelin, Dolto, Winnicott, Elliachef, Anzieu, Spitz, Stern, entre otros. Tratando de plantear una lectura a cerca de la relación madre y bebé en la prematuridad. Junto con el análisis de las entrevistas, visualizar desde una perspectiva psicológica la situación de un bebé que viene antes a la vida en una institución.

La investigación dio cuenta de la construcción de ser madre y padre prematuros, atravesados por una ruptura simbólica que cobra sentido a su tiempo. Son padres enfrentados a lo desconcertante, al desafiar un entorno ajeno a ellos, necesitan instalarse en el discurso del hospital como lugar que resguarda la frágil vida de su hijo. Advirtiéndose que este primer escenario de hospitalización, entre la madre, padre y personal tendrán un papel relevante en la constitución psíquica de este niño desarticulado, indefenso, desarmado, bordeando la vida y la muerte.

Se resaltó la importancia del trabajo del equipo interdisciplinario que permita elaboración y simbolización en la madre como parte de un proceso que vive en hospitalización y, junto a esto, familiarizar a los profesionales de la salud con términos y herramientas que les permitan actuar frente a estas situaciones. Por





otro lado, se reflexionó sobre la necesidad de darle fuerza a la figura paterna que interviene en dicho proceso. Además, se observa un requerimiento de acompañamiento no solo a los pacientes sino también a los profesionales que permita ser sostenidos y sostener.

### **Impacto en la política**

A través de la investigación, se buscó contribuir a nivel social. La Constitución del Ecuador ordena una atención prioritaria para: personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes, y mujeres embarazadas (C.E., 2008, art.35). Asimismo, a partir del nacimiento, el bebé requiere de protección de parte de sus progenitores y del Estado. Lo refiere el Plan Toda una Vida (Senplades, 2017) en la política 1.4 en la que “garantiza el desarrollo infantil integral para estimular las capacidades de los niños y niñas, considerando los contextos territoriales, la interculturalidad, el género y las discapacidades” (p.58). Desde el Ministerio de Salud Pública del Ecuador, en su texto de Recién nacido prematuro, Guía de Práctica Clínica (Espinosa et al., 2015), informa que el nacimiento de niños prematuros a nivel nacional se estima entre el 6% y el 10%. En el mismo texto, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), refiere al Ecuador entre los 11 países con la tasa más baja de nacimientos prematuros del mundo con 5,1%, sin embargo, la corta duración de la gestación es la primera causa de morbilidad en el país. Asimismo, según la (OMS, 2015), cada año nacen 15 millones de niños prematuros, es decir más de 1 de cada 10, manifiesta además que el costo monetario de un bebé prematuro en sus cuidados equivale al nacimiento de 6 bebés a término. De tal manera, la investigación contribuyó en dicha política, a acercarse a la situación actual de Ecuador y al trabajo que se realiza en el contexto del cuidado del





recién nacido prematuro y su madre, ya que posiblemente el acompañamiento adecuado contribuya a la relación madre-bebé prematuros favoreciendo a nivel psíquico e incluso a la evolución médica del niño.

Es así que, de no ser trabajado este proceso existen varias consecuencias: en la madre, podría provocar reacciones diversas, en general intensas y perturbadoras, entre ellas el estrés y la depresión son algunos de los aspectos más frecuentemente observados; por otro lado, la hospitalización genera temor, especialmente a la muerte. (Ruiz, Ceriani Cernadas, Cravedi y Rodríguez, 2005). En el bebé, se puede presentar aislamiento afectivo, problemas psicosomáticos o incluso principios de autismo, además, a nivel relacional este vínculo podría verse afectado y debilitado (Baseggio, Dias, Brusque, Donelli y Mendes, 2017). Por todas estas razones, se pretende crear consciencia en el trato de personal médico con los padres y madres prematuros en donde las dos partes velen por el bienestar del bebé. En primer lugar, dotando de espacios de sostén para los profesionales y en un segundo lugar, dando un trato acogedor para que los padres puedan sostener el dolor y angustia de enfrentarse a una vida que llegó antes de lo esperado.

### **Metodología**

La investigación realizada es de diseño transversal exploratorio cualitativo según Sampieri y Collao (2016), en este tipo de investigación se recolecta datos en un solo momento, su propósito es describir categorías y analizar su interrelación en un momento específico. Tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población proporcionando su descripción. Se eligió esta modalidad debido a que aporta “profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Sampieri y Collao, 2016, o. 16).





Para la obtención de información se plantearon tres etapas: en la primera las investigadoras participaron seis meses en actividades de acompañamiento en el área de Neonatología como practicantes de Psicología Clínica, desarrollando el rol del Psicólogo Clínico en la maternidad. Durante este periodo se realizó un cuaderno de campo que contenía y sistematizaba las experiencias en un hospital en el sur de Quito, enriquecido por la supervisión individual y grupal. Para Sampieri y Collao (2016), las anotaciones de campo se dividen en diferentes clases. En esta investigación se ha utilizado las anotaciones de observación directa, estas son descripciones de lo que se ve, escucha y palpa del contexto y de los casos o participantes observados. “Regularmente van ordenadas de manera cronológica. Nos permitirán contar con una narración de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde)” (Sampieri y Collao, 2016, p. 371), con la finalidad de compartir algo de la vivencia de las autoras.

Posteriormente, se realizaron 30 entrevistas. La muestra fue no probabilística por conveniencia de la investigación, los actores claves fueron: el equipo de salud conformado por seis médicos y seis enfermeras del servicio de Neonatología; el equipo de salud mental conformado por cuatro psicólogos clínicos y cuatro ex practicantes. Entre los actores indirectos participaron 10 padres de bebés prematuros, todos pertenecientes al Hospital Gineco Obstétrico Pediátrico Nueva Aurora Luz Elena Arizmendi, los cuales aportaron a entender las diferentes perspectivas alrededor del *holding* y el acompañamiento.

En esta etapa se realizaron reuniones con las autoridades del hospital con el fin de plantear el objetivo y relevancia del estudio. Previo a la realización de las entrevistas se mantuvo un primer contacto con los actores claves durante el tiempo de prácticas.





Se elaboraron dos modelos de entrevista semiestructurada cada uno con 16 preguntas: para los profesionales y a los padres de bebés internados en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN) del hospital, basados en las cinco categorías siguientes: contexto, tanto familiar, económico y social que dan cuenta de las posibles complicaciones externas que puede tener la población para acudir al área de neonatología; la segunda categoría acerca de las condiciones físicas y emocionales que pueden también complicar la asistencia de los padres al área; la tercera categoría acerca del *holding* materno, con la finalidad de conocer las nociones de los entrevistados alrededor del término propuesto; la cuarta categoría:  *Holding* visto desde el equipo médico, permite conocer las prácticas que se promueven en Neonatología; y la quinta categoría como el acompañamiento a una madre de un bebé prematuro da cuenta de las acciones que se realizan en cuanto a la asistencia a la diada desde cada rol y cómo el personal piensa a la madre y a su bebé dentro del servicio. Las entrevistas fueron aplicadas con confidencialidad, para los cual se añadió el consentimiento informado, mismo que fue explicado y firmado por los participantes de manera voluntaria.

En un tercer momento, a partir de los datos obtenidos, se realizó un modelo de codificación abierta; para Sampieri, R. y Collao, C. (2016) consiste en analizar las reflexiones de los entrevistados para posteriormente ubicarlos en categorías conceptuales basadas en los subtemas de los capítulos con el fin de saturar las categorías, quiere decir abordar el mayor número posible de temas a ser tratados, evitando dejar vacíos en el análisis.

Una vez planteadas las categorías, se reconstruyó y reordenó las nociones a ser trabajadas en partes. La información recolectada a partir de las entrevistas se incluyó en la construcción de las tres partes.





Los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Sampieri y Collao, 2016, p. 398)

En un principio se pretendió realizar las entrevistas a las madres de los bebés prematuros, sin embargo, debido al estado de vulnerabilidad, resultó apropiado entrevistar a los padres a pesar de que el contacto fue complejo debido al horario de visitas o intermitente asistencia al servicio de Neonatología. Por otro lado, el personal médico mostró dificultad para contestar las entrevistas, los licenciados en enfermería contaban con poco tiempo para responder debido a la demanda laboral. Finalmente, fue un reto para los profesionales entender la noción de *holding*, puesto que lo relacionaban con el manejo materno.

### **Conclusiones**

La parentalidad se encuentra como proceso tensionado a desarrollarse en el área de Neonatología. La mujer al convertirse en madre prematura se enfrenta a varias emociones ambivalentes que comprometen su psiquismo materno y que además cuestionan su maternidad, misma que se presenta desbordada y debatida en cuanto a su función; lo que interfiere en la relación con su bebé en el encuentro en este servicio, un encuentro anticipado y atravesado por el dolor. El padre en su función prematura, se figura como aquel primer portador de noticias a la madre, también como aquel cuidador encargado de temas administrativos y económicos de la familia. Finalmente, el psiquismo del bebé prematuro se constituye a partir de en una desarticulación de la





palabra y del cuerpo, construido desde la fragilidad y en ocasiones, desde el aislamiento al tacto y a la palabra. Al tomar en cuenta aquellos elementos se puede afirmar que llaman a un sostenimiento y a una resignificación, son heridas simbólicas como las llama Bettelheim (1974), aquellas que no cicatrizan fácilmente y merecen la debida atención y cuidado más cuando se encuentran amenazados e interferidos por la idea de muerte.

Por otro lado, la función del *holding* puede interrumpirse debido a la situación a la que se enfrentan los padres en el encuentro anticipado, por lo que se apuesta a una clínica que maneje este concepto y que ofrezca un espacio de escucha a la madre. Se observó que la intervención que se realiza desde el personal médico apunta a brindar información y esta información sostiene a las madres, dándole un lugar en el área y permitiéndole apropiarse del mismo y confiar en el equipo. Desde el personal de enfermería, su forma de acompañar y sostener viene del instruir o explicar a la madre acerca de los cuidados del neonato, el fin de aquellas directrices debe darle seguridad a la madre para asumir su rol y apropiarse del mismo; lo que se evidencia al hacerlas partícipes de los cuidados y atenciones a las necesidades básicas de sus hijos. Desde el personal de psicología se apunta a abrir procesos psicológicos que le permitan a la madre elaborar y resignificar lo sucedido, de tal manera que ella pueda mentalizar a su bebé, es decir, pueda imaginar aquella experiencia emocional del bebé e identificarse con él (Allen y Fonagy, 2006). Esto se evidencia en los acompañamientos individuales, asesoramiento en Plan Canguro y los Grupos de Ayuda Mutua que se realiza semanalmente. De esta manera, por el hecho de que existen varios procesos psíquicos que se presentan en neonatología se puede considerar a esta área como un espacio transicional (Winnicott, 1992). Es decir, aquel lugar medio entre lo







interno y lo externo que da cabida a una apropiación del mismo y elaboración de dichos procesos, abren paso a los surgimientos de movimiento de sostén y respeto al otro (Varios autores, 2013).

Además, las prácticas a nivel internacional nos muestran la ausencia del concepto *holding* como tal, sin embargo, todas ellas apuntan a la creación de espacios de confluencia donde la relación madre/padre-bebé pueda emerger sin mayores complicaciones, existe una preocupación sobre el psiquismo del bebé prematuro y el psiquismo materno, se los piensa como importantes e inmersos en la necesidad de ser sostenidos cuando su entorno resulta ser ajeno y desconocido. El rol que juega el psicólogo y el personal médico es de gran relevancia en la atención, ya que son parte del ambiente facilitador y del acompañamiento a la madre para que pueda cumplir su función de *holding* y como equipo multidisciplinario apuntaría a un trabajo en conjunto que sostenga a la madre desde las diferentes disciplinas y a las angustias que pueden emerger en el mismo equipo, construyendo una red de sostén.

### Referencia

- Allen, J., Fonagy, P. (2006). Handbook of Metallization-Based Treatment. Inglaterra: John Wiley y Sons.
- Autores varios. (2013). Psicología Fuera De Los Muros De Consulta. Universidad Internacional SEK
- Baseggio, D. B., Dias, M. P. S., Brusque, S. R., Donelli, T. M. S. y Mendes, P. (2017). Vivencias de madres de bebés prematuros durante la internación neonatal. Temas Em Psicología.
- Bettelheim, B. (1974). Heridas Simbólicas: Los Ritos De La Pubertad Y El Macho Envidioso. Barral.
- C. E. (2008). Constitución de la república del ecuador. Quito: Tribunal Constitucional Del Ecuador. Registro Oficial Nro. 449





Espinosa, C., Calero, M., Jara, E., Sánchez, W., Carrillo, R., Moscoso, P. y Yépez, E. (2015). Recién nacido prematuro. guía de práctica clínica. Ministerio De Salud Pública Del Ecuador.

OMS. (2015). Declaración de la OMS sobre tasas de cesárea. Resumen Ejecutivo Suiza.

Ruiz, A. L., Ceriani, C. J. M., Cravedi, V. y Rodríguez, D. (2005). Estrés y depresión en madres de prematuros: Un programa de intervención. *Archivos Argentinos De Pediatría*, 103(1), 36-45.

Sampieri, R. y Collao, C. (2016). Libro Metodología De La Investigación McGraw Hill education.

Senplades, S. N. (2017). Plan nacional de desarrollo 2017-2021 toda una vida.





## **Transiciones efectivas armónicas en primera infancia: Un reto en tiempo de pandemia COVID 19**

*DIANA MILENA RINCÓN MATEUS*

### **Resumen**

El presente ejercicio aborda a modo general la actual situación por pandemia COVID 19 y cómo esta ha incidido en el ámbito educativo específicamente en lo relacionado al desarrollo de procesos de transición efectiva armónica en niños y niñas de primera infancia. De la anterior, emerge un análisis detallado que pone en contexto los factores y/o problemáticas vistos desde el ámbito social, educativo y tecnológico, su incidencia e intervención y la afectación directa frente al desarrollo de dichos procesos que son determinantes en la integración, paso y articulación de niños y niñas a cada uno de los ciclos educativos.

### **Desarrollo**

La situación actual ocasionada por la pandemia COVID 19, ha traído consigo grandes retos y exigencias en todos los sentidos y principalmente en el desarrollo de la práctica pedagógica en el ámbito educativo en general.

Ante este nuevo panorama, uno de los procesos que se ve directa y significativamente afectado es el desarrollo de procesos de transición efectiva armónica en primera infancia, ya que, se vieron interrumpidos abruptamente los procesos de enseñanza aprendizaje de tipo presencial.

Lo anterior, explica las razones por las cuales, para los diferentes actores de la comunidad educativa (Niños, niñas, Padres de Familia y Docentes) de Educación Inicial el impacto de la pandemia COVID 19, ha





implicado asumir una nueva dinámica de trabajo educativo lo que ha traído consigo nuevos desafíos y exigencias en muchos aspectos.

Además, esto supone una reestructuración a las dinámicas académicas y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas existentes que, trabajadas desde el aula, dan paso a nuevas formas de enseñanza aprendizaje a partir de procesos no solo interdisciplinarios, sino también vinculan de manera significativa la apropiación y uso de medios tecnológicos dirigidos al desarrollo de nuevas formas de enseñanza especialmente en la educación inicial. Ya que, debido a la presente situación la mediación tecnológica se ha convertido en una alternativa que ha dado respuesta no definitiva, pero sí inmediata permitiendo la continuidad de los procesos.

Hecha esta salvedad, se propone como objetivo general el análisis de los retos relacionados con procesos de transición efectiva armónica para primera infancia en tiempo de pandemia COVID 19.

Igualmente, y a modo específico, se expone la identificación de factores y/o problemáticas generales del contexto (social, educativo y tecnológico) que inciden o dificultan el desarrollo de transiciones efectivas armónicas en niños y niñas de primera infancia, su incidencia y la intervención del uso de herramientas o mediaciones tecnológicas, en el desarrollo de dichos procesos.

Y finalmente el establecimiento de una ruta metodológica que dirija la implementación de transiciones efectivas armónicas acorde a las necesidades y condiciones del entorno en tiempo de pandemia COVID 19. Entendiendo lo anterior, se establece como punto de referencia, la situación que se da en las instituciones educativas cuando se exige del estudiante un proceso básico de formación que le permita pasar





de un ciclo educativo a otro de manera asertiva. Aquel proceso que lo conduzca al desarrollo de competencias y habilidades para afrontar la nueva experiencia que le exigirá el nuevo nivel.

Igualmente, la inquietud permanente entre docentes de ciclo I, sobre cómo el desarrollo de procesos de articulación efectiva entre grados permite el logro de resultados de efectividad, calidad, pertinencia que den respuesta a las metas propuestas desde la institución educativa y a su vez perspectivas de la comunidad educativa en general frente al proceso de formación de niños y niñas, en el contexto marcado por la pandemia COVID 19.

Esta propuesta tiene un alto nivel de pertinencia social del tema por cuanto reconoce el impacto que la pandemia COVID 19 ha significado especialmente en la educación inicial como pilar fundamental de la formación de las nuevas generaciones.

Desde la Agenda 2030 de la ONU se proponen 17 objetivos uno de los cuales cita la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje para la vida de todos, y una de sus metas alude en forma explícita a las transiciones entre niveles educativos, destacando la importancia de velar por que todas los niños y niñas tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Lo anterior coincide, con el Boletín del Banco Mundial “Pandemia de COVID-19: Impacto en la educación y respuestas en materia de políticas” (2020), donde manifiesta que la pandemia de COVID-19 (coronavirus) representa una amenaza para el avance de la educación en todo el mundo, ya que tiene dos impactos significativos:

- El cierre prácticamente universal de las escuelas de todos los niveles
- La recesión económica generada por las medidas de control de la pandemia





Esto supone, que, si no se realizan esfuerzos considerables para contrarrestar estos efectos, el cierre de escuelas provocará pérdidas de aprendizaje, aumento de la deserción escolar y mayor desigualdad, y la crisis económica —que afecta a los hogares— agravará el daño debido a la reducción de la oferta y demanda educativa. Esos dos impactos tendrán, en conjunto, un costo a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar.

Sin embargo, aclara que, si los países reaccionan con rapidez para lograr que el aprendizaje no se interrumpa, pueden mitigar el daño e incluso transformar la recuperación en una nueva oportunidad.

Igualmente, que los países tienen la oportunidad de “reconstruir en mejores condiciones”: pueden utilizar las estrategias más eficaces de recuperación después de una crisis como base para introducir mejoras a largo plazo en áreas como las evaluaciones, la pedagogía, la tecnología, el financiamiento y la participación activa de los padres de familia.

Dicho esto, y para poder concentrar los esfuerzos en convertir esta realidad de no presencialidad educativa en una oportunidad para avanzar y mitigar medianamente el impacto, es fundamental hacer un reconocimiento detallado y objetivo de las problemáticas emergentes que desde los ámbitos social, educativo y tecnológico han afectado de manera significativa a niños, niñas y la incidencia de estas en el desarrollo de sus procesos de transición.

Esto quiere decir, que no solo se trata de identificar unas problemáticas sino más allá de eso ver como cada una de estas se transforma en una oportunidad para el cambio que va a ser progresivo en la medida en que demos respuesta desde todos los sectores de la sociedad a cada una de estas.





Por otra parte, y hablando del impacto en las políticas, el objetivo de los sistemas educativos del siglo XXI debe ser recuperarse, pero no repetir lo hecho anteriormente, dado que en muchos países la situación antes de la pandemia ya se caracterizaba por un grado de aprendizaje de baja calidad, altos niveles de desigualdad y avances lentos.

Desde lo local, el Proyecto de Educación Inicial de Calidad en el marco de la Ruta Integral de Atenciones de la entidad ICBF, cajas de compensación familiar COMPENSAR - COLSUBSIDIO y la SED que ha sido creado para brindar un acompañamiento a las Transiciones Efectivas y Armónicas de los niños y las niñas en el entorno Educativo y familiar, propone permitir el goce de la igualdad y calidad efectuando acciones enfocadas a facilitar en los niños y niñas su paso de la educación inicial a los primeros grados de la educación formal y al mismo tiempo permite ayudar y orientar a los actores que hacen parte de este proceso.

Ya desde el ámbito internacional, desde la visión de un ente como UNICEF (2020) se promueven las buenas prácticas que deben ejecutarse en el contexto educativo desde el desarrollo temprano para que se puedan dar las transiciones efectivas y armónicas de manera adecuada, ofreciendo así herramientas y estrategias desde una mirada orientadora hacia el aprendizaje integral descubriendo lo importante que es la preparación de los niños y niñas para la escuela desde todos los ámbitos y factores que pueden o no afectar de cierta manera este proceso.

Por su parte, la Organización de los Estados Americanos (2010), Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI), Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura (DDHEC), Oficina de Educación y Cultura (OEA/OEC) a partir del estudio LAS TRANSICIONES EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA MIRADA INTERNACIONAL, abordan el tema desde las políticas públicas en cuanto a que las transiciones que





experimentan los niños y niñas del hogar al ciclo inicial y como tal al sistema educativo , al mismo tiempo deben buscar diseñar e implementar políticas públicas que contribuyan el desarrollo óptimo de la primera infancia . SEDI, DDHEC, OEA (2009). De acuerdo con este, se establece una relación estrecha entre la integridad del desarrollo del niño a través de sus diferentes etapas de desarrollo y la calidad de la educación que se le proporcione en sus primeros años de vida con un adecuado cuidado y garantizando sus derechos humanos, de allí que es muy importante el papel que desarrollan los adultos, educadores y demás cuidadores y personas a cargo en esta edad inicial ya que tiene la responsabilidad de educar y formar seres íntegros y ciudadanos de bien que contribuyan a las mejoras de nuestro país, esto se da a partir de una adecuada articulación y continuidad en los procesos y transiciones escolares a lo largo de la vida educativa y el ámbito familiar.

Considerando como tal la incidencia del tema en la política pública sería importante proponer no solo hablar de cómo se deben dar los procesos de transición efectiva armónica de un ciclo a otro, la ruta a seguir, cuál es la misión principal de cada uno de los actores de la comunidad educativa que intervienen entre otros aspectos relevantes, ya que nos quedaríamos solamente dando respuesta a la forma del problema, sino más allá de eso, debemos proyectar dar fondo y respuesta asertiva al problema, buscar cómo aterrizarlo a eventuales escenarios como el de la pandemia COVID 19 que nos puso ante grandes desafíos a nivel social, educativo y tecnológico entre otros a los que seguramente nos veremos enfrentados en un futuro no muy lejano pues ya no estaríamos hablando como tal solo de desarrollo de procesos sino de una garantía de derechos básicos y fundamentales para la vida.







Ahora bien, para profundizar en el tema desde los objetivos propuestos es importante conocer la metodología bajo la cual se desarrollo el presente trabajo para determinar como se llego a los resultados parciales de la misma:

El presente se trabajó bajo el enfoque de tipo cualitativo. Según Grinnell (1997), “el enfoque cualitativo, a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos” (p. 16). También puede definirse como

Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo, visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen). (Grinnell, 1997)

De acuerdo con lo anterior, se define este enfoque para desarrollar el proceso investigativo ya que, va a permitir de una manera flexible y reflexiva indagar desde los participantes que están inmersos en los eventos, diferentes realidades y como estas interfieren en las transiciones efectivas armónicas que se dan en el ámbito educativo, las acciones, reacciones, vivencias y demás que nos ayudarán a dar respuesta a la pregunta problema y a cumplir con los objetivos propuestos.

Por otra parte, desde el diseño metodológico denominado estudio de casos, Según Yin (1994) uno de los principales autores en la investigación con estudio de casos, el cual es sin duda una referencia casi obligatoria





para todos los que utilizan esta metodología de investigación, señala que el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.

Con relación al apartado anterior y teniendo en cuenta el objetivo general propuesto para el presente trabajo de investigación, se define que el alcance es mixto ya que interviene elementos descritos desde el enfoque descriptivo y exploratorio.

### **Resultados**

A partir de la aplicación de una entrevista a la población muestra (Grupo Docente Ciclo I) se han obtenido los siguientes resultados parciales:

En la identificación de factores y/o problemáticas generales del contexto (social, educativo y tecnológico) que inciden en el desarrollo de transiciones efectivas armónicas en niños y niñas de primera infancia, los participantes del ejercicio determinaron por categoría las siguientes. Sin embargo, consideran que los ámbitos en los cuales se presentan más dificultades de manera preliminar son el social y educativo, ya que se puede ver que entre estas dos hay algunas que tienen una estrecha relación.

### **Ámbito Social**

En este se evidenciaron las siguientes problemáticas: Crianza Vs Sobre protección, falta de adaptación, apegos emocionales, cambio abrupto de entornos, descomposición familiar, creación y trabajo en hábitos de estudio, poca importancia a los procesos iniciales, contextos difíciles, vulneración de derechos y poca disponibilidad de tiempo.





### **Ámbito Educativo**

Entre las descritas en el ámbito educativo, se encuentra la falta de acompañamiento a las tareas escolares, el concepto de escuela como guardería, escasa alfabetización digital, articulación entre grados, falta de formación, ritmos de aprendizaje, la no importancia a la educación infantil, falta de corresponsabilidad de las familias frente al proceso formativo de sus hijos(as), la falta de una política pública asertiva y concreta, responsabilidades por cada grado, cambios en las dinámicas educativas y ruptura de procesos pedagógicos.

### **Ámbito Tecnológico**

En este ámbito, aunque no es una cantidad elevada de problemáticas se evidencia que la solución a estas depende de actores diferentes a los de la comunidad educativa (Gobierno, economía, entre otros) que afectan al general del país.

Entre estas se definen el poco o nulo acceso a recursos en general (Conectividad, tecnología, empleo entre otros), la falta de oportunidades e inequidad social.

Con relación a la incidencia de las problemáticas en los procesos hay una tendencia marcada a decir y es que el uso e implementación de herramientas de tipo tecnológico han sido una respuesta inmediata a las dificultades en el desarrollo del proceso educativo durante el tiempo que lleva la pandemia. Sin embargo, se hace claridad en que no es la respuesta definitiva a las soluciones de los diferentes problemas especialmente los de tipo social ya que en el caso de algunas no dependen del ámbito educativo sino meramente son de tipo social (Familiar, socio económicas, entre otras).





Específicamente con relación al desarrollo de procesos formativos, los docentes consideran que el uso de tecnología ha sido un elemento de apoyo importante para el desarrollo de los procesos de tipo académico durante este tiempo de educación no presencial. Sin embargo, que falta mucho camino por recorrer en cuanto a cualificación, apropiación y demás de estas para que realmente se llegue a una pedagogía educativa desde la tecnología y que esta no es la única ya que a pesar de los avances hay cosas y acciones que se dan dentro de practica educativa que la tecnología nunca podrá reemplazar.

### **Conclusiones**

1. Deben darse soluciones estructurales a las diversas problemáticas desde los ámbitos social, educativo y tecnológico para que esto se vea reflejado en el desarrollo asertivo de procesos educativos y más específicamente en procesos de transición efectiva armónica en población infantil.
2. Se debe proyectar desde ya en el que hacer pedagógico una mayor apropiación e implementación de la tecnología desde todos los actores de la comunidad educativa (Padres de Familia, Docentes y demás).
3. La tecnología debe apoyar el desarrollo de procesos de transición efectiva armónica en niños y niñas desde la primera infancia para fortalecer competencias y habilidades que a mediano plazo fortalezcan su proceso de aprendizaje.
4. La alfabetización digital no debe ser una opción sino una prioridad de acceso al alcance de todos.

### **Referencias**





Grupo Banco Mundial. (2020). Impacto en la educación y respuestas de política pública. Recuperado de:  
<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-COVID19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>

ICBF. (2017). Guía para la transición de los niños y niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al grado de transición. Recuperado de:  
[https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g13.\\_pp\\_guia\\_orientadora\\_de\\_transito\\_de\\_ninas\\_y\\_ninosdesde\\_los\\_programas\\_de\\_atencion\\_a\\_la\\_primera\\_infancia\\_del\\_icbf\\_sistema\\_educativo.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g13._pp_guia_orientadora_de_transito_de_ninas_y_ninosdesde_los_programas_de_atencion_a_la_primera_infancia_del_icbf_sistema_educativo.pdf)

Organización de Estados Americanos. (OEA). Departamento de Educación y Cultura. (2010). Tendencias de las políticas de transición en comunidades indígenas, rurales y de frontera en Colombia, Chile, Perú, Venezuela y Brasil. (Fundación Bernard Van Leer, Washington, D.C Estados Unidos de América. Recuperado de:  
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/5/13.pdf>)

SED-ICBF. (2009). Documento de orientaciones recorrido para acompañar las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo. (Cajas de Compensación Familiar, 11-0580/SED 1723/Compensar 1889 y ICBF 11-0584/SED 1725/Colsubsidio). Recuperado de:  
[https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/orientaciones\\_para\\_acompanar\\_las\\_transiciones\\_efectivas\\_y\\_armonicas.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/orientaciones_para_acompanar_las_transiciones_efectivas_y_armonicas.pdf)).





# IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña  
en primera infancia, niñez y juventudes

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

UNICEF. (2020). COVID-19: Preparación y respuesta educativa. Respuesta de UNICEF a los desafíos de educación en América Latina y el Caribe durante el COVID-19. Recuperado de:  
<https://www.unicef.org/lac/la-educacion-frente-al-COVID-19>





**Inclusión de escolares extra-edad del programa “*volver a la escuela*” a la educación media de aula regular en el colegio Restrepo Millán: sistematización de experiencias**

**NINI JOHANNA BUSTOS YARA** <sup>260</sup>

**Resumen**

Este trabajo concluye la investigación (sistematización de experiencia) sobre la percepción que tienen los estudiante extra- edad del programa *Volver a la escuela* ante la inclusión al aula regular en grado 10º en el colegio Restrepo Millán, a partir de la (voz de los estudiantes y docentes) donde se reflexiona sobre algunas debilidades, fortalezas, aprendizajes, cambios, azares, circunstancias no previsibles en el ámbito educativo de este modelo para ser escuchadas y estudiadas como elemento e insumo para realizar cambios y generar estrategias, en alguna intervención que se pueda hacer en el programa comenzando desde los docentes, institución y el mismo programa desde la Secretaría de educación.

**Objetivo general**

Analizar el proceso de inclusión de escolares extra-edad del programa “Volver a la Escuela” al aula regular del Colegio Restrepo Millán como mirada a las debilidades, fortalezas, cambios y dinámicas que pueden emerger de este modelo de aprendizaje.

**Objetivos Específicos**

- Caracterizar el proceso de inclusión educativo a grado décimo con un estudio de caso

---

<sup>260</sup> Colegio Restrepo Millán - Bogotá





- Contextualizar la implementación del modelo *Volver a la escuela* en el colegio Restrepo Millán del año 2018 de los estudiantes de grado Octavo- Noveno
- Analizar y comprender los testimonios de los actores que intervienen en el programa Volver a la Escuela del colegio Restrepo Millán
- Socializar la experiencia del proyecto a la comunidad educativa del programa *Volver a la escuela*

### **Metodología**

**Sistematización de experiencias.** De acuerdo a lo que establece Jara (2012) en la sistematización de experiencias, el presente trabajo tomo algunos puntos relevantes que presenta este autor para el desarrollo de la investigación.

**Problematización.** El Colegio Restrepo Millán I.E.D donde se hizo la sistematización de experiencias está ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, ofrece el programa “*Volver a la escuela*”, se ubica dentro del proyecto social para la protección de la niñez y la juventud en la escuela. Está dedicado a trabajar por una cultura a favor de la infancia, adolescencia y juventud que garantice el efectivo ejercicio de sus derechos fundamentales, en especial el derecho a la educación como lo establece la Constitución Política (1991) y la Ley General de la Educación (1994), los cuales señalan que la educación es un derecho para la persona y con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás valores y bienes de la cultura. El acceso y la permanencia en la escuela son fundamentales.

En el quehacer cotidiano escolar de la institución se evidencian problemas en niños, niñas y adolescentes por ambientes negativos mal manejados, algunos con problemas de aprendizaje por factores de







herencia o condiciones genéticas algunos diagnosticados otros no, por problemas legales, infractores, por repitencia escolar, por ser cuidadores de sus hermanos y responsables de la economía en su casa, consumo de SPA entre otros, lo que hace que esta población se diferencie grandemente de la población de aula regular.

Es por esto que se convierte en un gran reto año a año lograr nivelar estudiantes con las anteriores problemáticas y metas esperadas, más lograr que el estudiante llegue con los conocimientos previos y el comportamiento acorde a estudiantes que si han llevado un proceso escolar “normal” en su educación básica. Así, se percibe un nuevo fracaso escolar en este grado 10º y en este tipo de educación regular, cuando se dialoga con ellos y manifiestan sus dificultades a nivel académico esto comprobado desde las sábanas de notas donde se registra pérdida de 5, 7, 8 materias de 13 que ven y que los docentes argumentan que no hay participación ni responsabilidad activa en las clases.

Todo lo anterior lleva a pensar desde una mirada personal que aún no es suficiente lo que se ha hecho desde los docentes y desde un mismo, y que sigue quedando corto el trabajo, esto al observar los resultados académicos no muy favorables que presentan en grado 10º en aula regular. Una de las inquietudes importantes que se hace y que estructura esta investigación es: *¿Qué percepciones tienen los participantes acerca del proceso de inclusión de escolares extra-edad del programa “Volver a la Escuela” a la educación media de aula regular en el Colegio Restrepo Millán como mirada a las debilidades, fortalezas, cambios y dinámicas que pueden emerger de este modelo de aprendizaje?*

### **Algunos resultados**





Los estudiantes entrevistados para la presente investigación expresaron que las causas por las que llegaron al programa tienen que ver con la pérdida de años, convirtiéndose en chicos extraedad que ya no están en el parámetro para estar en un aula regular, esto por diferentes causas como: problemas de aprendizaje como lo menciona el estudiante A. “Desde muy joven tuve problemas de retentiva y de aprendizaje entonces perdí muchos años lo cual me llevó al proyecto VAE”. Por problemas de salud, como lo menciona el estudiante E

Llegué al programa por una enfermedad que no podía estudiar muy bien por problemas de salud de mis pulmones que no los tenía bien desarrollados, entonces no podía durar todo un periodo porque me tenían que sacar e internar en un hospital.

Por falta de responsabilidad y disciplina como lo argumenta el estudiante D “Dificultades en años anteriores, perdí años, por cansón, irresponsable, por contestarles a los profesores, por vago”.

sí mismo como lo mencionan los otros estudiantes y es por caracterizarse malos estudiantes porque hay un desinterés por darle termino a su estudio básico como lo mencionan el estudiante B “Llegué por perder dos años en mi antiguo colegio, no me iba muy bien, en las materias, no entendía mucho y no entregaba trabajos y ya no me aceptaban por tener más edad, ya no me recibían”. Y así mismo el estudiante C “Porque estaba un poco atrasado en el estudio no me iba muy bien, entonces pues este colegio me dio la oportunidad con el programa VAE a adelantar de lo que estaba atrasado”.

En las expresiones de los estudiantes se encuentra que consideran a los docentes de aula regular un poco lejanos a sus situaciones, todos son tratados por igual sin tener en cuenta lo que caracteriza a estos estudiantes que, aunque hayan salido de VAE, mantiene muchas veces la mayoría de sus problemas en especial





personales y familiares. Estudiante A y C. “El trato es distinto, ya que algunos profesores no muestran esa familiaridad que tú ves un profesor y tú puedes hablar bien con él no todos presentan ese caso de amistad”. Estudiante C: “Bien son un pocotón más exigente”.

Los estudiantes extrañan el apoyo que se les brindaba en el programa y que ahora no lo ven en aula regular debido a que en el programa se estaba constantemente en comunicación con los acudientes, para informes, citaciones por problemas, bajo rendimiento, planes de mejoramiento, no entrega de trabajos y tareas, seguimiento, había una atención personalizada y guiada y había una orientación, un proceso a en algunos lento y en otros eficaz.

Hay más exigencia a nivel de porte de uniforme y el uso de accesorios. Entrevistado D:

Pues los docentes y en especial los coordinadores molestan más por ejemplo que por el arete, por los sacos que llevan dentro del uniforme la camisa, por la chaqueta, por los tenis, por las uñas, y yo que me acuerde en celebraciones las niñas iban maquilladas, chicos con la camisa que no era, no todos no.

Manifiesta un estudiante que si rescata docentes de aula regular que muestran más paciencia en el aprendizaje de ellos como lo menciona el estudiante E.

Bien la de física es una buena profesora digamos cada vez nos da un tema nos avanza y adelanta nos explica excelente, nos ayuda a reforzar más lo que veamos, el de trigonometría también un excelente maestro, en cambio hay profesores que dejan el trabajo llegan medio explican y ya defiéndanse como puedan con lo que vio en noveno o en el programa.





Expresan los estudiantes que los docentes son más exigente algo que es muy válido para estos chicos, pero muchas veces se convierte en un peso comparado al modelo flexible y acompañamiento que traían del programa VAE.

### **Conclusiones (Puntos de llegada)**

El programa cumple con su misión desde docentes, orientación y directivas, por voz de los estudiantes se argumenta que los docentes, conservan características positivas para con ellos como la paciencia, disposición, afectividad, sienten los estudiantes un gran apoyo continuo, ven que los docentes buscan constantemente nuevas herramientas para dar a entender los tema, escuchan a los estudiantes y se apropian a sus necesidades, saben los momentos donde el estudiante es carente de atención, en donde también se debe trabajar con sus familias desde orientación y coordinación, muestran los docentes en las clases energía positiva que transmiten a los estudiantes así mismo una exigencia continua. Se tiene presente las ideas “hay algo que hacer más allá” “Todos son sujetos de posibilidades” y se elimina la idea y concepción de “no le da más” “no nacieron para esto” Se hace un gran esfuerzo por parte de docentes, orientación y coordinación por cumplir con el propósito del programa.

El programa internamente hace todo el esfuerzo posible y cumple con los parámetros del programa, pero si es bueno hacer una reflexión ante los entes al frente del programa como secretaria de educación y otros entes donde a partir de las entrevistas de los protagonistas (docentes y estudiantes) se mencionan debilidades y carencias que están viviendo al pasar del programa *Volver a la escuela* a aula regular y que se podrían revisar





y tener en cuenta como insumo para todo el programa desde lo que le hace falta para tener una efectividad completa:

- Falta de un acompañamiento de los estudiantes después de haber salido del programa. Creación de una figura
- Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños permanente
- Habilitar más recursos, donde se pueda acceder a salidas pedagógicas, museos, a teatros, centros de interés, que ayuden a fortalecer el cambio “resocialización” de aquellos estudiantes
- Considerar aumentar el número de materias no solo las básicas, sino otras que ayuden a articular al grado 10° y otras como ética, proyecto de vida que ayuden a su sensibilización como sujetos, educandos, ciudadanos. Aumentar espacios de tiempo con estas nuevas materias. facilidad de acceder a talleres continuos de prevención a la drogadicción y asumir el tema de sexualidad con responsabilidad

En las expresiones de los docentes se hace énfasis en que el proceso no puede llegar únicamente hasta noveno, quedan muchas cosas más por terminar en el proceso, debe haber una continuidad si es preciso hasta terminar el grado once (educación básica). La posibilidad de pensar en un Volver a la escuela para terminar 10° y 11°, continuar con el proceso.

Espacios de articulación del programa VAE con el aula regular (académico y convivencial) empalme. Algunos docentes y todos los estudiantes argumentan que es necesario que los docentes de aula regular conozcan el proceso hecho con los estudiantes y la ardua tarea que conlleva el trabajo con este tipo de





población, promover el intercambio de experiencias y que así mismo las temáticas sean articuladas, planeadas y conformadas por los dos docentes en conjunto.

Aumentar las horas de escolaridad en este tipo de programas modelos flexibles para que haya un mayor tiempo de refuerzo, profundización, en los temas a trabajar (currículo octavo- noveno).

Capacitaciones a los docentes para fortalecer el trabajo educativo con población vulnerable.

Más espacios de reflexión, intercambio y socialización, sobre las experiencias y el trabajo del programa VAE a nivel institucional y externo.





**Mapas de actores en la sistematización del proceso de fortalecimiento de la Atención Integral a la  
Primera Infancia<sup>261</sup>**

***CLAUDIA ALEXANDRA MANCERA CARREÑO<sup>262</sup> Y LEYDI YURANI OCHOA DUARTE<sup>263</sup>***

**Resumen**

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

---

<sup>261</sup> Sistematización Proceso de Fortalecimiento de la atención integral a la primera infancia en los colegios en administración, en el marco del convenio entre la Secretaría de Educación Distrital-SED- y la Caja de Compensación Cafam.

<sup>262</sup> Alexandra Mancera: Creadora de la propuesta Pedagogía del cuidado de las emociones y el afecto. Licenciada en Ciencias Sociales. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, y Magister en Investigación Social. Doula, Reikista, investigadora, asesora pedagógica con amplia experiencia en la coordinación, formulación e implementación de proyectos educativos y sociales, así como en la creación de documentos, estrategias y herramientas pedagógicas dirigidas a niñas, niños y sus maestras(os).

Correo electrónico: [pedagoga.maguare@gmail.com](mailto:pedagoga.maguare@gmail.com)

<sup>263</sup> Leydi Ochoa: Docente, Magister en Infancia y Cultura y Licenciada en Educación Artística. Co-creadora de diferentes programas y acciones pedagógicas-artísticas que parten de la relación estética con las palabras, las corporalidades, las músicas, la transformación de los materiales, el juego, entre otras manifestaciones expresivas que exaltan los saberes y la cotidianidad de niños, niñas, maestros, familias y comunidades.

Correo electrónico: [leydiochoa@yahoo.com](mailto:leydiochoa@yahoo.com)





## Generalidades de la sistematización

La sistematización del convenio de fortalecimiento permitió generar lecturas reflexivas, críticas y compartidas sobre la experiencia del proceso de acompañamiento técnico para materializar la atención integral en colegios en concesión. Asimismo, se develaron avances y transformaciones a partir de las acciones que de manera individual y colectiva fueron el centro para la generación de saberes, los cuales interpelan, comprenden, afirma y/o reorientan el lugar de los actores o profesionales de los equipos administrativos, pedagógicos y operativos de los colegios y equipos de fortalecimiento AIPI. Con ellos, a través de las técnicas e instrumentos<sup>264</sup> de recolección de información como las mesas conversacionales<sup>265</sup>, se abordaron y se compartieron reflexiones acerca de las relaciones intrínsecas y acciones que constituyen y dan forma al *sistema* de la atención integral a la primera infancia.

En consecuencia, la ruta metodológica creada para la sistematización incluyó tres momentos: el *Momento Descriptivo*, el cual buscó reconocer el estado del proceso de acciones del acompañamiento del equipo territorial; el *Momento de Contraste*, el cual estableció relaciones en la experiencia situada; y el

---

<sup>264</sup> Técnicas e instrumentos implementados en la sistematización: a) **Mapeo documental** de informes del equipo de acompañamiento, lecturas de realidades, documentos de política pública, documentos claves de los colegios y administradores; b) **Escucha Activa** de lo que emerge en los encuentros y reflexiones compartidas de acciones en los territorios (colegio-localidad); c) **Mesa conversacional** como espacio reflexivo y dialógico en el que se comparten lecturas individuales y colectivas del proceso en clave temporal sobre los logros, avances, retrocesos, brechas, hallazgos, emergencias de las lecturas de los elementos de análisis; d) **Encuestas de percepción** diligenciadas por los actores con preguntas abiertas y cerradas en función de ahondar en aspectos que son vistos desde la experiencia personal sobre el proceso e implementación de la atención integral en los colegios.

<sup>265</sup> Mesa conversacional: espacio reflexivo y dialógico en el que se comparten lecturas individuales y colectivas del proceso en clave temporal sobre los logros, avances, retrocesos, brechas, hallazgos, emergencias de las lecturas de los elementos de análisis







*Momento Prospectivo*, el cual proyectó recomendaciones, alternativas y condiciones existentes para acciones de sostenibilidad y fortalecimiento de las capacidades existentes en los colegios. Estos *Momentos* convergen sincrónicamente y superan esquemas lineales y secuenciales, dan paso a comprensiones cíclicas y complementarias sobre el *campo* de la sistematización como ejercicio investigativo a partir de la especificidad que aporta cada momento metodológico. Esta ruta trazó una línea temporal de acciones del proceso de acompañamiento basados en fortalezas, brechas-dificultades, transformaciones y logros.

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

### **Mapas de actores. Resultados**

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

Los mapas de actores emergieron de la ruta metodológica y se constituyeron como resultado. Estos ubicaron la atención integral de la primera infancia como “sistema”, como un todo, hecho a partir de una serie





de componentes o elementos (partes) que se influyen o afectan mutuamente, los cuales generan la necesidad de comprender las actuaciones correlacionales y vinculares que: A) favorecen avances en el cumplimiento de lo dispuesto en las políticas públicas dirigidas a niñas y niños de primera infancia, desde sus complementariedades y relaciones armónicas; B) aquellas cuyas afectaciones negativas y tensas generan una serie de límites que minan capacidades necesarias para la sostenibilidad de esta apuesta o ideario de la Ley de Estado.

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

Con esta perspectiva se organizaron tres tipos de relaciones, las cuales dan cuenta de las acciones que emprenden los actores-profesionales al interior de los colegios y en los territorios mismos. Estas dinámicas relacionales se organizaron de la siguiente forma: 1. La Comunicación, Participación, y la Afirmación de la primera infancia y la educación inicial con las Transiciones; 2. Sobre las comprensiones de la AIPI, familias y espacios humanizantes; 3. Sobre las apuestas pedagógicas, la concepción de ser niño–niña, inclusión y la co-





creación de experiencias que enriquecen los encuentros con y para niños, niñas, familias, comunidad a través del juego, el arte, la creación, el vínculo afectivo (experiencias sensibles relacionales).

Cada dinámica cuenta con sus respectivos gráficos y descripciones frente a lo hallado en los territorios, y se constituyen en lentes de mirada de la realidad de la educación inicial pública en los colegios en administración para ver los efectos o afectaciones mutuas desde capacidades fortalecidas. Es decir que a través de estos tres tipos de relaciones se evidencian las fortalezas, brechas-dificultades, transformaciones y logros que los profesionales desde sus actuaciones favorecen.

### **Reflexiones finales**

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

En lo que respecta a la definición sobre la atención integral de la primera infancia de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia – CIPI entendida como:

La forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia, **materializan de manera articulada la protección integral**".

Para que esto sea así, las acciones deben ser intersectoriales y darse en los órdenes nacional y territorial.

A su vez contempla los ámbitos social, político, programático y presupuestal, y son intencionadas, planificadas, continuas, relacionales y efectivas. (CIPI, 2013, p. 138)

Con base en ésta –definición- se evidencian dos retos o vacíos necesarios de subsanar en términos de:





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

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

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

En este orden de ideas, que el desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia sea el centro de las acciones en los colegios, la Sed, el Distrito, la Nación, evidencia un ideario común como sustento nuclear





de cualquier política pública. Adicionalmente, esta transición de lo sectorial a lo intersectorial evidencia el principio de dignidad humana, cuyo énfasis son las personas y sus relaciones, en este caso la primera infancia y las interacciones de calidad para su desarrollo; descentrando el sector y una política educativa endógena incapaz de vincularse a las lógicas de inclusión de los niños y niñas como sujetos de derecho y agentes en el desarrollo de sus comunidades.

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

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

Sin embargo, como lo señala el BID:

Una política de desarrollo coherente para los primeros años es más que una colección de programas, aunque estos programas resulten, por sí solos, efectivos. Para coordinar estos esfuerzos, es preciso contar con una arquitectura institucional que los apoye. Debe haber una estructura de gobernanza consolidada que defina claramente los roles, la planificación, los estándares de calidad, el monitoreo,





los sistemas de datos y la coordinación entre diferentes sectores y niveles. La rendición de cuentas es clave. Se requiere un financiamiento adecuado y sostenible. (2016, p.11)

¿Esto significa que las políticas públicas educativas –sectoriales- para la garantía del desarrollo integral de la primera infancia ya no se necesitan?, ¿qué le corresponde al Estado para generar políticas públicas educativas dirigidas a la primera infancia? Más que una posición binaria entre lo sectorial o lo intersectorial, exige una clara definición de la calidad en la educación inicial que desborda el criterio de currículo formal y se abre como campo de acción pública, desde una visión más integral del asunto.

Es una transición y necesidad “de pasar de un modelo centrado en la oferta de servicios, sectorizado y con acciones descoordinadas o no articuladas, a un modelo intersectorial integral, que tiene en cuenta a las niñas y los niños como titulares de derechos” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013, p.93).

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

### Referencias





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

Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión.*

*Estrategia de atención integral a la primera infancia.* Bogotá.

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

Colección sin Fronteras, Editorial Biblos.





## Mesa 11

### Desigualdades socioeducativas y trayectorias escolares de niño/as y jóvenes

#### Articulación pedagógica y tránsito educativo de preescolar al grado primero en tiempos de educación remota o alternancia educativa en la institución educativa Piedrecitas de Turbo-Antioquia

*BETSY YOHANA PALACIOS CÓRDOBA<sup>266</sup>*

#### Resumen

Esta investigación pretende describir los procesos de articulación pedagógica durante el tránsito de educación preescolar al grado primero en tiempos de educación remota y alternancia educativa. La investigación se desarrolla mediante una metodología cualitativa que permite comprender las perspectivas y acciones que subyacen en niños, familias, cuidadores, directivos y docentes; a través de conversaciones, grupos focales, entrevistas semiestructuradas y revisiones documentales. Se espera que los hallazgos contribuyan a la resignificación de propuestas pedagógicas sobre el tránsito armónico de acuerdo con las políticas públicas, el territorio, las voces de los niños y demás actores de la educación inicial y primaria durante la crisis actual.

#### Desarrollo de la Ponencia

La actual crisis sanitaria provocada por el COVID-19, se convierte en una posibilidad para generar acuerdos colectivos que propicien la continuidad y tránsito educativo de los infantes desde enfoque de derechos, equidad e inclusión. Bajo este contexto, Parodi y Pascale (2020), asumen la articulación como un desafío clave e indispensable que promueve las trayectorias escolares y continuas de los infantes, desde una

---

<sup>266</sup>Docente Tutor PTA. Distrito de Turbo-Antioquia: byoha@hotmail.com







perspectiva de derechos e inclusión donde las responsabilidades compartidas, el trabajo en equipo entre pares, la praxis pedagógica desde un enfoque diferencial e innovador; favorecen el tránsito educativo entre niveles antes y durante la crisis sanitaria.

En este sentido, en tiempos preCOVID la transición de los infantes entre los ciclos educativos y en particular la que se realiza entre la educación preescolar y primaria, resulta un elemento primordial y un reto para el aprendizaje satisfactorio de los alumnos (Argos, Ezquerro y Castro, 2011). Para Harper (2016), las transiciones son importantes porque los niños que experimentan correlaciones entre las situaciones nuevas con las anteriores evidencian mayor motivación, mejores relaciones con sus pares adultos y mayores logros en su proceso educativo.

Bajo estas consideraciones, una de las acciones que se ha realizado antes del confinamiento para no interrumpir la continuidad educativa de los infantes, es reconocer las percepciones, experiencias y acciones que los maestros realizan cuando reciben o entregan a los niños y niñas que cambian de grado o nivel. Respecto a dicho acompañamiento, autores como Vergara y Vélez (2016), señalan que para algunos maestros las principales dificultades que se presentan en este proceso radican en la escasa preparación académica docente, la rotación a grados inferiores, el uso inadecuado de la autoridad y la escasa experiencia de trabajo con la población infantil. Por otro lado, la historia de vida infantil del maestro, sus posturas maternas de atención hacia los niños y niñas, y las concepciones que tiene sobre éstos y su desarrollo; se convierten en marcas subjetivas que orientan y acompañan la adaptación escolar. Bajos estos hallazgos investigativos, se concluye





que el saber pedagógico del docente, su experiencia y el conocimiento sobre cada niño son factores decisivos que mitigan las dificultades de adaptación.

En este contexto, se puede visibilizar el papel clave que cumplen los maestros para generar procesos significativos de articulación pedagógica en cada uno de los escenarios y niveles educativos, por consiguiente, es importante propiciar un trabajo colaborativo entre maestros que comparten diversas modalidades, grados o niveles que posibiliten fortalecer la continuidad y trayectoria escolar. En relación, Nalufe, Rojas y Ríos (2019) reconocen el rol protagónico de los docentes como agente esencial de alianzas pedagógicas que posibiliten el desarrollo infantil y aprendizaje de los niños y niñas.

Desde estas perspectivas, en condiciones de normalidad académica la articulación pedagógica se convierte en una posibilidad de generar acciones de construcción colectiva continua y ascendente de los aspectos curriculares de enseñanza y aprendizaje, estrategias didácticas y pedagógicas, entre otros; que permitan a los infantes, agentes educativos, directivos, entes estatales, familias y cuidadores, facilitar la continuidad y permanencia de los niños y niñas en el proceso formativo (Acuña, 2016).

No obstante, en las condiciones educativas actuales generadas por la pandemia sanitaria que produjo el COVID-19, en el proceso de transición se ha limitado la socialización, la generación de ambientes de aprendizaje, el uso de materiales didácticos, entre otros, que favorecen la adaptación (Oña, 2020), por lo que resulta relevante generar acciones que permitan la escolarización segura, equitativa, inclusiva y de calidad (UNICEF, 2020a), y se aseguren los procesos de inclusión (Retamal, 2020), mediante un trabajo articulado





para tomar decisiones pedagógicas y didácticas que favorezcan y garanticen el derecho a la educación de calidad desde el hogar.

Por otra parte, en el escenario actual generado por la emergencia sanitaria donde el cierre de los centros escolares infantiles y primarios provocó desafíos pedagógicos al sistema educativo y la educación preescolar específicamente en la continuidad y trayectorias de los estudiantes en cada nivel o grado a partir de una educación híbrida remoto o de alternancia (UNESCO, 2021), entendida como la combinación de actividades académicas en casa con algunos encuentros presenciales institucionales que den cumplimiento a los protocolos de bioseguridad para preservar la salud y la vida de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020).

Bajo estas consideraciones, los procesos de transito educativo, especialmente en la institución objeto de estudio, han sido más complejo debido a que los niños y niñas de transición y primero debieron continuar e iniciar un nuevo grado o nivel educativo desde el trabajo en casa a partir de un contexto de educación remota sin interacciones presenciales entre compañeros y maestros. Al respecto Oña (2020), plantea que los preescolares debido al COVID-19, han tenido bajos procesos de socialización e interacciones con sus pares y maestros que fortalecían su salud emocional, desarrollo y aprendizaje, igualmente, poco disfrute de ambientes de aprendizajes intencionados, materiales, y recursos didácticos que posibilitan la vivencia de experiencias de aprendizajes significativos al momento de iniciar su proceso de adaptación al grado transición o la continuidad de éste al grado primero.





Para darle continuidad a los aprendizajes, se brindaron orientaciones generales para el retorno gradual bajo el esquema de alternancia que en ciertos casos ponen en evidencia las brechas de inequidad, porque algunos establecimientos no cuentan con las condiciones sanitarias, tecnológicas, de infraestructura, agua potable y mobiliario para garantizar un retorno seguro y de calidad. Al respecto, Herrera (2021) detalla que el modelo de alternancia educativa propuesto por el MEN es desigual porque propone alternativas de bioseguridad homogéneas que privilegian la conectividad y que no se cumple para todos; poniendo de manifiesto la construcción de orientaciones lineales y descontextualizadas de la realidad educativa, por lo tanto, se hace un llamado para reflexionar y repensar en una alternancia que posibilite una igualdad educativa asociada a la solidaridad, factores contextuales, económicos sociales, culturales, pedagógicos con intercambios y diálogos con los actores involucrados.

Continuando, el documento emitido por la UNICEF titulado *Orientación estratégica para priorizar el Desarrollo de la Primera Infancia* en respuesta al COVID-19, propone para el fortalecimiento de la primera infancia en tiempos de pandemia un trabajo holístico entre diversos sectores que resalte el apoyo a las familias y cuidadores, se priorice la inversión y fortalecimiento integral de protección social a la infancia para programar un tránsito que posibilite una reapertura segura (2020b). Desde estos planteamientos, se corrobora la intención por construir un retorno seguro, pero, se evidencia pocas orientaciones dirigidas al tránsito educativo entre grados y niveles en tiempos de educación remota o alternancia educativa. Con base en lo anterior, la investigación tiene como objetivo describir los procesos de articulación pedagógica durante el tránsito de educación preescolar al grado primero en tiempos de educación remota y alternancia educativa,





mediante el análisis de las perspectivas de los actores, acciones realizadas y acercamientos a la Estrategia Todos Listos, para la construcción de experiencias que posibiliten la adaptación y continuidad de los niños y niñas en el entorno educativo.

Para alcanzar este propósito, la investigación se desarrolla mediante una metodología cualitativa que permite comprender los fenómenos desde la percepción de los participantes y construir narrativas y representaciones desde la interacción virtual en tiempos de confinamiento social (Hernán-García, Lineros-González y Ruiz-Azarola, 2021). Lo que posibilita describir las perspectivas y acciones que subyacen en los niños, familias, cuidadores, directivos y docentes; mediante, conversaciones, grupos focales, entrevistas semiestructuradas y revisiones documentales institucionales. Para procesar los datos obtenidos, se proyecta emplear el análisis del contenido como estrategia que posibilita la interpretación, sentido y significado de las ideas, palabras o frase registradas en cada instrumento. Al respecto, Arbeláez y Onrubia (2014) plantean que este método interpreta de manera explícita o implícita diversas fuentes otorgándole sentido y significado que develan su contenido.

Al respecto Sierra (2017) describe que la elección de esta temática como objeto de estudio se debe a que, en los últimos años, las transiciones educativas se han convertido en un tema de creciente y renovada preocupación por parte de todos los agentes educativos implicados, lo que se refleja en el incremento de la actividad investigadora en este campo. Sin embargo, González, Robayo y Torres (2020) plantean la escasez de estudios relacionados con la primera infancia en tiempos de alternancia y educación remota. En correspondencia, Nalufe, Rojas y Ríos (2019) plantean la necesidad de realizar investigaciones enfocadas en





la articulación pedagógica que promuevan el tránsito de la educación preescolar a la primaria como alternativa que facilita un trabajo sinérgico y reflexivo entre pares como insumo favorecedor de la continuidad y un desarrollo integral de calidad.

De igual manera, la investigación es pertinente por los cambios y desafíos que la actual emergencia sanitaria provocada por el COVID 19 plantea a los establecimientos educativos con miras a garantizar el derecho a la educación desde una perspectiva de equidad e inclusión que mitigue desigualdes territoriales omitidas por los formuladores de las políticas públicas. En relación Perdomo (2021) resalta la necesidad de realizar investigaciones que comprendan y analicen las condiciones educativas generada por la crisis sanitaria, de manera que, se conviertan en referentes de calidad para autoridades internacionales, nacionales, locales y comunidad educativa en general.

En esta línea, Alvarado y Suarez (2010) en condiciones preCOVID afirman como avances significativos sobre el tema de las transiciones educativas, la aprobación de la Política Nacional y Educativa para la Primera Infancia. No obstante, se continúa con limitaciones debido a que no se profundiza el tema, pues la conceptualización es puntual en lo que se refiere a la articulación de la educación inicial con la básica como elemento que favorece la transición y permanencia escolar, pero se continúa dejando de lado, el proceso de transición del hogar a la primera experiencia educativa y de ésta al preescolar y grado primero en tiempos de confinamiento social en donde se visibilizan desigualdades y brechas tanto en lo público, privado, urbano y rural. En relación, Balladares (2020), detalla que las desigualdades en la educación remota no solo se hacen





evidente en la ruralidad, sino en contextos urbanos.; donde ambos sectores se exponen a la educación remota como alternativa educativa.

Continuando, este estudio es importante porque se ha reconocido las transiciones educativas como aspecto clave para favorecer la permanencia, trayectorias escolares desde propuestas inclusivas que mitiguen la vulneración, desigualdades y eviten la deserción escolar. En relación, de acuerdo con las estadísticas Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2020) en el Boletín Técnico de Educación Formal en Colombia el nivel educativo que presentó el menor porcentaje de estudiantes matriculados durante el confinamiento fue el de preescolar con 9,4% en comparación con la básica primaria que obtuvo el mayor porcentaje de vinculación de estudiantes 41,8%. Lo anterior encuentra correspondencia con lo expuesto por el Ministerio de Educación de Chile en los que se detalla que la población infantil de prekindergarten y kindergarten presentó el número más bajo de matrícula escolar (UNESCO, 2021).

En este sentido, se espera que a partir de los resultados se conozcan las perspectivas y acciones pedagógicas que se han implementado para el manejo del tránsito de educación preescolar al grado primero durante la alternancia educativa, se mitigue la deserción, la repetencia escolar y posibilite la permanencia y trayectorias de los niños al sistema educativo. Al respecto el MEN (2019-2020) incentiva a la ejecución de acciones que fortalezcan la permanencia escolar, eviten la deserción escolar y garanticen el retorno gradual y progresivo a la presencialidad bajo el esquema de alternancia y prácticas de bioseguridad.

De igual forma, posibilite reconocer a los niños como sujetos activos de derechos y seres críticos, reflexivos, autónomos, sociales, políticos, culturales, diversos y únicos. Por tal motivo, este estudio posibilita





la creación de condiciones para que éstos manifiesten sus miedos, intereses y deseos; para ser tenidos en cuenta en el momento de plantear propuestas de articulación pedagógica pertinentes que posibiliten un adecuado desarrollo infantil y el derecho a una educación de calidad en tiempos de confinamiento social.

Otro aspecto, relevante del resultado de este estudio es fortalecer, por una parte, las relaciones colaborativas entre las familias, la comunidad y escuela, examinando las percepciones de los padres en este proceso y así poder brindarles pautas que generen un tránsito armónico y continuo en los niños. Por otra, la cualificación de docentes y directivos sobre el tema y el trabajo colaborativo entre pares, de manera que posibilite la reconfiguración de sus decisiones curriculares sobre el aprendizaje y seguimiento al desarrollo de los niños en estas etapas y por ende mejorar sus prácticas educativas acordes a la exigencia de la educación remota y en alternancia institucional.

Para finalizar, se proyecta con esta investigación consolidar propuestas que cuenten con la participación de diferentes sectores y actores de la comunidad educativa, acorde la Política Nacional, Proyecto Educativo Institucional y el contexto inmediato de los niños. A su vez, sugerir orientaciones teóricas que permitan resignificar el desarrollo de una estrategia pedagógica sobre el tránsito armónico y continuo de los infantes en la institución educativa Piedrecitas, sistematizada a partir de los resultados obtenidos que sirvan de punto de partida para la situación actual o el retorno a la normalidad escolar.

### **Referencias**







- Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Acuña, L. (2016). Desarrollo y desempeño escolar mediante una propuesta pedagógica para la articulación de preescolar y primero. [Tesis de Maestría]. Universidad Cooperativa Colombia, Bugaramanga, Colombia.
- Alvarado, S. y Suarez, M. (2010). Transiciones educativas en primera infancia, una mirada desde las políticas públicas en Colombia: avances y desafíos. Organización de Estados Americanos.
- Argos, J., Ezquerro, M. y Castro, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XXI*, 14(1), 135-156.
- Balladares, J. (2020). Una educación remota en tiempos de contingencia académica. *Andina*. (2), 29- 35.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas –DANE-. (2020). Boletín Técnico Educación Formal- EDUC. Colombia.
- González, M., Robayo, J. y Torres, N. (2020). La incidencia de la modalidad remota en la cultura escolar. Una mirada a estudiantes de primera infancia en tiempos de pandemia. [Tesis de Pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Harper, L. (2016). Supporting Young Children’s Transitions to School: Recommendations for Families. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 653-659.





- Hernán-García, M., Lineros-González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301.
- Herrera, D. (2021). El modelo de la alternancia y la desigualdad educativa territorial en la educación en Colombia. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(2), 61-86.
- Oña, J. (2020). Desafíos de la educación preescolar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 138-145.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019-2020). Rendición de cuentas y agradecimiento. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa. Bogotá.
- Nalufe, A., Rojas, J. y Ríos, I. (2019). Articulación pedagógica para el tránsito de los niños de preescolar al primer grado en la republica de Angola. Varona. *Revista Científico Metodológica*, 69, 1-5.
- Parodi, G. y Pascale, M. (2020). Articulación entre el nivel inicial y primario, una realidad posible. *Reflexión académica en Diseño y Comunicación*. XXI (44), 228-231.
- Perdomo, B. (2021). Publicaciones científicas de países latinoamericanos sobre educación ante el COVID-19. Revisión sistemática de la literatura. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (28), 344-351.
- Retamal, C. (2020). Salud mental de los niños, niñas y adolescentes en situación de confinamiento. *Revista Anales*, 7(17), 303-318.





Sierra, S. (2017). Hacia una Pedagogía de la Transición Caminando de Infantil a Primaria. España (Tesis Doctoral). Universidad de Vigo.

UNESCO (2021). Educación inicial: desafíos más allá del COVID-19.

UNICEF. (2020a). El aprendizaje debe continuar: Recomendaciones para mantener la seguridad y la educación de la niñez durante y después de la crisis del COVID-19.

UNICEF. (2020b). Orientación estratégica para priorizar el Desarrollo de la Primera Infancia en la respuesta al COVID-19. Oficina de Unicef para América Latina y el Caribe.

Vergara. C. y Vélez. I. (2016). La adaptación escolar: Una experiencia investigativa en preescolar. *En clave social*, 5(1), 8-16.





## Mesa 12

### Resignificando epistemologías hacia y para la Diversidad

#### Neurodiversidad: hacia un nuevo paradigma co-creador del aprendizaje

**VIVIANA ANDREA ARBOLEDA SÁNCHEZ**<sup>267</sup> Y **JESSICA VALERIA SÁNCHEZ LÓPEZ**<sup>268</sup>

#### Resumen

En la era posmoderna, todavía se observan técnicas pedagógicas que ignoran las diferencias individuales de los estudiantes. Este trabajo es el resultado de la propuesta *Neurodiversidad*, desarrollada en el marco del macroproyecto *Análisis multidimensional en una muestra de niños con trastorno del espectro autista (TEA) y neurotípicos de la ciudad de Manizales*, ganadora del segundo lugar en el *Premio Cívico Retos con los ODS 2019*. Con base en los resultados de los perfiles neurofisiológico y neuropsicológico, se acondicionó un aula neurodiversa y se formó a docentes, psicoorientadores y familias en la comprensión del TEA y sus fortalezas cognitivas.

#### Objetivo

---

<sup>267</sup> Psicóloga, estudiante de maestría en psicología clínica, estudiante de formación en logoterapia y análisis existencial. Investigadora de la Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología.

<sup>268</sup> Psicóloga, magister en desarrollo infantil, doctora en ciencias sociales, niñez y juventud. Docente e investigadora e investigadora de la Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología.

Producto del macroproyecto *Análisis multidimensional en una muestra de niños con trastorno del espectro autista (TEA) y neurotípicos de la ciudad de Manizales*, realizado por la Universidad de Manizales en convenio con la Universidad Autónoma de Manizales.





Generar ambientes escolares que faciliten la apropiación de contenidos académicos por parte de los niños y niñas en condición de autismo de la ciudad de Manizales mediante de la adaptación de espacios físicos y métodos de enseñanza amigables con la neurodiversidad, desarrollados a partir de sus perfiles neuropsicológico y neurofisiológico.

### **Metodología**

**Participantes.** 35 niños, niñas y adolescentes con diagnóstico de TEA grado 1 pertenecientes al Instituto DINA de la Universidad de Manizales y 19 participantes controles pareados por edad y género.

**Materiales.** Para el perfil neuropsicológico se aplicó a las madres de los participantes con TEA, así como a ellos mismos, la entrevista semiestructurada Kiddie-Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia (K-SADS). Los instrumentos de evaluación neuropsicológica que se aplicaron a los participantes, tanto casos como controles, fueron la Escala Neuropsicológica Infantil ENI, el Tamizaje basado en la Escala de inteligencia de Weschler para niños WISC-IVe, el Test de expresiones faciales basado en la teoría de Paul Ekman, el Test de falsas creencias de primer y segundo orden de Sally y Ann, la Historias extrañas de Happé, el Test de metidas de pata *Faux Pas* y el Test de la mirada para niños de Baron-Cohen.

El perfil neurofisiológico se basó en el estudio de señales cognitivo-motoras a través de desincronizaciones del ritmo mu del electroencefalograma (EEG), predominante en la corteza sensoriomotora y que se suprime ante la observación/ejecución de movimientos biológicos en la banda entre 8-13 Hz en los canales C3, Cz y C4, como resultado de la actividad del sistema de neuronas espejo (SNE; Palau-Baduell et al., 2011). Este comportamiento es conocido como desincronización relacionada a eventos (ERD, por sus siglas





en inglés) del ritmo mu (Monge-Pereira et al., 2017). El registro electroencefalográfico no invasivo se realizó usando los canales F7, F8, F3, F4, C3, C4, P3, P4 Fz, Cz y Pz, así como dos referencias (A1 y A2) y una tierra (ground), según el sistema internacional 10/20 para colocación de electrodos (Iriarte et al., 2013), con una impedancia inferior a  $5K\Omega$ .

**Procedimientos.** La entrevista con las madres y los instrumentos neuropsicológicas fueron aplicados en las instalaciones del DINA y en los centros educativos donde se encontraban estudiando los menores. El análisis de la información recolectada mediante los instrumentos de evaluación neuropsicológica se realizó a través del software SPSS, versión 21.

Las exploraciones neurofisiológicas se realizaron en el Laboratorio de Neurofisiología de la Universidad Autónoma de Manizales. El protocolo de estimulación se basó en la propuesta de Oberman et al. (2005), presentado en una pantalla de video a 1 metro de distancia de los observadores, el cual incluyó cinco condiciones. Condición basal durante cinco segundos (BAS), observación de movimiento biológico de flexión del brazo derecho (OBS BIO), imitación del movimiento biológico observado (IMI BIO), observación de un movimiento no biológico semiparabólico (OBS NO BIO 1) y observación de un movimiento no biológico de pelotas rebotando (OBS NO BIO 2). Cada condición duró 20 segundos, excepto BAS. El protocolo se repitió en tres momentos. Las condiciones fueron discriminadas por el software Cadwell Easy® III EEG a través de uno de sus canales (DC). Finalmente, los datos se analizaron a través del software MATLAB®, filtrándolos para eliminar el ruido en las señales del EEG y analizándolos según el ancho de banda (8-13 Hz). La extracción





de las potencias correspondientes a cada canal y a cada condición fue comparada con BAS mediante ANOVA con alpha de 0,05.

## **Resultados**

El perfil neuropsicológico demostró que el grupo control obtuvo una puntuación promedio superior al grupo con TEA en capacidad intelectual, con una diferencia entre grupos del 2,1%. En cuanto a los datos estadísticamente significativos y con mayores puntuaciones promedio para el grupo control, los valores  $p < 0,05$  se presentaron en las habilidades visoconstruccionales, específicamente en el dibujo de la figura compleja ( $p$ -valor=0,001), con una diferencia entre grupos del 8,5%; en la prueba de memoria, concretamente en el recobro de la figura compleja ( $p$ -valor=0,020), con una diferencia entre grupos del 16,2% y en la memoria verbal codificada ( $p$ -valor=0,000), con una diferencia entre grupos del 17,6%; en atención y funciones ejecutivas, concretamente en la cancelación de dibujos ( $p$ -valor=0,002), con una diferencia entre grupos del 22,2%, en la cancelación de letras ( $p$ -valor=0,002), con una diferencia entre grupos del 23,3%, en la prueba de dígitos en regresión ( $p$ -valor=0,040), con una diferencia entre grupos del 18,8% y en el total de respuestas correctas ( $p$ -valor=0,014), con una diferencia entre grupos del -6,1%.

Las diferencias también se presentaron en las pruebas de teoría de la mente (ToM), en donde el grupo control obtuvo una puntuación promedio superior en el test de las miradas respuestas correctas ( $p$ -valor=0,004), con una diferencia entre grupos del 10,3% e historias extrañas de Happé ( $p$ -valor=0,001), con una diferencia entre grupos del 14,5%. Sin embargo, el grupo con TEA demostró tener mayor puntuación promedio como grupo en la prueba de atención y funciones ejecutivas de dígitos en progresión ( $p$ -valor=0,000), con una



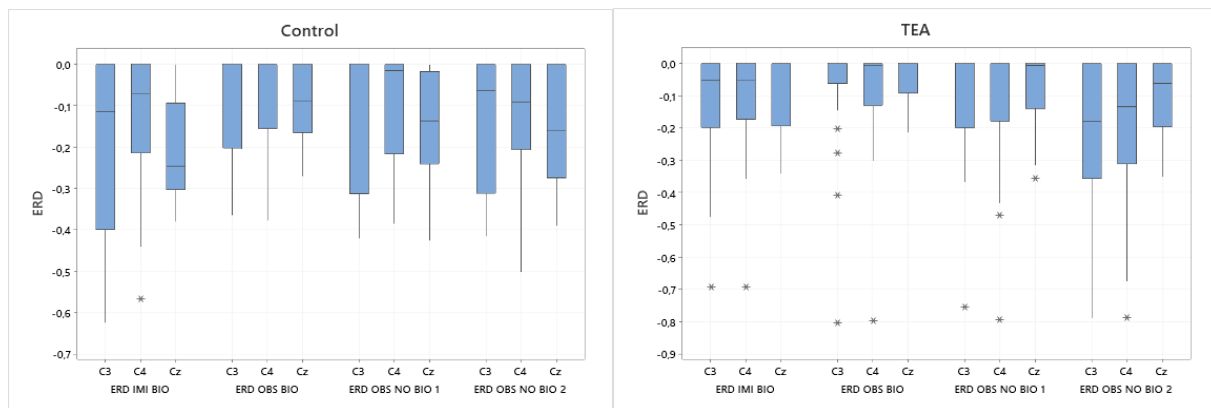


diferencia entre grupos del -3,2%. Aunque no fueron estadísticamente significativos, el grupo con TEA mostró mayor desempeño que el grupo control en las tareas de seguimiento de instrucciones y de diseño con cubos.

El perfil neurofisiológico permitió establecer un comportamiento heterogéneo en los datos (ERD) entre casos y controles en el canal C3, ubicado sobre la corteza sensoriomotora derecha y donde se origina el ritmo mu (Hamilton, 2013), lo cual se evidencia en el diagrama de cajas comparativo para canales centrales, presentado en la Figura 1.

### Figura 1

*Diagrama de cajas para canales centrales*



Nota. Datos atípicos predominantes en los participantes con TEA en el canal C3 en la condición de observación de un movimiento biológico.

### Discusión

Los hallazgos permitieron identificar que la ToM, así como los aspectos relacionados con la comprensión de emociones ajenas, presenta afectaciones en el grupo con TEA, lo cual es coherente con la literatura (Baron-Cohen, 1990; Frith, 1993). Así mismo, es convergente con las disfunciones halladas en







circuitos encargados de la empatía y la reciprocidad socioemocional, como es el caso del SNE (Ramachandran y Oberman, 2006). Los hallazgos divergentes en las tareas de atención, funciones ejecutivas y habilidades visoconstruccionales entre ambos grupos estarían relacionadas con la heterogeneidad cognitiva de los participantes con TEA. Es decir, no en todos se observa un mismo patrón de afectación de funciones psicológicas, sino que existe diversidad, tanto en las disfunciones como en las potencialidades.

En las pruebas neurofisiológicas, el comportamiento del grupo con TEA demostró ser diverso en el canal C3 en la observación de un movimiento biológico en comparación con el grupo control. Esto se relacionaría con las diferencias que existen entre las personas con TEA para simular mentalmente acciones observadas y realizadas por otros individuos, función atribuida al SNE (Umiltà et al.2001). Las fortalezas del grupo con TEA en las pruebas neuropsicológicas en el desempeño de tareas de seguimiento de instrucciones y de diseño con cubos es convergente con la literatura que refiere que las personas con esta condición tienen un pensamiento más técnico y que se les facilita el seguimiento de pasos, entendido como instrucciones concretas y literales (Armstrong, 2012; Baron-Cohen, 2013). En el contexto educativo, esto constituye una fortaleza, si se tiene en cuenta que áreas como las matemáticas, las ciencias, las tecnologías y algunas artes, como la música, requieren del seguimiento de secuencias e instrucciones concretas para su óptimo desempeño.

### **Pertinencia social**

Con base en los hallazgos, se diseñó la propuesta *Neurodiversidad*, en aras de cumplir dos propósitos principales: diseñar espacios educativos amigables con la manera en que los estudiantes con autismo procesan la información y psicoeducar a los docentes, los psicoorientadores y las familias en la comprensión del TEA y





en sus fortalezas cognitivas. Para generar un mayor impacto social mediante la creación de alianzas estratégicas y participación comunitaria, la propuesta se presentó al *Premio Cívico Retos con los ODS 2019* por el reto *Educación de Calidad*, organizado por la Corporación Manizales Cómo Vamos, la Fundación Luker, Aguas de Manizales, el Diario La Patria, Corpocaldas, la Universidad de Caldas y sus demás socios y aliados locales y nacionales. La propuesta fue ganadora del segundo lugar, tras lo cual se recibió un capital semilla a nombre de la Universidad de Manizales, que fue utilizado en su totalidad para acondicionar un aula de educación inclusiva y neurodiversa en una escuela pública regular de la ciudad.

Finalmente, se seleccionó a la I. E. San Pío X del barrio La Enea, sede La Capilla, Bloque 1, aula correspondiente al grado 4 de primaria y al cual acuden niños tanto neurotípicos como neurodiversos. El acondicionamiento del aula incluyó la selección y compra de materiales relacionados con las habilidades identificadas en los perfiles neuropsicológico y neurofisiológico de la muestra evaluada, tanto neurotípicos como controles, así como bajo la propuesta del aula neurodiversa de Thomas Armstrong (2012). Los materiales que se adquirieron fueron un tablero para tocar, pensar y pintar; pinceles adheribles a los dedos; pictogramas portátiles y adheribles a pared; juegos de integración social; plastilina; pinceles; marcadores multicolor; frases y acentos en inglés; juegos de secuencias adheribles para alcanzar metas diarias, semanales y mensuales; materiales de habilidades visoconstruccionales para las áreas aritméticas; esquemas faciales y corporales; modelos anatómicos en 4D; libros en 3D; impresiones a gran formato para aprender geografía y ciencias naturales saltando; láminas de soporte semántico y dos puff para cambiar de posición durante las clases. Debido al confinamiento como resultado de la pandemia por COVID-19, se les indicó a los docentes y a los





psicoorientadores la disposición de los materiales, los cuales podrían ser prestados a los estudiantes para facilitar su aprendizaje en casa.

De otro lado, se realizaron 10 talleres neuropsicopedagógicos con seis docentes y psicoorientadores bajo la temática *Neurodiversidad en contextos clínico-educativos*. Los talleres, orientados semanalmente por una de las investigadoras de la Universidad de Manizales, tuvieron una duración de dos horas cada uno a través de mediación virtual, teniendo en cuenta las medidas de bioseguridad debido a la pandemia por COVID-19. Los talleres buscaron ofrecer entrenamiento personalizado y grupal para dar continuidad a la propuesta *Neurodiversidad* y aprovechar los recursos didácticos adquiridos. Los talleres hicieron énfasis en la importancia de reconocer el potencial de los estudiantes, tanto neurodiversos como neurotípicos, así como del aula regular, del valor enriquecedor de las diferencias de todo tipo en un mismo espacio y del involucramiento familiar e institucional en los procesos de inclusión. Al final del proceso formativo, la Universidad de Manizales certificó a los docentes y psicoorientadores, como parte de los objetivos de la iniciativa *Neurodiversidad*. Finalmente, se realizaron cuatro talleres psicoeducativos con las familias de los estudiantes con TEA de la I. E. San Pío X, con el objetivo de orientarlos respecto a la comprensión de esta condición y a las potencialidades de los niños y niñas neurodiversos.

## **Conclusiones**

El diseño de la propuesta *Neurodiversidad* y el cumplimiento de sus objetivos permitió demostrar la importancia de crear estrategias que tengan en cuenta las necesidades, capacidades, habilidades y potencialidades de los estudiantes neurodiversos y neurotípicos, identificándolas a partir del uso de





instrumentos cuantitativos, como son las pruebas neuropsicológicas y neurofisiológicas. De igual modo, es fundamental reconocer la singularidad, considerando que cada estudiante es distinto, percibe el mundo de manera diferente y requiere de estrategias innovadoras y espacios enriquecedores para su aprendizaje, con múltiples opciones para aprender. Por ello, la creatividad y la innovación deben considerarse aspectos esenciales en la educación inclusiva, en la que todos los niños y niñas puedan co-construir su aprendizaje con el apoyo un contexto flexible y facilitador.

### Referencias

- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Espasa Libros.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autism: a specific cognitive disorder of “mind-blindness”. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90. DOI: <https://doi.org/10.3109/09540269009028274>
- Baron-Cohen, S. (2013). Autismo y mente técnica. *Investigación y ciencia* (436), 78-81. Recuperado de: <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/la-vida-interior-de-los-quarks-566/autismo-y-mente-tnica-10712>
- Frith, U. (1993). El autismo. *Investigación y Ciencia*, 203, 58-65. Recuperado de: <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/el-centrosoma-74/el-autismo-5754>





- Hamilton, A. (2013). Reflecting on the mirror neuron system in autism: A systematic review of current theories. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 3, 91-105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2012.09.008>
- Iriarte, J., Cieza, S. y Urrestarazu, E. (2013). Fundamentos de electroencefalografía. Semiología electroencefalográfica. En J. Iriarte y J. Artieda (Eds.). *Manual de neurofisiología clínica* (pp. 3-18). Editorial Médica Panamericana.
- Monge-Pereira, E., Molina-Rueda, F., Rivas-Montero, F. M., Ibáñez, J., Serrano, J. I., Alguacil-Diego, I. M. y Miangolarra-Page, J. C. (2017). Electroencefalografía como método de evaluación tras un ictus. Una revisión actualizada. *Neurología*, 32(1), 40-49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2014.07.002>
- Oberman, L., Hubbard, E., McCleery, E., Altschuler, L., Ramachandran, V. y Pineda, J. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Cognitive Brain Research*, 24, 190–198. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.01.014>
- Palau-Baduell, M., Valls-Santassusana, A. y Salvadó-Salvadó, B. (2011). Trastornos del espectro autista y ritmo mu. Una nueva perspectiva neurofisiológica. *Revista de Neurología*, 52(1), 141-146. DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.52S01.2010796>
- Ramachandran, V. S. y Oberman, L. M. (2006). Broken mirrors. *Scientific American*, 295(5), 62-69. Recuperado de: <https://www.scientificamerican.com/article/broken-mirrors-a-theory-of-autism-2007-06/>





Umiltà, M., Kohler, E., Gallese, V., Fogassi, L., Fadiga, L., Keysers, C. y Rizzolatti, G. (2001). I know what you are doing: A neurophysiological study. *Neuron*, 31, 155-165. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(01\)00337-3](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(01)00337-3)





## **Una mirada reflexiva sobre el rol del maestro y alcances en la Educación Rural**

***ROSA ALCIRA GARCÍA PRIETO, JEIMI XIMENA GUACHETÁ DAGUA Y***

***CAROLINA CÓRDOBA LOZANO***

### **Resumen**

Los aspectos que requieren ser revisados críticamente en lo que supone la educación rural son las condiciones de trabajo de los maestros, cómo la escuela fortalece su compromiso con la comunidad a nivel educativo que tipo de estrategias de trabajo logran equilibrar las diversas dificultades de acceso entre la familia y la escuela. La educación rural es una ardua tarea, que se lleva acabo con muchas dificultades, donde se enfrentan a diversos desafíos por contar de manera limitada con insumos didácticos o que apoyen sus experiencias pedagógicas. Una de estas dificultades se encuentra en la diversidad ya que, desde diferentes puntos de vista, solo se percibe desde una condición de discapacidad sin tener en cuenta la pluralidad de esta, es decir, la diversidad puede ser concebida desde las etnias, los resguardos, afro, víctimas del conflicto armado, etc.

### **Introducción**

A lo largo de los años en nuestro país se ha invisibilizado la educación rural, dando un poco más de importancia a la educación urbana, lastimosamente algunas entidades en el afán de realizar censos clasifican la ruralidad como “el resto” y los recursos destinados resultan siendo catastróficos impidiendo así contribuir con el desarrollo de esta población.

Con la firma del Acuerdo de Paz de 2016 en nuestro país, se genera múltiples expectativas educativas a nivel rural, afrodescendiente e indígena, se logran consolidar iniciativas enfocadas en especial la de zonas





rurales o afectadas de manera directa con el conflicto armado, donde los niños y niñas de este contexto tendrán una educación de calidad que contará con maestros y maestras con la mejor cualificación, pese a los esfuerzos gubernamentales realizados, el sistema escolar de la ruralidad cuenta con poco apoyo de los gobernantes, este sistema educativo se basa en las condiciones, socioeconómicas, culturales y de infraestructura siendo esta una de las zonas más vulnerables.

Los problemas más recurrentes o frecuentemente mencionados en la educación rural es la falta de calidad, los largos trayectos para llegar a sus escuelas, el trabajo infantil en tiempos de cosechas y en especial, una política educativa que logre adaptarse a este contexto que garantice el desarrollo integral de los estudiantes. Partiendo de estas necesidades se diseñan diversas propuestas para incorporar y fortalecer este medio, unas de estas propuestas es el Proyecto de Educación Rural-PER del Ministerio de Educación Nacional que busca ampliar el acceso de alta calidad a la educación desde preescolar hasta la Educación media con el objetivo de mejorar la calidad de vida de esta población.

En esta ponencia tomaremos como punto de apoyo el documento macro *Programa Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural-PER*, el cual nos servirá para indagar y comprender los alcances de la Educación Rural en Colombia, de esta manera nos entrega aspectos generales para analizar los avances en la parte social, económica y de infraestructura que se necesita para lograr una educación de calidad.

## **Objetivo**







Analizar las líneas de acción desarrolladas por el Plan Especial de Educación (PEER) e identificar y reconocer algunas brechas de desigualdad social en la comunidad rural y los desafíos a los que se enfrentan las y los maestros.

### **Aciertos y desaciertos de la Educación Rural**

Colombia es un país con mucha necesidad de inversión educativa especialmente en el área rural, estos espacios pedagógicos carecen de infraestructura, tecnología y personal docente idóneo, la estrategia gubernamental es inversión máxima para estos territorios y se reconoce que, al brindar más oportunidades, menos será la deserción y más será a futuro la producción agrónoma según Heckman (2006):

Aumentar los niveles educativos alcanzados por la población rural en una sociedad no solo trae desarrollo económico, retornos positivos a la inversión, equidad y justicia social, sino que también impacta, de manera indirecta, sobre factores como criminalidad y embarazo adolescente. Una mejor educación implica niños, niñas y jóvenes adolescentes menos expuestos a dedicarse al crimen, vandalismo y/o narcotráfico, siendo menor el costo de la inversión en educación que el de combatir la criminalidad. (Citado en MEN, 2018, p.5)

La deserción es un tema que preocupa bastante a nivel educativo según algunos resultados estadísticos, ya que muchos niños, niñas y jóvenes por situaciones relacionadas con el posconflicto, el desplazamiento y hasta por factores psicosociales no asisten. Según algunos datos estadísticos del DANE y SIMAT, el mayor nivel educativo en donde se presenta deserción en el área rural es el de básica primaria, lo cual supone una gran inquietud ya que al Estado no presentar incentivos veraces y apoyo total en estas zonas vulnerables, los padres





de estos niños y niñas se ven sin ninguna posibilidad de superación profesional para sus hijos generando de esta manera el retraso social y económico de las regiones; a esto también se suma la poca credibilidad que tienen dado al incumplimiento en los Planes de Desarrollo.

De acuerdo con lo mencionado no se tiene en cuenta los conflictos armados que presentan algunas regiones, lo cual impiden el buen desarrollo de su labor, por ello, la necesidad de que les brinden una formación, capacitación y mejoramiento que les permitan romper con las brechas que estas dificultades acarrear. Cada territorio rural tiene diferentes necesidades, pero las Secretarías de Educación generalizan estas, dejando de crear la posibilidad de innovar en los procesos de cualificación docente y a su vez no tienen acceso a un desplazamiento seguro y de calidad.

El Gobierno se ha trazado como meta para el 2030 lograr que la educación rural sea una población con oportunidades de educación desde primera infancia donde los niños y niñas menores de 6 años logren acceder a la Atención Integral con el programa de Cero a Siempre que lidera el ICBF – Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- y que a su vez, está vigilado por la Comisión Intersectorial Para La Primera Infancia, busca garantizar que esta población tenga transiciones armónicas para el paso a la escuela y que en este nivel de transición se mantenga la línea integral del programa, de ahí en adelante los niños y niñas logren continuar sus estudios con la básica primaria, media y secundaria, y para los jóvenes que logren acceder de manera gratuita a los programas técnicos, tecnológicos y profesionales para nutrir la agronomía de su región, conozcan el cuidado de sus tierras de una manera más consiente, responsable y contextualizada facilitando así oportunidades de progreso y bienestar económico para la población rural.





Este plan educativo sirve para visibilizar la población y el trabajo del campo ya que en áreas urbanas es difícil la actuación de los mismos para el desarrollo. Las estrategias planteadas por el PER son de carácter territorial y responden a unos desafíos diversos y complejos dado a la diversidad étnica, cultural, geográfica y social de los territorios rurales. En primera medida el MEN debe reevaluar el tipo de currículo que maneja en cada zona para garantizar el respeto a la diversidad social de cada comunidad.

Para el cumplimiento de esta propuesta es necesario velar porque las inversiones de infraestructura, dotación, administración entre otros cumplan con lo dispuesto y garanticen una educación de calidad para los niños, niñas y jóvenes de las comunidades rurales del país. De tal manera, que el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (PER) pretende desarrollar estrategias que faciliten este acercamiento y que promuevan el desarrollo social que requieren las zonas rurales. El MEN anunció que estos territorios deben estar certificados para avalar su participación en el PER.

### **Líneas de acción desarrolladas por el Plan Especial de Educación (PEER)**

A continuación, se analizarán las líneas de acción que se consideran son pertinentes para el desarrollo de esta ponencia:

- Línea 1: Esta primera línea protege los deberes y derechos de la primera infancia garantizando una atención integral generando un menor índice de deserción escolar
- Línea 3: velar por las adecuaciones físicas de las instituciones educativas, garantizando la continuidad y estabilidad laboral de los agentes educativos y fortaleciendo el uso de las Tics como recursos idóneos para la educación





- Línea 6: Ampliar programas que incentiven a la población estudiantil a la práctica del deporte, la recreación y la cultura dando así nuevas oportunidades de desarrollo a nivel personal y profesional

Estas y otras líneas de acción mencionadas por el MEN, facilitarán que la población rural mejore la calidad educativa y permita que la deserción escolar sea minimizada en todos los territorios rurales del país, facilitando así la continuidad académica.

### **Conclusiones**

Siendo el PER un programa que busca mejorar las brechas existentes entre el sector rural y urbano consideramos que puede llegar a ser de gran valor el desarrollo apropiado de este programa, fortaleciendo así las comunidades que se benefician de estos, generando mayores posibilidades de apropiación en las zonas que comprenden el territorio rural.

Finalmente, para poder garantizar la correcta aplicación de las líneas de acción que se presentaron en el texto anterior se hace necesaria la supervisión constante de Entes Gubernamentales que regulen y vigilen los avances que se logren obtener.

### **Referencias**

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Manual para la Formulación y ejecución de na Planes de Educación Rural*. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722\\_archivo\\_pdf\\_Manual.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural*. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)





### Mesa 13

## “El audiovisual contemporáneo producido para niños/as y jóvenes: nuevos modos de educación y adoctrinamiento simbólico”

### Narrativas audiovisuales para la construcción de la paz desde el lenguaje de los adolescentes

*NEYDER JHOAN SALAZAR TORRES<sup>269</sup>, ANA TULIA SÁNCHEZ REYES<sup>270</sup> Y*

*JOHAN EDUARDO ROJAS LÓPEZ<sup>271</sup>*

### Resumen

Se exponen resultados de investigación con adolescentes en instituciones educativas rurales y urbanas del municipio de Neiva, Huila sobre la narrativa del territorio desde la perspectiva adolescente en la construcción de la paz a través del cómic, el cuento y la animación. Además, se exploran las narrativas desde la escuela a partir de un lenguaje audiovisual que potencializa los mecanismos de expresión. En ese sentido, los adolescentes se reconocen como actores sociales que expresan y tienen diversas miradas sobre el territorio y la paz. La

---

<sup>269</sup>Comunicador social y periodista. Magíster en Conflicto, Territorio y Cultura. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, zona sur. Líder del Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitaria, CIAPSC

<sup>270</sup>Comunicadora social y periodista. Magíster en Conflicto, Territorio y Cultura. Docente y líder del semillero tejiendo sociedad Grupo procesos sociales, subjetividad y cognición (2017-2020) Librería de la editorial Universidad Surcolombiana. Estudiante de Inglés UNAD.

<sup>271</sup>Estudiante de comunicación social. Integrante del Semillero Tejiendo sociedad del grupo de investigación. Procesos Sociales, Subjetividad y Cognición de UNIMINUTO.





narrativa audiovisual se configura como una posibilidad para que los adolescentes relaten sus realidades desde la construcción de sus propios productos comunicativos.

### **Introducción**

Esta ponencia aborda elementos de la investigación sobre adolescentes con los cuales se identificó que tienen mecanismos de expresión ligados a la cultura audiovisual y digital. Por lo tanto, están expuestos a consumos audiovisuales y digitales, propios de una población considerada nativos digitales en un universo donde son protagonistas de consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales *online* (Arroyabe, Lazkano y Eguskiza, 2018). En este escenario se indagó sobre qué narrativas se construyen haciendo uso de los diversos mecanismos de expresión para establecer las visiones de mundo expresadas, especialmente, en categorías como la paz y el territorio.

La investigación ‘Relatos y narrativa del territorio desde las perspectivas de los jóvenes en la construcción de la paz a través del cómic, el cuento y la animación’ se realizó con estudiantes de dos instituciones públicas (I.E.) del municipio de Neiva, El Caguán en zona rural y el Gabriel García Márquez urbano con 60 adolescentes entre 11 a 16 del noveno grado. Y su propósito fue potencializar la narrativa a través del lenguaje visual para visibilizar sus voces sobre los territorios, contexto y la construcción de las ideas de paz.

Los adolescentes en el contexto de Colombia, específicamente del sur del país han estado inmersos en escenarios de violencia no solo familiar y barrial, también de las dinámicas del conflicto armado. Una población clave como actores sociales y necesaria para la comprensión de sus visiones frente a las dinámicas





de su entorno en la construcción de la paz. El Huila es un departamento al sur de Colombia que ha sido parte del conflicto político militar (Meza, 2015). Neiva la capital del departamento es una ciudad receptora de desplazados, producto de la confrontación armada en departamentos aledaños. Por eso llegan familias a ocupar espacios en la periferia del casco urbano. Por lo tanto, los adolescentes de los colegios que hacen parte de la investigación han sido o son testigos de esas dinámicas de violencia. Se encuentra que los adolescentes están imposibilitados en dar su perspectiva sobre el conflicto y el territorio, por los pocos espacios de participación, el miedo que limita la expresión, y las barreras de comunicación intergeneracional.

Los diálogos de paz en la Habana con las FARC se construyen bajo la lógica y perspectiva de los adultos, sin embargo, la mirada de los jóvenes y los adolescentes con sus ideas de paz y aporte en la construcción del país soñado estuvo ajena. Más cuando en el conflicto político militar colombiano, los niños, adolescentes y jóvenes de diversas generaciones han sido víctimas. El conflicto se estudia en especial con base en el análisis de lo político, lo económico, lo militar y su impacto en el territorio y en la población adulta. Pero es necesario profundizar en la perspectiva de paz desde los adolescentes, pensando en la posibilidad que estos tienen para narrar el territorio, su contexto y participar con su propio lenguaje.

Por lo tanto, en un escenario de posconflicto es vital generar canales y puentes de entendimiento y convivencia, que contribuya a visibilizar la voz de los adolescentes quienes desde su propia perspectiva aportan en la participación y construcción de paz. Los adolescentes a través de narrativas pueden reflejar la forma de vivir, su cotidianidad, su sentir, y el contexto en donde estos momentos se forman como ciudadanos en el proceso de educación, tejiendo posibilidades comunicativas con los adultos. En este escenario emergen las





preguntas: ¿Cómo potencializar las narrativas y expresiones comunicativas de los adolescentes frente a sus realidades? ¿Qué narran los jóvenes sobre su territorio y la paz por medio lenguaje audiovisual?

### **Metodología**

Por medio de una serie de talleres se abordó el fortalecimiento de la narrativa. Es así como se partió de los cuentos como mecanismos de narrativa, para Vain (2011) son narrativas que posibilitan la construcción de la paz. Fue a través del cuento que se posibilitó la narración de sus territorios y visiones de paz; y permitió que los adolescentes compartieran sus vivencias y visiones sobre el territorio. Desde el cuento y el cómic se lograron expresar visiones sobre la paz, comprender pensamientos, entender contextos, transmitir sentimientos y visión del mundo. Luego de un proceso de formación en herramientas digitales, se hizo la convergencia a lenguaje audiovisual y digital. Para Rivera y Correa (2006), resulta necesario investigar el estado de las narrativas y los relatos que se construyen en la actualidad. Por lo tanto, resulta pertinente el análisis del papel de lo visual en las construcciones audiovisuales de los adolescentes. Las narrativas fueron analizadas por medio de categorías alrededor de la paz y el territorio; y por medio de una matriz de triangulación se logró identificar percepciones similares y se hizo el análisis descriptivo de esas narrativas. Encontramos en la metodología un potencial para fortalecer las prácticas pedagógicas desde la escuela y así fortalecer mecanismos de la expresión mediante sus relatos.

En este contexto, se potenció la construcción de contenido con la visión propia de los adolescentes siendo ellos quienes paso a paso realizaron las propuestas narrativas y generaron material con valor formativo y pedagógico sobre sus realidades como es la comprensión del territorio y la construcción de la paz. La







narrativa audiovisual de los adolescentes permitió fortalecer mecanismos de comunicación en esta población, desarrollando competencias para expresar y potencializar su comunicación haciendo uso de recursos tecnológicos para digitalizar sus narrativas.

### **Los adolescentes como narradores**

Los adolescentes y los jóvenes, no se puede entender solo como un rango de edad bajo condiciones físicas y psicológica pasa por una construcción sociocultural (Pérez y Aguilar, 2008). En este sentido, Reguillo (2007) puntualiza sobre la categoría de jóvenes que sean auto dotado de formas organizativas que se constituyen como actores políticos con formas de actuación política no institucionalizada, por lo tanto, se debe analizar desde una perspectiva sociocultural las prácticas juveniles. Los mecanismos de comunicación, sus escenarios de interacción permiten evidenciar sujetos que piensan sus realidades y actúan frente a los fenómenos.

Comprender a los jóvenes como sujetos socioculturales, Muñoz (2012) establece la condición juvenil más allá de la mirada generacional como agentes socioculturales que producen subjetividades y tienen procesos de creación cultural en marcos de relaciones de poder concretas locales y globales. Comprender que la condición juvenil como construcción social permite ver al sujeto como activo y capaz de transformar, y construir las explicaciones que existen sobre él o ella y sobre su mundo, este sentido sus discursos y narrativas son claves para la comprensión de las realidades. La juventud y la adolescencia como abordaje teórico se entiende desde diferentes posturas que implica determinados discursos y prácticas, reproducidas por los medios, el Estado y otras instituciones, estas prácticas son fundamentales en las relaciones entre ellos y con el





adulto (Alpízar Y Bernal, 2003). Por eso los mecanismos que desarrollan para expresar sus visiones del mundo resultan ser esenciales para fortalecer los diálogos intergeneracionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, hablar de paz se incluyó en la perspectiva de los adolescentes como actores sociales y por lo tanto, sujetos activos en la construcción social de la realidad, “noción que posibilita ver al sujeto como activo y capaz de transformar, de construir y construir las explicaciones que existen sobre él o ella y sobre su mundo” (Alpízar y Bernal, 2003, p. 106). La exploración del lenguaje audiovisual a partir de narraciones de cuentos y el cómic permite que de forma creativa los adolescentes se motiven, construyan y aporten en la visión de paz.

### **Las narrativas digitales y audiovisuales**

Las narrativas se comprenden como las formas de contar a partir de diversos lenguajes. Bruner (1997) puntualiza la narrativa para el fortalecimiento del pensamiento en relación con la cultura, “la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura” (p.15). Sparkes y Devís (2007) puntualizan la importancia de las formas de investigación de narrativa en el campo de las ciencias sociales: “la narración se entiende como una condición ontológica de la vida social y, a la vez, un método o forma de conocimiento”. Por lo tanto, las narraciones permiten reconocer aspectos culturales, sentidos de vida, miradas, experiencias y criterios de identidad de los narradores. La narrativa se asocia al lenguaje en las posibilidades de expresión, García (2014) manifiesta que a través del lenguaje se hace la construcción de la realidad, en consecuencia, el lenguaje actúa como un medio para abrir la realidad misma e incluso posibilita el lenguaje como acción. Estamos en un ecosistema comunicativo que amplía las posibilidades expresivas y





narrativas en múltiples lenguajes y soportes. Castells (2009) lo relaciona con la sociedad en red global que implica una convergencia tecnológica y un sistema multimedia y multimodal, lo que posibilita una audiencia creativa. Torres (2000) plantea que la cultura audiovisual, electrónica / digital contribuyó a que los jóvenes emergieron como actores, invitando a examinar los procesos culturales desde las diferencias de generaciones por cultura.

La comunicación digital y audiovisual, amplía las posibilidades de construir narrativas. Para Barbero (2007) implica transformaciones en los modos de comunicar, a partir de nuevos lenguajes y las nuevas escrituras, relatos y las lecturas de los ecosistemas comunicacionales contemporáneos. Londoño (2010) puntualiza que la tecnología transforma esas narrativas a nuevas maneras de contar a partir de imágenes, sonidos y palabras. Los adolescentes desarrollan prácticas expresivas y comunicativas que pasan por sus cotidianidades, pero también en sus entornos educativos, el caso del uso *selfies*, bajo un uso subsidiario y acrítico de las imágenes para potencializar usos productivos en la educación (García, 2018). Se trata de mecanismos propios de expresión, asociados a identidad cultural en la que acuden a lenguajes audiovisuales y digitales como mecanismo de expresión. Frente a las narrativas juveniles, Rosales y Castillo (2010) puntualizan que los jóvenes construyen discursos sobre sí mismos y sus temas a través de “formas particulares de subjetividad reelaboradas en formas narrativas diversas” (Rosales y Castillo, 2010).

Para comprender el lenguaje audiovisual, se asocia la noción de la comunicación entendida como la producción de sentido que pasa por el lenguaje y según Najmanovich (2018) también por otras formas en que el ser vivo es afectado, en este sentido referencia el contexto como parte del territorio fluido en el que se





convive, se construye vínculos y redes. La animación audiovisual es un instrumento que le apuesta a la acción transformadora, porque permite compartir experiencias con otros y se desarrolla una dinámica que conecta con aspectos de ellos mismos y de los demás, es la acción la que transforma, legitima la expresión de las emociones. El audiovisual en la escuela les permite estar frente a un espejo y esto logra aumentar el autoconocimiento y posibilita el desarrollo personal al despertar emociones y vivencias a partir de sus propios relatos y narrativas, en esta medida se propicia el uso de las TICs en la creación de contenido digital con enfoque educativo (Moya, 2013).

La narrativa audiovisual como mecanismo de expresión puede generar recursos comunicativos que le aporten al escenario de la construcción de la paz. Martínez y Burgos (2014) reconoce la importancia de la ciudadanía comunicativa que debe desarrollar cuatro elementos: “capacidad de expresión, disponibilidad de información confiable, mecanismos de comunicación y receptividad activa, estos son claves para diseñar una estrategia de comunicación para una paz” (p. 33). Los adolescentes desde la escuela pueden ser actores para potencializar desde la comunicación escenarios de construcción de paz.

## **Resultados**

Se identificaron adolescentes con altos consumo de videojuegos, asociados a roles de combate y en el que interactúan con los otros; y se evidenció que el lenguaje audiovisual y las gráficas hacen parte de sus consumos preferidos. La narrativa inicialmente evidencia una visión de mundo ligada a la protección de la naturaleza. El sentido de preservar los ríos, los animales y asumir actitudes responsables como el reciclaje surge como parte de las narrativas visuales construidas. Los adolescentes narran la paz más allá de la dinámica





de la violencia, porque las visiones son múltiples y se asocian al entorno barrial y de su ciudad. Sus visiones de territorio están asociadas directamente al entorno cotidiano y urbano, por ejemplo, la quebrada que pasa por el barrio o el juego con sus amigos en la cancha de fútbol.

Esta mirada de paz frente a la naturaleza, el cuidado de los animales y quebradas se asocia a una visión urbana, reforzada con acciones escolares donde se invitan al cuidado del entorno ambiental. Por eso entre las narrativas aparecen personajes que generan acciones alrededor de la paz como es cuidar el medio ambiente.

La familia también se constituye en un aspecto importante de la narrativa. Pues comprender que la paz pasa por la dinámica del buen trato familiar, la unidad familiar y la alegría en su familia. La interacción de la familia en un entorno agradable vuelve a poner al descubierto la relevancia de la naturaleza en las dinámicas familiares. La interacción con sus amigos y el poder cumplir sus sueños es parte de las visiones narradas desde las acciones cotidianas de sus contextos inmediatos. Lo que evidencia que la construcción de narrativas audiovisuales y digitales permite que los adolescentes pasen del papel de espectadores a ser productores de contenido.

La escuela es un escenario vital, ligado a las percepciones del territorio, ahí construyen sus procesos de interacción y determinan modos de vida. Así mismo, hay una relación directa de la escuela como espacio territorial. Hay una relación de visiones mediadas por los medios de comunicación en especial la televisión, las redes sociales y los videojuegos. Los videojuegos y las dinámicas de interacción que construyen en ellos, se vuelven un elemento clave de la narrativa, pues algunas acciones fueron emuladas en las narrativas





audiovisuales, reproduciendo roles como el sujeto armado, pero de valores para defender un bosque que va ser destruido.

Se puede evidenciar desde las narrativas de los adolescentes que la paz pasa por la condición del ser humano que genera acciones no violentas, como manifiesta Martínez (2001) pasa por las experiencias cotidianas y construye lazos de solidaridad en el acto comunicativo de las relaciones humanas. Por lo tanto, construir la paz pone en evidencia que la comunicación es factor clave para que lleve a culturas de paz (Martínez, 2001). Estas narrativas audiovisuales sobre la paz son un recurso clave para fortalecer acciones de paz y propiciar una cultura de paz desde la escuela.

Los adolescentes también están inmersos en esa comprensión de la paz como proceso de construcción que implica desarrollar acciones, sobre todo desde la comunicación con la participación de los actores sociales. Los actores sociales como los adolescentes y jóvenes también desarrollan diversas iniciativas en donde participan y movilizan recursos. Estos productos audiovisuales son un importante recurso para no solo visibilizar visiones de paz y crear puentes comunicativos, también para generar acciones de conciencia.

### **Conclusiones**

Los adolescentes asumen con creatividad la construcción de relatos que desde el lenguaje audiovisual son una poderosa herramienta de expresión para reforzar valores y diálogos en el entorno educativo, familiar y social. Las narrativas audiovisuales permitieron identificar las percepciones sobre el territorio y la paz por medio del fortalecimiento de las competencias comunicativas para la construcción de narrativas desde las perspectivas de los adolescentes. Además, permitieron comprender que los adolescentes tienen diversas





miradas sobre la paz y no está sujeta a una idea mediática; más bien responde a vivencias de su entorno y la interacción que construyen ahí. Esas visiones construidas pueden ser potencializadas a través de narrativas audiovisuales que permitan a los adolescentes pasar de un consumo pasivo, a ser constructores de relatos en productos que comuniquen y construyan discursos. Construir narrativas como expresión desde los lenguajes audiovisuales es fundamental para forjar una cultura de paz en los territorios, y los productos, pueden ser utilizados como una herramienta de aprendizaje en entornos educativos.

### Referencias

- Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década* N°19, Viña del Mar.
- Arroyabe, F., Lazkano, A. y Eguskiza, E. (2018). Nativos digitales: Consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales online. *Comunicar*, 57, 61-69. DOI: <https://doi.org/10.3916/C57-2018-06>
- García, L (2018). En modo *selfie*: reflexiones sobre la potencia de las *selfies*. *Nómadas* (49), 103-119. Universidad Central, Colombia.
- García, R. (2014). La construcción de la realidad a través del lenguaje. Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana.
- Martínez, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria. Barcelona.
- Meza, M. (2015). Recursos y retos para el postconflicto en la región de Huila y Caquetá: Capacidades locales para la paz. Fundación Ideas para la Paz





- Muñoz, G. (2012). Jóvenes, culturas y poderes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 712-714. Esigo del hombre editores, Universidad de Manizales, CINDE. Bogotá.
- Pérez, R. y Aguilar, F. (2008). Construcción social de la juventud y el papel percibido de los medios desde la perspectiva de los jóvenes. *Actualidades en Psicología*, 22(109).
- Reguillo, R (2007). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires. Norma.
- Rivera, J. y Correa, E. (2006). La imagen y su papel en la narrativa audiovisual. Imago. Universidad de Medellín.
- Rosales, O. y Castillo, F. (2010). Construcción de narrativas juveniles. Des/encuentros transdisciplinarios. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 3 (1), Artículo 12.  
Recuperado de: <https://bit.ly/2V11weu>
- Sparkes, A. y Davis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Educación, cuerpo y ciudad, el cuerpo en las interacciones. Expomotricidad, Universidad de Antioquía.
- Torres, W. (2000). Amarrar la burra de la cola. Universidad Surcolombiana.







## Mesa 14

**Anverso y envés en los procesos de formación docente: una ruta para comprender las prácticas pedagógicas y educativas en tiempos de pandemia**

**Los relatos sobre la identidad cultural de los niños y niñas del municipio de Florida Valle: saberes necesarios para la estimulación de la autonomía**

***DORIS VARGAS FAJARDO Y YENIFER OROZCO SIERRA***

### Resumen

La propuesta didáctica da a conocer conceptos de autonomía, identidad cultural y relatos de los niños y niñas de primera infancia. Fundamentados en el referente Paulo Freire, donde se rescata el rol del estudiante y el que hacer pedagógico del docente en el ambiente educativo.

La investigación aporta elementos con base a la secuencia didáctica del autor Guy Brousseau. Por medio de la expresión oral, permitiendo que el docente en formación indague y conozca por medio del diálogo a sus estudiantes y el entorno que los rodea, con el fin de orientar su aprendizaje desde los primeros años de vida.

**Palabras clave.** Autonomía, identidad cultural, relatos, niños, niñas, pedagogía, secuencia didáctica.

**Estado de la cuestión ¿Por qué es importante estimular la autonomía en los primeros años de vida?**

De acuerdo a la práctica pedagógica realizada en casa lúdica, se logró observar que los niños y niñas de este municipio se están viendo afectados por una insuficiencia de autonomía en el ámbito escolar y el respeto de las creencias y cultura de cada uno, lo cual ha venido afectando a la población.





Cabe destacar que la sociedad día a día se ve enfrentada a numerosos cambios como factores emocionales, sociales y culturales. Donde el ser humano empieza a evolucionar poco a poco y una de ellas es poder brindar una buena enseñanza, tanto en la casa como en el entorno educativo ya que desde ahí comienza el cambio hacia una libertad e independencia de pensamiento.

Teniendo en cuenta que el municipio de Florida Valle ha sido impactado por la violencia y el conflicto armado durante muchos años. Los habitantes se han visto afectados dejando su cultura y creencias en el olvido, para adaptarse a nuevas alternativas de vida.

Esta investigación se da en el campo de estudio del desarrollo intelectual de los infantes, el cual fue abordado por medio de la pedagogía del autor Paulo Freire mediante el concepto de autonomía, ya que al no estimular la autonomía desde la primera infancia los niños y niñas se volverán dependientes del adulto y esto puede presentar problemas en su desarrollo tales como inseguridad, baja autoestima y poca capacidad de promover su propio aprendizaje.

El aporte que da nuestro trabajo investigativo es basado en la índole didáctica, ya que por medio de la literatura se van a narrar historias de las diferentes culturas de los niños y niñas de casa lúdica del municipio Florida Valle. Por lo tanto, se llegó a la siguiente pregunta problema ¿Cómo los relatos sobre la identidad cultural de los niños y niñas de educación inicial del municipio de Florida fortalecen la autonomía?

**Revisión y descripción de los documentos consultados para interpretar conceptos como autonomía identidad cultural y la importancia de los relatos**





El trabajo se planteó desde la revisión de documentos como: la tesis de la licenciada Ivonne Luis, Sosa, de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual plantea que la autonomía en los niños y niñas, se va desarrollando por medio de la educación, la relación sociocultural y el entorno al cual pertenece, donde el docente juega un papel muy importante, ya que es quien tiene la responsabilidad de transformar estas comunidades, enfrentándose a diversas situaciones la cual debe de ser respetada y afrontada en el medio escolar (Sosa, 2014).

También, se tomó como guía el ensayo del profesor universitario José Rafael Toro, quien a lo largo de su cargo laboral logró observar ciertos inconvenientes de los estudiantes, llegando al punto de reflexionar sobre la falta de autonomía en la educación (Toro, 2004). Lo que el autor plantea es que los docentes eduquen para el desarrollo de la autonomía, donde los estudiantes puedan tomar sus propias decisiones de forma segura y esto les sirva en su vida cotidiana, siendo seres independientes.

El artículo y la tesis de grado, permiten comprender como fue abordado el concepto de autonomía en la primera infancia y cuáles han sido sus desventajas al no estimularla en la educación a nivel general llegando al objetivo propuesto. Comprendiendo cómo los relatos sobre la identidad cultural de los niños y niñas de educación inicial del municipio de Florida Valle fortalece la autonomía.

El pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire, brinda una interpretación de la pedagogía dialogante, donde se le permite al estudiante construir su propio conocimiento con base a sus saberes y experiencias. Freire (1994) afirma:





Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben. (p.101)

El documento permite comprender la realidad de lo vivido en las prácticas educativas, logrando la estimulación de autonomía de los niños y niñas de primera infancia de acuerdo a los relatos.

La autonomía, es la capacidad que tiene el ser humano para tomar sus propias decisiones y resolver las dificultades que se presentan día a día en la vida cotidiana. Esta capacidad de adaptación y aprendizaje es fundamental en el desarrollo de las personas, brindando seguridad y confianza en sí mismos para enfrentar nuevos retos que se presentan a lo largo de la vida. Particularmente al tomar una decisión cómo conseguir un trabajo, estudiar una carrera o formar una familia. Estas determinaciones se dan de manera segura y concreta, ya que será parte del mayor tiempo de la vida de los individuos. Por lo tanto, si no hay autonomía llevará al fracaso el estilo de vida que desea construir.

Cabe destacar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hace énfasis en la salud, nutrición y alimentación de los infantes. El desarrollo de las capacidades, relaciones y la promoción de autonomía, esto es una articulación del desarrollo integral de los estudiantes en sus primeros años de vida (MEN, 2014). Por esta razón, es importante que los niños y niñas obtengan un desarrollo de autonomía en el ámbito escolar, para que puedan realizar la mayoría de sus actividades y tomar decisiones, facilitando la socialización entre compañeros.

La estimulación de la autonomía en el ámbito escolar, permite que los estudiantes tomen decisiones seguras en el momento de llevar a cabo una actividad, que sea más por interés propio que por impulso de otros





compañeros. “El respeto a la autonomía y la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podamos o no concedernos unos a los otros” (Freire, 2008, p. 58). Es decir, el respeto a la toma de decisión de cada ser humano, es lo que permite realizar la acción o dar una respuesta de negación o afirmación en el hacer.

La identidad es un proceso que se construye a lo largo de la vida, que inicia desde la gestación hasta llegar a la adultez, cabe destacar que la identidad cultural es guiada de acuerdo a las creencias y costumbres de nuestros antepasados, que fueron orientados y guiados de acuerdo a una cultura “a mediados del siglo XX, el concepto de cultura se amplía a una visión más humanista, relacionada con el desarrollo intelectual o espiritual de un individuo, que incluía todas las actividades, características y los intereses de un pueblo” (Molano, 2007, p. 71). Es por eso que hoy en día nos encontramos con una gran diversidad en creencias y costumbres.

Cuando los niños y niñas ingresan a la escuela se da inicio a una estimulación de su identidad, ya que se contribuye con el afianzamiento de la personalidad en los pequeños, desarrollando en ellos la construcción de su propia identidad de forma integral. Quiñones y Agudelo (2008) afirma: “la identidad es un proceso de construcción, en donde los seres humanos, en contextos sociales, culturales y prácticos con los otros, se narran como objetos y sujetos de sus propias creaciones” (p.33). Obteniendo así una relación no solo con su comunidad educativa, sino también con su entorno social. Aprendiendo a compartir, escuchar, comunicar sus sentimientos, ayudar y resolver los conflictos que puedan suceder en la institución.

Sin embargo, es muy importante que el docente en formación tenga conocimiento de la cultura y el origen de sus estudiantes, lo cual van a ser orientados hacia un aprendizaje dialogante, logrando comprender





las vivencias y de esta manera se genera un proceso pedagógico más enriquecedor, respetando las creencias y costumbres que cada uno posee.

De acuerdo a lo anterior, es importante mencionar que la pedagogía dialogante del autor Paulo Freire juega un papel importante en la investigación, ya que en la educación el docente debe saber escuchar por medio del diálogo a los estudiantes, puesto que ellos son portadores de conocimientos que vienen adquiriendo desde sus experiencias. Esto hace que se puedan desarrollar vínculos y nuevas condiciones de equidad en la formación de la identidad cultural de los individuos.

Si bien es cierto, no solo se aprenden conceptos como leer y escribir, sino que también se educa por medio de la forma de vida de una persona como las tradiciones y raíces culturales de donde se pertenece. Convirtiéndose en una posibilidad de una pedagogía liberadora y educadora, orientada hacia la reflexión del conocimiento de nuestras costumbres y comportamientos del contexto social. Santamaria y Bothert (2011) nos dice:

La comunicación dialogante con los niños, permite que los adultos aprendan la importancia de escucharlos y de fortalecer en ellos las habilidades para la construcción de relatos cada vez más sofisticados, complejos e imaginativos, de esa manera, aportar elementos para la construcción de sujetos autónomos y ciudadanos con voz propia y conciencia de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea. (p. 67)





Por lo tanto, en la práctica educativa basada en los textos extraídos del autor Freire se quiere guiar esa construcción de respeto a la interculturalidad para que los niños y niñas no se vean obligados a realizar ciertas actividades que no lo identifican en el desarrollo de su autonomía e identidad.

Los relatos e historias contadas por los niños y niñas son de gran ayuda para una buena comunicación, donde se logra expresar sentimientos y emociones de un mal o buen recuerdo, cabe mencionar que al relatar ese acontecimiento las personas pueden llegar a superar ese momento vivido dejando atrás ciertos sucesos.

En cuanto el ámbito educativo, por medio de los relatos se logra una buena comunicación y autonomía siendo una pedagogía progresista que ponga en práctica el diálogo y la comunicación con los estudiantes, alcanzando una línea de deberes y derechos que pueda adquirir un mayor desarrollo en la toma de decisión y liderazgo. La pedagogía progresista es aquella que refuerza su práctica en la capacidad crítica, curiosa, participativa del estudiante fomentando su autonomía, ya que la producción de los saberes no es solamente transferida, sino que los estudiantes desarrollan una construcción de los conocimientos (Freire, 2008).

La importancia de los relatos de los niños y niñas de primera infancia, permiten que el docente conozca el modo de vida de una unidad social concreta, logrando interpretar una realidad de forma clara, teniendo en cuenta las historias de los estudiantes en el campo educativo.

### **Descripción de la práctica pedagógica realizada en casa lúdica una experiencia vivida**

Para la elaboración del proyecto se escogió el método cualitativo, con el fin de realizar un estudio investigativo a los niños y niñas de educación inicial de Casa Lúdica del municipio Florida Valle en un cierto período, utilizando la investigación documental, la observación participante y la interacción con la comunidad





educativa. Teniendo en cuenta el contexto sociocultural y la comunicación con las personas que se van a indagar para obtener una buena búsqueda, que nos permita cumplir con los objetivos propuestos como: analizar los aspectos tendientes de la pedagogía de la autonomía del autor Paulo Freire, determinar la identidad cultural de los niños y niñas del municipio de Florida Valle por medio de sus relatos y por último establecer un libro memorial de los relatos de los niños y niñas del municipio de Florida Valle.

Esta investigación comprende la realidad del desarrollo de la pedagogía de la autonomía de los niños y niñas de educación inicial por medio de sus experiencias vividas, actitudes, socialización y la forma de pensar. Por lo tanto, se inició la construcción de un rincón de la lectura donde los niños y niñas por medio de cuentos, historias y relatos puedan desarrollar su oralidad, logrando perder el miedo a comunicarse con las demás personas que los rodea y desde ese mismo modo comprendan e identifiquen las dificultades que puedan presentar a lo largo de la vida.

Además, se trabajó de la mano con el enfoque de situación didácticas de autor Guy Brousseau, ya que este nos permite realizar un análisis de las vivencias de los niños y niñas de primera infancia, el cual se realiza en cuatro momentos los cuales son: situación didáctica, situación a-didáctica, contrato didáctico y tipos de secuencias didácticas, esto con el fin de identificarlo en la población a trabajar. Brousseau (citado en Chavarría 2006) afirma que:

La Situación A- Didáctica es el proceso en el que el docente le plantea al estudiante un problema que asemeje situaciones de la vida real que podrá abordar a través de sus conocimientos previos, y que le







permitirán generar, además, hipótesis y conjeturas que asemejan el trabajo que se realiza en una comunidad científica. (p. 02)

Esta situación está relacionada con el concepto de autonomía, porque permite que los niños y niñas recopilen la información e inicien el desarrollo y la construcción de la actividad propuesta por el docente, logrando estimular el desarrollo integral de cada uno de ellos, y de esta manera suplir la mayoría de sus necesidades básicas, adquiriendo un desarrollo en el aprendizaje psicomotor de forma adaptada, sin inconveniente alguno. Pues es importante consolidar la autonomía de los estudiantes en la primera infancia, para que sean independientes.

Finalmente, por la situación de emergencia sanitaria COVID 19, que se está viviendo en el año 2020-2021, casa lúdica se vio en la obligación de cerrar temporalmente, tomando la decisión de parar las practicas desde 23/abril/2021, sin embargo, hasta el momento se está viendo aplazado el retomar las actividades de ese lugar debido a las protestas que se vive actualmente en el país en el marco del paro nacional.

### **Aportes de la experiencia**

La experiencia vivida en casa lúdica con los niños y niñas del municipio de Florida Valle, nos permitió obtener un avance en la estimulación de la autonomía de los infantes, ya que hubo participación y compañerismo en cada una de las secuencias didácticas, Donde se tuvo la oportunidad de conocer los diferentes comportamientos e identidad cultural a la que cada uno pertenece.

El diálogo se llevó a cabo por medio de la lectura de cuentos, donde se relacionaba con algunos sucesos de la vida real. Como docentes en formación también aprendimos a identificar los diferentes gestos y actitudes





de los niños y niñas que asistían a casa lúdica, ya que cada uno tiene una historia que contar y reflejar en su rostro.

Para finalizar logramos comprender la importancia que tienen los relatos para entrar en diálogo con los sucesos o experiencias de cada ser humano y de esta manera logren desahogarse y comunicarse, dejando atrás o superar ese momento y de esta manera pueda continuar con su vida de forma más tranquila.

La creación del rincón de la lectura, se creó con el fin de guiar y orientar a los niños y niñas a conocer y respetar las creencias y culturas de los demás compañeros, a partir de las diferentes actividades comunicativas trabajadas en el día se logró observar ese avance de autonomía y de confianza en sí mismo.

### Referencias

- Chavarría, J. (2006). *Teoría de las situaciones didácticas 1*. Recuperado de:  
[http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/teoria de las situaciones didacticas.pdf](http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/teoria%20de%20las%20situaciones%20didacticas.pdf)
- Freire, P. (1994). *Paulo Freire cartas a quien pretende - enseñar*. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. Recuperado de: <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>
- Molano, O. (2007). *identidad cultural un concepto que evoluciona*. Recuperado de: <chrome-extension://dagcmkpagjlhakfdhnbomgmjdpkdklff/enhanced-reader.html?openAppypdf=https%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F40202>





58.pdf

MEN. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Recuperado de:

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810\\_archivo\\_pdf\\_sentido\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf)

Quiñones, N. y Agudelo, C. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, unknown (10), 25–40. DOI:

<https://doi.org/10.19053/01227238.1484>

Santamaria, A. y Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias.

*Infancias Imágenes*, 10 (1), 66-73. Recuperado de:

<https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2163/servlet/articulo?codigo=3782043>

Sosa, I. (2014). La autonomía del niño(a) en el nivel preescolar y su proceso de aprendizaje, en el medio rural y urbano. Una experiencia vivida. Morelia, Michoacán. Recuperado de:

<http://bibliotecaupn161.com.mx/tesis/199TESISLAAUTONOMIADELNINOPREESCOLAR.pdf>

Toro, J. (2004). *La autonomía, el propósito de la educación*. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a11.pdf>





**Los imaginarios sociales instituidos e instituyentes en las prácticas pedagógicas desde el sentido de la educación inicial**

***LIZE FERNANDA MONTOYA MORALES***

**Resumen**

Este avance investigativo surge en el marco del proyecto de las *Infancias y sus relatos escultura memorial para la construcción de paz en los municipios de Pradera y Florida*, aborda los imaginarios sociales instituidos e instituyentes en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), debido a la dificultad en la identificación y comprensión de estos imaginarios como una red de significaciones que reflejan la realidad y limitan el sentido de la educación inicial en las prácticas pedagógicas. Se implementa una sistematización de experiencias en diálogo con metodología cualitativa mixta de tipo fenomenológica.

**Palabras clave.** Imaginarios sociales, imaginarios instituidos, imaginarios instituyentes, infancia, prácticas pedagógicas, sentido de la educación inicial.

**Planteamiento del problema**

Los imaginarios sociales son un constructo histórico- social y psíquico que busca la elucidación ante las situaciones ontológicas del ser humano y su entorno, del “magma de significaciones” (Castoriadis, 2013).; por ello, en las prácticas pedagógicas hay una intensidad de imaginarios sociales instituidos e instituyentes que se reflejan en las relaciones sociales que ejercen los docentes e infantes a través de lo simbólico, significaciones normalizadas y creación de significaciones, estos imaginarios se relacionan con las prácticas pedagógicas como





saberes, normas y subjetividad de un entorno, es decir, los discursos de los docentes, como lo plantea la autora Triviño.R.(2018) cuando nos afirma que los imaginarios sociales se relacionan con la práctica:

Desde la idea, de imagen o un concepto de niño, niña, como sujeto pedagógico, los imaginarios institucionalizados e instituidos que tienen los maestros desde sus experiencias y formación, tejen esa amalgama de significaciones sociales, dialéctica dando paso a construcciones sociales que se pueden configurar y hacer emerger nuevas redes de significaciones, creando imaginarios instituyentes en el marco de una acción pedagógica, como acción social. (p.53)

En este sentido los docentes cuentan con una realidad educativa y social que tiene cada contexto, se rige por normas, políticas, objetivos u otros. Son arraigos que están instituidos en las prácticas pedagógicas del docente, esto tiene un trasfondo que se refleja en las relaciones e interacciones sociales que vive el docente con los infantes, desde una supuesta autonomía del sujeto, como nos afirma Castoriadis:

La verdad propia del sujeto es siempre participación en una verdad que los supera, que crea raíces y que lo arraiga finalmente en la sociedad y en la historia, incluso en el momento en el que el sujeto realiza su autonomía. (2013, p. 169)

Teniendo en cuenta lo anterior, es vital comprender los imaginarios sociales instituidos e instituyentes que emergen en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), rectoría Sur Occidente, podrían crear formas de legitimidad individual y colectivas , por ello el docente en formación debe acercarse a un proceso de reflexión de estas influencias que arraigan a su práctica pedagógica para direccionar el sentido





de la educación inicial y cuestionarse: ¿Cómo los imaginarios sociales instituidos e instituyentes, desde el sentido de la educación inicial pueden enriquecer las prácticas pedagógicas de las docentes en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, rectoría Sur Occidente.

### **Justificación**

Esta investigación pretende profundizar sobre cuáles son los imaginarios sociales instituidos e instituyentes que surgen y pueden enriquecer las prácticas pedagógicas desde el sentido de la educación inicial, reconociendo las experiencias previas de los docentes e infantes, los sentidos que han arraigado, los discursos y acciones que aplican los docentes; es decir, interpretar la realidad material o de ideas que se presentan o surgen en las prácticas pedagógicas de las docentes en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

La integración de los imaginarios sociales son un eje para implementar la cualificación docente, partiendo de la realidad y la colectividad que atañen a tendencias del mundo global y local, además reconocer que están institucionalizadas y legitimadas desde conceptos como el sentido de la educación inicial más preciso se encuentra en el documento “Número 20 sentido de la educación inicial” (MEN.2014).

Por ende uno de los impactos de esta investigación es aportar a la cualificación docente desde una estrategia pedagógica que se llame “Reconociendo los imaginarios sociales en el aula para enriquecer las prácticas pedagógicas desde el sentido de la educación inicial” para; identificar, interpretar, reflexionar sobre





las misma y las realidades que se normalizan, dando paso a crear nuevas significaciones, así pues la pertinencia social de esta investigación es reflexionar sobre la realidad desde la mirada teórica de Castoriadis.

### **Marco teórico**

El concepto de imaginarios sociales es polisémico, para el avance de esta investigación, se comprenderá como un constructo histórico e interdisciplinar, cuenta con una multiplicidad de autores que han aportado a este término. Para ello nos centraremos en el autor Cornelius Castoriadis con los conceptos de imaginarios instituidos e instituyentes, significaciones imaginarias, complementando lo anterior se abarca concepción de infancia, práctica pedagógica y sentido de la educación inicial.

**Imaginarios instituidos.** Se relaciona con los imaginarios sociales pues lo instituido es lo simbólico que como sociedad hemos designado en diverso entorno, la religión, herramientas, el lenguaje, es decir normas o valores de la sociedad para los instituido; el autor Cornelius nos afirma que Castoriadis (2010) “el imaginario social instituido es creación ontológica de un modo de ser de una sociedad. En este sentido, puede decirse, que el imaginario social instituido es un magma de significaciones” establecidas en las instituciones sociales, regulando y orientando las acciones de los sujetos (Citado en Murillo, 2017, p. 50).

**Imaginarios instituyentes.** Son una de esas posibles variables que pueden surgir en un contexto, es decir surgir nuevas significaciones, imágenes o figuras de un sentir o movimiento que se genera en un entorno.

Los imaginarios sociales son creaciones que permiten percibir como “real” lo que cada sistema social construye, son igualmente el conjunto de significaciones simbólicas que estructuran en cada instante de la experiencia social y comportamientos, imágenes, actitudes, sentimientos que movilizan acciones.





Esto lleva a pensar en lo creíble dentro de un grupo social, lo que lo motiva y orienta las actuaciones entonces, está determinado por sistemas de percepción socialmente legitimado. (Rincón y otros, 2005, p. 19)

**Las significaciones imaginarias sociales.** Con base a los imaginarios sociales que nos habla Castoriadis es importante identificar que a estos se anclan a las significaciones sociales e incluso en el lenguaje, relaciones y experiencias de los actores dando sentido e identidad a la realidad de un sujeto que está arraigado a los imaginarios sociales.

Por ello las significaciones imaginarias sociales nos ponen en presencia de un modo de ser primero, originario, irreducible, sobre el que, también aquí, hemos de reflexionar a partir de sí mismo, sin someterlo por adelantado a los esquemas lógicos-ontológicos ya disponibles. (Castoriadis, 2013.p.564)

**Concepción de infancia.** La infancia en la actualidad cuenta con un constructo histórico y una mirada holística, que toma diversas miradas disciplinares, que se han adaptados al contexto colombiano logrando legitimar leyes de nueva intervención al concepto de infancia y cuidado de los niños y niñas por esto que la autora (Alzate, 2003) nos afirma que:

La categoría de infancia es una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio, está orientada por intereses sociopolíticos, diferentes figuras encubiertas con uniformidad que concibe proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, da paso a códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. Todos estos saberes son







inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos. (p..25)

La concepción de infancia se liga a los imaginarios sociales en tanto la infancia son esos imaginarios instituidos, es decir es lo que la sociedad ha aceptado y normalizado según el momento histórico, pero esta misma evolución histórica hace que surjan nuevas miradas al concepto que responde al momento e integración de saberes, surgiendo imaginarios instituyentes y nuevas significaciones.

**Sentido de la educación inicial.** Se construye reconociendo la historia y el desarrollo, dejando ser solo espacios de cuidado y nace la atención a la primera infancia con una doble funcionalidad como la función asistencial y educativa, esto reconociendo las significaciones, la diversidad social, arraigando imaginarios instituidos e institucionalizando para direccionar el sentido de la educación inicial al momento actual.

Educar en la primera infancia significa que los actores sumerjan a las nuevas generaciones en la cultura, que contribuya a su estructuración como seres sociales, que cuenten con condiciones dignas, responda a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar. Al ser la educación un acto intencional, se considera los actores implicados han recibido esta delegación de la sociedad, por lo que sus prácticas se institucionalizan a través de la definición de finalidades, espacios, tiempos, actores, reglas y roles para realizarla, aunque ello no implique, necesariamente, lugares físicos (MEN, 2014, p.42).

**Pedagogía.** acentuando la intención del concepto planteado por Zuluaga:





Definir la pedagogía como saber y como disciplina la capacita, la potencia para vivir la crisis en que está imbuida, porque le da mayor polivalencia y le permite establecer múltiples interdisciplinariedades sin perder mínimos principios de agrupamiento, ni dejar de llevar a cabo, en determinadas regiones, nuevas conceptualizaciones. (2002)

En este sentido la pedagógica desde su historicidad toma paradigmas adaptándolo al contexto colombiano, desde lo teórico-práctico donde se han designado modelos pedagógicos con pluralidad de conceptos heterogéneos aplicados en las instituciones, es vital los discursos y saberes que se identifican por momento histórico y social, siendo posibilidades de utilización y apropiación dispuestas por el discurso mismo o por las regulaciones externas a las prácticas.

**Práctica pedagógica.** Es "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en los procesos -maestros, alumnos autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, 1999, citado en Moreno, 2002, p. 7).

Es decir que hay una realidad social que sumerge a los docentes e infantes, arraigando la subjetividad de los sujetos y del entorno donde se reafirma los discursos, se evidencia imaginarios normalizados como normas, saberes disciplinares, políticas, PEI, currículo es decir que las prácticas pedagógicas son un canasto lleno de imaginarios sociales instituidos e instituyente siempre latentes.





**Educación inicial y pedagogía.** Se lleva a cabo desde una pedagogía que reconoce las diferencias y que se piensa en clave de derechos, se entiende como un saber teórico-práctico que está en permanente elaboración por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, a partir de la reflexión sobre su práctica educativa con los niños y niñas de primera infancia, las teorías, pedagogías que se han elaborado en la historia y son referencias de educación. Significa que la pedagogía es un saber que continúa construyéndose en la práctica cotidiana, con los aportes y actualizaciones de maestras, maestros y agentes educativos (MEN, 2014, p.48).

Sin dudas el sentido de la educación inicial es la forma de hilar y reflexionar las prácticas pedagógicas desde la comprensión de los imaginarios sociales de las docentes en formación e infantes, además reconoce la singularidad y diferencia de cada niño y niña, permitiendo ser el eje de direccionar e integrar los sentidos y significaciones de las docentes al propósito de la educación inicial.

### **Metodología**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo mixto, de acuerdo con la propuesta de Sampieri, de tipo fenomenológica responde a la mirada sociológica de imaginarios sociales instituidos e instituyentes desde múltiples variables, que se quieren evidenciar en las prácticas pedagógicas de la población de docentes en formación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, rectoría Sur Occidente; sin embargo por la situación actual de COVID-19 2020-2021 se da una modalidad no interactiva con técnica de recolección de información cuantitativa a través de una encuesta tipo Likert que se aplicó a la población de estudiantes.





Se realizó una técnica de codificación que organizó, categorizó y analizó los hallazgos de la relación de conceptos más comunes en las prácticas pedagógicas desde el sentido de los docentes, estos conceptos son ; infancia, practica pedagógica, sus recuerdos de infancia en relación con lo que aplicaría y no aplicaría en sus prácticas pedagógicas, y su sentido con la actualidad de las prácticas pedagógicas en pandemia, desde este proceso se reconoce que la prespecialidad es primordial para para generar espacios simbólicos, que permite la observación e interpretación de enseres, además de grupos focal y técnicas visuales.

### **Hallazgos**

Los hallazgos que surgieron a partir de la interpretación de la encuesta es que; los imaginarios sociales que predominaron en los docentes al ingresar al programa de LEID, son imaginarios instituidos y arraigados de la infancia, como el entorno, crianza, normalizado, aceptado, simbólico y experiencias significativas.

Otra conclusión es que la concepción de infancia y práctica pedagógica, donde los imaginarios institucionalizados, normalizado, políticos y legitimidad son los más aceptados. En la concepción de prácticas pedagógicas los instituyentes se reconocen desde derechos y legitimidad, aceptan que pueden surgir nuevas significaciones. Se reflejó un patrón social que hace que la mayoría de las estudiantes se inclinan a elegir los ítems, aunque una minoría mencionó otras categorías.

Adicional que las experiencias y significaciones de infancia dan sentido a sus prácticas pedagógicas, donde tienen una supuesta autonomía de que aplican o no en ellas según experiencias; emergiendo dos tipos de categorías que se pueden clasificar como categorías positivas; amor, carisma, dialogo, alegría, experiencias significativas, experiencias innovadoras, juegos, canciones, didácticas, paciencia y escucha , categorías





negativas ; el castigo, memorización, abuso físico, métodos conductistas, maestro que imponen conocimiento, educación rígida y cuadrículada, no trabajo homogéneo, normas regida según su experiencia y significado. Finalmente, las estudiantes sienten que es una oportunidad y se transformaron las prácticas pedagógicas en pandemia, es un momento que permite surgir imaginarios sociales instituyentes.

Se concluye que se debe seguir profundizando en como los imaginarios instituidos e instituyentes, desde el sentido de la educación inicial pueden enriquecer las prácticas pedagógicas.

### Referencias

Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. México. Tusquets. Recuperado de:259465110-

Castoriadis-La-Institucion-Imaginaria-de-La-Sociedad (1).pdf

Alzate, P. M. V. (2003). La infancia, concepciones y perspectivas. Pereira, Risaralda, Colombia. Editorial

Papiro. Recuperado de:

[http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepciones%20de%20infancia.%20pdf.pdf? sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepciones%20de%20infancia.%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. Revista de la facultad de artes y

humanidades.Vol.P.7. (16). Recuperado de:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919>

Murillo, C. (2017). Imaginarios sociales sobre infancia de los agentes educativos “diplomado de fiesta de

lectura” Villavicencio Meta. (tesis de pregrado) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá,

Colombia. Recuperado de:





<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/7489/MorenoMurilloClaudiaEsmeralda2017.pdf;jsessionid=84203D9BADDDEDCDEDF84A9885C3E9A5?sequence=1>

Triviño, R. A. V. (2018). Imaginario social de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 203 Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v20n31/0122-7238-rhel-20-31-00047.pdf>

MEN. (2014). Documento Número 20. Sentido de la educación inicial. Bogotá, Colombia. Recuperado de: Documento N° 20: El sentido de la educación inicial - Ministerio de Educación Nacional de Colombia ([mineduccion.gov.co](http://mineduccion.gov.co))

Zuluaga, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga, A historical epistemology of pedagogy: The work of Olga Lucía Zuluaga. Medellín. Colombia. *Revista pedagógica*, 23 (68). Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S079897922002000300002yscript=sci\\_arttext&lng=e](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S079897922002000300002yscript=sci_arttext&lng=e)





## **Capturando miradas desde la Pedagogía Infantil**

*YULI CAROLINA SÁENZ MOLINA<sup>272</sup> Y MARISOL VELÁSQUEZ ROSAS<sup>273</sup>*

### **Resumen**

El presente artículo expone una reflexión de las niñas y los niños que se han visto afectados por el conflicto armado en Colombia, por medio de la interpretación de algunos conceptos de infancia y el uso de la fotografía; la cual, nos brinda datos del contexto que determinan las prácticas pedagógicas en los centros educativos y se realiza un análisis de fotografías del documental *El testigo* (2018), para realizar un aporte a las prácticas que deben ser pensadas y desarrolladas teniendo en cuenta las necesidades específicas y el ambiente de los niños y niñas de primera infancia.

**Palabras clave.** Infancia, fotografía, posconflicto, expresión artística.

### **Introducción**

En el presente artículo se reflexiona acerca de los conceptos de infancia planteados por el Congreso de la República de Colombia en la ley 1098 del 2006 y la UNICEF (2005), con las fotografías extraídas del documental *El Testigo* (2018). Dirigido por la periodista Británica Kate Horne, con una duración de una hora doce minutos, es una película documental colombiana de investigación; que nos permite observar los daños que ha causado la guerra en las infancias de nuestro país, por lo tanto, desde nuestra perspectiva como docente tenemos como propósito que los agentes educativos reflexionemos a partir de los sucesos violentos que viven

---

<sup>272</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUT

<sup>273</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO





los niños y niñas; y no lo veamos como situaciones lejanas o ajenas a nosotros, por el contrario tratar de comprender que la infancia es una población poco escuchada y no es tenida en cuenta a la hora de tomar decisiones.

### **Planteamiento del problema**

Gracias al Poder legislativo (2016) o tratado de paz, firmado con el grupo armado las FARC se crearon programas de desarrollo con enfoque territorial para los municipios afectados por la violencia, en el mejoramiento de la infraestructura vial y la producción agrícola de los mismos; enfocando sus beneficios de manera superficial en cuanto a la educación en la zona rural y a excombatientes de la guerrilla, no se plantean proyectos contundentes en el manejo de tipo social como lo es la educación infantil. En esta medida, los proyectos propuestos en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO- abren la posibilidad para que este tipo de situaciones se contemplen y puedan ser comprendidas a favor de transformar estos procesos que hacen parte de la educación infantil; a partir del proyecto de investigación en el que hemos participado como semilleristas llamado (De las infancias y sus relatos: Escultura memorial para la construcción de paz en Pradera y Florida) desarrollado en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, el cual, consideramos aporta en la educación para la construcción de paz desde las experiencias de los niños y niñas de 6 años.

Inicialmente nuestro artículo reflexivo iba a ser enfocado en los municipios de Florida y Pradera del departamento del Valle del Cauca, donde los grupos al margen de la ley muestran un interés particular en esta zona por ser un punto estratégico geográficamente que facilita sus actividades ilícitas, convirtiendo a estos







municipios en un escenario de conflicto por muchos años, causando en los mismos poco progreso social y económico (El País, 2013). Pero la emergencia sanitaria COVID 19 nos hizo replantear el enfoque inicial de nuestra investigación dado que, hemos estado en confinamiento desde el 16 marzo del 2020 hasta la fecha (2021), esto obstaculizó nuestra intervención en los municipios ya mencionados, retrasando a la vez el proyecto en el cual participamos como semilleristas y que tenía como objetivo la realización de una escultura memorial que represente la construcción de paz desde las infancias y sus relatos.

En consecuencia, de lo anterior y teniendo en cuenta que Colombia ha producido gran material artístico y gráfico que recrea situaciones de guerra con las cuales se busca, entre otras razones, reconstruir la memoria histórica, desde la reflexión misma de estas obras, en esa medida, consideramos pertinente interpretar el documental *El testigo* (2018). Dado que Colombia es un país que ha sido afectado por la violencia desde hace muchos años. La firma del acuerdo de paz con las FARC, encendió una pequeña luz de esperanza para el fin de una guerra que ha dejado entre sus víctimas a los más inocentes del país; niños y niñas que han tenido que dejar a un lado sus juguetes para tomar las armas o abandonar sus hogares, llorar a sus amigos, familias o extremidades que han sido arrebatadas por las minas y por los diferentes actos violentos a los cuales se ven expuestos día a día en su entorno.

La fotografía nos muestra la realidad de la violencia que viven cientos de personas entre ellos niños y niñas de los diferentes municipios del país, gracias a la fotografía podemos reflexionar acerca de la historia de guerra que hemos vivido. Esto nos hace considerar sobre lo que estamos haciendo los docentes para dejar la huella en la construcción de paz, y para esto debemos tener en cuenta las posibles percepciones que tienen los





niños y las niñas sobre la guerra y el perdón. Por lo que nos surge la siguiente pregunta: ¿En qué medida el uso de imágenes fotográficas contribuye a la reflexión de la práctica pedagógica en la construcción de paz de los niños y niñas de primera infancia? La cual tiene como objetivo reflexionar sobre el uso de imágenes fotográficas y la contribución a la práctica pedagógica en la construcción de paz de los niños y niñas de primera infancia. Teniendo en cuenta su entorno y contexto.

### **Metodología**

La metodología que utilizaremos en este artículo reflexivo es la teoría fundamentada ya que, son datos recopilados de manera sistemática con un enfoque cualitativo, porque el objeto de investigación no puede ser medible numéricamente y se va a tener en cuenta la palabra y experiencia de los mismos McMillan y Schumacher (2005). “Estas modalidades cualitativas son importantes porque cada una tiene una historia prominente en alguna disciplina” (p.43). La experiencia vivida, los sentimientos y emociones de las personas expuestas en las fotografías; fueron analizadas de manera interpretativa. Como instrumento de recolección de datos utilizaremos la observación del documental El testigo (2018), los conceptos de infancia que presenta el congreso de la república de Colombia y la UNICEF (2005), el posconflicto en Colombia y la educación inicial.

La investigación que realizamos está orientada hacia la interpretación y descripción de imágenes fotográficas en las cuales se evidencia el punto de vista del investigador, que a su vez se va transformando durante este proceso de investigación; los datos recopilados nos llevan a la realidad de las infancias en Colombia, y nos permite reflexionar sobre la misma. Strauss y Corbin (2002) definen descripción como “uso de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena,





experiencia, emoción o sensación; el relato se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción”. (p.25). Por lo cual, cinco fotografías del documental El testigo 2018) son descritas e interpretadas sobre el contexto que viven los niños y niñas en relación al conflicto armado desde una mirada pedagógica.

La interpretación fotográfica se hará desde los conceptos expuestos en este artículo y para la lectura e interpretación de imágenes se realizó un registro de codificación en el cual se evidencia del tema de investigación, la población, género, edad, número de la foto; con el objetivo de realizar la contextualización de cada una de las fotografías descritas en el artículo. Las fotos fueron seleccionadas por la manera en cómo se ven expuestos los niños y niñas de primera infancia, en las diferentes zonas del país.

### **Conceptos relacionados con la infancia**

**Concepción de infancia.** El congreso de la Republica decreta en la ley 1098 la protección integral de los niños y niñas y adolescentes. El cual tiene como objetivo establecer normas y leyes que garanticen el cumplimiento de sus derechos definiendo en Congreso de la república (2006) que:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. (Art. 29)





Los derechos de los niños y niñas son vulnerados casi en todo momento, especialmente en las zonas donde se vive la guerra a causa de los grupos insurgentes. Las leyes existentes que velan por la protección de los menores parecen no estar presentes en dichos territorios, dado que la “calidad” en el desarrollo integral y experiencias de vida se ve altamente vulnerada por las situaciones anteriormente mencionadas, UNICEF nos dice que:

La infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años. (2005)

En muchas ocasiones y hasta en nuestras propias casas podemos vivir algunos de estos estímulos, ya sean para bien o para mal, pero la guerra no permite que esto suceda en su plenitud, que en lugar de ser protegidos son altamente vulnerados; y no son escuchados ya sea porque los infantes no logran expresarse o porque muchas veces no alcanzan a comprender todo lo que lo que está sucediendo en su contexto.

**Educación inicial de las infancias en Colombia.** La educación inicial en Colombia de manera formal inicia desde los 3 a los 5 años, tiene como enfoque prepararlos para la escuela, la cual debe complementar y potencializar el aprendizaje del niño y la niña considerando el tiempo de sus exploraciones con el mundo, la interacción con su familia y entorno, con los aprendizajes que va adquiriendo e interiorizando de aquello que





los rodea, por lo tanto, los agentes educativos deben tener en cuenta los entornos del estudiante y propiciar diferentes espacios que favorezcan su desarrollo integral considerando el tiempo y los recursos que estimulen su autonomía, para que aprendan a convivir en paz con el otro. La educación en la zona rural del país es de gran preocupación por la deserción escolar. La mayoría de los estudiantes no alcanzan la básica primaria, probablemente a causa de la violencia armada que se vive en la zona (MEN, Plan especial de la educación rural, 2018). Por lo tanto, los docentes deben plantear procesos educativos pertinentes para cada contexto social y económico.

**Posconflicto en Colombia.** A lo largo de los años el gobierno ha realizado negociaciones para llegar a un acuerdo con las Fuerzas Armadas de Colombia (FARC), pero solo 52 años después de su surgimiento; en el gobierno de Juan Manuel Santos se firmó el tratado de paz y Colombia dio el primer paso para lograr la tan anhelada paz. Desde 26 septiembre del 2016 en Colombia se habla de posconflicto, pero este proceso de paz día a día se ve amenazado por las violaciones al acuerdo de paz por parte del gobierno actual y líderes guerrilleros. Muchos municipios aún se ven altamente afectados por la violencia (Semana, 29 de agosto, 2019). Entre las personas afectadas por la violencia, se encuentran los niños y niñas de primera infancia viven en su contexto los constantes enfrentamientos entre las FARC, paramilitares y ejército; esto puede causar en ellos diferentes afectaciones tanto físicas como mentales, impidiendo su adecuado desarrollo integral; el cual se logra en un ambiente que les proporcione cuidado, amor, respeto, entre otras acciones que favorezcan el mismo; y les permita alcanzar las competencias necesarias para la vida en sociedad.





**Fotografías.** La fotografía es un medio de comunicación no verbal que cada persona puede interpretar según su experiencia o su mirada, para Sanz (2008) “la fotografía no solo muestra lo que está ocurriendo en este momento, no solo registra el instante, sino que nos permite saber cómo lo ve quién está tomando la foto, o qué es lo que quiere que se vea” (p.38). Por tal razón, su significado puede variar entre unos y otros; estas pueden ser utilizadas como recurso didáctico en las aulas de clase dado que, los niños y las niñas pueden tomar u observar una fotografía y posteriormente explicar, narrar, contemplar e interpretar lo que esta les produce, por lo tanto, podemos utilizar la fotografía como recurso memorial para contar la historia violenta de Colombia, que permita la comprensión de las circunstancias presentadas en el contexto mencionado del planteamiento del problema, teniendo en cuenta que la fotografía puede ser utilizada como instrumento para reflexionar sobre aquello que podemos transformar (MEN, Documento No 21, 2014).

### **Interpretando fotografías desde los conceptos expuestos**

La fotografía es considerada un arte visual que ha tenido gran impacto en la sociedad y un ejemplo de ello es como el fotoperiodista Colombiano Jesús Abad Colorado, ha capturado gran parte de la historia de Colombia y nos ha mostrado la dura realidad que vivimos en nuestro país, él nos enseña que cada persona tiene

su



*Codificación: [V, F, I, N°1] (El testigo, 2018)*

Registro de codificación
Tema de investigación: Concepto de infancia en contexto de conflicto armado
Población: Víctima del conflicto armado (V) Género: Femenino (F) Edad o rango: 4 años (I) Infancia Número de la foto: 1 (N°)

*Ilustración 1 (Sáenz & Velásquez, 2021)*





propio punto de vista a la hora de interpretar una imagen, por lo tanto, cada persona puede reflexionar sobre la misma según su propia experiencia de vida.

La fotografía es tomada por Jesús Abad en la casa de Angi (la niña que aparece en la foto), en la comuna 13 de Medellín (Antioquia); en octubre del 2002 durante la operación Orión. En el documental se menciona que la niña tiene 4 años y mueve a su hermano mayor, quien inicialmente miraba por el agujero provocado por un arma de fuego en la ventana de su casa (El testigo, 2018).

A pesar de lo que estaba sucediendo en el lugar, la niña tiene una mirada aparentemente tranquila, que probablemente se debe a que se encuentra en proceso de desarrollo y con la información que tiene no alcanza a dimensionar la gravedad de lo que está sucediendo en su comuna; es probable que los enfrentamientos en la zona se produjeran de manera constante y la niña no se ve sorprendida por lo que está sucediendo; cabe la posibilidad de que, esta situación sea vista como algo natural en su entorno. Desde nuestra labor como docentes debemos pensar en aquellas estrategias que inviten a los niños y niñas a pensar sobre lo que sucede a diario en su localidad, teniendo en cuenta que una de las características de la primera infancia, es que ellos están en una continua exploración. “están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo.” (MEN, Documento N24, 2014, p.13). Por esta razón, no debemos intentar inventarles un mundo de fantasía, pero si, a que reflexionen sobre aquellos actos que no son naturales o “normales” y que por contrario causan daños irremediables a toda la sociedad; como decía Colorado (2018) cuando habló de esta foto “mirémonos en ese espejo roto de la guerra, todos podemos trabajar por construir una paz para todos”. Por lo que, la fotografía nos permite acercarnos a





las diferentes realidades del país y en algunos casos nos lleva a imaginar cuál sería nuestro modo de actuar ante dicha situación.



*Codificación: [D, F, I, N°2] (El testigo, 2018)*

Registro de codificación
Tema de investigación u observación: Concepto de infancia en contexto de conflicto armado
Población: Desplazados (D)
Género: Femenino (F)
Edad o rango: 6 años (I) Infancia
Número de la foto: 2 (N°)

*2 (Sáenz & Velásquez, 2021)*

Fotografía tomada en el oriente antioqueño por Jesús Abad Colorado, en la vereda de Turquía de San Carlos departamento de Antioquia (El Testigo, 2018). En algunas ocasiones vemos estos desplazamientos y somos indiferentes de lo que pasa en la definición de infancia según la (UNICEF, 2005) es una época valiosa, para vivir sin miedo y protegidos; donde ellos están aprendiendo de sus experiencias. La niña Karina quien tiene aproximadamente 6 años, camina descalza con una tula donde posiblemente lleva sus pertenencias, debe de dejar atrás su casa donde ha vivido muchos de sus aprendizajes y experiencias que pueden ser significativas para su desarrollo integral.







Un docente debe observar las necesidades individuales de cada estudiante e identificar sus intereses específicos que permitan su aprendizaje, esto lo podemos lograr creando proyectos donde la prioridad es tener en cuenta la palabra y contexto de los niños y niñas; el agente educativo. “(...) se involucra con interés en sus actividades; que se muestran atentos a sus preguntas, indagaciones y propuestas, y que se apropien de ellas para promover mayores exploraciones, que les inspiran y motivan para seguir aprendiendo del mundo” (MEN, Documento N24, 2014, p.23).



*Codificación: [V, F-M, I, N°3] (El testigo, 2018)*

**Registro de codificación**

Tema de investigación u observación: Concepto de infancia en contexto de conflicto armado

Población: Víctima del conflicto armado (V)  
Género: Femenino Y Masculino (F) (M)  
Edad o rango: 4 y 6 años (I) Infancia  
Número de la foto: 3 (N°)

*3 (Sáenz & Velásquez, 2021)*

Fotografía tomada en la zona rural de San José de Apartadó, como gesto de no querer participar en la guerra; 500 campesinos no querían ser desaparecidos por los grupos guerrilleros y paramilitares que se encontraban en la zona por lo que se declaran neutrales en esta guerra donde las infancias son las más afectadas (El testigo, 2018). También observamos que todos tienen una necesidad y es que se les respete la vida, donde sus familias, comunidad necesitan estar libre de violencia, ¿Qué podrán estar aprendiendo estos niños y niñas rodeados de tanta violencia? Podríamos pensar que quieren vivir una experiencia diferente a lo que les estaba sucediendo, son 4 niños y 4 niñas, sin hablar de lo jóvenes que se ven también en la fotografía, ellos escuchan





a sus familiares y vecinos que no quieren estar en medio de la violencia y que en lugar de ser ayudados por el gobierno muchas veces, son ellos los que participaban en abusos de lesa humanidad.

Es en su contexto donde adquieren conocimientos significativos y experiencias que algunas veces no son muy agradables para su desarrollo social, por lo tanto, es necesario que un docente no sea indolente como lo menciona Gieco (1982) “Solo le pido a Dios, que el dolor no me sea indiferente, que la reseca muerte no me encuentre, vacía y sola, sin haber hecho lo suficiente” poder realizar algo, grande o pequeño que sea no ser indiferente a la realidad de la infancia en lo rural.



*Codificación: (V, F, I, N°4) (El testigo, 2018)*

Registro de codificación
Tema de investigación u observación: Concepto de infancia en contexto de conflicto armado
Población: Víctima del conflicto armado (V)
Género: Femenino (F)
Edad o rango: Desconocido (I) Infancia
Número de la foto: 4 (N°)

4 (Sáenz & Velásquez, 2021)

La niña que aparece en la fotografía se encontraba en ese momento con su abuela en el municipio de Peque del departamento de Antioquia en Julio del 2001, en el momento de la foto ellas veían cuando trasladaban a los muertos envueltos en plástico y colgando en guaduas, personas que habían sido asesinadas a manos de los grupos insurgentes quienes arrasaron con todo a su paso (Colorado, 2016). La abuela de la niña relata que lo que están viviendo en ese momento ya lo había vivido ella cuando era niña, esto hace que Colorado (2016) se pregunte: “si esa niña que está en esa fotografía, repetirá la misma historia en unas décadas, contará





que algún día un fotógrafo le tomó un retrato mientras su abuela describía que había sufrido la misma violencia”.

Enfocando nuestra mirada en el rostro de la niña, su cara se ve seria, por lo que podemos inferir que posiblemente para ella esa situación no es causa de aflicción, como lo es para su abuela, dado que la niña se encuentra en una etapa en la que aún no comprende el concepto de muerte, por eso su actitud puede parecer apática, y posiblemente en algún momento, en el que su abuela se ve afligida; la niña puede imitar esta acción y de esta manera llegar a entender los sentimientos de su familiar o de aquello que sucede a su alrededor, como lo hacen en el juego simbólico donde MEN, Documento N22 (2014) afirma: “La imitación cumple un papel primordial en el juego, puesto que es el proceso por el cual se llegan a conocer a fondo ciertos fenómenos de la vida cotidiana y a resignificarlos” (p.24). A partir de ello, los niños y niñas interpretan e interiorizan los diferentes sucesos de su diario vivir.

Podemos suponer que para la niña de esta fotografía puede ser más doloroso la pérdida de juguete favorito que ver pasar a los muertos, por lo que podemos concluir que MEN, Documento N22 (2014) “hablar del juego en la educación inicial es hablar de promover la autonomía, de reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea” (p.16). Por lo tanto, los agentes educativos debemos propiciar espacios en el que surjan diferentes juegos.





*Codificación: (V, F-M, I, N°5) (El testigo, 2018)*

Registro de codificación
Tema de investigación u observación: Concepto de infancia en contexto de conflicto armado
Población: Víctima del conflicto armado (V)
Género: Femenino y masculino (F) (M)
Edad o rango: 3 a 6 años (I) Infancia
Número de la foto: 5 (N°)

*5 (Sáenz & Velásquez, 2021)*

Comunidad de Bojayá reunida mostrando sus tradiciones culturales y recordando con dolor, que en ese lugar fueron asesinadas personas de diferentes edades, entre ellas niños y niñas; a causa de un cilindro bomba que las FARC lanzaron a la iglesia y un mes después, la comunidad se reúne en ese lugar como muestra de fortaleza, respeto y con la esperanza de que no se repita más este tipo de barbarie contra la comunidad (El testigo, 2018). Enseñando así su cultura a los niños y niñas, para que puedan transmitirla en un futuro a sus hijos y de esta manera pasar sus tradiciones de generación en generación, teniendo en cuenta que la infancia se está interrelacionando con el entorno y construyendo su identidad.

A modo de conclusión.

Un docente y en especial los que aspiran a serlo, deben tener en cuenta que la realidad violenta del país, nos puede poner en situaciones en las que nuestra integridad física y emocional se vea afectada, dado que, cuando estamos estudiando soñamos con un aula de clase en la cual todo surge como lo planeamos, pero esto muchas veces no es más que una ilusión fugaz, podemos encontrarnos con niños y niñas que han sido afectados por la guerra, algunos de ellos han tenido que ver partir a sus seres queridos por causas ajenas al curso natural





de la vida; una vida que debería ser respetada bajo cualquier condición, pero que desafortunadamente, no cuentan con la seguridad necesaria que garanticen este derecho.

El análisis de la historia contada en la imagen fotográfica nos permite reflexionar, empatizar, leer contextos e interpretarlos de manera objetiva o subjetiva y nos permite cuestionarnos acerca de lo que hacemos en nuestra práctica docente y que tanto estamos entendiendo e interpretando las vivencias de los niños y niñas que han pasado por actos violentos; en esta medida, pensar en proyectos o estrategias pedagógicas tomando la fotografía como expresión artística que permitan al estudiante traer a la memoria recuerdos que puedan ser narrados, a pesar de no tener un discurso organizado y argumentado, puedan expresar sus ideas y sentimientos de manera libre, reflexionando acerca de sus vivencias y los convoque a perdonar y a pensar en que la paz es posible.

### Referencias

Colorado, J. A. (Productor). (2016). *La fotografía y la memoria en Colombia, testimonios del dolor y la resistencia* [Película]. Recuperado de:

[https://www.youtube.com/watch?v=RCIThRRG\\_JIyab\\_channel=CanalEnVIVO-](https://www.youtube.com/watch?v=RCIThRRG_JIyab_channel=CanalEnVIVO-)

UniversidadEAFIT

Congreso de la república. (2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia Ley 1098*. Recuperado de:

[https://www.redjurista.com/Documents/codigo\\_de\\_la\\_infancia\\_y\\_la\\_adolescencia\\_-](https://www.redjurista.com/Documents/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_-_ley_1098_de_2006.aspx#/)

[\\_ley\\_1098\\_de\\_2006.aspx#/](https://www.redjurista.com/Documents/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_-_ley_1098_de_2006.aspx#/)

El País. (04 de febrero, 2013). ¿Por qué Florida y Pradera están siempre en la mira de los grupos





armados? *El País*. Recuperado de: <https://www.elpais.com.co/judicial/por-que-florida-y-pradera-estan-siempre-en-la-mira-de-los-grupos-armados.html>

Gieco, L. (1982). Solo le pido a Dios [Grabado por M. Sosa]. Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SIrot1Flczg>

Horne, K. (Dirección). (2018). *El testigo* [Película]. Recuperado de Netflix Colombia

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa Quinta edición*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A. Recuperado de: [https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educativa\\_5\\_ed.pdf](https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed.pdf)

MEN. (2014). *El arte en la educación inicial*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N21-Arte-educacion-inicial.pdf>

MEN. (2014). *El juego en la educación inicial*. Bogotá, Colombia. Obtenido de De cero a siempre, Documento N° 22: Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>

MEN. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá. Recuperado de De cero a siempre: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>





MEN. (17 de Julio de 2018). *Plan especial de la educación rural*. Recuperado de mineducacion:

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)

Poder legislativo. (2016). Colombia: Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Colombia. Recuperado de:

<https://www.refworld.org/es/docid/5a8744d54.html>

Sanz, F. (2008). *La fotobiografía*. Barcelona, España: Kairós.

Semana. (29 de agosto, 2019). Semana. Obtenido de ¿Cómo fue en inicio de las FARC?: Recuperado

de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-historia-de-las-farc/467972/>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

UNICEF. (2005). UNICEF. Obtenido de Definición de la infancia: Recuperado de:

<https://www.unicef.org/colombia/>





## **Experiencias en primera infancia sobre identidad afrocolombiana en la comunidad Berlín – Pradera**

*YANURY ANDREA GÓMEZ<sup>274</sup> Y MEIBY CARMELINA ÁNGULO<sup>275</sup>*

### **Resumen**

Actualmente la cultura afrodescendiente ha prevalecido en nuestro país, sus costumbres, tradiciones, hábitos y estilo de vida hacen parte de su identidad sin embargo, en gran parte del país se vulneran los derechos de estas comunidades negras; y es que actualmente y a pesar de los esfuerzos de diferentes movimientos y personas que buscan defender los derechos humanos, en Colombia al igual que en muchos países latinoamericanos el racismo y la discriminación racial aún sigue tan fuerte como en otras épocas, solo basta con observar el trato de la población de Cartagena a los negros de su propia ciudad, o como en plena pandemia por el COVID-19, la viralización de asesinatos como el de George Floyd desencadenaron fuertes protestas.

Es por ello que, con la presente investigación, se pretende una educación cultural articulada en el currículo académico en la modalidad familiar del Instituto de Bienestar Familiar permita a las nuevas generaciones apreciar y preservar el patrimonio cultural y la identidad afrocolombiana, reivindicando así el protagonismo histórico de los grupos étnicos en la consolidación del país, instruyendo a niños y niñas desde la primera infancia sobre las raíces de su descendencia, haciendo énfasis en que los valores reflejan la

---

<sup>274</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios

<sup>275</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios







personalidad de los individuos, permitiendo así el desarrollo de sus capacidades creativas, promoviendo el diálogo y el entendimiento entre las culturas.

Para ello, se tratará inicialmente los diferentes conceptos que se utilizan actualmente para nombrar a la población afrocolombiana, como lo son el prefijo afro y el concepto afrodescendiente, los cuales hacen alusión a que sus ancestros fueron africanos y en consecuencia descienden de África, y cuando se habla de afroColombianos se refiere a los descendientes de africanos que viven en Colombia. Según el (DANE, 2018) “en los resultados del censo nacional de población y vivienda, establece que el volumen estimado es de 4.671.160 de la población auto reconocida NARP y la población total nacional 9,34%”. Es así como Colombia es actualmente el segundo país con mayor cantidad de población afrodescendientes de Latinoamérica después de Brasil.

Sin embargo, con el conflicto armado se ha desencadenado un desplazamiento masivo de miles de afrodescendientes de la costa pacífica colombiana que huyen al no tener acceso a servicios básicos como a la educación, salud y agua, afectando el bienestar y sano desarrollo de los niños y niñas. Las familias que han llegado a Pradera y Florida víctimas de despojo de tierras, violencia y pocas oportunidades laborales, encuentran en estos municipios situaciones no diferentes a los que han vivido en sus tierras natales, llegan a invadir predios y se vinculan a trabajos informales. Aunque estos municipios han estado en medio del conflicto, resultan abandonados por la sociedad y las autoridades, quienes han normalizado la migración, las masacres, las injusticias y las desigualdades.





A partir del proceso de caracterización socio-familiar realizado en el mes de Marzo del año 2020, a través de una encuesta realizada en la comunidad del barrio Berlín en conjunto con el programa del ICBF “Semillitas” sector centro, se identificó la necesidad de trabajar en el tema del reconocimiento multiétnico, teniendo en cuenta los altos índices de familias que han llegado del pacífico Colombiano a este municipio, como ya se mencionó víctimas de despojo de tierras y violencia, que hacen parte del sector centro y que empiezan a ser mayoría en este municipio, que sumado a sus problemas, encuentran un rechazo a sus costumbres y optan por interiorizar tradiciones ajenas a su acervo cultural lo que causa un rechazo a su autonomía por encajar en esta sociedad. Es significativo retomar esta temática porque se pudo evidenciar que la mayoría de las familias que asisten al programa, su reconocimiento étnico es juzgado por la sociedad, sin considerar la incidencia positiva de las diferencias que poseen en esta parte del país, se debe enriquecer el orgullo por la diversidad cultural, para lograr realizar una transferencia de conocimientos, buscando que esta identidad la transformen las nuevas generaciones, sin importar que se encuentren por fuera de su territorio natal.

Con lo anteriormente expuesto, se debe recalcar que gracias a las investigaciones a favor de la infancia, se reconoce a los niños como sujetos sociales de derecho, por lo tanto debe de contar con condiciones en donde pueda relacionarse y de nutrirse de experiencias que le den sentido a su vida e identidad; la educación en la primera infancia con la finalidad de reconocer todos los logros que se han generado desde los diferentes grupos étnicos, principalmente afroColombianos, que existen en nuestro municipio, para promover el fortalecimiento de las tradiciones de cada comunidad que componen esta sociedad en la cual estamos involucrados en nuestro





diario vivir. Como afirma (Blanco, 1997) “la Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no solo del niño, sino de la familia” que, junto con la comunicación, son los fundamentos que se desarrollan en este trabajo dado que a partir de la relación entre la comunicación de contextos y las intenciones pedagógicas es viable la transmisión de ciertos elementos de la cultura afro que expone la diversidad y aceptación de esta comunidad. A partir de lo expuesto anteriormente, se ha determinado prudente, reflexionar sobre la influencia de las familias en la construcción de la identidad de los niños y niñas de la comunidad afrodescendiente del barrio Berlín de Pradera, Valle.

¿Cómo han construido su identidad étnica los niños y niñas de primera infancia de la comunidad afrodescendiente víctimas de desplazamiento forzado del barrio Berlín del Municipio Pradera-Valle?

### **Objetivo General**

Evaluar la manera en que han construido su identidad étnica los niños y niñas de primera infancia de la comunidad afrodescendiente víctimas de desplazamiento forzado del barrio Berlín del Municipio Pradera-Valle.

### **Objetivos Específicos**

- Visibilizar las experiencias en la formación de la identidad afrodescendiente en el barrio Berlín
- Analizar la perspectiva que tienen las familias del barrio Berlín y en general la comunidad afrodescendiente del municipio frente a su identidad étnica





- Identificar cómo han construido su identidad étnica las familias del barrio Berlín del municipio de Pradera – Valle

### **Diseño Metodológico**

Este trabajo de investigación se sitúa en el enfoque cualitativo que nos permite interpretar los relatos y contextos de las familias involucradas dado que, permite una relación cercana entre los investigadores y participantes Este enfoque es el más pertinente dado que nuestra investigación nos permite recoger los datos directamente con las personas involucradas en su escenario natural en este caso en el barrio Berlín del municipio de pradera para lograr interpretar los significados que la comunidad nos comparte e ilustrar su contexto. La modalidad es la fenomenología como lo indican (Van Manen, 1990) “la meta de la fenomenología es transformar una experiencia vivida en una descripción de su esencia, de tal forma que el efecto del texto es de inmediato un revivir reflexivo y la apropiación meditada de algo significativo” (Citado en McMillan y Schumacher, 2005, p.11). Nos permite describir los significados de las experiencias, relatos, historias de vida, tradiciones y cultura de la comunidad afrodescendiente por medio de entrevistas extensas para comprender sus perspectivas, realidad y voz.

La idea es que los lectores puedan entender ampliamente la situación y las experiencias de estas familias y los niños y niñas de la primera infancia. La técnica más apropiada es la entrevista semiestructurada dado que nos permite tener una conversación fluida dando libertad al entrevistado de decir lo que quiere compartir al público en general. Las entrevistas se formularon a cuatro familias desplazadas por la violencia beneficiarias del Centro de Atención Semillitas modalidad familiar, en donde se les planteo preguntas como ¿Qué causó su





desplazamiento a Pradera? ¿Has sentido discriminación? ¿Cuáles entidades te ayudaron? ¿Qué costumbres conservan en su familia? ¿Qué costumbres les toco cambiar? de esta manera podemos analizar los elementos que caracterizan la formación de las identidades de los niños y niñas.

### **Referente teórico conceptual**

**Desplazamiento Forzado en Colombia.** Actualmente el desplazamiento forzado en nuestro país se ha tornado en una tragedia humanitaria con las continuas guerras, miles de colombianos son forzados a abandonar su entorno rural y trasladadas a zonas urbanas, siendo hoy por hoy un hecho normal observar familias enteras pedir limosnas y pedir ayuda a entidades que no presentan ningún interés en ayudar a esta población. Rosero (2002) nos dice:

Una cosa sabemos a ciencia cierta y es que a la noción imperante de desarrollo y a quienes la instrumentalizan en su beneficio les importa muy poco qué y cómo atropellan. El desplazamiento forzado interno —entendido como la mayor agresión que sufren los afrodescendientes en los últimos 150 años— no es una cosa aislada, sino un conjunto de acciones sistemáticas, abiertas y deliberadas y, por lo tanto, inscritas y funcionales no solo a la dinámica de la guerra, sino también a la concepción de desarrollo. (p.549)

Las familias desplazadas en su mayoría son conformadas por madres cabeza de hogar que hacen parte del Centro Comunitario del Barrio Berlín de Pradera - Valle, son las encargadas no solo del sustento económico de sus familias y son figuras matriarcales que, con cantos, bailes tradicionales, interpretaciones de instrumentos y manera de vestir y peinarse reflejan su cultura ancestral, de esta manera buscan que sus hijos e hijas





reconozcan elementos que contribuyan al desarrollo de su identidad conservando símbolos que los diferencian de los demás. Aunque desde los hogares se evidencia un apoyo permanente en la conservación de estas culturas, son muchas las grietas que produce la sociedad, empezando por la educación que aunque el Ministerio de Educación propone una serie de lineamientos curriculares que “avanza en aspectos teóricos, pedagógicos y temáticos de la Cátedra de Estudios AfroColombianos y se intenta una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término AfroColombiano” (MEN, 1996, p.3); no se plantean en la gran mayoría de los Centros Educativos del municipio, no se consideran sus contextos históricos y socioculturales. Explorando las tradiciones afrocolombianas y con la cooperación de las familias se podría crear múltiples herramientas pedagógicas que contribuyen a resaltar la importancia de la diversidad y que los niños y niñas pertenecientes a esta comunidad tengan más recursos para aceptar parte de su acervo y desarrollar su identidad, además es enriquecedor para el resto de estudiantes dado que interpretarán todos estos elementos desde experiencias lúdicas que conjuntamente llevarán a procesos de reflexión, comprensión y respeto.

Con base en la Cátedra de Estudios AfroColombianos, en el Centro de Atención Semillitas en donde se atiende víctimas de hechos violentos como el desplazamiento armado y a comunidades étnicas se brinda apoyo a las familias mediante “La Modalidad Familiar con Bienestar que comprende una intervención psicosocial que conjuga elementos del orden personal (comportamientos, emociones, competencias, posturas éticas), aspectos de la dinámica familiar (pautas, roles, límites, comunicación) y factores socioculturales (contexto, historia, cultura)” (ICBF, 2015, p.23). La intervención brindada a las familias fue las acciones de facilitación, que se centró en la autoobservación de cada miembro con la finalidad de identificar qué aspectos conservan o





han cambiado de su acervo cultural, por medio de entrevistas sobre sus experiencias acerca del conflicto y sus costumbres.

Las familias son las principales acompañantes en los procesos de construcción de identidades de los niños y niñas que son la nueva generación, por ello inculcan valores y tradiciones desde sus experiencias culturales:

Con los niños y en familia celebramos a San Pacho nos ponemos nuestros turbantes y collares y pues aquí en pradera hay mucha gente que es muy incrédula y nos miran raro, pero yo sigo con mi turbante para todos lados, porque fue así, así fue que nací yo, esa fue mi creencia que me enseñó mi papá y mi mamá. (D, F; 3)

El proceso en la construcción de identidades inicia con el significado y nombramiento de las familias a sus hijos, que en la mayoría de los casos conservan la memoria de sus ancestros en el nombre de sus antecesores

Les puse así a mis hijos porque mi abuelo se llamaba Juan, entonces ese nombre es de mi abuelo, y mi hija se llama clemencia porque así se llamaba mi tatarabuela y ellos ya se murieron, entonces yo dije, voy a llamar a mis hijos así, para acordarme de mis abuelos que me enseñaron muchas cosas importantes. (D, F; 3)

El empoderamiento de una cultura y el desarrollo de identidades en comunidades multiculturales recae en el apoyo que se recibe de la sociedad, según la mayoría de los entrevistados debieron asumir otra cultura para sobrevivir a ella y poder acceder a trabajos, bienes y servicios, aunque somos un departamento de encuentro cultural también somos discriminativos a lo étnico:





En momentos he sentido discriminación por mi piel y porque hay gente que cree que venimos con la misma costumbre, con todo lo bueno y lo malo, es que, por ahí, hay muchos grupos armados, creerán que uno también está metido en eso y no lo somos. (D, M; 2)

Para que las familias puedan asumir sus identidades se deben garantizar sus derechos étnicos medidas por la interculturalidad, dado que intentan recuperar su concepto de ciudadanía en una sociedad que tiene el deber de ser incluyente.

Ahí en la gobernación hay un lugar donde tiene que ver con lo negro y había una señora consultiva afrodescendiente y ella me ayudó y ella me apoyó y, a mí ya no me da pena salir a la calle con mi turbante y mis collares, porque ella dice que esa es mi identidad multicultural que yo tengo que sacar adelante y enseñarles a mis hijos. (D, F; 3)

La identidad étnica es una construcción social de cambios que se produce en la interacción con los actores de la sociedad. Los niños y niñas de las comunidades afrocolombianas poseen varias expresiones fruto de una construcción y contextos diferenciados; de acuerdo en el marco de los llamados *cultural studies* y *los postcolonial studies* (Chivallon, 2002):

Se genera la hipótesis de que las identidades negras construidas a través de la complementariedad de elementos modernos y tradicionales a la vez, entre continuidades históricas y rupturas, con una capacidad de permanente transformación y de asimilación de elementos culturales diversos y también de producciones originales. (Citado en Agudelo, 2004, p.177)







Es así como se produce un mestizaje cultural en donde los niños adoptan ciertas características que los identifican, ya sea por elementos históricos como la esclavitud, sucesos de racismo, relaciones sociales y familiares, sino también por símbolos como el folclor, la música, la danza, expresiones orales y hasta en imágenes de líderes que consideran de inspiración influenciando fuertemente su forma de vestir y peinarse.

### **Referencias**

- Agudelo, C. E. (2004). No todos vienen del río: construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia. En E. R. Rojas, Conflicto e (in)visibilidad Retos en los estudios de la gente negra (p. 173). Popayán: Universidad del Cauca.
- Blanco, C. S. (1997). La Educación Infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda. España: Universidad de A Coruña.
- DANE. (2018). POBLACIÓN NEGRA, AFROCOLOMBIANA, RAZIAL Y PALENQUERA. Bogotá: Gobierno
- ICBF. (2015). Modalidad Familias con Bienestar. Bogotá: ICBF
- MEN. (1993). Cátedra Estudios AfroColombianos. Bogotá: MEN.
- Rosero, C. (2002). "Los afrodescendientes y el conflicto armado en Colombia: La insistencia en lo propio como alternativa. Alemania: Nadir.org.de Colombia.





## **La voz de la infancia silenciada por la guerra**

***SANDRA MILENA CADENA CABRERA Y DANIELA ALEXANDRA IBARGÜEN VIAFARA***

### **Resumen**

Para dar inicio a este camino investigativo partimos de la inquietud por saber cómo eran los procesos de aprendizaje de los niños y de las niñas que se encontraban en situación vulnerable, en este caso iría asociado a la vida en las calles de la ciudad de Cali. Fue así como poco a poco nos fuimos involucrando en este nuevo terreno desconocido pero que es capaz de brillar a pesar de las adversidades, aquí encontramos diferentes elementos que enriquecieron nuestra búsqueda, uno de ellos radica en una situación que como país padecemos hace décadas, y es el conflicto armado y las secuelas o el impacto que este deja a su paso, en muchas ocasiones para referirse a los daños ocasionados por la guerra se basan netamente en brindar una información cuantitativa de las víctimas que esta lleva a su paso, dejando de lado aspectos importantes como la integridad, la dignidad y la parte emocional de las personas que vivieron este proceso. La guerra va más allá de la muerte y lleva consigo un sinfín de afecciones que conllevan a que las víctimas se sientan muertos en vida.

De esta manera, llega a nosotras la electiva de investigación la cual, se enfatiza en un proyecto investigativo que busca crear una escultura memorial que represente la construcción de la paz desde las infancias y sus relatos en los municipios de Pradera y Florida donde las voces de las infancias víctimas del conflicto serán de ayuda para comprender el conflicto desde otra perspectiva. Después de haber investigado un poco y obtener información del tema podemos ver que lamentablemente los niños y las niñas también están inmersos en esta situación llevándose la peor parte, puesto que el conflicto armado además de impedir y limitar





los derechos de los niños y las niñas que están estipulados en el código de infancia y adolescencia también crea en ellos grandes rupturas en su parte emocional y social.

En el proceso de búsqueda apareció un artículo del periódico el espectador publicado en el año 2017 que llamó nuestra atención debido a que en él se publicó la creación de un libro llamado “les di la mano, tomaron la piel” el cual cuenta con la particularidad que son relatos de niños, niñas y adolescentes de diferentes zonas del país que sufrieron los resultados del conflicto. Estas historias son narradas de una manera muy significativa, debido a que, ilustran lo que la guerra ocasionó en ellos, pero también pretende dar a conocer cómo encontraron la habilidad de convertir ese dolor en arte. En cada una de estas páginas se logra evidenciar verdaderamente la crueldad de la guerra con esta población. En este artículo también se plantea un interrogante sumamente importante y el cual nos permitió entender y comprender el gran impacto que puede tener el saber escuchar de manera asertiva a los niños y a las niñas, comprender que en ellos también nacen sentimientos y emociones importantes en temas complejos y el *interrogante* fue “Si los adultos hemos llevado al país a la guerra, ¿por qué no darles la voz a quienes no la han tenido”? (Sánchez, 2017, p. 8). Fue aquí cuando entendimos que todos hablamos de una guerra, pero que pocas veces nos sentamos a detallar cómo las diferentes infancias conciben esos conflictos.

Por tal motivo en este proceso de investigación que tiene como intención abordar los relatos de las infancias víctimas del conflicto, pretendemos mediante una búsqueda eficiente revivir sus voces y comprender su realidad, y por esta razón nos formulamos el interrogante para nuestra investigación y es **¿Comprender**





## **cómo los relatos sobre el conflicto armado inciden en los procesos de identidad de los niños y las niñas de Pradera y Florida?**

En esa medida nuestro artículo reflexivo plantea comprender cómo el conflicto armado afecta en el desarrollo emocional, social, cognitivo y en los procesos de identidad de los niños y las niñas.

Colombia un país rico en biodiversidad y cultura, que se ve empañado por su falta de empatía y otredad, se ve inmerso en un suceso sin precedentes en su historia, donde quedan en evidencia algunas carencias ocultas que como sociedad padecemos pero que no se manifiestan con la magnitud que requiere, a raíz de esta emergencia sanitaria que nos ha afectado de una u otra manera en cuestiones cotidianas de la vida, nos permitió replantear nuestra manera de entender y comprender la vida, y así obligarnos a detenernos y pensar en los cambios que debemos de tener como sociedad, pensando siempre en un bien común.

Fue importante entonces replantear nuestro interrogante sobre el proceso de investigación, ya que por motivos ajenos a nuestra voluntad donde no tuvimos la posibilidad de escuchar los relatos de los niños y las niñas víctimas del conflicto armado en los corregimientos de Florida y Pradera, interactúan directamente con ellos, por eso debemos entonces comprender cuáles son esos factores que inciden en el desarrollo de las identidades de las infancias de nuestros niños a raíz del conflicto armado y el post conflicto de nuestro país, pero de una manera no vivencial, sino a través de archivos, escritos, noticias, documentales que nos ayuden a obtener información para alimentar nuestra investigación y así poder entender cuáles son esas causas que influyen y afectan el desarrollo de las identidades de los niños y las niñas colombianas. Por esta razón la nueva pregunta para nuestro artículo reflexivo es la siguiente.





¿Cómo el conflicto armado y el post conflicto afectan los procesos de identidad de las infancias colombianas?

### **Ruta metodológica**

La línea metodológica por la cual se llevó a cabo el presente trabajo se direcciona a la utilizada por Glasser y Strauss llamada la teoría fundamentada, se trabajó bajo esta metodología, ya que gracias a ella se pueden realizar procesos investigativos bajo la estrategia de recolección de datos, los cuales pueden ser recaudados desde cualquier espacio. Este tipo de metodologías se trabaja en gran magnitud en las investigaciones de carácter social por ello es la más adecuada para guiar este proceso.

Teniendo en cuenta la estructura de nuestro trabajo es pertinente abordarlo desde una herramienta que nos permita organizar de manera adecuada nuestra información, por esta razón se trabajará en base a un fichero el cual nos permitirá organizar nuestro proceso de la siguiente manera, saber los títulos de nuestras investigaciones, su autor, que tipo de documento estamos estudiando, las observaciones que se tiene de cada una entre otros, de esta manera el fichero se estructura así:





## Figura 1

*Ejemplo de Fichaje de la malla de lectura UNIMINUTO (2021)*

Ficha número:		
Ficha bibliográfica		
Título:	Autor:	Tipo de documento:
		Palabras claves:
Observaciones		Fecha de elaboración de la ficha:
Estudiante responsable		

Por tal motivo y a lo largo del trabajo se observará la información recolectada en distintas fuentes como revistas, libros, reportajes periodísticos, etc., en este proceso de investigación se detallaron aproximadamente veinte elementos que fueron fundamentales para llevar a cabo este artículo reflexivo, de los cuales doce de ellos se encuentran expresados en el trabajo. Aunque no fue posible recrear las voces de las infancias desde su expresividad y su dialecto se trabajó hacia la proximidad de ello, buscando herramientas donde la voz se refleja de una u otra manera, y no opacara el proceso que se quería llevar.

### Infancias

Para entender el concepto de infancia, podemos decir que esta son las primeras etapas de vida de los niños y las niñas y está comprendida desde la concepción hasta los siete 7 años de edad.





Desde el momento en que la infancia se reconoce como diferente a la adultez, se reconoce que los niños a lo largo de su vida pasan por diferentes momentos y experiencias de vida, se considera la infancia como una etapa de la vida especialmente sensible en el que los humanos muestran gran dependencia, motivo por el cual requieren especial protección. (Laverde et al., 2016, p. 37)

A lo largo de la historia podemos ver cómo la concepción de infancia era vista , donde el niño era considerado un ser indeseado, un estorbo o peor como un yugo, ya en la edad media los niños no eran considerados como niños, sino como adultos en miniatura, a los cuales no se les tenía en cuenta, ni su espacio, ni su tiempo, pero que debían de asumir obligaciones como adultos y así eran expuestos a diversos abusos, por otro lado, se puede ver cómo esta concepción ha ido cambiando, a tal punto que en la edad moderna surgen una serie de cambios que ayudaron a su reconocimiento y a entender entonces que las infancias son un periodo muy importante en la vida del ser humano, siendo este el momento donde elabora y reelabora ideas que le hacen entender el mundo, y para que esto suceda, está la necesidad en las personas y especialmente en los niños y niñas de tener las condiciones donde puedan interactuar con otros niños y niñas de su misma edad, siendo esta la mejor etapa de la vida puesto que aquí se intercambian saberes, se descubren y experimentan situaciones y sentimientos que les ayudarán a forjar su desarrollo personal para el transcurso de la vida.

Las infancias es un tema tan hermoso, pero tan complejo a la vez, un mundo de ilusiones, sueños y metas que muchas veces no logramos o no queremos entender, por lo cual, en algunas ocasiones se omite su manera de ver la vida; Por ello es de suma importancia reconstruir las voces de quienes no se escuchan y así





entender desde su interior y experiencias lo que significa padecer los acontecimientos de una guerra que no les pertenece pero que les tocó vivir.

### **El conflicto armado en las infancias**

Después de hablar y de aterrizar un poco en lo que significan las infancias, es de suma importancia conocer cómo estas se ven envueltas en la incertidumbre, en la angustia y en el sin sabor que trae consigo la guerra, como bien sabemos y mencionamos anteriormente nuestro país ha vivido y aún vive los acontecimientos de una guerra que lleva más de cinco décadas, y lo han posicionado como uno de los países que sufre más del conflicto armado, según la ONU:

Colombia es el cuarto país del mundo donde son reclutados más niños y niñas para la formación de las filas de los grupos al margen de la ley, siendo superado por países del continente africano como la República Democrática del Congo. (Montoya Ruiz, 2008, p. 39)

Comprender el conflicto armado en nuestro país es de gran complejidad, esto debido a que no se conoce a ciencia cierta sus orígenes o los entes que lo desencadenaron, por ello la palabra conflicto en sí ya es un gran desafío, por esta razón el Centro Nacional de Memoria Histórica dividió los procesos de violencia en cuatro momentos los cuales se organizan de la siguiente manera, el primer momento abarca los años de (1958 a 1982) y se enfatizó en los partidos políticos, el segundo periodo se dio en los años de (1982-1996) y esta se evidenció el crecimiento de las guerrillas, el tercer periodo que se presentó en los años (1996 – 2005) fue aquí donde se agudizó la lucha contra el narcotráfico, y el cuarto y último periodo estuvo inmerso en los años (2005- 2012) en la cual, se realizaron procesos estatales para lograr la debilitación de la guerrilla (González y Carrasquilla,







2017, p. 57). Con estos aportes logramos tener una idea del recorrido que ha tenido el conflicto en nuestro país durante cierto tiempo y sus posibles causas, dando así una idea de los impactos que trae consigo los procesos de guerra.

### **¿Por qué a ellos? Un acercamiento a sus procesos de identidad**

Debemos de entender entonces que es la identidad, siendo este el rol que cada persona adquiere mediante sus vivencias, su creación de la personalidad, su carácter, su forma de pensar, sentir y actuar, siendo esto las características que nos diferencian de los demás así como no lo expresa Beatriz Ramírez en su artículo sobre la construcción de identidades, en la que nos dice que la identidad es un testimonio de las vivencias, nuestro entorno, los miedos heredados interiorizándolos y creyéndolos, siendo útiles para la comprensión del mundo y cómo vamos a vivirlo (Ramírez, 2017, p. 200).

Muchas veces nos hemos preguntado ¿Cómo las problemáticas sociales y políticas influyen en los procesos de identidad de los niños y las niñas, además de estas ser ajenas a su desarrollo físico, social y emocional? Gracias al proceso de lectura que hemos realizado se puede evidenciar que las infancias en nuestro país por mucho tiempo han sido invisibles y se ha ocultado su voz, ya que, siempre se habla o se piensa por ellos y no se les ha brindado la oportunidad de expresarse, esto debido a que siempre se dice lo que se desea escuchar y no lo que verdaderamente los niños y las niñas desean expresar, esto se puede evidenciar cuando vemos como grupos armados ilegales han sido los causantes de crisis sociales graves que han afectado a los niñas y niños de nuestro país robándose esa infancia, obligándolos a vivir una vida diferente, sin pensar que simplemente son niños y requieren de protección y amor, otro factor que influye en este deterioro social es la





pobreza siendo esta gran protagonista, debido a su carácter opresor que en muchas ocasiones obliga a sumarse a estos grupos ilegales debido a que sus familias son asesinadas o en su defecto arrebatados de sus hogares dejándolos así sin familia, protección y refugio. Siendo esta una situación injustificable en un país donde debería prevalecer el reconocimiento al otro, ¿pero que esperar de un país experto en ocultar la verdad?

Según el informe de “violencias en la primera infancia del año 2013, manifiesta que entre el año 2005 y 2012 aproximadamente el 7% de los niños y las niñas de primera infancia han sido víctimas del conflicto armado” (Alvarado et al., 2018, p. 181), lo cual nos lleva a pensar que una gran cantidad de niños y niñas se están viendo afectados por los designios de la guerra, dejando en ellos y en ellas huellas difíciles de borrar.

Es importante entender porque las infancias se tienen que ver sumergidas en las plenarias de la guerra por lo cual es importante mencionar el argumento del poeta Píndaro el cual dice “la excelencia es como la piel joven crece en un mundo débil y quebradiza, en necesidad constante de alimento exterior.” (Nussbaum, 1995, p. 27), lo cual nos aterriza a pensar y a deducir que la maldad llega a las infancias por la falta de concientización del adulto, por la poca empatía que suele existir entre estos dos mundos donde uno mira y observa la vida llena de color e inocencia, y el otro en la mayoría de las veces se limita a ver su entorno a blanco y negro. La voz de las infancias en el proceso del conflicto armado es totalmente nula, ya que en estos procesos en pocas situaciones se tienen presente sus particularidades, experiencias y situaciones en particular que afectan a este grupo de individuos.

Como bien sabemos en nuestro país aún viven muchos niños y niñas los acontecimientos de la guerra, pero es importante rescatar que se han desarrollado algunos intentos por salvaguardar y respetar la vida de los





ciudadanos dentro de los cuales se encuentran las infancias colombianas, pero aquí cabe destacar el comentario de Machael el cual afirma que es necesario “ver a las infancias no como victimarios si no verlos como parte de la solución” (Machel, 1996, p. 16) con lo cual estamos de acuerdo ya que se crean procesos de paz basados en conceptos ajenos a las infancias, lo cual produce que no exista una paz absoluta. Aquí podemos decir que la infancia logra la paz cuando el adulto la tiene, y aquí es donde una vez más se ve silenciada su voz.

### **Conclusiones**

Como vimos a lo largo del escrito las infancias están en medio de una situación compleja, que minimiza en muchas ocasiones sus capacidades de socialización con el mundo exterior, esto se produce porque sus palabras son escuchadas por oídos sordos, sus acciones observadas por ojos ausentes y sus sentimientos por corazones vacíos, la infancia debe ser analizada por lo que significa verdaderamente y no por lo que el adulto desee interpretar, aunque el conflicto y postconflicto no son temas que debían cargar en sus espaldas los niños y las niñas lastimosamente es la situación que les tocó afrontar y vivir, por tal motivo es imprescindible escucharlos pero de una manera profunda que permita comprender cómo este mundo tan diverso ve y afronta estos procesos.

Todos sabemos que el tema del conflicto armado es muy complejo y como este afecta a nuestra niñez colombiana, que no podemos ser indiferentes ante esta situación ya que, está afectando su integridad emocional, cognitiva y física dejando en ellos huellas profundas imborrables, tenemos que sensibilizarnos ante el cambio y la ayuda de forma efectiva debido, a que no es solo labor de las entidades no gubernamentales y del Estado sino que es también fundamental la ayuda de la sociedad a través de la participación en la





transformación de la vida de los niños y las niñas afectados por una guerra que no era la de ellos y que no les tocaba vivirla.

A lo largo de este recorrido investigativo podemos decir entonces que la identidad es algo que nos define ante la sociedad y el mundo, que esta se va construyendo a lo largo de la infancia, a través de las vivencias, las cuales ayudaran a formar su personalidad y su carácter, la forma de cómo se va a comprender el mundo y cómo se va a vivir en él. Por ello es importante conocer y comprender que piensan como piensan y cómo afronta la niñez temas complejos como estos, no se debe silenciar una voz por ignorancia.

### Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Patiño, J. y Arroyo, A. (2018). *Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento*.
- González, O. J. y Carrasquilla, B. D. (2017). Niños, niñas y adolescentes ¿víctimas o victimarios del conflicto armado en Colombia? *Niños, Niñas y Adolescentes ¿víctimas o Victimarios Del Conflicto Armado En Colombia?*, 13(1), 56–62. DOI: <https://doi.org/10.15665/rj.v13i1.1523>
- Laverde, L. J., Muñoz, J. D., Osuna, C. M. y Ovalle, L., C. (2016). *Representaciones sociales sobre conflicto armado en los niños y niñas de la estrategia atrap sueños de la secretaria distrital de integración social*. 1–116.
- Machel, G. (1996). *Informe Graça Machel*. 21958.
- Montoya, R. A. M. (2008). Niños y Jóvenes En La Guerra En Colombia. Aproximación a Su Reclutamiento Y Vinculacion. *Opinión Jurídica*, 7(13), 37–51.





# IV Bienal

Latinoamericana y Caribeña  
en primera infancia, niñez y juventudes

Desigualdades, diversidades y desplazamientos

2 al 6 de agosto de 2021 - Virtual

Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad de la bien fortuna y petica en la tragedia y la filosofía griega*.

Ramírez, G. B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 14(33), 195. DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i33.551>

Sánchez, N. (2017). *Relatos de infancia desde la guerra*. El Espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/relatos-de-infancia-desde-la-guerra-article/>





## **Identidad de los maestros rurales**

*MARIA ADRIANA IMBACHI HOYOS, MARIA CHOQUE PEÑA Y MARIBEL GALVIS SAA* <sup>276</sup>

### **Resumen**

Durante la ponencia se abordará de manera reflexiva la identidad del maestro rural como actores principales en la práctica pedagógica, considerándolo como agente y mediador social en la construcción de alternativas y oportunidades de aprendizaje entre la escuela y la ruralidad. Así mismo el postconflicto, ha perpetrado de manera indirecta en estos entornos, generando en el sistema educativo procesos de diálogo y vinculación con comunidades; resignificando el rol de la escuela y su incidencia en la construcción de paz, haciendo que los maestros generen nuevos espacios en pro del fortalecimiento, calidad y pertinencia educacional durante los procesos pedagógicos en corresponsabilidad con las familias y comunidades.

### **Introducción**

La identidad de los maestros rurales es un tema pertinente para poder comprender las dinámicas escolares de los contextos rurales, que en su relación con los fines de la educación busca dar respuesta al derecho constitucional de la educación de manera integral y para ello el Ministerio de Educación Nacional ha articulado este propósito en el Proyecto de Educación Rural. Es así como la identidad del maestro rural se ha visto permeada desde diferentes concepciones que se dan a partir de su saber disciplinar y cultural, a través de sus historias de vida y experiencias profesionales que día a día se fortalecen con el hacer y quehacer

---

<sup>276</sup> CORPORACIÓN UNIVERSITARIA UNIMINUTO – CALI





pedagógico, logrando así, el fortalecimiento, vinculación y participación con las comunidades y las familias desde sus propios entornos y contextos rurales, convirtiéndose en actores de construcción y mediación.

Esta ponencia, se propone como objetivo aportar a la reflexión de la identidad del maestro rural sobre todo en el contexto colombiano; con respecto al desempeño o papel, de frente a la situación de su práctica pedagógica en estos entornos. Desde esta perspectiva, se puede considerar que el rol de docente profesional es indispensable durante el proceso de enseñanza, al ser el ente que vincula la complementariedad entre la participación de la comunidad, la calidad y pertinencia de los procesos educativos de las instituciones de educación de la modalidad rural.

En tanto, esta reflexión surge en el espacio del semillero: Somos contextos, formación e infancias, que está anclado al proyecto de investigación: identidades de los maestros rurales, que directamente como docentes en formación amplía la visión y compromete en la creación de estrategias que aporten al mejoramiento y avance de la educación rural, allí donde se reconoce la multiplicidad de aspectos que la conforman, desde la realidad circundante. Asimismo, se devela el desafío de involucrar el quehacer pedagógico superando el sin número de adversidades y establecer la relación e integridad entre pedagogía, calidad, equidad y cobertura en la educación.

### **Maestros como actores en la ruralidad**

La educación rural en Colombia se ve cada día transformada por el contexto que la compone, y aunque no es grato; se deben reconocer las consecuencias del conflicto armado que vive y afecta de manera sistémica a nuestro país. Es así como uno de los factores que esta situación desata, es la deserción escolar debido a la





suspensión parcial o definitiva de actividades escolares. Esto hace de los maestros agentes intermediarios, que generan procesos de cambio, en cuanto a la resistencia en el territorio para construir puentes de fraternidad en medio a los riesgos que esto conlleva.

Es el maestro el encargado de presentar una nueva forma de educar, es el que siembra esperanza aún en medio de tanto dolor, es el que genera confianza y es capaz de crear y desarrollar estrategias alternas en medio del conflicto.

Los maestros en las escuelas rurales se convierten en un fuerte referente, encargados de promover la restauración del orden y de las relaciones sociales. Esto en medio del complejo trabajo que deben abarcar, no solo dentro de las aulas, sino en la comunidad y su inserción intercultural en el medio que lo acoge. Además, el rol dentro del aula es polifacético debido a la distribución de estudiantes por nivel o grado, y la necesidad de atenderlos paralelamente sin descuidar los programas pertinentes a cada grupo y las necesidades de cada estudiante.

Es una tarea ardua, que cada docente rural está enfrentando hoy.

Se debe reconocer, la múltiple tarea de enseñar, instruir, desde las posibilidades que va descubriendo para enriquecer cada día su labor docente, así como para desarrollar técnicas o estrategias que favorezcan el multigrado y a la vez potencie las relaciones interpersonales creando puentes de formación integral entre los mismos estudiantes, que con su protagonismo van fortaleciendo el quehacer pedagógico dentro y fuera del aula.

### **La Identidad del maestro rural**







El docente en su tarea de mediador, facilitador o acompañante en el aprendizaje, centra su enseñanza en el aula rural en la socialización como medio de inserción cultural, que involucra no solo a los estudiantes, sino que se extiende a sus familias y comunidad para hacerlos partícipes de esta tarea. Esta estrategia le permite reconocer el contexto, situarse en las necesidades que reclaman atención no solo educativa, sino muchas veces emocional, familiar y hasta intervención de profesionales competentes. Todo ello hace que el maestro experimente transformaciones en su rol, en el desempeño de su tarea ya que empieza a involucrar sensaciones, sentimientos, actitudes que lo llevan a comprometer su situación profesional.

### **Trabajo o práctica pedagógica**

Reconociendo los diferentes escenarios a donde se traslada la práctica docente, cabe resaltar a Tonucci (1996 citado en Bustos, 2007), en su artículo *Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de identidad profesional en las aulas multigrado*, cuando dice “las aulas rurales, además pueden llegar a ser lugares potenciales para la experimentación educativa y convertirse en “laboratorios” que favorezcan la extrapolación de estrategias” (p. 4). Dicho esto, se comprende la necesidad de generar espacios de aprendizajes significativos que promuevan la integralidad en esta labor.

La Escuela Nueva, propuesta desarrollada por el MEN; promueve en los centros educativos rurales estrategias que facilitan la labor docente, pero que no la limitan a experimentar y transformar los ambientes que son propios de la ruralidad: el contacto con la naturaleza, la agricultura, las tradiciones culturales y demás actividades territoriales que permiten promover el desarrollo rural teniendo en cuenta todos los aspectos de la actividad social y cultural; el cual busca un fortalecimiento de la relación entre escuela y comunidad.





En tanto, el perfil del educador está orientado en su capacidad de adaptación, en la acción del emprendimiento, acompañamiento colectivo, autónomo y participativo, desde lo cual, el docente entra en contacto con el medio ambiente y en aprovechamiento de los distintos recursos y planes estratégicos formulados, promueve a través de proyectos diversas iniciativas que propician y proporcionan mejoras en las condiciones de vida de los estudiantes y la comunidad, arraigados así, en la búsqueda del fortalecimiento de la misma cultura, de desarrollo sostenible y finalmente encaminados hacia los modelos pedagógicos que se establecen en los centros educativos con miras hacia el mejoramiento de la calidad educativa y entorno en general.

### **Conclusión**

Por tanto, podemos comprender que la identidad de los maestros rurales trasciende de manera significativa en ese campo de la ruralidad y que desde aquellas miradas críticas y reflexivas en su contexto en general, se gestan grandes peculiaridades en sus gentes, culturas, tradiciones, creencias e ideologías. Así mismo, la función del rol como docente independientemente de sus raíces y su propio ser, y en virtud de la profesión que han ejercido tal vez por vocación propia; pasan a ser personas comprometidas consigo mismas y con los demás, por lo que han demostrado a partir de su identidad, que más que personas orientadoras de la educación de los niños y niñas dentro de una escuela distante a la urbana, pasan también, a convertirse actores dinamizadores en la comunidad.

De aquí la necesidad de generar conciencia que permitan suscitar propuestas relevantes sin dejar de lado la adopción de las tecnologías que se requieran, como también la debida atención y cumplimiento de las





garantías que se establecen dentro de las políticas públicas educativas; para así, poder obtener mejores progresos y mejores resultados para el logro educativo satisfactorio que se ejercen con esfuerzo en lo interior de estos contextos rurales; y a la vez estos territorios se puedan fortalecer cada día más, convirtiéndose en espacios potenciales de desarrollo progresivo, fomentando el servicio laboral de las vidas de los campesinos a través de lo agropecuario y la agroindustria en eje de la comunidad, localidad y avance del país.

### **Referencias**

- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Revista de currículum y formación de profesorado, España. Artículo virtual. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711311.pdf>
- Brumat, M. (2015) Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3939Brumat.pdf>





## ¿Qué suscita la ruralidad? Una mirada reflexiva sobre la educación en contexto rural<sup>277</sup>

*MARÍA ISABEL DAZA SÁNCHEZ<sup>278</sup> Y KATHERINE JIMÉNEZ REYES<sup>279</sup>*

### Resumen

Este documento pretende aportar una mirada reflexiva sobre la educación en contexto rural colombiano. Presenta la ruralidad y concretamente la educación rural como una categoría que abarca interpretaciones y consideraciones que emergen a partir de las comunidades, pero también de los *otros* que desde la revisión académica intentamos comprender ciertas representaciones sociales que interpelan este contexto. Aborda la presencia de tensiones entre la mirada estatal y representaciones comunes que suelen configurar la educación rural. Para finalizar, se expone focos de interés que reflejan la necesidad de profundizar sobre la educación rural como un abanico de posibilidades para el desarrollo social.

### La ruralidad y la educación rural

De manera general o quizás tradicional, suele concebirse la ruralidad como el espacio rural opuesto a lo urbano, aquel espacio que se referencia con el paisaje natural, el sector agropecuario, minero o de

---

<sup>277</sup> Ponencia derivada en la primera fase del proyecto en curso “*Identidades de los maestros rurales en las infancias en el programa de Licenciatura en Educación Infantil UNIMINUTO*”, liderado por el grupo de investigación Enlaces Pedagógicos -Bogotá, GISE-Cali y Buga, CINDE-Bogotá. 2020-2021.

<sup>278</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNMINUTO, Rectoría Sur Occidente, Cali. Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Participante del semillero de investigación *Somos contextos: Formación e infancias*.

<sup>279</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNMINUTO, Rectoría Sur Occidente, Cali. Tutora de la Licenciatura en Educación Infantil. Líder del semillero de investigación *Somos contextos: Formación e infancias*.





conservación, el asentamiento de grupos étnicos e inclusive el entorno donde se disputa -en términos económicos- el poder sobre la tierra<sup>280</sup>. Como si se tratara de una cuestión binaria, la ruralidad tiende para algunos sectores sociales –aun- siendo un espacio de carencias, atraso y disputa, particularmente en Colombia, en el devenir histórico se ha caracterizado por la desigualdad, la falta de oportunidades para las comunidades, la ausencia del Estado, el dominio terrateniente y analfabetismo, entre otras características que evidencian una deuda indiscutible con el campo, sin embargo, la ruralidad ha ido configurándose desde otras aristas y cabe resaltarse que:

A comienzos de la década de 1990, en algunos medios académicos latinoamericanos se propuso la noción de nueva ruralidad, como un concepto paraguas, con el objeto de generar, en el corto plazo, una agenda de investigación interdisciplinaria e interinstitucional sobre las relaciones entre los macroprocesos globales y los procesos territoriales; y, a más largo plazo, con el propósito de contribuir a una actualización crítica de la sociología rural latinoamericana. (Pérez y Farah, 2006; Llambí, 2004 citado en Llambí y Pérez, 2007, p. 37)

De manera que, hoy la ruralidad se asume desde diversas perspectivas, un debate que circula en el camino de consolidación de los sistemas-mundo. La ruralidad emergente o nueva ruralidad, intenta superar una mirada unidireccional, se ubica en la comprensión e interpretación de fenómenos, procesos y relaciones sociales

---

<sup>280</sup> Estas y otras características se mantuvieron hasta finales de la década de los cuarenta del siglo XX, recordemos que la estandarización de indicadores de desarrollo provocó la ola de “proyectos de desarrollo” en los países de América Latina (Lozano, 2012), aspecto que se ubicó su interés en estándares que per se no reflejaban las situaciones de fondo de los grupos humanos.





que entretejen las comunidades con el territorio, con los sistemas de producción, de mercado y la movilidad de sus habitantes, en ese sentido, con la nueva ruralidad surgen tópicos y nuevos caminos de interpretación sobre la cuestión territorial y las dinámicas sociales, que inciden en el desarrollo del contexto, como lo es la educación.

En cuanto a la educación rural, podemos afirmar que ha sido objeto de cuestionamientos, cambios e interpelaciones, los estudios nos enseñan que por décadas ha persistido el bajo logro educativo, las limitaciones de infraestructuras, las barreras para acceder—distancias para llegar a los centros educativos—, altas tasas de deserción escolar, entre otros aspectos; pero ello no anula los esfuerzos que en varias zonas del país se han presentado, considerándose el surgimiento de movimientos sociales del campo a finales del siglo XX y brindando un giro significativo que abanderan comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas o negras, con denominaciones como *educación agropecuaria, educación campesina o educación propia o étnica*.

Precisamente, el auge de la educación rural se inició en la década de los 70: por el Estado colombiano, que incorporó la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural como parte de las estrategias destinadas a promover el cambio social, y por parte de los movimientos sociales y proyectos políticos de izquierda, que adoptaron la educación del campesino como estrategia de canalización del potencial revolucionario de este y de fomento de su organización y movilización, con el fin de generar hechos sociales y procesos políticos nuevos. (Lozano, 2012, p.124)





Un paso importante que es menester citar, es el *Programa Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural*, que desde 2006 pretende fortalecer la cobertura y calidad educativa para el sector rural, aunque su extensión ha sido gradual, de avance y retrocesos, es necesario que las comunidades y el Ministerio de Educación-MEN dialoguen sobre la pertinencia y contextualización que dicho programa pretende alcanzar, atendiendo a las características de las poblaciones escolares rurales y sus diseños curriculares. Concomitante tenemos la necesidad discutida sobre la *transformación de lo rural* que planteó el primer punto de los Acuerdos de Paz, que ya en casi 5 años se ha venido forjando –a paso lento- y atisba una Reforma Rural Integral que además de incluir componentes como el acceso y uso de la tierra, la reducción de la pobreza, entre otros, fija su mirada en el escenario educativo, como una posibilidad que contribuya al desarrollo rural en dialogo con las características y necesidades de las poblaciones y enfrente la brecha de desigualdad.

Desde la perspectiva estatal, los Planes de Desarrollo entre otros propósitos debe situar la educación rural como un asunto de interés relevante, sin embargo, esto dependerá de las administraciones de las entidades territoriales que estén ejerciendo el poder, para algunos territorios, la educación rural entra en dialogo con sus comunidades y las cosmovisiones, con las metas medioambientales, con la articulación de lo urbano, mientras que, para otros, sigue asumiéndose desde problemáticas del pasado, conformes a la ausencia del Estado o incluso olvido por parte de las de las administraciones de las entidades territoriales.

En la línea crítica y de contribución a los debates institucionales, autores como Fernando Reimers (2009), consideran que la educación en América latina debe servir para fortalecer las sociedades en democracia





y consolidar un modelo de desarrollo acorde con las dinámicas sociales de cada grupo poblacional; este punto abre una discusión relevante dado que podría interpretarse como el reconocimiento de las necesidades creadas bajo la discusión de las mismas comunidades y no producto de una imposición generalizada sobre un supuesto que ha cobijado tradicionalmente la construcción de los retos y obligaciones del Estado con la sociedad (Naranjo y Carrero, 2017, p.102).

Con ello, la importancia de la implementación de políticas públicas enfocadas a la educación rural, que integren los intereses de las comunidades que le habitan es una discusión necesaria y de largo alcance, puesto que se estarán apostando a la construcción de territorios que convoca otras perspectivas de cómo se concibe lo rural, la pertenencia al territorio y la identidad cultural, valorando así la reconfiguración de lo rural.

### **Tensiones: entre la mirada estatal y representaciones sociales**

Ahora bien, la pregunta que propone el título del documento *¿Qué suscita la ruralidad?*, surge finalizada la revisión documental y encuentros reflexivos que se adelantó con el semillero de investigación *Somos contextos: Formación e infancias*, donde se expuso un interés por reunir y comprender algunas representaciones comunes que suelen configurar la ruralidad y la educación rural; estas representaciones se reunieron se intentaron clasificar en las siguientes aristas, lo sociocultural, lo educativo y lo económico.

#### ***Sociocultural***

En cuanto a lo sociocultural, la revisión giro entorno a consideraciones sobre el desarrollo y el contexto rural, reconociéndose que aún hay un fuerte arraigo en contraposición con lo urbano. Circula entonces tres representaciones que las maestras en formación identifican comunes en lo rural; i) la mayoría de la población







permanece en el campo, ii) se asocia lo rural con zonas de conflicto armado y iii) se considera al campesino como un sujeto carente de formación.

Lo mencionado, da cuenta de una perspectiva aislada y tradicionalista sobre lo rural, encasilla el *habitar un territorio* como una forma de resignación, desconociéndose miradas emergentes que resignifican la relación con la tierra (principal medio de producción), las relaciones medioambientales y el vínculo tanto social como cultural que configuran las comunidades campesinas y étnicas que mayoritariamente habitan en las zonas rurales. Por otro lado, cabe mencionarse que en el marco del conflicto armado colombiano las zonas rurales y varias regiones han sido afectadas de manera predominante, razón por la cual, las poblaciones ha sufrido abuso y violación sistemática de los derechos humanos y una clara afectación a su derecho constitucional a la paz, asociar lo rural con la guerra, ha sido un fenómeno social que se instauró en el imaginario colectivo, sin embargo, fruto de varios esfuerzos de organizaciones sociales, de comunidades campesinas, étnicas y el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, se intenta fortalecer la democracia y reconstruir las interacciones sociales (esclarecimiento de la verdad), que indiquen en el desarrollo humano de los pobladores y garantiza el goce de sus derechos.

### ***Educativo***

Sobre lo educativo, la revisión giro entorno a las condiciones que favorecen e indican en la comprensión de la educación rural. Se presenta entonces representaciones ligadas al sistema educativo, pero también a los juicios de valor que demarcan patrones de exclusión; i) la educación rural *no es buena*, ii) el Estado se olvidó de la educación rural y ii) la ubicación de la escuela es determinante.





Lo anterior, interpela la necesidad de concebir la educación rural considerando los factores que han incidido en su trayectoria, principalmente condiciones socioeconómicas y culturales; a partir de allí, desmontar concepciones que se convierten en patrones de exclusión y discriminación. La educación rural ha reunido un sin número de dinámicas que buscan responder a las problemáticas que presenta sobre cobertura, calidad, pertinencia e infraestructura, sin embargo, algunos sectores sociales a *la ligera* la tildan de no ser buena, generalizando y desconociendo varios proyectos educativos que se enarbolan bajo el liderazgo de comunidades campesinas y étnicas, es cierto que la educación rural ha dejado de contar con el respaldo del Estado, pero también resulta importante reconocer que la mirada hegemónica al entrar en tensión con *otras educaciones* terminan invalidando las apuestas educativas, programas desde las dimensiones de la interculturalidad y cosmovisiones de las comunidades que se enfocan en una propuesta contextualizada y acorde a su identidad cultural.

La escuela en el medio rural, puede ser descrita como necesitada, pobre, de mobiliario insuficiente, aunque no sea exclusivo de lo rural -dado que en la zona urbana también hay establecimientos que cuentan con estas características-, sin embargo, otras son las cuestiones neurálgicas que inciden en su quehacer, sabemos que desde la década de los 50 se han suscitado programas educativos que buscan mitigar el analfabetismo, mejorar la cobertura y brindar la oportunidad de continuar en el sistema (especialmente con estrategias para población en extra edad y adultos con estudios incompletos o sin realizar), pero no se contempla de manera sistemática el impacto que estos han generado, desconociéndose puntualmente los avances de los mismos.





Por último, en cuanto a la ubicación de las escuelas resulta determinante, por varias décadas los caminos minados y la intimidación de grupos al margen de la ley, son dos motivos que han estado presentes, así como, las largas distancias o poblados dispersos donde la población escolar habita. De acuerdo con las circunstancias, muchos niños, niñas y jóvenes asisten a la escuela, sin embargo, ante condiciones climáticas, de seguridad y de acceso desfavorables, la deserción escolar e interrupción de los ciclos formativos, se convierten en un patrón en la población en edad escolar.

### ***Económico***

En cuanto a lo económico, la revisión contempla la mirada que ubica la nueva ruralidad, circulando así, dos representaciones que las maestras en formación identifican, lo rural: i) se asocia con pobreza y ii) no refleja el avance tecnológico. Desde la década de los 80, la apertura al proceso de globalización transformó las relaciones ente lo rural y lo urbano, posteriormente, categorías como sostenibilidad, ecoturismo, cultivos orgánicos, entraron a hacer parte de las dinámicas que tienden un puente entre lo rural y urbano, sin embargo, las cifras de desempleo de la población rural, la desigualdad, la pobreza, son otros factores que entran en tensión, por tanto, la pobreza en lo rural está asociado a la escases de ingresos económicos, pero no a la insuficiencia de oportunidades puesto que estas contribuyen al desarrollo social y comunitario –en ocasiones de manera limitada-.

La influencia por parte de los medios de comunicación, la extensión de sistemas viales, han permitido mayor apertura de lo rural, siendo este un sector proveedor, pero a tiempo, un escenario que demanda recuperación del tejido social –por las fracturas que deja el conflicto armado-. En cuanto a al avance





tecnológico, podemos plantear que el uso de herramientas cada vez es más generalizado, la inclusión de las mismas ha dependido de las actividades económicas que adelantan, adicionalmente, el crecimiento en alternativas de servicios y actividades no agropecuarias se han listado como acciones relevantes en la generación de ingresos.

### **Conclusiones**

A manera de conclusión, se expone unos focos de interés que reflejan la necesidad de profundizar sobre la educación rural como un abanico de posibilidades para el desarrollo social.

- La nueva ruralidad convoca a dimensionar lo territorial en términos de región, de manera que se sitúen las necesidades y potencialidades de los territorios liderados por comunidades campesinas, étnicas o mestizas
- Con la generación de políticas públicas enfocadas en lo rural, este espacio se reivindica y se visibiliza con el fin de que el Estado genere mayor incidencia en la transformación de realidades
- La educación rural, requiere fortalecerse con los proyectos educativos que lideren campesinos o comunidades étnicas donde el saber propio de sus pobladores juega un papel preponderante en la construcción de identidad cultural
- Las perspectivas sobre el desarrollo rural, nos invitan a transitar sobre otros campos discursivos, como la educación propia, la etnoeducación, la equidad de género y la movilización social

### **Referencias**





Carrero, M., González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. Praxis Pedagógica (19). Recuperado de:

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1377/1312>

Llambí, L.; Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de Desarrollo Rural (59). Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/117/11759002.pdf>

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. Revista de la Universidad de La Salle (57). Recuperado de:

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1036ycontext=ruls>





## Mesa 15

### **Vida pública, privada e íntima de la infancia y la juventud confinada: retos y tensiones frente a la educación**

#### **Estudiar desde la casa: la experiencia del confinamiento en casa entre un grupo de estudiantes universitarios en San Luis Potosí, México**

***JOSÉ GUADALUPE RIVERA GONZÁLEZ***<sup>281</sup>

#### **Resumen**

El escenario mundial y local de la pandemia generado por COVID-19 han traído como consecuencia otros daños colaterales. Uno de ellos ha sido el confinamiento en casa como una estrategia para contener los contagios y con ello evitar la saturación de hospitales y evitar un incremento en el número de muertes. En este evento, presento algunos resultados de un proyecto al que titulé: “La otra pandemia. Estudiando desde casa”. La información del proyecto se logró obtener a partir de un cuestionario y entrevistas (utilizando el correo electrónico y la plataforma de Teams) que apliqué a un grupo de estudiantes universitarios.

**Palabras clave.** Juventudes, pandemia, confinamiento.

#### **Introducción**

---

<sup>281</sup> Profesor-Investigador de Tiempo completo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Profesor titular de la licenciatura en Antropología. [joserivera@uaslp.mx](mailto:joserivera@uaslp.mx)





La pandemia de COVID-19 ha tenido diferentes respuestas de diferentes tipos y desde diferentes actores. Desde que la pandemia hizo su aparición en el mundo, hemos escuchado y seguido muy de cerca las recomendaciones del sector médico y de los científicos especializados en el tema. También tuvimos las respuestas por parte de los políticos, los empresarios, líderes sociales y también la respuesta de la ciudadanía en común. La pandemia en algunos casos fue negada, fue minimizada, se vio con indiferencia, creó pánico y en la medida que pasaban los días, las semanas y los meses, la pandemia también generó contagios y con los contagios también llegó la desesperación y para *miles y millones* de personas en el mundo llegaría la muerte. Ciertamente la pandemia ha significado que miles de personas en México y alrededor del mundo se hayan contagiado y hayan perdido la vida. Además, derivado de la pandemia y el confinamiento millones de personas han perdido su empleo. Grandes, medianas y pequeñas empresas tuvieron que alterar o modificar sus procesos de producción. Hacer paros técnicos por la baja en las demandas de sus servicios o de sus productos. Sin embargo, también fuimos testigos de cómo las economías locales y la solidaridad se hicieron presentes alrededor del mundo para generar ingresos que fueron clave en la sobrevivencia de miles de familias. Sin embargo ¿Qué otras experiencias o qué otras narrativas pueden rescatarse más allá de las narrativas de los contagios, camas ocupadas, pacientes intubados, vacunados, ventiladores disponible, medicinas y de fallecidos?

En esta ponencia se presentarán las experiencias de un grupo de jóvenes universitarios, quienes llevan más de 15 meses estudiando en casa bajo la modalidad de educación a distancia. Mientras escribo estas líneas, muchas actividades han regresado paulatinamente a eso que se llama “nueva normalidad”, sin embargo, en México y en el estado de San Luis Potosí, los estudiantes universitarios llevan año y medio estudiando y haciendo





otras muchas actividades desde su hogar. Aunque en el mes de mayo del 2021 se inició el proceso de vacunación del personal docente de las escuelas públicas y privadas, es una realidad que la gran mayoría seguimos trabajando a distancia. Nos hemos podido trasladar de nuestros cubículos para impartir nuestras clases, pero aún lo seguimos haciendo por medio de una plataforma y por medio de un dispositivo electrónico, pero los jóvenes siguen sin poder regresar a las aulas. En este sentido, es que se vuelve importante saber cómo un grupo de jóvenes universitarios vivieron la experiencia del confinamiento y todo lo que ello representó y significó en sus vidas personales, familiares y escolares. En México y seguramente en otros países del mundo, miles o tal vez millones de jóvenes ingresaron a la educación primaria, secundaria, preparatoria, universidad o tal vez un posgrado, sin acudir a una clase presencial a sus nuevas escuelas, sin embargo, esos jóvenes estudiantes solo conocen a sus compañeros de clase y a sus profesores por medio de la pantalla de la computadora o la pantalla de su teléfono celular. La enfermedad, el virus y el confinamiento trastocó rutinas, relaciones sociales, laborales afectivas y amorosas. Al respecto me interesó preguntarles lo siguiente:

¿Qué opinan los jóvenes de este largo periodo de confinamiento y de estudiar en casa? ¿Qué o cuáles han sido los principales problemas-dificultades que los estudiantes han enfrentado durante este largo periodo de encierro? ¿Cómo han sido las dinámicas y los problemas familiares? ¿Qué o cuáles han sido los problemas técnicos que han enfrentado durante este periodo en el que han llevado las clases a distancia? ¿Cómo ha sido la convivencia en familia durante este largo periodo de están confinado en casa? ¿Cómo se cambió la forma de ver la vida entre los jóvenes?







En San Luís Potosí, es una realidad que a los jóvenes poco o nada se les ha preguntado o consultado sobre lo que ha ocurrido en su entorno familiar, educativo, sobre su salud emocional, sobre sus miedos, sus temores, sus proyectos personales o sobre sus pérdidas. Su existencia transcurre en escenarios de cansancio, temor, estrés, frustración, contagios, muertes, desempleo y en muchas ocasiones el abandono. Aquí buscamos encontrar su palabra, su sentir, sus sueños, sus expectativas, su vida cotidiana en casa y fuera de ella buscando nuevos empleos o continuando en los que ya tenían. Buscando vivir y resistir. Debido al confinamiento y a la imposibilidad de tener contacto presencial con mis estudiantes y otros grupos de jóvenes, fue que tuve que recurrir al uso intensivo de videoconferencias por medio de la plataforma Tams, además del chat de la misma plataforma y también del correo electrónico. La virtualidad permitió que los jóvenes siguieran estudiando y también me facilitó y me permitió estar en una constante interacción para dar seguimiento a sus experiencias cotidianas durante el largo periodo de confinamiento.

### **COVID-19: Una pandemia global<sup>282</sup>.**

Las primeras noticias que se tuvieron del COVID-19, como fue denominado el nuevo coronavirus que tuvo su origen en la ciudad China de Wuhan, provincia de Hubei, se tuvieron a mediados del mes de diciembre de 2019. En ese entonces surgió un brote infeccioso de tipo respiratorio causando neumonía. Dicha enfermedad fue provocada, en aquel entonces, por un agente desconocido para los médicos y científicos chinos. Fue hasta el 7 de enero del 2020 cuando después de arduas investigaciones fue posible identificar el agente causal de

---

<sup>282</sup> Según la Organización Mundial de la Salud, una pandemia es la propagación de una enfermedad nueva a escala mundial ([https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently\\_asked\\_questions/pandemic/en/](https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/en/))





aquel brote, siendo un nuevo tipo de coronavirus. El coronavirus que surgió en la ciudad de Wuhan, China, pertenece a la familia de los betacoronavirus, a la cual pertenece el virus que ocasiona el Síndrome Respiratorio Agudo (SARS) y también el Síndrome Respiratorio de Medio Oriente y otros 4 coronavirus más, todos ellos vinculados a la gripe común. Una característica de este nuevo virus, fue su rápida expansión al resto de mundo. Por ejemplo, ya para mediados de enero, el virus había llegado a Japón, Corea del Sur y Tailandia. El rápido avance en los contagios llevó a que el 23 de enero la ciudad de Wuhan iniciara una drástica cuarentena; con la intención de frenar el rápido avance en los contagios. Para el 31 de enero los contagios estaban ya en países europeos (Francia, Italia y Alemania), pero también estaban ya los primeros casos reportados en América (Estados Unidos y Canadá). Para el mes de febrero, en China se presentaban niveles de más de 3,000 contagios por día. Ante esto aquel país tuvo que poner en marcha una estricta política de confinamiento social, con la intención de detener los contagios (Cedillo, López, Cordero y Visososo, 2020).

### **La llegada del COVID-19 a México**

En México el primer caso de contagio por COVID-19 fue reportado fue el 28 de febrero. Por lo que se informó en aquellos días por la prensa, el primer contagiado fue un varón de 35 años, quien días antes había estado en el norte de Italia. Mientras que la Secretaría de Salud del gobierno federal informó el 19 de marzo de la primera víctima fatal de COVID-19. La víctima no había salido del país, y se cree que se contagió al asistir a un concierto en el Palacio de los Deportes el 3 de marzo<sup>283</sup>. A partir de que el virus llegó a México, pocos días pasaron para que este empezará a transmitirse y el número de contagios poco a poco fue creciendo. En un primer

<sup>283</sup> (<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/coronavirus-como-llega-mexico-al-pico-maximo-de-contagios-por-Covid-19>)





momento estos contagios estuvieron asociados a viajeros que regresaban de estar vacacionando en países en donde el número de contagios se había incrementado (principalmente Italia y los Estados Unidos). Para evitar que un mayor número de personas fueran expuestas a un posible contagio de COVID-19, fue que las autoridades federales del sector salud y educativo, tomaron la decisión de adelantar el periodo vacacional de semana santa. En un primer momento, la instrucción fue que las vacaciones darían inicio a partir del 20 de marzo y se extenderían hasta el 20 de abril de 2020; sin embargo, ante el avance de contagios y de muertes que se estaban registrando en diferentes países (China, España, Italia y los Estados Unidos) y también en México, fue que en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), así como otras instituciones de educación superior del país, decidieron que las clases fueran suspendidas a partir del 17 de marzo y no el 20 de marzo, como originalmente se había informado. No solo los estudiantes de la UASLP fueron notificados de la suspensión de las actividades escolares, así sucedió también con otras instituciones educativas todos los niveles educativos. Por lo tanto, de un día para otro, más de 25 millones de estudiantes de todos los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado), además de miles de maestros, administrativos y autoridades tuvieron que modificar sus rutinas y tuvieron que pasar a resguardarse en sus casas y limitar las salidas y el contacto con el medio exterior. Días después, el 23 de marzo desde el Gobierno Federal se inició la jornada de “Sana distancia”. Circunstancia que será recordada con la siguiente frase: “Quédate en casa”. Nunca como ahora quedarse en casa se volvió tan importante. Cuidar la salud; cuidar la vida dependería de quedarse en casa. Las calles, las avenidas, las escuelas, los centros comerciales, los aeropuertos, las playas, las fábricas, los centros, los gimnasios; todo poco a poco se fue deteniendo. De repente





los abrazos, los besos, los saludos, la comida compartida, viajar en transporte público; todo ello se transformó en fuente de contagio, de peligro, angustia y también de rechazo.

### **¿Cómo describirías la experiencia de la cuarentena en tu hogar?**

Desde la experiencia de los jóvenes, su vida en las semanas previas a contestar el cuestionario la catalogaron de la siguiente manera: monótona, aburrida, calurosa, estresante, desesperada, tensa, rutinaria, repetitiva, desesperante, deprimente, tediosa y conflictiva. Pero también hubo casos en donde los jóvenes han encontrado en el encierro una oportunidad para aprender nuevas cosas, descansar, reflexionar, disfrutar de la compañía de la familia, para desayunar, comer y cenar juntos, cosas que muy pocas veces podrían realizarse en tiempos normales. En algunos casos encierro también ha permitido recobrar o generar una convivencia familiar a la que pocas veces se puede tener cuando todos estudian y todos trabajan y, por lo tanto, todos salen de casa. Se han aprovechado los días de encierro para conocer más a los demás miembros de la familia con quienes por las rutinas de los días normales se tiene poco o escaso contacto.

El encierro también ha sido una oportunidad para divertirse y bromear; pero también, sin duda, ha resultado ser una experiencia conflictiva y difícil para otros más. El virus del COVID-19 reunió a las familias en sus hogares; más bien los encerró en el mismo hogar durante varias semanas. Una estudiante describió así su percepción: “Es como si afuera hubiera un asesino afuera de la casa y su presencia genera mucho miedo e incertidumbre” (Narración estudiantes).

### **¿Qué fue lo más difícil de sobrellevar durante esta experiencia de encierro?**





Son muchas las situaciones que se han presentado y que los jóvenes han experimentado durante este periodo de encierro. El encierro ha significado que su cotidianidad haya sido interrumpida de un día para otro. Contener la propagación de contagios ha representado para los jóvenes ver cancelado el contacto físico con muchas personas. Quedarse en casa sin poder salir impidió tener las clases presenciales, representó también dejar de asistir al cine y a muchos eventos que son importantes para su vida cotidiana. A todo lo anterior se ha sumado el calor. También el hecho de que se hayan incrementado las labores de limpieza en el hogar ha generado conflicto y estrés al interior de los hogares. Sin embargo, también el contacto constante de las familias fue algo que generó situaciones de pérdida de privacidad. Implicó también que se acostumbraran a nuevas dinámicas, nuevos ritmos, como un joven lo señaló, *nos volvimos o tuvimos que volver más sedentarios*. Intentar estudiar y hacer actividades escolares en las casas en donde hay muchas personas representó un verdadero reto para muchos estudiantes.

### **La familia de los jóvenes y su comportamiento durante el confinamiento**

El hecho de estar todos o la mayor parte de los miembros de la familia ha sido una nueva forma de vivir y de interactuar que ha venido a alterar las anteriores reglas de convivencia. Al principio de la cuarentena la desinformación que había o sobre información existente causó tensión y mucho miedo, pero poco a poco las familias intentaron ajustarse a la nueva realidad. En todos los hogares se han tomado precauciones por mantener el hogar limpio, se desinfectan espacios, ropa y objetos. Pero también es un hecho que el encierro es una situación que no a todos gusta. El hecho de estar todos o la mayor parte de los miembros de la familia ha sido una nueva forma de vivir y de interactuar que ha venido a alterar las anteriores reglas de convivencia. Al





principio de la cuarentena la desinformación que había o sobre información existente causó tensión y mucho miedo, pero poco a poco las familias intentaron ajustarse a la nueva realidad.

### **¿Qué fue lo que lo que causó los conflictos al interior de los hogares?**

La necesidad o el interés de salir a la calle que manifiestan algunos miembros de la familia. La limpieza del hogar ha sido motivo de conflictos entre la familia. También el hecho de que hay algunos miembros que no creen en la existencia del virus y piensan que todo es un invento del gobierno y ello ha confrontado en ocasiones a la familia; ya que al no creer en el virus hay personas que siguen viviendo como si no pasara nada, ello se hizo presente en un testimonio de un joven, quien tuvo problemas con su mamá porque ella seguía saliendo a la calle y recibiendo visitas. También el hecho de que los jóvenes no participen en las actividades de limpieza del hogar ha sido el motivo para generar conflictos. El tener que compartir computadoras o dispositivos de entretenimiento ha sido causa de malestar y de frecuentes discusiones. No estar acostumbrados a las manías o al carácter que tienen algunos miembros de la familia con los que ahora se tiene que compartir la casa durante largos periodos de tiempo, también ha causado conflictos.

### **Conclusiones**

Sin duda que estas semanas y meses de confinamiento han sido semanas y meses de temor, miedo, dudas e incertidumbre para la mayoría de los estudiantes que contestaron el cuestionario. Lo anterior no solo ha sido generado por el impacto directo del virus en el estado de salud. A lo anterior hay que añadir el impacto del confinamiento en el desempleo, en lo difícil que se ha traducido la convivencia cotidiana en un hogar lleno de personas durante largas jornadas. También hay que añadir el estrés y la ansiedad que han causado las clases a





distancia. Muchos de ellos expresaron que se aprende poco o nada bajo esta modalidad, ya que hubo muchos profesores que no se preocuparon por darle seguimiento en línea a los cursos. El regreso a la “nueva normalidad” parece también ser un momento de muchas dudas y de mucha incertidumbre para los jóvenes. Por lo tanto, quedarse en casa se tradujo en experimentar una nueva convivencia. En las casas están padres y madres de familia, hijos y otros parientes que ya convivían con esas familias. En algunos casos llegaron nuevos familiares como los abuelos, quienes al ser personas en condición de vulnerabilidad por la pandemia fueron trasladados a la casa de algún hijo o hija. Entonces de un día para otros miles de hogares pasaron a estar ocupadas todo el día durante largas semanas y largos meses. Salir de la casa ponía en peligro de contagio a quienes salían, pero también a los que se quedaban en casa. Para los jóvenes que estaban acostumbrados a salir y pasar largas jornadas fuera de casa, la experiencia de quedarse en casa durante muchos días provocó que se experimentara el estrés, ansiedad, depresión, miedo, angustia, incertidumbre, aburrimiento, aislamiento, fatiga.

Este periodo de encierro para los jóvenes ha sido clave el papel y la importancia de contar con celulares y computadoras, pero los teléfonos y las computadoras sin acceso a internet no servirían de mucho, así que contar con crédito o con un plan para contar con el servicio de internet en casa fue clave para sobrevivir al encierro. El teléfono celular y las computadoras y contar con el acceso a internet desde casa permitió que los jóvenes y otros miembros de la familia pudieran mantenerse en contacto con el exterior, y que pudieran muchos de ellos intentar llevar los cursos escolares a la distancia. Como ya lo dije, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, al igual que miles de centros de enseñanza en el país y en el resto de mundo cerraron sus puertas de un día para otro. Por lo tanto, las clases presenciales se cancelaron y ello provocó que los jóvenes llevaran la





escuela a su hogar y para ello tener un teléfono celular, una computadora o una tableta y tener acceso a internet fue clave; pero ello no solo permitió a los estudiantes seguir o continuar con sus programas escolares a la distancia; también hay que señalar que la experiencia de trasladar o llevar la escuela a casa no estuvo libre de conflictos; ya que había que compartir la computadora con otros miembros de la familia, había que acostumbrarse a la nueva dinámica de tomar clases en línea y poner atención lo que se trataba en la sesión teniendo al resto de los miembros de la familia en el mismo espacio. Muchos de los jóvenes destacaron esto como uno de sus verdaderos problemas de estar en casa; es decir la facilidad con la que perdían el interés en lo que se trataba en la clase o lo difícil que les resultaba concentrarse y lo complicado de pasar muchas horas en la computadora oyendo a sus profesores hablar. Sin duda el confinamiento ha generado entre los jóvenes encuestados impactos relevantes en la manera en la que estudian, aprenden, trabajan, consumen, trabaja y en como interactúan con el resto de sus amigos, parejas, compañeros de escuela, profesores y familiares.

### **Referencias**

Cedillo-Barrón, L., López, P. V., García, C. J. y Visososo, C. G. (2020). COVID-19. La enfermedad viral que se diseminó en el mundo. Revista Avance y Perspectiva, Cinvestav.







## Experiencias de ‘educación en casa’ y ‘escolarización en casa’ en tiempos de pandemia desde el

### Proyecto Educativo León de Judá

ANDREA SUÁREZ SALAZAR<sup>284</sup>

#### Resumen

El presente estudio busca socializar las experiencias de ‘educación en casa’ y ‘escolarización en casa’ en tiempos de pandemia de los estudiantes escolarizados en el *Colegio León de Judá*, así como las de aquellos adscritos al *Programa León de Judá en casa* (ambos partes del *Proyecto Educativo León de Judá* con sede en Manizales, Colombia). Entre sus hallazgos, se reportan la resiliencia y la capacidad de adaptación de los estudiantes a los nuevos modos de vida escolar, las rupturas en sus modos de pensamiento, así como las nuevas maneras de gestión del tiempo y los recursos para enseñar en casa.

**Palabras clave.** Educación en casa (*homeschooling*), Escolarización en casa (*schooling-at-home*), Pandemia, Confinamiento.

#### Introducción

El fenómeno social de educación en casa (o ‘*homeschooling*’) no es una forma nueva de educación que haya nacido como resultado de un tiempo reciente de pandemia por COVID-19 o confinamiento social. De hecho, tiene sus inicios desde tiempos antiguos, y sus principios y filosofía han pasado por diversos cambios durante la Edad Media, la Edad Moderna y la Edad Contemporánea. Podría decirse que ha sido mucho más frecuente después de la década del 70, tiempo en el cual comenzaron los interrogantes sistémicos al formato

---

<sup>284</sup> Colegio León de Judá – Universidad Autónoma de Manizales – Universidad de Manizales





de escuela tal y como la conocemos ahora, desde autores como Iván Illich (1975), Paul Goodman (1976) y John Holt (1972).

En la presente comunicación se pretende indagar acerca de las experiencias de vida escolar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que hacen parte de familias *homeschoolers* y familias escolarizadas vinculadas al *Proyecto Educativo León de Judá*, así como explorar las percepciones de dicha población sobre dos posturas pedagógicas y didácticas distintas: la *‘educación en casa’* y la *‘escolarización en casa’*. Para ello, el presente trabajo se basará en los resultados de una encuesta y de testimonios orales sobre las experiencias educativas de vida recientes de los participantes; esto es, durante el año escolar 2020 y lo corrido del año actual 2021.

### **Marco conceptual**

Lo primero que habrá que aclarar entonces es que, desde la teoría, los conceptos *‘educación en casa’* y la *‘escolarización en casa’* son esencialmente diferentes. Por un lado, *‘educación en casa’* tiene que ver con la idea que tienen algunos padres acerca de *“su responsabilidad de educar directamente a sus hijos”* (Amézquita, 2018, p.18), lo cual implica en ocasiones recurrir a tutores externos con quienes se manejan planes estructurados a través de currículos en red u otros tutores especializados en alguna área en particular; no obstante, su rol es solamente fomentar la inmersión total de los hijos en las temáticas propuestas por sus padres (Amézquita, 2018, p.18). Kozlowski (1999), citado en Leal Chapa (2007), define también el *homeschooling* como la oportunidad que tienen los padres de proveer a sus hijos alternativas educativas en la casa y la comunidad en lugar de asistir a la escuela (Leal Chapa, 2007, p.39). En este sentido, se entiende que el centro





de la formación del individuo es el seno del hogar y desde allí se piensan todos los modos, tiempos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de los hijos-aprendices.

Por otro lado, ‘*escolarización en casa*’ es un concepto que evoca el hecho de “*convertir la casa en una escuela*”, bien sea “*con los hijos encerrados en una habitación con un pupitre y un montón de libros, limitando la educación dentro del hogar*” o bien como “*el proceso de acompañamiento por una institución formal regular, mientras que los educandos residen en casa*” (sin hacer referencia necesariamente al motivo) (Bellmunt, 2015, p.10).

### **Proyecto Educativo León de Judá**

El *Proyecto Educativo León de Judá* ofrece servicios de educación formal regular desde el *Colegio León de Judá* e igualmente servicios de educación en casa no regular a partir de su *Programa León de Judá en casa*. En tanto apuesta de carácter formativo, nace en la ciudad de Manizales como iniciativa de una comunidad cristiana que comparte su fe en Jesucristo y en las escrituras bíblicas (Suárez y Arango, 2019, p. 2195). Su objetivo es educar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con base en la Palabra de Dios; y por ello, tiene como principio fundamental de su quehacer cotidiano la revelación bíblica como elemento base para orientar sus labores educativas y guiar el proceso formativo de cualquier ser humano, como lo establece *Proverbios 22:6* “*Instruye al niño en su camino, y aun cuando fuere viejo no se apartará de él*” (RVR, 1960).

En ambas poblaciones atendidas durante el tiempo de pandemia, se perciben historias de vida y modos de pensar diversos, los cuales serán presentados en las conclusiones del presente trabajo desde varias





perspectivas: la *resiliencia*, la *adaptación*, las *rupturas en los modos de pensamiento*, las *nuevas maneras de gestión del tiempo* y los *recursos para enseñar en casa*.

### **Metodología**

Para el presente estudio exploratorio, se diseñó una encuesta a través de *Google Forms* que fue enviada por correo electrónico a 110 estudiantes del *Proyecto Educativo León de Judá* cuyas edades oscilan entre los 6 y los 17 años y en cuyo envío se solicitaba a los padres acompañar a sus hijos en su proceso de diligenciamiento. Al finalizar el plazo para su desarrollo, se recibieron 72 encuestas de manera completa y exitosa correspondientes a 42 participantes de sexo masculino y 30 de sexo femenino, que en el año académico 2021 cursan grados desde primero (primaria) hasta once (media académica).

Dicho instrumento tenía como objetivo indagar acerca de por lo menos seis aspectos asociados las experiencias personales y familiares vividas con relación de la educación de los hijos durante el tiempo de emergencia social por COVID-19 en el año 2020 y lo que llevamos del año escolar 2021, a saber: (a) *entorno familiar* (b) *actividades realizadas en casa* (c) *condiciones para el estudio y el aprendizaje en casa y en el colegio* (d) *percepciones sobre el colegio y la casa* (e) *percepciones sobre la vida escolar en tiempos de pandemia* y (f) *percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre los conceptos ‘educación en casa’ y ‘escolarización en casa’*.

Las respuestas fueron tabuladas, analizadas y graficadas; de modo que pudieran dar luz no solamente acerca de las percepciones de los participantes sobre ambas posturas, sino también dar cuenta de sus experiencias educativas de vida. También, de manera complementaria a este primer instrumento, se realizaron





entrevistas cortas a tres de los participantes del estudio. La información recolectada a través de ambos instrumentos permitió comprender algunos de los modos y hábitos de vida, los sentidos y la reconfiguración de la vida cotidiana de niños y niñas que estaban siendo educados en el seno del hogar (desde antes que se declarara la emergencia sanitaria), así como de aquellos niños y niñas escolarizados que tuvieron, de manera forzosa y no intencional, que confinarse en casa para continuar su proceso de formación obligatoria regular.

### **Resultados**

Los principales hallazgos de este estudio se ven evidenciados desde los seis componentes de la encuesta, que también fueron tenidos en cuenta para la realización de las entrevistas estructuradas cortas. Así, desde la perspectiva del **entorno familiar (1)**, se conoció que 40% de los estudiantes vive con su padre, su madre y su hermano(a), 18% con su padre y su madre, 14% solamente con su madre, un abuelo o un tío, y el porcentaje restante (28%) también con sus padres o abuelos, tíos, sobrinos, amigos, acudientes u otros. Entre ellos, se destacan como principales cuidadores a la madre (57%), al padre y a la madre (21%) y a la madre y al abuelo(a) (12%); quienes en un 61% no trabajan fuera de la casa, lo cual les permite contar con tiempo para dedicarse al cuidado y al apoyo pedagógico y didáctico de los estudiantes encuestados. Adicionalmente, en cuanto al perfil académico de los cuidadores, el estudio permitió evidenciar que 35% tiene bachillerato completo, 22% terminó su pregrado universitario, 17% es técnico profesional o tecnólogo, 15% reporta tener un bachillerato incompleto, 7% culminó estudios de posgrado y 4% no logró culminar la primaria. De igual manera, el 100% de los estudiantes tiene computador y acceso a internet desde su casa.





Desde el componente relacionado con las **actividades en casa (2)**, se destaca que al 10% de los encuestados le gusta compartir con su familia, 8% disfruta el juego, 8% prefiere dormir, 8% pasa tiempo viendo películas, 7% elige mejor revisar sus redes sociales, 7% comer, 7% orar y 7% leer la Biblia. De igual manera, en un menor porcentaje (4%), la población disfruta otro tipo de actividades en casa como jugar videojuegos, navegar en internet, cantar, bailar, leer, estudiar, hacer oficio, hacer tareas, pintar, ver televisión, cocinar, hacer manualidades o escribir historias. Así, es fácil inferir que el incremento de las horas de permanencia en casa hizo que el tipo de actividades se diversificara, así como el tiempo de inversión en cada una de ellas.

Con relación a las **condiciones para el estudio y el aprendizaje (3)**, es importante resaltar la preferencia por el colegio (68%) en lugar de la casa (32%) cuando se trata de estudiar, al igual que la inclinación a recibir clases con un profesor del colegio (72%) en vez de con los padres (18%) (un porcentaje restante del 10% respondió que estudia de manera autónoma con ayuda de internet, o con otras personas como abuelos, tíos o amigos). Adicionalmente, en su mayoría, los encuestados afirman preferir las clases presenciales (67%) en lugar de las virtuales (19%), ambas modalidades con los profesores del colegio y no con sus familiares o acudientes. Estos datos permiten entrever que, aún en tiempos de emergencia sanitaria y confinamiento social, la *'escolarización en casa'* ha sido muy importante para los estudiantes, y su vinculación formal con la institución educativa ha fortalecido en ellos los procesos académicos.

Desde esta perspectiva, también pudo notarse que, a la hora de leer, 50% de los estudiantes prefiere hacerlo solo en su casa, 25% acompañado por algún familiar en casa, 14% no disfruta la lectura y el porcentaje restante de 10% reporta hacerlo en el colegio solo o acompañado por un docente o compañero. Además, 76%





considera que sus padres son buenos para ayudarles con sus deberes académicos y enseñarles, mientras que 100% creen que sus maestros de colegio son idóneos, profesionales y tienen experiencia para ejercer a cabalidad su labor. Los altos porcentajes registrados en dichas preguntas dan cuenta, por supuesto, de una percepción muy positiva de los estudiantes con relación a las capacidades académicas y pedagógicas de sus familiares o docentes, lo cual se destaca de manera notoria en el presente estudio.

Al hacer referencia a las **percepciones sobre el colegio y la casa (4)**, el trabajo de análisis permitió entrever que 95% de los estudiantes se siente bienvenido en casa y 94% se siente así en casa, 78% siente que en el colegio se respetan sus opiniones y 82% siente lo mismo en casa. De igual manera, 96% siente que en el colegio se respetan sus emociones y sentimientos, mientras que 100% se siente valorado en este sentido al interior de sus hogares; 87% afirma tener una buena relación con sus profesores y 98% dice tener una relación amigable y cercana con sus familias; y también 98% de ellos percibe que en el colegio los valoran como personas y 100% se siente amado y valorado por sus familiares.

Adicionalmente, en esta categoría se evidencia que 86% se entera fácilmente de las novedades del colegio, 100% lo hace de sus asuntos familiares; y 69% tiene una comunicación fluida con sus docentes y 100% con sus padres. Pese a lo anterior, 69% de ellos no extraña el colegio al estar en casa, mientras que 79% sí extraña su casa al estar en el colegio. Todo ello se hace interesante, pues el grado de extrañeza de la casa es mucho mayor que del colegio (pese a los altos porcentajes que reportan las preguntas asociadas a la escolaridad presencial). Además, se resalta un alto porcentaje de 72% que disfruta de estar en cualquiera de los dos ambientes para educarse (casa o colegio).





Adicionalmente, **los participantes del estudio también tienen percepciones** muy personales **sobre la vida escolar en tiempos de pandemia (5)**. Algunos de ellos afirman no haber disfrutado el tener clases virtuales todos los días el año pasado (61%) ni este año (64%). No obstante, tampoco les gustaría retomar las actividades escolares todos los días (57%), lo cual evidencia una preferencia por la modalidad de alternancia escolar. En cuanto a lo que más se extraña del colegio, los encuestados afirman sentir cierta nostalgia por el compartir con los profesores y los compañeros de clase (76%), así como el disfrutar de los descansos y los espacios deportivos (18%) o los amigos (6%). En este sentido, se hace claro el papel de la presencialidad y de las relaciones interpersonales directas para el establecimiento y fortalecimiento de vínculos que benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, también pudieron entenderse algunas **percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre los conceptos ‘educación en casa’ y ‘escolarización en casa’ (6)**. En su mayoría, los participantes consideran que ambos conceptos son distintos (39%), otros los consideran similares (31%) y un porcentaje restante afirma no estar seguro (31%). Algunas de las razones que dan para afirmar que son diferentes es la presencia/ausencia de docentes tutores en casa, el lugar en el que se da el aprendizaje y las condiciones bajo las cuales es impartido el proceso de enseñanza. Por todo lo anterior, a pesar de haber encuestado y entrevistado a estudiantes que han conocido la modalidad *homeschooling*, los porcentajes similares nos permiten concluir que aún prevalecen las dudas conceptuales, terminológicas y pedagógicas para dar cuenta de ambos fenómenos educativos.

## **Conclusiones**







Hablar de ‘*educación en casa*’ y ‘*escolarización en casa*’ en tiempos de emergencia sanitaria por COVID-19 es, ciertamente, socialmente relevante y pertinente. Docentes, familias, niños, niñas, adolescentes y jóvenes se han visto en la necesidad de vivir su escolaridad de maneras muy diversas, lo cual genera un impacto social de diversas maneras desde lo cultural, lo familiar, lo emocional, lo social, lo educativo, lo económico, entre otras. Por ello, la realización del presente estudio es pertinente para el campo de las ciencias sociales, la niñez y la juventud, en especial la latinoamericana.

De manera específica, los datos de este estudio evidencian que, en efecto, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes vinculados al *Proyecto Educativo León de Judá* han desarrollado una capacidad de *resiliencia* que les ha permitido continuar con su proceso de escolarización en un contexto situacional radicalmente distinto al cual venían acostumbrados los últimos años. De igual manera, permiten concluir que los estudiantes se han logrado *adaptar con facilidad* a las nuevas circunstancias, a pesar de haber experimentado *rupturas en sus modos de pensamiento* sobre lo que significa ser educado en el hogar por una familia y sobre lo que significa permanecer en casa, en condición de escolarizado, estudiando a través de conexiones remotas diarias con un profesor titular vinculado al proyecto.

Adicionalmente, los resultados de la encuesta y las tres entrevistas permiten evidenciar que han surgido nuevas *nuevas maneras de gestión del tiempo* y al mismo tiempo de actividades; en tanto que el confinamiento ha supuesto la creación de nuevas maneras de educarse y entretenerse en casa. Finalmente, se percibe que los *recursos para enseñar en casa* también han cambiado y son constantemente actualizados y replanteados por los docentes vinculados al proyecto educativo.





## Referencias

- Amézquita, D. C. (2018). Retos que tiene la escuela frente a la aplicación de modalidades de enseñanza como el homeschool. Pontificia Universidad Bolivariana. Facultad de Educación. Maestría de Educación.
- Bellmunt, M. (2015). La socialización de los niños homeschoolers. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación. Máster de educación personalizada.
- Goodman, P. (1976). La des-educación obligatoria.
- Holt, J. (printed in 2006). Teach your own.
- Illich, I. (1975). La sociedad desescolarizada. Ediciones Godot. Colección Exhumaciones. Buenos Aires, Argentina.
- Leal, C. S. A. (2007). Diferencias en las habilidades sociales de los niños comparados en dos entornos educativos: el homeschool y la escuela, y su relación con el perfil de la familia. Tesis doctoral. Doctorado en Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey.
- Suárez, A. y Arango, M. P. (2019). Proyecto Educativo León de Judá: experiencias de escolarización, educación en casa y formación para el trabajo (Cap. 152). La convención de los derechos del niño a debate 30 años después. Colección Participación e Incidencia Política 13. CIPI Ediciones. Huelva. ISBN 978-84-09-13979-8 (p.2195)





**Gestando Sueños: Experiencia pedagógica para la construcción de ciudadanía desde el aprendizaje en casa**

***ELIANA SOFÍA REA RUBIANO<sup>285</sup>***

**Resumen**

Durante la vigencia 2020, en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19, la Institución Educativa Municipal Criollo, ubicada en el sur del departamento del Huila (Colombia), lideró la implementación del Proyecto Pedagógico Transversal “Gestando Sueños” orientado a promover la Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. La ejecución del Proyecto Pedagógico contribuyó a identificar las condiciones de acceso al servicio educativo en condiciones de no presencialidad, así como, los sentires, saberes y aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y familias, durante la experiencia del confinamiento.

**Objetivo general**

El propósito de la experiencia pedagógica “Gestando Sueños” liderada por la Institución Educativa Municipal Criollo, consistió en reorientar la ejecución del Proyecto Pedagógico Transversal de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, mediante el fomento de habilidades prosociales en el entorno familiar, en el marco de la Estrategia ‘Aprendizaje en Casa’ liderada por el gobierno municipal, ante las medidas de confinamiento que obligaron a la suspensión de la presencialidad en el entorno escolar.

**Objetivos específicos**

---

<sup>285</sup> Trabajadora Social. Docente Orientadora (Pitalito – Huila). Participante Doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.





- Sensibilizar a la comunidad educativa respecto a su rol en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes
- Informar a niños, niñas, adolescentes, padres de familia y docentes sobre las rutas de atención ante situaciones relacionadas con violencias en el contexto local
- Brindar herramientas pedagógicas para facilitar el autocuidado y la transformación de prácticas de crianza favorecedoras del sano desarrollo de niños, niñas y adolescentes

### ***Contexto de la experiencia***

En Colombia, la Ley 115 de 1994 y su Decreto Reglamentario (D.1869/1994), establecen como deber del servicio educativo propender por el desarrollo de competencias básicas que respondan a los fines y objetivos de la educación, para ello, se plantea la ejecución de Proyectos Pedagógicos Transversales como alternativa para integrar distintos saberes y prácticas que favorezcan la formación integral de niños, niñas y jóvenes.

El Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), cuyo propósito es contribuir al fortalecimiento del sector educativo en el desarrollo de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, con un enfoque de construcción de ciudadanía y ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. (MEN, 2008, p.7)

Si bien, la implementación del PPT – ESC tiene sus antecedentes en las políticas gubernamentales de orden nacional, su ejecución desde lo territorial, posee diferentes características y particularidades propias de





las dinámicas institucionales y familiares en que transcurre la vida de niños, niñas y jóvenes. En especial, ante los retos generados por la pandemia, en virtud de la Resolución 385 del 12 de marzo de 2020 y las Directivas Ministeriales que fijaron el distanciamiento social y la educación no presencial como situaciones a enfrentar en la cotidianidad de la vida escolar colombiana. De tal forma que, “Gestando Sueños”, se consolidó como experiencia pedagógica que emergió en el contexto del confinamiento, en una Institución Educativa rural que brinda atención a 1.450 estudiantes de niveles básica, secundaria y media, como parte de la cobertura de los más de 27.000 niños, niñas y jóvenes vinculados al sistema educativo en el Municipio de Pitalito (PDM, 2020, p.68).

Siguiendo el Proyecto Educativo Institucional y la matriz que estructura del PPT-ESC, es posible reconocer que la Institución atiende a la población en edad escolar, por medio de 13 sedes educativas. Las familias que habitan en este territorio, se caracterizan por participar en actividades económicas relacionadas con la agricultura, la mayoría de los padres de familia, presta sus servicios como recolectores, jardineros, mayordomos, servicio doméstico y productores minoritarios en el mercado local, ubicándose en estratos 1 y 2, solo unos pocos han logrado posicionar su producción cafetera para exportación. La mayoría de las familias profesan diferentes credos religiosos, sobresaliendo el credo católico y adventista; como principales formas de organización social, se encuentran las Juntas de Acción Comunal, Junta del Acueducto Veredal y Grupos Asociativos de Cafeteros. Dentro de las oportunidades existentes, se resalta el trabajo colectivo que realizan algunos líderes dinamizando el desarrollo de sus veredas, mediante la articulación institucional para la formación en mejores prácticas rurales y emprendimiento; así mismo, cabe resaltar la disposición de los





estudiantes y sus familias, para apropiarse de nuevas comprensiones sobre la forma en que abordan situaciones problemáticas para la comunidad. Aunque todos estos aspectos favorecen la convivencia en el territorio, se han presentado otras situaciones que afectan el bienestar, tales como: homicidios, focos para la venta de sustancias psicoactivas, riñas entre familias, accidentes de tránsito, violencia intrafamiliar, trabajo infantil y deserción escolar, estas últimas asociadas a la participación de los estudiantes en actividades agrícolas para contribuir al sostenimiento económico de sus familias. Es de resaltar que, ante estas situaciones, se activan las rutas de atención con las instituciones pertinentes, entre ellas: el ICBF, la Comisaria de Familia, Fiscalía, Policía de Infancia y Adolescencia o las IPS que operan en el Municipio (IEMC, 2020, p. 6).

Sumado a lo anterior, dentro de las características del contexto que rodea la experiencia, en el marco de la emergencia sanitaria, el equipo directivo y docente realizó en el mes de abril de 2020, la encuesta para el levantamiento del diagnóstico de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, identificando que únicamente el 53,7% de familias contaban con acceso a internet. En cuanto a las condiciones para la conectividad en aquellos que manifestaron una respuesta afirmativa en sus posibilidades de acceso a internet, el 46,3% mantenía su conexión a través del servicio de internet en el hogar (cable operador), el 44,8% a través de recargas de celular (y el 8% a través de datos mediante plan de teléfono móvil; el 73,5% manifestaron contar en casa con algún dispositivo de cómputo (computador, Tablet o celular) en contraste con un 26,5% que refirieron no contar con estos dispositivos; el 73% no disponían de webcam o audífonos; el 62,1% expresaron que el celular es el tipo de dispositivo utilizado para realizar actividades académicas, seguido de un 7,9% que manifestaron contar un equipo portátil y el 4,3% expresaron disponer de un computador de escritorio para sus





actividades escolares, entre tanto, el 0,6% disponían de dispositivo tipo Tablet. Sumado a lo anterior, la encuesta permitió identificar que el 58% de los adultos que acompañaba a los estudiantes en el proceso de aprendizaje en casa, posee nivel educativo primaria, solo un 35% alcanza un nivel secundario y en una mínima proporción nivel técnico, profesional o no poseen formación académica.

Ante estas características, el equipo directivo y docente emprendió un proceso de flexibilización curricular y la incorporación de otras alternativas pedagógicas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, priorizando estrategias orientadas a prevenir las violencias y promover la protección de sus derechos, desde un acompañamiento socioemocional potenciador de ciudadanía desde el entorno familiar. De esta manera, se avanzó en la reorganización de los Proyectos Pedagógicos Transversales, entre ellos, el PPT - Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.

### ***Desarrollo de la experiencia pedagógica***

Siguiendo la apuesta del Ministerio de Educación Nacional para responder a los retos que plantea la formación para el ejercicio de la ciudadanía y los retos ocasionados por la pandemia, el Proyecto Pedagógico ‘Gestando Sueños’, se construyó desde el modelo sistémico para la comprensión psicosocial de los factores de riesgo asociados a las violencias que impactan el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes. Igualmente, se abordó el reconocimiento de los seres humanos como sujetos relacionales inmersos en dimensiones “biológicas, psicológicas, histórico-sociales, culturales, económicas y políticas” (Villa, 2012, p. 353), que definen su interacción social, su construcción de subjetividad y la posibilidad de construir colectividad, aún en las circunstancias más adversas. Desde esta perspectiva, se identificó la pertinencia de promover el desarrollo de





habilidades prosociales mediante acciones de información, educación y comunicación al interior de las familias, a partir de los subproyectos: 1). Sueños para cuidar de mí; 2). Sueños para cuidar de mi familia; 3). Sueños para cuidar de otros; 4). Sueños para cuidar mi lugar en el mundo.

En el subproyecto “Sueños para cuidar de mí” las acciones implementadas se orientaron a la promoción de medidas de autocuidado para la prevención de la violencia sexual en el entorno familiar y comunitario, mediante recursos audiovisuales diseñados por el equipo docente líder del proyecto,; se acudió a la herramienta digital de transmisión en vivo mediante el uso de la red social Facebook, para promover mensajes de sensibilización e información sobre la educación para la sexualidad, dirigido a padres de familia, cuidadores y equipo docente; de igual forma, la entrega de las rutas de atención a violencias, como parte del material físico suministrado a los estudiantes. En el marco de este subproyecto, se propiciaron jornadas reflexivas respecto al ejercicio de la sexualidad y los riesgos de la maternidad y paternidad temprana, a través de sesiones virtuales en articulación con la E.S.E de primer nivel de complejidad presente en el territorio.

Desde el subproyecto ‘sueños para cuidar de otros’, se avanzó en la realización de jornadas pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades prosociales en los estudiantes, reconociendo la importancia de desarrollar estas competencias como parte de su formación en el ejercicio de la ciudadanía. Para ello, reconociendo la cercanía de los estudiantes con los animales presentes en su entorno, se dinamizaron las actividades denominadas ‘Mascarillas y mascotas en acción’ y ‘Lápices, historias y mascotas en acción’, la primera de ellas, orientada a la elaboración de tapabocas inspirados en la mascota que les ha acompañado durante su confinamiento, esta actividad se dirigió a estudiantes del nivel primaria; la segunda iniciativa, se







orientó a estudiantes del nivel secundaria y media, para potenciar el desarrollo de sus habilidades prosociales desde la escritura como herramienta para plasmar emociones y aprendizajes generados en la convivencia con sus mascotas, ante la imposibilidad de mantener su interacción presencial con los compañeros de aula, actividad que motivó una significativa participación de los estudiantes.

En el subproyecto “sueños para cuidar de mi familia”, las acciones se dirigieron a promover pautas de crianza orientadas a favorecer el rol protector de las familias y cuidadores desde el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, para ello, se acudió a la herramienta digital de transmisión en vivo a través de la red social Facebook. Adicional a lo anterior, mediante la entrega de material físico se distribuyó el “Calendario del Afecto” como recurso para evocar en las familias distintas formas de expresar el afecto y reconocer su importancia en la vida de los seres humanos. En este subproyecto, la identificación de valores, talentos y tradiciones familiares, se visibilizó mediante el Concurso “Mi familia tiene talento”, que contó con la participación de 80 familias, quienes utilizando videos caseros, compartieron sus saberes en torno a las categorías: teatro, jardinería, deporte, cocina, danza, canto y música, poesía y cuentería, pintura y emprendimiento, esta actividad permitió canalizar la nostalgia generada por las festividades sampedrinas que fueron canceladas por las medidas estatales de confinamiento. En el segundo semestre del año, la realización de la ‘Semana por la vida: conéctate, comparte y aprende’ posibilitó la articulación del PPT Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía con la totalidad de Proyectos Transversales de la Institución Educativa (Estilos de Vida Saludable, Medio Ambiente, Derechos Humanos, Seguridad Vial) y el Plan de Gestión del Riesgo; así, mediante diferentes recursos pedagógicos virtuales y físicos se dinamizaron “otros





aprendizajes” distintos a los contenidos de las guías académicas entregadas como insumo para el aprendizaje en casa.

Finalmente, el subproyecto “Sueños para cuidar mi lugar en el mundo”, profundizó sus esfuerzos en el reconocimiento de los derechos humanos, derechos de los niños, niñas y adolescentes y los derechos sexuales y reproductivos, mediante el diseño de material audiovisual y la divulgación de rutas de atención que afectan el goce efectivo de los derechos. De igual forma, se generaron espacios virtuales con el equipo directivo y docente para dialogar en torno a prácticas pedagógicas que previenen el abuso sexual infantil y prácticas pedagógicas para prevenir la violencia de género. En ejecución de este subproyecto, se propició una jornada de reflexión pedagógica y autocuidado denominada ‘Criollo se cuida con buen trato’, estrategia que consistió en fortalecer redes de apoyo socioemocional al interior del equipo docente, mediante actividades reflexivas propuestas para su participación en una jornada laboral destinada únicamente a este propósito.

De esta manera, la implementación de la experiencia “Gestando Sueños”, posibilitó la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, quienes a pesar de las adversidades de la ruralidad en el contexto del confinamiento, mantuvieron un fuerte vínculo para avanzar en comprensiones sobre el alcance de la Educación para la Sexualidad y el reconocimiento de las acciones cotidianas que favorecen la construcción de la ciudadanía desde sus distintos roles como estudiantes, familias, docentes y directivos.

### **Impacto en la política**

La Directiva Ministerial No 05 del 25 de marzo de 2020, reiteró el diseño de actividades educativas “flexibles, estratégicas, integradoras y contextualizadas” para el desarrollo del trabajo académico en casa. Sin





embargo, dinamizar la vida escolar desde condiciones precarias de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, aunado a fomentar el interés por avanzar en la construcción de ciudadanía ‘sin la presencialidad de la interacción con el otro’ se convirtió en un reto colectivo que logró materializarse en forma satisfactoria, a pesar de las adversidades y desigualdades en que transcurre la prestación del servicio educativo rural en el sur colombiano. De tal forma que, la experiencia “Gestando Sueños” fue reconocida como una de las mejores prácticas pedagógicas implementadas en el Municipio de Pitalito, otorgándose la estatuilla Teófilo Carvajal Polanía en ceremonia convocada por la Secretaría de Educación Municipal al finalizar la vigencia 2020.

### **Metodología**

La experiencia “Gestando Sueños”, se inspiró en metodologías participativas (digitales y físicas) para dinamizar las acciones promovidas en los diferentes actores de la comunidad educativa, fomentando el aprendizaje colectivo desde diversas piezas comunicativas (infografías, audiocuentos, posters, mensajes audiovisuales, etc.) elaboradas por el equipo docente y distribuidas por medios virtuales o físicos, según la disponibilidad de medios de comunicación del equipo docente y de las familias.

### **Pertinencia Social**

Potenciar la construcción de ciudadanía y ampliar las comprensiones sobre la educación para la sexualidad en niños, niñas y jóvenes, es un propósito que reviste de gran interés para el país y por supuesto, para los miles y miles de maestros que en la cotidianidad del confinamiento deben enfrentarse a la realidad de





hacer posible una educación ‘flexible, estratégica, integradora y contextualizada’ que favorezca la formación de mejores ciudadanos.

### **Conclusión**

La experiencia “Gestando Sueños” como Proyecto Pedagógico Transversal, permitió consolidar un proceso pedagógico colectivo en condiciones de confinamiento, para avanzar en el fomento de habilidades prosociales y la construcción de tejido social en un momento histórico de la humanidad que obligó a la transformación de la vida escolar.

### **Referencias**

Institución Educativa Municipal Criollo. (2020). *Proyecto Educativo Institucional. Pitalito (Huila)*.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). ¿Por qué educar para la sexualidad? Recuperado de:

[https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-](https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-172105.html#:~:text=El%20Programa%20de%20Educaci%C3%B3n%20para,pedag%C3%B3gicos%20de%20educaci%C3%B3n%20para%20la)

[172105.html#:~:text=El%20Programa%20de%20Educaci%C3%B3n%20para,pedag%C3%B3gicos%20de%20educaci%C3%B3n%20para%20la](https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-172105.html#:~:text=El%20Programa%20de%20Educaci%C3%B3n%20para,pedag%C3%B3gicos%20de%20educaci%C3%B3n%20para%20la)

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Directiva No 05 de 2020. Orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y la implementación de una modalidad de complementario alimentario para consumo en casa*. Bogotá D.C.; Ministerio de Educación Nacional de Colombia.





# 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 Salud y Protección Social. (2020). *Resolución 385 de 2020 por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus*. Bogotá D.C.; Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia.

Plan de Desarrollo Municipal Pitalito. (2020 – 2023). *Región que Vive*. Recuperado de: <https://www.pitalito-huila.gov.co/planes/diagnostico-plan-de-desarrollo-municipal-2020-2023-pitalito>

Villa, G. J. D. (2012). *La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica?* *El Ágora USB*, 12(2), 349–365. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.208>





## Mesa 17

### **Construyendo educación intercultural en tiempos de pandemia: experiencias de educación superior con jóvenes indígenas**

#### **Prácticas artísticas territoriales carnavalescas (PATC) en juventudes de la ciudad de Valparaíso – Chile, tensiones entre el reconocimiento y el menosprecio social en el siglo XXI**

**CLAUDIA ULLOA<sup>286</sup>**

#### **Resumen**

En Chile las fiestas populares y carnavalescas fueron prohibidas a partir del siglo XIX, menosprecio ausente en el resto de Latinoamérica, donde los carnavales representan rituales colectivos de celebración popular. Ahora bien, desde el regreso a la democracia, nacen desde la autonomía y la subalternidad, *las prácticas artísticas territoriales carnavalescas (PATC)*; se trata de colectivos artísticos juveniles, organizados en torno al baile carnavalesco callejero, afroamericano, andino y latino, donde el espacio público y la acción colectiva desde sus cuerpos, sintetizan un sentido de lo social. PATC que son investigadas desde la teoría del reconocimiento, en Valparaíso - Chile.

---

<sup>286</sup> Socióloga, Magister en gestión de Políticas Nacionales, mención Educación y Cultura, Magister en Historia y Patrimonio Cultural, Doctora en Sociología. La ponencia presentada en estas memorias, responde a investigación doctoral no publicada, titulada; “Prácticas artísticas territoriales carnavalescas (PATC), en juventudes de la ciudad de Valparaíso, tensiones entre el reconocimiento y el menosprecio social en este siglo XXI”, Universidad Alberto Hurtado, correo electrónico: [claudiaulloae@gmail.com](mailto:claudiaulloae@gmail.com)





## Presentación

Durante los últimos 20 años han proliferado entre las juventudes chilenas lo que, a partir de esta investigación, ha sido denominado: Prácticas Artísticas Territoriales Carnavalescas (PATC). Se trata de bailes populares callejeros -de orden carnavalesco- que nacieron al albor de los tambores con las primeras batucadas a fines del siglo XX, especialmente en las ciudades de Santiago y Valparaíso, creando de esta forma, nuevas estéticas juveniles entre las y los participantes. Colectivos y/o agrupaciones juveniles que remiten al retorno de las culturas populares, entendiendo estas desde las culturas dominadas, “las culturas populares refieren a prácticas socioculturales significantes que participan en la construcción de sentido y de la vida de los sectores subalternos y sus resistencias a las formas sociales hegemónicas y dominantes” (Valenzuela, 2020, p.51).

Ciertamente, en tanto fenómeno relativamente reciente, la cultura carnavalesca reaparece en Chile como emergente expresión juvenil en la transición democrática de la década del 90. Se origina en un contexto de apatía y desmovilización juvenil, que da cuenta de un proceso de modernización fallido, donde a las juventudes se les negó la certidumbre de la integración, el desarrollo y la participación social: “Jóvenes que fueron sometidos a procesos de desestructuración social, expulsión hacia los mercados informales de trabajo y el cierre de oportunidades de acceder a la industria y otros oficios calificados” (Valenzuela, 1984, p.5). Crisis que, desde la perspectiva del autor, fue resultado del quiebre de la hipótesis estatal de simultaneidad, donde la promesa de la modernidad estaba inscrita en el desarrollo económico, la movilización social y la participación política.

Ahora bien, desde la perspectiva de las juventudes investigadas, hay un hito que está en el origen de estas PATC, este fue la primera versión del carnaval mil tambores el año 1999 en Valparaíso, hecho que se materializa con la presencia de alrededor de 2000 jóvenes bailando y tocando tambores en las avenidas centrales de la ciudad, juventudes que, por primera vez desde la década del setenta, fueron capaces de ejercer sus actorías juveniles mediante sus cuerpos,





constituyéndose en una de las nuevas prácticas juveniles performativas, creadas por colectivos en resistencia al orden social, cansados de los valores establecidos, y desgastados de la cultura del consumo y el sistema neoliberal.

El Carnaval Mil Tambores, fue y ha sido, un motor en la expansión de esta cultura carnavalesca en Valparaíso, retomando la tradición popular de festejar la llegada de la primavera, la primera semana de octubre de cada año, constituyéndose en una práctica social callejera subalterna y opositora al Estado y sus instituciones. Año tras año llegaban a Valparaíso entre 4000 y 6000, jóvenes, entre el 5 y 7 de octubre. Carnaval que logró una continuidad de veinte años consecutivos en los espacios públicos de la ciudad, los que fueron abruptamente prohibidos con el comienzo de la revuelta social y la pandemia mundial del COVID 19 a partir del 18 de octubre del año 2019.

Carnaval que se ha caracterizado por ser un espacio de disputas y conflictos entre los diversos actores sociales que conforman la ciudad, durante los 20 años que se realizó, fue estigmatizado desde los medios de comunicación tradicionales, tanto respecto al espacio público y sus usos, como al vandalismo y desorden social asociado a las juventudes participantes. Podemos interpretar lo anterior, desde la perspectiva de Martín Barbero, quién reflexiona sobre el acento criminalizante orientado hacia las juventudes, caracterizándolos como actores que amenazan el orden social, “de esta forma, la preocupación de la sociedad no es tanto por las transformaciones y trastornos que la juventud está viviendo, sino más bien por su participación como agente de la inseguridad que vivimos, y por el cuestionamiento que explosivamente hace la juventud de las mentiras que esta sociedad se dice a sí misma” (Barbero, 1998:59).

Contexto situacional fundamental para revisar estas prácticas desde la perspectiva de los sujetos juveniles, investigando desde sus subjetividades, cómo las viven, ritualizan y les dan sentido, en tanto formas constitutivas de lazos sociales, identidad y sentido. Para Zarzuri y Ganter, se trata de prácticas culturales juveniles, que podrían estar “generando nuevas formas de prácticas culturales, cuyo contenido aún resulta incierto, pero que se hace imprescindible rastrear con el propósito de ir instalando en nuestra sociedad, contenidos en dichas socialidades, donde sea posible







cooperar - desde las ciencias sociales - con un imaginario generacional que comience a deponer el supuesto metafísico ligado con la crisis actual de la vida asociativa en el campo juvenil” (Zarzuri y Ganter, 2018, p. 16).

### **Objetivo de la investigación**

A partir del contexto anterior, subyace el objetivo general de esta investigación, que es: Comprender, las relaciones intersubjetivas de reconocimiento y menosprecio social, entre las y los sujetos juveniles que realizan PATC en Valparaíso, analizando sus cuerpos como locus de conflicto y emancipación social. Desde donde surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles, son los elementos potenciales de emancipación y reconocimiento presentes en las y los jóvenes que realizan PATC, en calidad de portadores de nuevas formas de acción colectiva, desde sus cuerpos, el territorio, la participación y el desafío al menosprecio e invisibilización social?

### **Metodología**

En esta investigación, el objeto de estudio ha sido y son las juventudes de Valparaíso, siendo ellas y ellos, sujetos históricos en un tiempo y espacio concreto, a su vez, actores sociales de cambio y emancipación social, grupo social que arrastra una larga memoria de menosprecio y negación. Hecho que se manifiesta en las casi exiguas políticas sociales hacia ellos, como en sus dinámicas relacionales conflictivas con el mundo adultocéntrico normativo, tanto en el espacio social, como al interior de la familia, el sistema educativo y laboral.

Se presenta así, un marco metodológico, pensando en estrategias de investigación que permitan un acercamiento subjetivo entre la investigadora y la población investigada, de orden cualitativo, con capacidad de realizar una suerte de traducción y/o mediación, entre la comunidad investigada y la comunidad social y académica. Siendo el estudio de caso, la estrategia más adecuada para abordar en profundidad el fenómeno investigado. Se trata entonces, de describir, caracterizar y explicar las causas que les dan continuidad, compromiso y motivación a estos jóvenes para mantener estas prácticas artísticas carnavalescas. En este sentido, afirman Denzin y Lincoln (2013):





Se requiere un conjunto de procedimientos, que a la vez sean abiertos y rigurosos, para de esta forma lograr comprender el significado de las acciones, tanto por las consecuencias que provoca, como por la capacidad de explicar la experiencia pasada y predecir consecuencias futuras. (p. 40)

## **Resultados**

Entre noviembre del año 2018 y marzo del año 2021 se realizó el trabajo de campo, este, en primer lugar, comenzó con acercamientos etnográficos, observando, participando y registrando seis carnavales populares, tanto en territorios centrales como periféricos. Siendo el último registro, la versión del carnaval Mil Tambores el 5 y 6 de octubre del año 2019. En segundo lugar, se seleccionaron tres agrupaciones artísticas carnalescas que contaran con trayectoria, como representatividad temática, para efectos de los objetivos de esta investigación, estas son la Escuela de Samba de Valparaíso, los Caporales Reales Brillantes, Filial Valparaíso y la Conga comparsa la Kalle, fueron entrevistados cinco integrantes de cada una. En tercer lugar, se llevaron a cabo, diez entrevistas en profundidad, dirigidas a dirigentes comunitarios con fuerte liderazgo al interior de la ciudad en materias culturales. Finalmente se logró realizar un proceso de entrevistas autobiográficas con el director del carnaval Mil Tambores, quién ha sido un actor determinante en la continuidad de éste carnaval, él es Santiago Aguilar, “la persona que narra su vida suele darse cuenta de ello en el proceso narrativo, la memoria es tanto individual como social, sobre la que la colectividad mantiene una influencia considerable” (Jesús de Miguel, 2017, p. 34).

En resultados preliminares, toma prevalencia – la comunicación corporal – con esto nos referimos a la preeminencia del cuerpo en la construcción de lo social, “los cuerpos tienen el potencial de revelar individuaciones que operan antes que las identidades. El bailar representa entonces, como el acto de crear espacio – tiempo a través de un mundo que aparece cuando el cuerpo se mueve” (Carozzi, 2011, p.31), es a través de sus cuerpos que las y los jóvenes que se integran a estas agrupaciones, configuran sus procesos relacionales de reconocimiento y creencias compartidas.





Para Scribano, “el cuerpo, es la primera conexión con el mundo y el medio, a través del cual los seres humanos transforman el entorno para la consecución de sus fines, produciendo así su vida material, de allí que las luchas comiencen en el cuerpo” (Scribano,2012, p.45).

Se configura así, un primer discurso colectivo, entre quienes realizan estas PATC, valorando especialmente, el retorno de la cultura carnavalesca popular, la memoria de la sátira, los disfraces, la escena performativa, las coreografías americanas populares, la ruptura momentánea del orden social, significados portadores de sentidos sociales, de luchas subalternas, en un arte callejero no hegemónico, ni docto, restringido de códigos sociales, “ las configuraciones y procesos simbólicos que tienen por soporte al pueblo —es decir, al conjunto de las clases subalternas de la sociedad—, producidos en interacción constante con la cultura de las clases dominantes y con la cultura de masas, y que sobre todo en sus dimensiones más expresivas se caracterizan por la escasa elaboración de sus códigos” (Giménez, 2017, p.103).

### **Impacto en la política**

Las juventudes que realizan este arte callejero mediante sus cuerpos, comunican mundos sociales y expresiones culturales propias del *ethos* cultural latinoamericano. Al respecto Morandé señala que “el paradigma de la modernización prescindió de toda reflexión sobre la cultura, donde la marginalidad de los grupos sociales no era más que el reflejo de una marginalidad cultural anterior, que negó la existencia de un *ethos* cultural latinoamericano: donde el indio, el negro y el mestizo nunca tuvieron cabida en una cosmovisión donde solo contaba el criollo” (Morandé, 1984, p. 18). No obstante, esta negación, retornan una y otra vez las culturas populares tendiendo a expandirse en determinados períodos históricos bajo formas identitarias territoriales subalternas (Svampa,2008).

Respecto al aporte al conocimiento social de esta investigación, lo encontramos en las siguientes reflexiones, en primer lugar, por la casi inexistente investigación en las ciencias sociales chilenas, sobre juventudes desde el arte callejero carnavalesco. Valenzuela<sup>1</sup>, remitiendo a los procesos investigativos en las ciencias sociales afirma que: “la invisibilidad,





exclusión o proscripción de conocimientos oprimidos o diferentes al canon dominante ha producido un profundo epistemicidio en las ciencias sociales, con incapacidad y negación para reconocer alternativas de conocimiento” (Valenzuela, 2020, p. 27). En segundo lugar, y en relación con lo anterior, por la necesidad que tiene esta comunidad investigada de contar con conocimientos científicos, respecto a sus trayectorias durante estos 20 años, poniendo en valor la apropiación cultural de significados y sentidos, asimilados como propios en estas prácticas, las que claramente responden a formas culturales populares y subalternas. Mas en Chile, donde fueron proscritas a lo largo de la historia, las prácticas sociales que dieran cuenta de las culturas populares de la población. En tercer lugar, desde una relevancia más bien práctica, se deberá preparar en un futuro próximo el expediente a UNESCO, con el fin de declarar estas prácticas artísticas territoriales carnalescas, patrimonio inmaterial de la humanidad, para lo cual esta investigación será un aporte a este proceso de patrimonialización cultural, ingresando en una primera fase en el inventario nacional de patrimonio inmaterial SIGPA.

### **Conclusiones**

Una primera conclusión en reflexión, dice, cómo estas PATC han logrado traspasar las fronteras simbólicas y materiales del Estado – Nación propio de la modernidad del siglo XX. Naciendo nuevas identidades al fragor de ciudadanías americanas, que retoman las memorias de la esclavitud y la colonización europea, recreando identidades singulares, donde el Estado tutelar, nacional y unitario carece de sentido. En otras palabras, la despersonalización generalizada, propia de la cultura fría, unidimensional e indiferente instaurada por la modernidad del siglo XX, se ha vista descentrada por nuevas ideologías, donde las juventudes, como en todos los tiempos, han sido y son las y los actores del cambio de época..

Por otra parte, al considerar la perspectiva organizacional, de quiénes realizan estas prácticas artísticas territoriales carnalescas, las mismas deben considerar el trabajo colaborativo que realizan , en la producción de los





mundos del arte , en relación a las actividades que llevan a cabo , como en el sentido tanto subjetivo como objetivo de sus argumentos estéticos , donde existen ciertos entrenamientos y técnicas de aprendizaje que habitualmente son invisibilizados por la cultura dominante (Becker,2008).

Finalmente, me parecen apropiados los conceptos de estrategias y tácticas desarrollados por De Certeau, cuando se trata del espacio público, como de su uso y recepción por parte de productores y receptores. El Estado es quién regula y norma el uso del espacio público, no exento de conflictos y disputas, donde su uso cotidiano ha estado signado por el tránsito de un lugar a otro, pero no como soporte de representaciones sociales colectivas, a excepción de los usos de orden militar. Paradojalmente los espacios públicos de Valparaíso tienden a ser percibidos como espacios sociales , lugares donde se realizan movilizaciones sociales multitudinarias, funerales nocturnos de bomberos , desfiles de distinto tipo, festivales de arte, lo que ha permitido a los distintos grupos subalternos hacer uso de tácticas de apropiación del espacio público ,contando con la aprobación de la ciudadanía, hecho que les ha dado una legitimidad a contra corriente , a través de la recepción territorial cotidiana de la gente.

### Referencias

- Becker, H. S. (2008). *Los mundos del arte: sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes
- Carozzi, M. J. (2011). *Las Palabras y los Pasos: etnografías de la danza en la ciudad*. Gorla.
- De Miguel, J. M. (2017). *Auto/biografías: Segunda edición corregida y ampliada, Vol. 17*. CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Volumen I. Artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.





Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Editorial GEDISA

Morandé, P. (1984). *Cultura y modernización en América Latina. Santiago: Cuadernos de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1984*

Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 4(10), 91-111*

Svampa, M. (2008). *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Siglo XXI Editores, Argentina

Valenzuela, E. (1984). *La Rebelión de los jóvenes*. Editorial Sur, Santiago

Valenzuela, J. (2020). *Heteronomías en las ciencias sociales, procesos investigativos y violencia simbólica*, CLACSO.

