

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

DESIGUALDADES GENERACIONALES

MEMORIAS



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

Desigualdades Generacionales, Infancias y Juventudes:
Políticas, Resistencia, Pobreza y Hambre

Memorias

2024

Desigualdades Generacionales, Infancias y Juventudes: Políticas, Resistencia, Pobreza y Hambre. Memorias. V Bienal Latinoamericana y caribeña en primeras infancias, niñeces y juventudes: Desigualdades Generacionales, Movilización Social Colectiva y Narrativas de la Vida. / Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad de Manizales, Compiladores. – Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad de Manizales, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Red Iberoamericana de Posgrado en Infancias y Juventudes REDINJU, Programa de Investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Grupo de Trabajo CLACSO infancias y juventudes, Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas, 2024. 1360 p.: il. Col.

(V Bienal Latinoamericana y caribeña en primeras infancias, niñeces y juventudes: Desigualdades Generacionales, Movilización Social Colectiva y Narrativas de la Vida. Memorias, No.1)

ISSN: 3028-3558

1. Pobreza 2. Desigualdad Cultural. 3. Desigualdad Social. 4. Discriminación Cultural. 4. Desigualdad Social. 5. Diferenciación Cultural. 6. Movimiento Político. 7. Infancia. 8. Problemas Sociales. 9. Política y Bienestar Social. 10. Joven. 11. Educación para los Derechos Humanos.

Tesoro de la Unesco

Desigualdades Generacionales, Infancias y Juventudes: Políticas, Resistencia, Pobreza y Hambre. Memorias. V Bienal Latinoamericana y caribeña en primeras infancias, niñeces y juventudes: Desigualdades Generacionales, Movilización Social Colectiva y Narrativas de la Vida.

ISSN: 3028-3558

Primera edición 2024

Manizales, Caldas

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Compiladores

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

Autores

© Tania Luisa Valenzuela Titipián; Verónica Vanesa Martínez Tobón; Ziko Alberto Ortiz Rodríguez; Claudia Esperanza Cardona López; Nicolás Marulanda Olarte; Jesús Marcel Solís Hurtado; Mónica Paola Díaz Oliveros; Mario Catalán Catalán; Saimonton Tinoco Da Silva; Fernanda Cristina De Souza; Juan Ignacio Romero Cabrera; Skarleth Muñoz Lobos; Amaru Agüero Jiménez; Amanda Gómez Polo; Evelin Santander Daza; Maria Eduarda Simões; James Shoiti Miyamoto; Carlos Eduardo Nunes Ferreira; João Pedro Simão Rodrigues; Jean Zampier Szapowal Cidade; Jaime Rafael Vizcaíno Pulido; Clara Lilia Araque Suárez; Gladys Socorro Quintana Fuentes; Javier Mauricio Suárez Botía; Valentina Galvis Elizalde; Erlinton Santiago Artunduaga Carreño; Omar Santiago Padilla Valderrama; Olga Belén Castillo De Cuadros; Dayana Zuley Ariza Ariza; Otto Leonardo Gómez Huertas; Álvaro Gustavo Fernández Angarita; José Rodrigo Valencia Zuleta; Lara Batomarco Nobre; Monique Aparecida Voltarelli; Ligia Cecilia Téllez Camacho; Lina María Aguirre Rodríguez; Carlos José Palomino Vásquez; Lucy Del Rosario Uparela; Luz Marina Gómez Ariza; Nelly Vásquez Mesa; Martha Cecilia Rico; Sindy Guevara Aguilar; Angélica María López Pérez; Myriam Román Muñoz; Annia Sánchez Paneque; Aida Marcela Gutiérrez Molano; Andrea Marcela Mahecha Montañez; Carolina González León; Dulce Rocío Reyes Gutiérrez; Karla Ivonne Mijangos Fuentes; Harold Andrés Erazo López; Keilyn Julieth Sánchez Espitia; Maria Teresa Moreno Zavaleta; Jeimy Tatiana Rincón Ávila; Nelly Milady López Rodríguez; Sandra Milena Bello Gómez; Solangie Paola Rojas Serrano; Ticyane Madeira Cavalcanti; Yury Andrea Castro Robles; Angélica Lozano Olalde; Natalia Pineda Quintero; Emerson David Devia Acevedo; Jonathan Zapata Ramírez; Kely Milena Jaramillo Palencia; Liseth Farbielly Jácome Sánchez; Manuela Monsalve Ortiz; María José Cartagena Benjumea; Sara Montserrath Pinedo Hernández; Sonia Andrea Romero Rodríguez; Vânia Beatriz Müller; Jorge Eduardo Vásquez Santamaría; Lina Marcela Estrada Jaramillo; Silvana Arbelo; Stefanía Conde Irigaray; Alejandra Del Mar Torres Flórez; Alejandro Oses Gil; Oscar Javier Cabeza Herrera; Ana Milena Díaz Hurtado; Carmen Adriana Chaparro

Avellaneda; Saray Arrieta Peña; Vanesa Restrepo Meza; Estefania Vargas Guiral; Yency Katerin Piñeros Hernández; Giovanni Andrés Góngora Palma; Henry Alonso González Avendaño; Hilda Yaneth Zuleta Arango; Laura Herrera Pavas; Germán Steven Arango; Claudia Patricia Jiménez Guzmán; Martha Doris Montoya Martínez; Mónica Marcell Romero Sánchez; Rafael Eduardo Sarmiento Zárate; Ruth Esperanza Garzón Moreno; Anyi Quiñonez Carabali; Mariluz Tenorio Fajardo; Carmen Sofía Jiménez Sánchez; Elizabeth Rengifo Guerrero; Daniela Perdomo Gutiérrez; Ginneth Lizeth Riveros Torres; Karen Vanessa Carlosama Trujillo; Natalia Méndez Núñez; María Adriana Imbachí Hoyos; Sebastián Fernando Marín Hine; Lucía Cárdenas Alvarado; Andrea Del Pilar Mora Manrique; Ángela Valencia Gaitán; Lorena Torres Gámez; Erlon Couto Zacarías; Jhon Mario Marín Dávila; Tatiana Rivas Echavarría; Víctor Andrés Muñoz Marín; Irma Marcela Machuca Camelo; María Camila Holguín Ruiz; Mayi Daniela Campos Cardoso; Érika Cardona Patiño; Angye Ketherine Suárez Mendoza; Estefanía Escobar Bedoya; Fabio Alejandro Cuéllar Rey; Kelly Johana Noreña Hoyos; Andrea Hernández Quirama; Héctor Mauricio Rojas Betancur; Angie Lizeth Arias Tovar; Deisy Carolina Ramírez; Hiliana Del Rosario Martínez Tolentino; Amelia Molina García; Nadia Ibeth Flores Hernández; Johan Cristian Cruz Cruz; John Jairo Grajales Gallego; Luna Bedoya Valderrama; Cecilia Valentina Cracco Cattani; María Del Mar Ortiz Zúñiga; Weslane Da Silva Santos; Jaqueline Loureiro Pereira; Emanuella Gonçalo Do Nascimento; Claudia Teresa González Moreno; José Pascual Mora García; Francisco Javier Tercero Alvizo; Juan Antonio Taguenca Belmonte; Reina Libertad Gamero Palafox; Miller Alfonso Díaz Parra; Ana Del Carmen Horta Vellojin; Wilson Fernando Prada Domínguez; Laura Eunice Cuberos Obando; Angélica Lucía Contreras Sierra; Nubia Marcela Gómez; Carolina Arredondo Ramírez; Beatriz Lorena Caicedo Guevara; Carolina Cruz Romero; Stephany Gómez González; Carolina Guayasan Jaimes; Catalina Miranda Rengifo; Fabiano Soares Da Silva; Giohanny Orlando Restrepo Espinosa; Jennifer Rodríguez Esparza; Fanny Lucía Lozada Silva; Luisa Fernanda Clavijo Ortiz; Natalia Niño Silva; Martha Geraldine Urquijo Martínez; Luz Dary Martínez Leal; Leidy Valentina Quitora López; Juanita Marín Hernández; María Del Pilar Rivera; María Del Rosario Martínez Gómez; Natalia Helena Álvarez; María Del Pilar Ayala Malagón; Nohora Inés Acuña Ruiz; Natalia Pinilla Cortés; Pedro David Herrera Gallego; Ana Enith Beltrán Siachoque; Héctor José Torres Jaimes; Carlos Federico Ayala Zuluaga; Cristian Camilo Orozco Sánchez; José Wilmar Pino Montoya; Melina Castaño Gómez; Olga Cecilia Vásquez Jaramillo; Andrea Del Pilar García Donato; César

Augusto Pulga Cruz; Diana Carolina Acero Rodríguez; Diego Andrés Barrios Díaz; María Lidia Bueno Fernandes; Edisson Alexander Cárdenas Santamaría; Sindy Gissell Jiménez Peñuela; Fabiola Miguez Matiz; Gloria Elvira Pulido Serrano; Gloria Esperanza Moreno Beltrán; José Joaquín Vargas Camacho; José Leonardo Serna Díaz; Elver Yobany Mora Urquiza; Claudia Díaz Chabur; Luis Alirio Castro Sánchez; Juanna Alexandra Díaz Cuadros; Luis Alexander Castro Miguez; Irma Constanza Gómez Garzón; Diana Constanza Torres Ortega; Martha Isabel Buitrago Gómez; Carmen Alicia Gómez Caballero; Nubia Esperanza González Vizcaino; Mery Stella Piñeros Urrea; Wilson Fernando García Castellanos; María Victoria Reales Moreno; Janneth Osorio Prieto; Leidy Paola Salazar Ramírez; Martha Cecilia Cárdenas Ávila; Martha Cecilia Clavijo Riveros; Yomaira Bernal Pérez; Omar Giovanni Pulido Niño; Yurany Marcela Chaverra Álvarez; Gustavo Andrés Leyton Agudelo; Cintya Valentina Castrillón Muñoz; Heidy Patricia Moreno Romero; Jenny Lorena Victoria Ramírez; Karen Paola Toro Chanchi; Laura Cristina González López; William Eduardo Gutiérrez Zambrano; Dayana Molina Cruz; Jairo Andrés Guluma Cadena; Brehinert Alfredo Martínez Mora; Marlenny Guevara Guerrero; Diego Enrique Rojas Sánchez; Laura Brisolara De Albuquerque; Johan Nicolás Castiblanco Ruiz; María Alejandra Cardozo Marín; Sandra Milena Morales Mantilla; Carmen Eugenia Pedraza Ramírez; Stefany Bastidas Rivera; Juan Leonardo Cruz Cubillos; Michael Stiven Nieto Vergara; Ana Laura Lázaro Santiago; Minerva Gómez Plata; Natalia Oliveira Silva; Alejandro Leiva Muñoz; Mónica Alexandra Lizcano González.

© Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad de Manizales www.cinde.org.co

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO
www.clacso.org

© Universidad de Manizales
www.umanizales.edu.co

Contacto

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE

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

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

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

contactenos@cinde.org.co

La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse citando la fuente y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos que contiene la publicación, es una recopilación textual de los documentos aportados por los participantes en la “V Bienal Latinoamericana y caribeña en primeras infancias, niñeces y juventud: Desigualdades Generacionales, Movilización Social Colectiva y Narrativas de la Vida.”. Es por esta razón que las entidades gestoras no se hacen responsables de posibles copias o plagios en que haya incurrido algún participante al evento.

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

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

Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales – CLACSO

Red Iberoamericana de Posgrados en Infancias y Juventudes REDINJU

Programa de Investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupo de Trabajo CLACSO infancias y juventudes

Grupo de Trabajo CLACSO educación popular pedagogías críticas

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

Universidad Nacional de Lanús

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Argentina

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, CIPS

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Universidad de la República, Uruguay

El Colegio de la Frontera Norte

Universidad de Buenos Aires

Instituciones Cooperantes

Red Iberoamericana de Trabajo con las Familias

World Vision

Equity for Children The New School

Alcaldía de Manizales – Instituto de Cultura y Turismo

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

Comité Científico

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

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

Fundamentación del Sur No.1 Desigualdades Generacionales, Infancias y Juventudes: Políticas, Resistencia, Pobreza y Hambre: Pablo Vommaro, María Isabel Domínguez García, Juan Romero, Héctor Mauricio Serna, Paula Andrea Restrepo García.

Corrección de estilo

Claudia Marcela López Galeano

José David Gallego Betancurt

Danna Giselle Céspedes González

Manuela Cardona Franco

Alejandra Dalila Rico Molano

Leydi Johana Marín López

Samuel Marín Hoyos

Diseño, Diagramación e ilustración Carátula

Jean Carlos López Español

Gestión Editorial

Yahira Melissa Restrepo Echavarría

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

INDICE SUR 1

Desigualdades Generacionales, Infancias y Juventudes: Políticas, Resistencia, Pobreza y Hambre

V Bial Latinoamericana y Caribeña en Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes	52
Desigualdades Generacionales:.....	52
Movilización Social Colectiva:	52
Narrativas de la Vida:	53
SUR 1.....	54
DESIGUALDADES GENERACIONALES, INFANCIAS Y JUVENTUDES: POLÍTICAS, RESISTENCIA, POBREZA Y HAMBRE.....	54
Objetivos.....	54
Temas.....	55
Tema 1	56
Políticas públicas intersectoriales y multidimensionales sobre las desigualdades territoriales, laborales y educativas.....	56
Mesa 02.....	57
Exclusión y desigualdad. Debates desde la justicia social. Niñez y juventud, diseño desde abajo en las políticas públicas.....	57
Intervenir en el cotidiano de la infancia trabajadora: una aproximación a la forma de intervención del Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil en Lomas de Carabayllo (Lima, Perú).....	58
Resumen.....	58
Objetivos.....	58
Contexto y pertinencia social.....	59
Metodología.....	60
Resultados	60
Las estrategias desplegadas por los/as operadores/as municipales: restituyendo los derechos de los/as niños/as trabajadores	60
Los talleres de capacitación sobre pautas de crianza	63
Intervenir en el cotidiano: disputa de sentidos en torno al trabajo infantil	64
Impacto en la política.....	66
Conclusiones.....	66
Referencias.....	67
Las juventudes, los territorios y las políticas públicas. Una mirada desde la Defensoría del Pueblo.....	70
Resumen.....	70

Referencias.....	77
De la exclusión a la inclusión: Evaluando políticas públicas para jóvenes desplazados en el barrio El Reposo I de Quibdó-Chocó.....	78
Resumen.....	78
Introducción	78
El desplazamiento y sus consecuencias	79
La falta de oportunidades laborales	79
El impacto en la salud mental	80
Política pública de desarrollo en Quibdó	80
Inclusión productiva: Generación de empleo e ingresos para mujeres, jóvenes y población vulnerable	80
Inclusión productiva de jóvenes.....	81
La política pública vigente ¿es efectiva?	81
Metodología	82
Impacto de la investigación en la política.....	82
Pertinencia social	83
Resultados	83
Referencias.....	83
Mesa 03.....	85
Erradicando desigualdades.....	85
Sentido orientador de la educación para jóvenes y adultos, en la realización de sus proyectos de vida	86
Resumen.....	86
Objetivo	86
Objetivos específicos	86
Resultados	86
Educación para jóvenes y adultos: factor cristalizante en entre la vulnerabilidad y la ruralidad.....	87
La educación para jóvenes y adultos, eje de trascendencia del menosprecio hacia el reconocimiento	91
Metodología	93
Conclusiones	93
Referencias.....	94
Gestión territorial para la prevención y erradicación del trabajo infantil en Cali, Colombia	96
Resumen.....	96
Introducción	96
Objetivos	97

Resultados de la investigación	98
Impacto en la política y pertinencia social.....	100
Metodología de la investigación	101
Tipo de estudio.....	101
Técnica e instrumentos de recolección de información	101
Proceso metodológico	102
Fase Nro. 1. Contextualización teórica, empírica y socio-histórica:.....	102
Fase Nro. 2. Trabajo técnico y de campo:.....	102
Fase Nro. 3. Organización, análisis cualitativo de los datos del trabajo de campo y discusión de resultados:	103
Población objeto de la investigación.....	104
Conclusiones	104
Referencias.....	105
Paradojas en la aplicación de la ley de cero a siempre: un camino hacia la equidad que va dando tumbos hacia la desigualdad.	107
Resumen.....	107
Un camino ¿hacia la equidad?	107
Del dicho al hecho	110
Referencias.....	117
Mesa 04.....	119
Niñeces y juventudes en las políticas públicas: diálogos para la transformación de las desigualdades interseccionales	119
Desafíos para y desde Latinoamérica: estado de la cuestión de la participación ciudadana de la niñez en la gestión urbana	120
Resumen.....	120
Introducción	120
Metodología	121
Resultados	122
Conclusiones	124
Referencias.....	126
Crianças negras, deficiências e interseccionalidades no Brasil: mapa inicial de um campo de estudos... 129	129
Resumo	129
Introdução	130
Objetivo	131
Metodologia	131
Resultados	132

Considerações finais	133
Referências.....	133
Políticas sociales en jóvenes de frontera: el caso Concordia (República Argentina) y Salto (República Oriental del Uruguay)	136
Resumen.....	136
Objetivos.....	136
Resultados.....	136
Impacto en la política.....	142
Metodología.....	142
Conclusiones.....	143
Referencias.....	145
Mesa 06.....	146
Servicios de salud sexual y reproductiva y Educación sexual integral: Fortalecimiento intersectorial para una política pública garante de derechos de niñez, adolescentes y jóvenes.....	146
Análisis De Un Curso De Educación Sexual Integral Online Para Estudiantes Del Campus Dra. Eloísa Díaz De La Universidad De Chile, De Acuerdo A Sus Características Sociodemográficas, Carrera Y Calidad De Vida Asociada A Salud Entre 2018 Y 2021	147
Resumen.....	147
Desarrollo de la ponencia.....	147
Marco referencial histórico de la educación sexual en Chile:	147
Objetivos.....	150
Resultados.....	150
Impacto en la política.....	152
Metodología.....	152
Pertinencia social.....	152
Conclusiones.....	152
Referencias.....	153
Mesa 07.....	155
Políticas públicas para reducción de la desigualdad de las niñeces y las juventudes precarizadas	155
Modelo dialógico auto-eco-organizador para políticas locales de infancias.....	156
Resumen.....	156
Objetivos.....	156
Resultados.....	157
Lo dialógico: el arte de interligar.....	158
Redes auto-organizadas: Mininchakuy	160
La gestión integrada auto-eco-sostenible: la idea del arropamiento	161

Impacto en la política.....	162
Metodología.....	162
Conclusiones.....	163
Referencias.....	164
Políticas de Urbanización del juego en la favela	166
Resumen.....	166
Objetivos.....	166
Introducción	166
La urbanización de la niñez	167
Vila dos Pinheiros y Morro do Timbau, casos de estudio.....	168
Políticas públicas y espacios públicos de Maré	169
Espacio público y seguridad	169
Ecología urbana em favela: espaço livre e crianças.....	171
Resultados.....	171
Conclusiones.....	172
Referencias.....	173
Políticas públicas generacionales para la transformación de las condiciones de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes	175
Resumen.....	175
La importancia de garantizar los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes	175
La política pública y la garantía de los derechos	180
Las políticas generacionales como medio para lograr transformaciones sociales de largo plazo.....	183
Referencias.....	186
Mesa 08.....	189
Impactos de la infancia y juventud en la participación de las decisiones de las políticas intersectoriales	189
Sistema de intervención académica del programa de educación infantil SIAPEI Facultad de Educación, Universidad de Pamplona	190
Resumen.....	190
Objetivo general.....	190
Objetivos específicos	190
Planteamiento del problema.....	191
Justificación	191
Impacto en la Política.....	192
Metodología.....	192
Paradigma de investigación	193

Enfoque de la investigación	193
Diseño Metodológico.....	194
El desarrollo de esta investigación parte de tres fases:	195
Test para definir estilos de aprendizaje VAK:	195
Informantes	196
Técnica e Instrumentos de Recolección de Información	196
Resultados	196
Factores relacionados con el aprendizaje.....	196
Pertinencia Social.....	197
Conclusión	198
Referencias.....	198
Participar, comunicar y transformar: Reflexiones desde las experiencias de los CMJ del Huila	199
Resumen.....	199
Objetivo General.....	200
Objetivos Específicos.....	200
Resultados	201
Impacto en la política.....	202
Metodología	203
Pertinencia Social.....	204
Conclusiones	205
Referencias.....	206
Diálogos intersectoriales para favorecer la operacionalización de políticas por la calidad de vida de los N.N.A. en el Norte de Santander	208
Resumen.....	208
Objetivos	209
Resultados	209
Impacto en la política.....	209
Metodología	210
Pertinencia social	214
Conclusiones	215
Referencias.....	217
Tema 02	219
Experiencias de resistencias, re-existencias frente a las desigualdades en sus diversas dimensiones	219
Mesa 09.....	220

Jóvenes y Sociedades Contemporáneas. Experiencia juvenil, resistencia y agenciamiento frente a las desigualdades en América Latina	220
Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional UPZ 39	221
10 años abriendo horizontes de posibilidad para jóvenes de la localidad Rafael Uribe Uribe	221
Resumen.....	221
Objetivo	221
Resultados	221
Impacto en la política.....	224
Metodología	226
Pertinencia social	228
Referencias.....	229
Mesa 10.....	230
Experiencias investigativas en torno a las violencias y desigualdades sociales en las infancias y adolescencias de América Latina y el Caribe	230
Modelo de epigenética educativa aplicado para el desarrollo nutricional, cognoscitivo y emocional de adolescentes escolares en contextos de pobreza de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón (Cundinamarca).....	231
Resumen.....	231
Objetivos	231
Objetivo General.....	231
Objetivos Específicos.....	231
Resultados	232
Metodología	235
Enfoque Específico Metodológico.....	235
Componentes de Innovación de la Epigenética Educativa	235
Pertinencia social	237
Conclusiones	237
Referencias.....	240
La Volqueta de Ángel: Violencias invisibles o narrativas del abandono en infancias sexo divergentes..	241
Resumen.....	241
Objetivos	241
Objetivo General.....	241
Objetivos Específicos.....	241
Resultados	241
Impacto en la política.....	242
La Volqueta de Ángel: una ficción muy real	242

Derechos y deberes con la niñez	244
Las leyes están escritas en el papel	244
Crear para transformarse y transformar	247
Metodología	247
Conclusiones	249
Referencias.....	250
Cenários da pandemia: a violência enfrentada pelas crianças em meio ao isolamento social	252
Resumo	252
Metodologia	254
Resultados	256
Considerações finais	259
Referências.....	261
Influencia de las experiencias de crianza en la adquisición de aprendizajes significativos en niños y niñas con capacidades diversas psicosociales	264
Resumen.....	264
Objetivo	264
Experiencias de crianza en clave de capacidad de aprendizajes	264
Lo encontrado y su correspondencia con las experiencias de crianza	267
¿Cómo se logró?	267
Pertinencia social	268
Conclusiones	268
Referencias.....	271
Desigualdades socio-territoriales y generacionales en las niñas que habitan en asentamientos informales de la Ciudad de León (Guanajuato)	273
Resumen.....	273
Objetivo	273
Resultados	273
Los dibujos del espacio familiar	275
Impacto en la Política.....	277
Metodología	277
Pertinencia social	279
Conclusiones	279
Referencias.....	280
Vulnerabilidad del derecho de la integridad de niños, niñas y adolescentes en Cartagena de indias periodos 2017- 2020	282

Resumen.....	282
Objetivo General.....	283
Objetivos Específicos.....	283
Metodología	283
Diagnóstico de la realidad del contexto local y los factores que induce el aumento de los casos de violencia sexual en niños, niñas y adolescentes en Cartagena de Indias	284
Relación de índices del aumento en casos de violencia sexual a la población objeto de estudio en los años 2017 al 2020	284
Evaluación de protocolos de la ruta integral de atención a los niños, niñas y adolescentes víctimas de abuso sexual en Cartagena de Indias entre 2017 y 2020.....	286
Conclusiones	293
Referencias.....	293
Diseño, Evaluación e Implementación de una Intervención Pedagógica para la Atención Educativa de niños y niñas en condición de vulnerabilidad social del municipio de Paya Boyacá-Colombia	295
Resumen.....	295
Objetivos	295
Objetivos Específicos.....	295
Metodología	296
Sujetos participantes	296
Resultados	297
Impacto en la política.....	300
Pertinencia Social.....	301
Conclusiones	301
Referencias.....	303
<i>Prácticas para la prevención de las violencias en tres sistemas familiares de Cali y Santander de Quilichao.....</i>	<i>305</i>
Resumen.....	305
Referencias.....	312
Mesa 11	314
Juventudes rurales e indígenas desde la experiencia latinoamericana	314
“La Empresa Procesadora de Café Eladio Machín en su proyección comunitaria: una experiencia innovadora en la formación de niños(as) y jóvenes vinculados a producciones del café desde el Círculo de Interés Agronomía de Montaña”	315
Resumen.....	315
Desarrollo.....	315
La sostenibilidad cafetalera desde la visión formativa en la Empresa Procesadora de Café “Eladio Machín”.....	316

Propuesta de programa para el trabajo con el círculo de Interés: “Agronomía de Montaña”	317
Metodología	318
Objetivo general:.....	319
Objetivos Específicos:	319
Principales impactos generados por el círculo de interés “Agronomía de Montaña”	319
Conclusiones	321
Referencias.....	322
Mesa 12.....	322
Narrativas y emociones de niños, niñas y jóvenes en contextos de desigualdad. Resistencias y re- existencias	322
Pedagogía de la memoria: testimonios de víctimas y comparecientes en acciones reparatoras	323
Resumen.....	323
Introducción	323
Trazos en torno al testigo	324
El testimonio en los Trabajos, Obras y Actividades con contenido Reparador- Restaurador.....	327
Apertura de caminos a modo de conclusión	330
Referencias.....	330
Que la rabia nos organice: Una apuesta juvenil para descolonizar la ira.....	332
Resumen.....	332
Objetivos	332
General:.....	332
Específicos:	332
Resultados	333
Impacto en la política.....	339
Metodología	340
Pertinencia social	341
Conclusiones.....	341
Referencias.....	342
Pedagogía de la justicia restaurativa: narrativas transmedia de víctimas, firmantes y Fuerza Pública en acciones participativas TOAR (Usme y Ciudad Bolívar), acercamiento co-creativo en comunidades educativas.....	343
Resumen.....	343
Referencias.....	352
Narrativas y emociones situadas de niñas y niños migrantes centroamericanos en tránsito por México .	354
Resumen.....	354

Objetivo	354
Resultados	354
Metodología	359
Pertinencia social	360
Conclusiones	361
Referencias.....	362
El entramado de prácticas culturales: la configuración del cuerpo en la clase de educación física.....	364
Resumen.....	364
Objetivos	365
Objetivo general.....	365
Objetivos específicos	365
Resultados	365
Impacto en la política.....	367
Metodología	368
Enfoque	368
Metodología	369
Técnicas de recolección y análisis	369
Técnicas de recolección	369
Técnicas de análisis.....	370
Aspectos éticos.....	370
Referencias.....	371
Subjuntivación narrativa: miedos y (des)esperanzas en escenarios de fragilidad.....	372
Resumen.....	372
Objetivo y metodología.....	372
Resultados	372
Conclusiones	378
Pertinencia social e impacto a la política pública	379
Referencias.....	380
Jóvenes Sordos del Perú, sus luchas y desafíos por una educación sin barreras.....	382
Resumen.....	382
Antecedentes de la educación de las personas Sordas	383
Metodología	384
Diversas formas de ser Sordo.....	385
Una infancia con pocos recuerdos	386
De la primaria a la secundaria.....	386

De la secundaria completa a un nivel educativo superior	388
El rol de los padres y docentes	388
Ser modelo lingüístico	389
Conclusiones	389
Referencias.....	390
Narrativas de niños y niñas migrantes en Colombia	393
Resumen.....	393
Objetivos	393
Resultados	393
Impacto en la política.....	399
Metodología	400
Pertinencia social	401
Conclusiones	401
Referencias.....	402
Narrativas de estudiantes del programa de Aceleración Para el Aprendizaje. Una lectura reflexiva de la promesa institucional ofrecida por los Modelos de Educación Flexible en Colombia	404
Resumen.....	404
Objetivos y Metodología.....	404
Resultados	405
Impacto en la política.....	409
Conclusiones	410
Referencias.....	411
<i>Narraciones biográficas en la infancia para el fortalecimiento de la subjetividad crítica: Monstruos y duendes entre lápices y escudos.....</i>	<i>413</i>
Resumen.....	413
Objetivo	413
Resultados	413
Impacto en la política.....	415
Metodología	420
Conclusiones	421
Referencias.....	422
Mas se Ela É Como a Gente, ¿Por Que Você Não Escreve Nosso Nome Aí?: Aprendizagens Decoloniais com Crianças do Morro do Marítimos Durante o Período de Isolamento Social Imposto Pela Pandemia de Covid-19	423
Resumen.....	423
Conversas e Narrativas	423

Uma Infância Gestada Na Modernidade.....	425
Colonialidade, Infâncias e Adultocentrismo.....	428
Algumas considerações.....	431
Referencias.....	432
Luchas por el Reconocimiento en Jóvenes Universitarios.....	434
Resumen.....	434
Jóvenes y reconocimiento.....	436
Conclusiones.....	438
Referencias.....	440
Mesa 14.....	443
Voces y miradas de lxs invisibles en clave de derechos humanos: Resistencias y re-existencias de las infancias en Latinoamérica.....	443
La primera infancia y sus derechos como ser político.....	444
Resumen.....	444
Objetivos.....	446
Metodología.....	446
Impacto en la política.....	447
Resultados.....	449
Conclusiones.....	449
Referencias.....	450
La calle también es libre: la ternura como apuesta política para defender el derecho a habitar la ciudad.....	451
Resumen.....	451
Conclusiones.....	458
Referencias.....	458
Mesa 16.....	459
Jóvenes Latinoamericanos, entre precarizaciones y resistencias; Procesos de subjetivación, imaginaciones políticas y líneas de fuga.....	459
Comunicación política y subjetividad juvenil: estudio de efectos en la capacidad de agenciamiento.....	460
Resumen.....	460
Referencias.....	465
Colombia en el metaverso: Crear comunidades a través de la programación y el arte digital, que habilitan entornos de oportunidades.....	467
Resumen.....	467
Objetivos.....	467
Conciencia digital.....	468

Conclusiones.....	472
Referencias.....	473
La Mediación virtual en la configuración identitaria de niños y jóvenes rurales	474
Resumen.....	474
Metodología.....	475
Herramientas.....	475
Construcción del relato	477
Reflexiones	481
Conclusiones.....	482
Referencias.....	485
Memorias en espiral: literatura, arte y subjetividades políticas en jóvenes habitantes de un territorio en disputa.....	486
Resumen.....	486
Referencias.....	495
<i>Cómo llegar a Fuenteovejuna: Movilización de afectos e identidades políticas colectivas en contexto de violencia.....</i>	497
Resumen.....	497
Referencias.....	507
Derechos sexuales y reproductivos, para qué los quiero sí no los puedo usar.....	509
Resumen.....	509
Objetivos.....	509
Impacto en la política.....	509
Metodología.....	511
Resultados.....	511
Conclusiones.....	513
Referencias.....	514
Performance musical, neoliberalismo, procesos de subjetivação: um estudo de caso	515
Resumen.....	515
Introdução.....	515
Procedimientos Metodológicos.....	516
Referencias.....	524
Mesa 17.....	526
Luchas colectivas por el derecho a la educación de niñas y juventudes en América Latina y el Caribe. Disputas entre la conservación, la transformación y nuevas (otras) formas de educación	526
El enfoque diferencial de infancia y adolescencia ante la perpetuación hegemónica del discurso normativo en el derecho a la prevención de desastres técnicamente previsibles	527

Resumen.....	527
Objetivos.....	527
Resultados.....	528
Impacto en la política.....	532
Metodología.....	532
Pertinencia social, según el caso.....	533
Conclusiones.....	533
Referencias.....	534
Construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social. Escuelas APRENDER en Uruguay: tramas, tensiones y disputas. APRENDER como significante.....	536
Resumen.....	536
Posiciones docentes y escuelas A.PR.EN.D.E.R.....	536
Objetivos.....	537
Andamiajes metodológicos.....	537
Sobre los hallazgos.....	537
Referencias.....	547
Posiciones técnico-docentes en Uruguay durante el período progresista: disputas, demandas y propuestas <i>político-pedagógicas</i> en educación secundaria.....	551
Resumen.....	551
Objetivos y metodología.....	551
Resultados.....	552
Conclusiones.....	559
Referencias.....	561
Tema 03.....	562
Reflexiones epistemológicas, metodológicas y pedagógicas para comprender las dimensiones de las desigualdades en las infancias y las juventudes.....	562
Mesa 20.....	563
Educaciones y pedagogías decoloniales y populares en América Latina y el Caribe: Diversidades, resistencias y aportes liberadores.....	563
Identidad cultural y participación política, potenciadores de una apuesta educativa popular y emancipadora.....	564
Resumen.....	564
Metodología.....	568
Conclusiones.....	568
Referencias.....	569
Educación intercultural crítica: aporte para la construcción de la paz en Colombia.....	569

Resumen.....	570
Objetivo	570
Resultados:	570
Impacto en la política.....	572
Metodología	572
Pertinencia social	572
Conclusiones	573
Referencias.....	573
Influencia de las imágenes de los textos escolares en la construcción de identidad en los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Gerardo Valencia Cano en Buenaventura.....	577
Resumen.....	577
Objetivo general.....	577
Objetivos específicos	577
Introducción	578
Metodología	579
Resultados	581
Discusión	585
Conclusiones	586
Referencias.....	587
<i>Hacia una propuesta Pedagógica Humanizante: Debates colectivos sobre vulnerabilidad, interdependencia y cuidado</i>	<i>590</i>
Resumen.....	590
Objetivo	590
Resultados	590
Impacto en la política.....	592
Metodología	595
Conclusiones	597
Referencias.....	599
Una mirada de la interculturalidad desde las políticas públicas, la didáctica en las aulas de primera infancia y educación primaria.....	602
Resumen.....	602
Objetivo general.....	602
Objetivos específicos	602
Resultados	603
Impacto en la política.....	604

Metodología	605
Impacto social	605
Conclusiones	607
Referencias.....	609
Casa Cultural Potosí: Experiencia Educativa de Resistencia Juvenil	611
Resumen.....	612
Introducción	612
Objetivo	612
Contexto.....	613
Conclusiones	619
Referencias.....	620
Modos de Participación y Currículo	621
Resumen.....	622
Introducción	622
Metodología	622
Resultados	623
Discusión	629
Referencias.....	630
Relatos de estudiantes de un colegio público de Colombia como prácticas letradas en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social	633
Resumen.....	633
Objetivo general.....	633
Objetivos específicos	633
Resultados	633
Impacto en la política.....	636
Metodología	637
Pertinencia social	638
Conclusiones	638
Referencias.....	640
El <i>currículo parchado</i> . Una apuesta alternativa, comunitaria y nuestroamericana de Educación Popular	644
Resumen.....	644
Introducción	644
Contexto ECAP:.....	645
Resultados	651

Conclusiones.....	652
Referencias:.....	654
Prácticas de y no reconocimiento a la diversidad en maestras y maestros en el Centro-Occidente	
Colombiano.....	655
Resumen.....	655
Metodología.....	655
Estado del arte.....	656
Categorías emergentes.....	658
Conclusiones.....	659
Referencias.....	659
Pedagogías decoloniales desde las artes: cuestionar lo instituido.....	661
Resumen.....	661
Puntos de partida.....	661
Referencias.....	669
El Arte de la Filosofía para Seres Sentipensantes.....	672
Resumen.....	672
Referencias.....	679
Teatro como alternativa para potenciar la inteligencia emocional en tiempos de postpandemia.....	680
Resumen.....	680
Objetivos.....	680
Justificación.....	681
Resultados.....	682
Impacto en la política.....	682
Metodología.....	683
Pertinencia social.....	684
Conclusiones.....	684
Referencias:.....	684
Mesa 21.....	686
Infancias e interculturalidad: aportes a la reflexión del saber pedagógico para la profesionalización docente en educación infantil.....	686
“Expresión oral desde las infancias”.....	687
Resumen.....	687
Objetivos.....	687
Resultados.....	687
Encuesta.....	688

Actividades pedagógicas.....	690
Sociocultural	691
Entrevista	692
Impacto en la política.....	693
Metodología	693
Planeación pedagógica.....	694
Encuesta	694
Entrevista	694
Pertinencia social	694
Conclusiones	695
Referencias.....	696
¿Son posibles las prácticas profesionales desde una visión intercultural?.....	698
Resumen.....	698
Abstrac	698
Referencias.....	706
¿Cómo transformar la construcción de identidad en niñas y niños en edad preescolar?.....	708
Resumen.....	708
Objetivo General.....	708
Objetivo Especifico.....	708
Impacto en la política.....	710
Metodología	710
Pertinencia social, según el caso.....	713
Conclusiones	715
Referencias.....	716
Perspectivas y aportes de la pedagogía por proyectos y la creatividad en la formación de docentes: estudio curricular de dos cursos dentro Programa de la Licenciatura en Educación Infantil (UniMinuto) Cali ...	718
Resumen.....	718
Objetivos general	718
Objetivos específicos	718
Resultados	719
Categoría 1: Aprendizajes esperados	719
Categoría 2: Fundamentación teórica de los cursos en estudio.....	720
Interpretación	721
Impacto en la política.....	722
Marco metodológico	722

Conclusiones.....	724
Referencias.....	726
El juego como puente para el intercambio cultural pedagógico y didáctico desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano.....	729
Resumen.....	729
Introducción.....	729
Objetivos.....	731
Metodología.....	732
Resultados.....	733
Impacto.....	734
Pertinencia social y conclusiones.....	735
Referencias.....	736
Mesa 22.....	739
Infancia y adolescencia en contextos de fragilidad: Experiencias de migración y conflicto armado	739
Cuadernos viajeros: universos de memoria y niñez.....	740
Resumen.....	740
Introducción.....	740
¿Cuál es el contexto en el que emerge esta propuesta?.....	742
Desarrollo conceptual.....	744
Referencias.....	751
Necropolítica y el Panóptico Social de Raza y Clase en Brasil	753
Objetivo.....	754
Resultados.....	754
Impacto en la política.....	754
Metodología.....	754
Pertinência social.....	755
Conclusiones.....	756
Referências.....	757
Iniciativas comunitarias que colorean las montañas: experiencias de Entornos Protectores Comunitarios para niñas, niños adolescentes y jóvenes venezolanas/os y de comunidad de acogida en las comunas 1, 3 y 8 de Medellín	758
Resumen.....	758
Objetivo.....	758
Resultados.....	758
Iniciativas comunitarias	762

Cine Foro Itinerante -Club Juvenil Lobos Unidos	762
Galería de Memorias de Bello Oriente	763
Iniciativa Comunic-arte, Memorias Barriales	763
Iniciativa Descubrirnos Teatro de la Diversidad.....	763
Chameleons Touch -Casa futuro.....	764
Reflexiones sobre las iniciativas	764
Impacto en la política.....	765
Metodología	766
Pertinencia social, según el caso.....	767
Conclusiones.....	768
Referencias.....	769
Escenarios educativos entre la guerra y el éxodo transfronterizo: el caso de Arauca.....	770
Resumen.....	770
Objetivo y metodología.....	770
Resultados	771
En esos días no hubo clase, porque ahí acamparon como ocho días	773
Profesor, ¿por qué no pide traslado o se va?.....	774
Yo a mis hijas no las parí para venderlas.....	775
A mí me preocupan los casi 200 niños que viven y duermen en los andenes.....	776
No tuve otra alternativa que coger a mis hijos e irme del país.....	777
Conclusiones e impacto en la política pública	778
Referencias.....	780
Prácticas de reconocimiento y discriminación de estudiantes venezolanos en colegios distritales	782
Resumen.....	782
Introducción	782
Referencias.....	786
Las niñas en la guerra: roles narrados y olvidados en los estudios de infancia en Colombia.....	789
Resumen.....	789
Contextualización histórica.....	791
Los niños en los dos conflictos-Acercamiento a los estudios de infancia	792
Los niños en la guerra una historia de muchos años: Aportes desde los estudios de Infancia.....	794
Las niñas en la guerra: Acercamiento a un Estado del Arte.....	794
Estudios de las razones de su presencia en la guerra: debates y rupturas	795
Roles narrados de las niñas en la guerra: perspectivas desde los estudios de infancia	796

Olvidados: enfoque de género en el reclutamiento forzado y dinámicas dentro de los grupos armados que no han sido igualmente narradas	796
Conclusiones	798
Referencias.....	799
Intervención psicosocial para la atención de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) vulnerables en el Distrito Capital y el departamento de Cundinamarca por la Cruz Roja Colombiana Seccional Cundinamarca y Bogotá (CRCSCB).....	801
Resumen.....	801
Pertinencia social	801
Objetivos generales y específicos	803
Metodología	803
Resultados	804
Impacto en la política.....	807
Conclusiones	807
Referencias.....	808
La Educación no puede esperar: Una apuesta por el cierre de brechas de aprendizajes de niñas, niños y adolescentes en contextos frágiles	809
Referencias.....	814
La educación en tiempos de posconflicto - Una lectura crítica de los Modelos Educativos implementados para garantizar el acceso a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia	815
Resumen.....	815
Objetivos y Metodología.....	815
Resultados	815
Impacto en la política.....	819
Pertinencia social e impacto socio educativo.....	820
Conclusiones	821
Referencias.....	822
Mesa 23.....	825
Reflexiones sobre la Explotación Sexual Comercial y las Violencias Sexuales en niñeces y juventudes de América Latina y el Caribe	825
Trata de personas: percepción de los habitantes del barrio El Llano en la ciudad de Cúcuta, Colombia .	826
Resumen.....	826
Objetivos General	826
Objetivos Específicos.....	826
Resultados	826

Determinar las concepciones que tiene los habitantes del barrio sobre la Trata de Personas	827
Analizar las formas y dinámicas de la trata de personas desde la perspectiva de los habitantes del barrio	827
Principales víctimas ante el delito.....	827
Afectación a la niña y mujer migrante en Cúcuta	828
Identificar los problemas asociados a la trata de personas desde la percepción de los habitantes del barrio el Llano.....	829
Impacto en la política.....	830
Metodología	831
Tipo y diseño metodológico.....	831
Población.....	832
Fuentes y procedimientos para la recolección de la información	832
Pertinencia social, según el caso.....	833
Conclusiones	833
Referencias.....	834
Resumen.....	836
Referencias.....	840
Luces y sombras en la búsqueda de la justicia para niños niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial en Colombia	841
Introducción	841
Conclusiones	846
Referencias.....	847
La explotación sexual comercial y las violencias sexuales en niñeces y juventudes en Soacha	848
Resumen.....	848
Objetivo General.....	848
Objetivos Específicos.....	848
Resultados	848
Impacto en la política.....	849
Metodología	849
Conclusiones	851
Referencias.....	852
Consumidor y espectador en la trata de personas. Plasticidad y normalización del delito sexual con menores de edad.....	854
Resumen.....	854
Introducción -Objetivos	854
Resultados	855

Significación social de los niños y las niñas	855
Impacto en política.....	857
Metodología	858
Pertinencia social	858
Conclusiones	859
Referencias.....	859
Mesa 24.....	861
La crianza como proceso social complejo para impulsar el desarrollo y los derechos en niñas, niños y adolescentes (NNA) en Colombia.....	861
Tradiciones parentales en el cuidado infantil.....	862
Resumen.....	862
Objetivo	862
Metodología	862
Resultados	862
Conclusiones	864
Referencias.....	865
Prácticas de cuidado de padres migrantes venezolanos, experiencias en Bogotá y Puerto Carreño-Colombia.....	866
Resumen.....	866
Desarrollo de la investigación.....	866
Conclusiones	870
Referencias.....	871
Participación parental y las prácticas de crianza en la educación de niños y niñas con TDAH	872
Resumen.....	872
Introducción	872
Metodología	874
Muestra	874
Resultados	875
¿Qué tan involucrado está su papá en la crianza de su hija?.....	875
Pertinencia social y política del estudio.....	875
Conclusiones	876
Referencias.....	877
Reflexiones frente a las prácticas de crianza, autonomía y habilidades socioemocionales en niños/as y adolescentes en un contexto donde todo se improvisa y fluye, pero se carece de la preparación y apoyo pertinente y oportuno	878
Resumen.....	878

Objetivos.....	878
Metodología.....	878
Resultados.....	879
Impacto en la política.....	881
Pertinencia social, según el caso.....	882
Conclusiones.....	882
Referencias.....	883
La volqueta de ángel: violencias invisibles o narrativas del abandono en infancias sexo divergentes.....	884
Resumen.....	884
Objetivo General.....	884
Objetivos Específicos.....	884
Resultados.....	884
Impacto en la política.....	885
La volqueta de Ángel: una ficción muy real.....	885
Derechos y deberes con la niñez.....	886
¿Cómo debemos hablarlo o abordarlo?.....	888
Crear para transformarse y transformar.....	889
Metodología.....	889
Pertinencia social.....	890
Conclusiones.....	891
Referencias.....	892
Exploración de los estilos parentales en una muestra de familias colombianas y uruguayas.....	893
Resumen.....	893
Introducción.....	893
Pertinencia social.....	894
Impacto en la política.....	895
Objetivo.....	895
Objetivos específicos.....	895
Metodología.....	896
Participantes.....	896
Instrumentos.....	896
Procedimiento.....	896
Resultados.....	896
Conclusiones.....	899
Referencias.....	901

Ser niña y ser cuidadora: el cuidado como derecho en el proceso de crianza.....	903
Resumen.....	903
Introducción	903
Metodología	905
El cuidado, ¿un derecho humano?	905
¿Ser cuidadora es dejar de ser niña?	906
La responsabilidad social de la crianza: entre la familia, el Estado y el mercado	909
Conclusiones	909
Referencias.....	910
Mesa 25.....	911
A experiência do planejamento de vida (pvida): centro de referência da juventude de feu rosa, Serra - es	912
Resumo	912
Abstract.....	912
Objetivos.....	912
Resultados: Diálogos sobre sonhar, as experiências dos jovens no acompanhamento	913
Impacto na Política: Território e implementação dos CRJ'S.....	913
Metodologia: Planejamento de vida - PVida	914
A árvore do PVida	916
Relevância Social: A juventude negra quer sonhar.....	917
Conclusão: A viver é possibilidade.....	918
Referências.....	919
Mesa 26.....	920
Realidad social de la juventud en Floridablanca, colegio Técnico Vicente Azuero: el impacto de la pedagogía híbrida y la pobreza multidimensional	921
Objetivo	921
Resultados	922
Importancia de la pedagogía híbrida en nuestro sistema educativo	923
La pobreza multidimensional.....	924
Impacto en la política.....	924
Importancia de la decolonialidad en nuestro sistema educativo	924
Metodología	927
Pertinencia social, según el caso	927
La metodología	928
Conclusiones	928

Referencias.....	928
Abandono y permanencia escolar antes y durante la pandemia del COVID-19 en la educación superior en México, periodo 2018 – 2022	929
Resumen.....	930
Objetivo general.....	930
Introducción	930
Impacto en la política.....	930
Metodología	930
Resultados.....	931
Pertinencia social	932
Conclusiones	932
Referencias.....	933
Educación para la toma de decisiones en condiciones de desigualdad social: pensamiento crítico y transdisciplinariedad en el campo educativo	934
Resumen.....	935
Introducción	935
Los jóvenes y la desigualdad social en América latina.....	936
La desigualdad social y la formación política escolar	938
Transdisciplinariedad y educación para la toma de decisiones.....	939
Referencias.....	941
Juventudes preparatorias en las redes sociales virtuales: identificación de una ciudadanía global desde Hidalgo, México	942
Resumen.....	943
Objetivos.....	943
Resultados.....	944
Impacto en la política.....	947
Metodología	948
Pertinencia social	949
Conclusiones	950
Referencias.....	952
Mesa 27	953
Educación práctica en la sociedad	954
Resumen.....	954
Objetivo General.....	955
Objetivos Específicos.....	955

Resultados.....	955
Impacto en la política.....	959
Metodología.....	959
Pertinencia social.....	959
Conclusiones.....	960
Referencias.....	961
El juego, potenciador de la inteligencia emocional y la empatía en educación en primera infancia.....	963
Resumen.....	963
Introducción.....	964
Metodología.....	966
Enfoque metodológico.....	966
Población y muestra.....	967
Instrumentos.....	967
Procedimiento metodológico.....	968
Resultados.....	968
Conclusiones.....	969
Referencias.....	970
Desafío e impacto del modelo educativo en la educación superior: Reflexiones y aproximaciones desde una didáctica no parametral.....	971
Resumen.....	971
Autonomía en clave de una educación transformadora.....	979
Resumen.....	980
Introducción.....	980
Benposta Nación de Muchach@s.....	980
Aproximaciones conceptuales.....	981
Metodología.....	982
Conclusiones.....	983
Referencias.....	983
La incidencia de la desideologización en la apuesta de la liberación planteada por Freire.....	984
Resumen.....	984
La incidencia de la desideologización en la apuesta de la liberación planteada por Freire.....	985
Una resignificación de Freire y la desideologización.....	986
Desideologización, liberación Freireana y alfabetización.....	987
La investigación en la Educación Básica y Media.....	987
Investigación: La nueva alfabetización en la escuela.....	988

Referencias.....	989
A Poética Trivial e as Experiências Educativas das Classes Populares.....	989
Resumen.....	990
Introdução.....	990
Da poética trivial às experiências educativas.....	991
Considerações finais.....	996
Referências.....	997
Arte y educación: hilos que fortalecen el tejido social.....	998
Resumen.....	999
Objetivo general.....	999
Objetivos específicos.....	999
Análisis de resultados.....	999
Impacto en la política.....	1000
Metodología.....	1000
La educación artística en la ruralidad: un campo por explorar.....	1002
Pertinencia social.....	1003
Conclusiones.....	1004
Referencias.....	1005
V Braille, una experiencia de comunicación y educación inclusiva para dar apertura a otros mundos posibles en la escuela.....	1005
Resumen.....	1006
Objetivos.....	1006
Resultados.....	1006
Impacto en la política.....	1007
Metodología.....	1007
Pertinencia social.....	1008
Conclusiones.....	1009
Junto al Río Funza: Experiencias de educación ambiental popular.....	1010
Introducción.....	1011
Nuestra intervención pedagógica ambiental.....	1011
Las tres actividades centrales.....	1013
Conclusiones.....	1015
Referencias.....	1016
Una Educación Ambiental con enfoque de género como alternativa para el Empoderamiento Femenino y un camino hacia una Ecociudadanía.....	1016

Resumen.....	1017
Objetivo general.....	1017
Objetivos específicos	1017
Resultados.....	1017
Referencias.....	1025
Sentipensar las pasiones. Diseño, creación, cooperación e innovación desde y para la vida	1025
Resumen.....	1026
Presentación	1026
Sentipensar en ejercicios de deformación.....	1028
Laboratorios territoriales y herramientas utilizadas por UNLab 4.0.....	1029
Resultados. Transformando territorios y cerrando brechas de desigualdad.....	1032
Conclusiones	1033
Referencias.....	1034
STEAMS-lab, con S de sostenibilidad.....	1034
Resumen.....	1035
Objetivos.....	1035
Resultados	1035
Impacto en la política.....	1037
Metodología	1038
Pertinencia social	1039
Conclusiones	1039
Referencias.....	1040
Semillero Esperanza en Marcha: Una apuesta de construcción de paz desde la academia y la articulación comunitaria	1041
Resumen.....	1042
Objetivos.....	1042
Resultados.....	1043
Apuestas investigativas	1043
Articulaciones con procesos organizativos y comunitarios de construcción de paz.....	1045
Metodología	1046
Pertinencia social	1048
Conclusiones	1049
Referencias.....	1049
La pintura y el teatro: propuesta de una herramienta didáctica en la enseñanza de derechos humanos para personas con discapacidad en grupo teatral Las Sombras de Las Máscaras	1050

Resumen.....	1051
Objetivo General.....	1051
Objetivos específicos	1051
Resultados.....	1051
Objetivo específico 1	1052
Objetivo específico 2	1053
Objetivo específico 3	1055
Objetivo específico 4	1056
Impacto en la política.....	1057
Metodología.....	1058
Pertinencia social	1059
Conclusiones.....	1060
Referencias.....	1062
Mesa 28.....	1063
Liderazgo del directivo docente en la coadministración del talento humano en establecimientos escolares colombianos	1064
Resumen.....	1065
Objetivos.....	1065
Resultados	1065
Criterios técnicos y de capacidad instalada de la administración de la planta docente.....	1066
Problemas identificados por los directivos docentes	1068
Factores alternativos en el desarrollo del estudio técnico	1069
Impacto en la política.....	1070
Metodología.....	1071
Pertinencia social	1072
Conclusiones.....	1073
Referencias.....	1074
La Escuela como Caleidoscopio. Propuestas de las Infancias y Juventudes para Mejorar el Sistema Educativo en México	1074
Resumen.....	1075
Introducción	1075
Desarrollo.....	1076
Conclusiones.....	1082
Referencias.....	1083
Saberes Experienciales Docentes en el Prácticum de Educación Física, Recreación y Deporte	1083

Resumen.....	1084
Objetivos.....	1084
Resultados.....	1084
Impacto en la política.....	1084
Metodología.....	1084
Conclusiones.....	1085
Referencias.....	1085
Representaciones sobre la enseñabilidad de la filosofía como parte de las ciencias sociales en Colombia	1086
Resumen.....	1086
Objetivo general.....	1087
Objetivos específicos.....	1087
Resultados.....	1087
La filosofía en la escuela.....	1087
Sobre la enseñabilidad de la filosofía.....	1090
Conclusiones.....	1092
Impacto en la política.....	1092
Metodología.....	1093
Referencia.....	1093
El Desarrollo Humano: alternativa educacional para fortalecer la inteligencia emocional de los docentes: el caso del “Centro Juvenil Amigoniano” de Boyacá.....	1094
Resumen.....	1094
Objetivos.....	1095
Resultados.....	1095
Impacto en la política.....	1099
Metodología.....	1100
Pertinencia social.....	1100
Conclusiones.....	1100
Referencia.....	1101
Enseñanza integrada de las ciencias sociales: sistematización de una experiencia a partir del estudio del conflicto armado colombiano en los colegios Pablo de Tarso IED y El Salitre-Suba IED (2022-2023)	1101
Resumen.....	1102
Objetivo General.....	1102
Pertinencia social.....	1102
Metodología: Sistematización de experiencias.....	1104

Impacto en la política.....	1104
Resultados de la investigación	1105
Resultados de la sistematización y conclusiones	1106
Referencias.....	1109
Tema 04	1109
Desafíos y propuestas educativas ante el crecimiento de las desigualdades multidimensionales como uno de los efectos de la pandemia del Covid19	1110
Mesa 30.....	1110
La empatía ambiental, una condición de posibilidad para la educación ambiental en la postpandemia.	1111
Resumen.....	1112
Objetivos	1112
Resultados	1112
Impacto en la política.....	1114
Metodología	1115
Pertinencia social, según el caso.....	1116
Conclusiones	1117
Referencias.....	1117
Las narrativas del aula en tiempos en crisis	1118
Resumen.....	1119
Objetivos	1119
Resultados	1119
Narrar en tiempos de crisis.....	1119
La solidaridad.....	1120
Impacto en la política.....	1120
Metodología	1121
Pertinencia social, según el caso.....	1122
Conclusiones	1123
Reconocer el pasado como la fuente que construye posibilidades de futuro	1123
Aprendizaje de las ciencias sociales escolares. Reflexiones post-pandémicas a partir de la teoría de la sociopoiesis	1124
Objetivos	1124
Resultados	1124
Impacto en la política.....	1125
Metodología	1128
Pertinencia social, según el caso.....	1129

Conclusiones.....	1129
Referencias.....	1130
O retorno à escola após a pandemia: narrativas de crianças do DF	1131
Resumo	1131
Introdução e objetivos da pesquisa	1131
Metodologia.....	1133
Relato da experiencia em campo	1134
Mapas vivenciais: imaginação e expressão.....	1136
Considerações finais	1138
Referências.....	1139
Pensar la escuela en clave de construcción de memorias colectivas: una experiencia pedagógica contada desde las narrativas	1140
Introducción	1140
Metodología.....	1140
Resultados.....	1142
Relación con la política pública.....	1144
Pertinencia social	1145
Conclusiones.....	1146
Referencias.....	1147
Fortalecimiento del desarrollo emocional de niños y niñas de grado transición tras la experiencia del confinamiento	1148
Resumen.....	1148
Objetivo General.....	1148
Objetivos Específicos.....	1148
Resultados.....	1148
Impacto en la política.....	1151
Metodología.....	1152
Pertinencia Social.....	1153
Conclusiones.....	1154
Referencias.....	1155
Hacia una evaluación para el aprendizaje con espacios de participación efectivos y afectivos	1157
Resumen.....	1157
<i>Abstract</i>	1157
Introducción	1157
Objetivos.....	1158

Impacto social	1158
Metodología	1160
Conclusiones	1161
Referencias.....	1163
Socio-afectividad en niños de primera infancia, después de la pandemia por COVID 19	1164
Resumen.....	1164
Objetivos.....	1164
Objetivo General.....	1164
Objetivos específicos	1164
Resultados	1164
Impacto en la política.....	1166
Metodología	1168
Pertinencia social	1169
Conclusiones	1170
Referencias.....	1171
Interculturalidad, narrativas y construcción de paz. Los lenguajes audiovisuales como escenario de reparación simbólica en el contexto escolar	1172
La escuela y el lenguaje audiovisual.....	1172
Objetivos	1175
Objetivo general.....	1175
Objetivos específicos	1175
Resultados	1176
Metodología	1176
Conclusiones	1177
Referencias.....	1177
Una reflexión de la escuela en tiempos de pandemia: entre retos y oportunidades	1179
Contexto de la IED Colegio El Porvenir y sus brechas sociales.....	1179
Pandemia, desigualdades sociales y coyuntura del paro nacional	1182
Praxis pedagógica durante la pandemia	1185
Conclusiones	1187
Referencia	1188
Divercatálogo como proceso formativo para docentes y recurso pedagógico que promueve el goce de los Derechos Culturales de niños y niñas de Primera Infancia.....	1190
Resumen.....	1190
Introducción	1190

Objetivo General.....	1190
Metodología.....	1191
Pertinencia social e Implicaciones en la Política Pública	1191
Contexto de la Experiencia Pedagógica.....	1191
Los Divercatálogos como estrategia de innovación Pedagógica y promoción de los Derechos culturales en la Infancia	1192
Resultados.....	1193
Enfoque narrativo.....	1194
Conclusiones.....	1195
Referencias.....	1196
Miradas y saberes que transitan por la escuela en tiempos de postpandemia	1197
Resumen.....	1197
Introducción	1197
Objetivos.....	1198
Resultados.....	1198
Impacto en la política.....	1202
Metodología.....	1202
Pertinencia social.....	1203
Conclusiones.....	1204
Referencias.....	1206
El papel del arte en la escuela.....	1207
Mover-grafiar-capturar en la postpandemia.....	1207
Resumen.....	1207
Metodología.....	1211
Mover.....	1212
Grafiar.....	1213
Capturar.....	1214
El entusiasmo.....	1215
La motivación.....	1215
El autocontrol.....	1215
La perseverancia.....	1215
Conclusiones.....	1216
Referencias.....	1217
La pandemia, lecciones para la participación política escolar Diálogos con el Informe final de la Comisión de la Verdad.....	1218

La pospandemia y la escuela, escenarios transformados	1218
Una nota con antecedentes para reconocer el camino recorrido	1219
Hay futuro si hay verdad.....	1221
Referencias.....	1223
Resignificar la clase de matemáticas como una acción necesaria y urgente en los contextos actuales ..	1224
Resumen.....	1224
Introducción	1224
Objetivos	1225
Alcances de la investigación	1226
Metodología	1228
Impacto de la investigación	1229
Conclusiones	1231
Referencias.....	1232
Teatro como alternativa para potenciar la inteligencia emocional en tiempos de postpandemia	1233
Objetivos	1233
Resultados	1233
Impacto en la política.....	1233
Metodología	1234
Pertinencia social	1235
Conclusiones	1235
“El teatro es poesía que sale del libro para hacerse humana” Federico García Lorca	1236
Estrategia Mariposa: Innovación para una orientación escolar sensible al contexto en épocas de postpandemia	1236
Resumen.....	1236
Lugares de reflexión y acción	1236
¡Apareamiento y fecundación!.....	1237
Metamorfosar la escuela de padres —Hablemos del huevo—.....	1237
Metamorfosar las crisis en salud mental: La Crisálida.....	1239
Eclosión de la mariposa... Apertura indispensable para un contexto que muta	1240
Con alas para volar... destino la política pública en salud mental con pertinencia	1241
Referencias.....	1241
Narrativas escolares, una mirada a lo que piensan y dicen los niños y las niñas de un tiempo de pandemia y pospandemia (COVID-19).....	1243
Resumen.....	1243
Proyectar	1243

Objetivo general.....	1243
Objetivos específicos	1243
Comprender.....	1244
Resultados parciales.....	1244
Indagar	1247
Impacto en la política.....	1247
Llega la pandemia: una ruptura inesperada.....	1247
Cierre de las escuelas: ¿y la continuidad de la educación?.....	1248
Desafíos pedagógicos: interrogantes que sitúan la investigación.	1249
Construir	1250
Metodología. Nuestro camino recorrido	1250
Los niños y las niñas como constructores del conocimiento	1251
Estrategias pedagógicas para la recolección de información: Narrografías.....	1251
Pertinencia social	1252
Conclusiones	1253
Referencias.....	1253
Mesa 31	1255
Fortalecimiento de la comprensión lectora en el aula en las trayectorias de estudiantes de 5° y 6° grado de la I. E. Primitivo Leal La Doctora, Zona rural, Vereda La Doctora en Sabaneta Colombia.....	1256
Resumen.....	1256
Objetivos.....	1256
Resultados	1256
Impacto en la política.....	1260
Metodología	1261
Pertinencia social	1262
Conclusiones	1262
Referencias.....	1264
Una Apuesta Tecnológica Por la Equidad	1267
Resumen.....	1267
Objetivos.....	1267
Contexto del Proyecto.....	1267
El Sueño Educativo Haciéndose Realidad: Ciencia, Tecnología y Equidad en lo Más Recóndito de Cundinamarca	1269
¿Cómo se Hace Posible?.....	1271
Impacto en Nuestros Territorios	1271

Lo Que se ha Logrado.....	1272
Conclusiones.....	1273
Referencias.....	1274
Entre Lo Rural Y Lo Urbano. Una Mirada Desde La Jornada Escolar Complementaria (JEC) A La Ruralidad De Bogotá.....	1275
Resumen.....	1275
Objetivo	1275
Consideraciones Generales	1275
Una Mirada A La Jornada Escolar Complementaria	1277
Una Historia Para Contar	1278
¿Qué Podemos Aprender De Esta Experiencia?	1279
¿Cómo se logran estos resultados?.....	1280
Un encuentro que deja huella.....	1281
Al finalizar la conversación	1282
Referencias.....	1283
La escuela rural durante la pandemia en voz de los maestros y maestras. Desafíos y retos desde las prácticas pedagógicas.....	1285
Resumen.....	1285
Desarrollo.....	1285
Referencias.....	1292
La permanencia en la Educación Rural vista desde la normatividad	1293
Resumen.....	1293
Objetivo	1293
Resultados	1293
Referencias.....	1296
Mesa 32.....	1298
Prácticas pedagógicas de familia en contextos de Pandemia.....	1299
Resumen.....	1299
Introducción	1299
Pregunta Orientadora	1300
Objetivos.....	1300
Objetivo General.....	1300
Objetivos Específicos.....	1300
Metodología	1300
Reggio Emilia	1301

Efectos y oportunidades de la pandemia en la familia	1301
Investigación Acción Participativa (IAP)	1301
Momentos de la experiencia pedagógica construida.....	1302
Resultados	1304
Fortalecimiento del ejercicio pleno de paternidad corresponsable	1304
Transformación del espacio físico de la vivienda	1305
Impacto en la política.....	1306
Conclusiones	1307
Referencias.....	1308
Participación de niños de 1° a 5° grado de primaria en actividades de aprendizaje mediadas por TIC .	1310
Resumen.....	1310
Objetivo	1311
Resultados	1311
Impacto en la Política.....	1311
Metodología	1312
Pertinencia social	1313
Conclusiones	1313
Referencias.....	1314
La participación en la primera infancia sigue siendo un derecho de papel.....	1315
Resumen.....	1315
Objetivo General.....	1315
Objetivos específicos	1315
Resultados	1315
Resultado del primer y segundo objetivo.....	1316
Impacto en la política.....	1318
Metodología	1319
Hallazgos del proceso metodológico que pueden brindar algunos destellos del trabajo realizado.	1320
Pertinencia social	1322
Conclusiones	1323
Referencias.....	1324
Os Impactos da Pandemia na Educação Infantil a partir de Publicações Científicas.....	1325
Resumo	1325
Objetivos	1325
Resultados	1326
Metodologia	1330

Conclusões	1331
Referecias.....	1331
Construcción de prácticas pedagógicas que favorezcan el vínculo educativo y el desarrollo infantil en la modalidad educativa remota	1334
Resumen.....	1334
Objetivos.....	1334
Objetivo general.....	1334
Objetivos específicos	1335
Resultados.....	1335
Impacto en la política.....	1338
Metodología	1339
Pertinencia Social.....	1340
Conclusiones	1341
Referencias.....	1342
Los niños en el mundo digital.....	1344
Resumen.....	1344
A manera de fundamentación	1344
Objetivos.....	1345
Resultados	1346
Conclusiones	1350
Referencias.....	1351
Entre el hospital y la escuela: uso de las TICs y el vínculo educativo en un aula hospitalaria del suroccidente colombiano	1353
Resumen.....	1353
Introducción	1353
Las TICs como ventana a la educación de las infancias hospitalizadas.....	1354
El sujeto y el vínculo educativo en el aula hospitalaria	1357
La pedagogía hospitalaria en Cali y Colombia	1358
Conclusiones	1359
Referencias.....	1359

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

Del 17 al 21 de julio de 2023 realizaremos en Manizales, Caldas - Colombia la V versión de la Bienal Latinoamericana y Caribeña en primeras infancias, niñeces y juventudes la cual busca incidir positivamente en el mejoramiento y comprensión

de las realidades que vivencian los niños, niñas y jóvenes de América Latina y el Caribe, a través del análisis comparado de contextos, el desarrollo de procesos investigativos, la construcción participativa de iniciativas, alternativas, la interlocución directa con las políticas públicas y con actores de gobiernos en diferentes geografías de la región, los modos de vinculación entre los Estados y las organizaciones sociales, entre otras prácticas.

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

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

Desigualdades Generacionales: En el marco del abordaje multidimensional de las desigualdades contemporáneas, en este eje se priorizarán las desigualdades desde la perspectiva generacional en el plano territorial, laboral y educativo. Asimismo, se espera incluir también otros campos como los vinculados a las migraciones, la dimensión étnico-racial, el género y las disidencias. La propuesta incorpora las transformaciones que la pandemia produjo en las dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades sociales, proponiendo trabajar en las persistencias y emergencias desde la multidimensionalidad. Es decir, en las desigualdades que perviven desde antes del acontecimiento pandémico y las que se configuraron o reconfiguraron con los cambios que la pandemia generó.

Movilización Social Colectiva: Se espera contar con contribuciones que se interesen por el tratamiento de las transformaciones democráticas, tanto aquellas vinculadas con el restablecimiento de las democracias en la región en el pasado reciente, como aquellas otras más recientes, vinculadas con formas de participación política y ciudadana; con la ampliación de

derechos (políticos, educativos, ciudadanos, sexuales) y sus efectos en el desarrollo de políticas públicas.

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

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

SUR 1

DESIGUALDADES GENERACIONALES, INFANCIAS Y JUVENTUDES: POLÍTICAS, RESISTENCIA, POBREZA Y HAMBRE

En el marco del abordaje multidimensional de las desigualdades contemporáneas, en este eje se priorizarán las desigualdades desde la perspectiva generacional en el plano territorial, laboral y educativo. Asimismo, se espera incluir también otros campos como los vinculados a las migraciones, la dimensión étnico-racial, el género y las disidencias.

La propuesta incorpora las transformaciones que la pandemia produjo en las dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades sociales, proponiendo trabajar en las persistencias y emergencias desde la multidimensionalidad. Es decir, en las desigualdades que perviven desde antes del acontecimiento pandémico y las que se configuraron o reconfiguraron con los cambios que la pandemia generó.

Objetivos

1. 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 de transformación social.
2. 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.
3. 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.
4. Pensar propuestas que contribuyan a la reflexión crítica y al 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.
5. Compartir investigaciones y experiencias de trabajo diversas acerca de las persistencias y emergencias de las desigualdades sociales en tiempos de pandemia.

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 las propias voces de niños, niñas y jóvenes en los siguientes temas:

- 1.** Políticas públicas intersectoriales y multidimensionales sobre las desigualdades territoriales, laborales y educativas.
- 2.** Experiencias de resistencias, re-existencias frente a las desigualdades en sus diversas dimensiones.
- 3.** Reflexiones epistemológicas, metodológicas y pedagógicas para comprender las dimensiones de las desigualdades en las infancias y las juventudes.
- 4.** Desafíos y propuestas educativas ante el crecimiento de las desigualdades multidimensionales como uno de los efectos de la pandemia del COVID 19.

Tema 1

Políticas públicas intersectoriales y multidimensionales sobre las desigualdades territoriales, laborales y educativas

Mesa 02

Exclusión y desigualdad. Debates desde la justicia social.

**Niñez y juventud, diseño desde abajo en las políticas
públicas**

Intervenir en el cotidiano de la infancia trabajadora: una aproximación a la forma de intervención del Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil en Lomas de Carabaylo (Lima, Perú)

TANIA LUISA VALENZUELA TITIPIÁN

Resumen

El propósito de esta ponencia es divulgar los resultados de una investigación sobre la forma de intervención del Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil en el cotidiano de los/as niños/as trabajadores de Lomas de Carabaylo, territorio situado en uno de los distritos más empobrecidos de Lima. Metodología: observación participante, entrevistas semiestructuradas a operadores/as municipales, dibujo proyectivo con niños/as y revisión de documentos institucionales. Resultado: la forma de intervención del programa se sustenta en una serie de estrategias pedagógicas a través de las cuales se busca cambiar los comportamientos de los/as niños/as trabajadores y sus familias en pos de "alejarlos" del trabajo infantil. En ese quehacer, los/as operadores/as municipales transmiten ciertos sentidos sobre la infancia, la crianza y los cuidados.

Objetivos

Analizar la forma de intervención del Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (PPETI) en el cotidiano de los/as niños/as trabajadores de Lomas de Carabaylo.

Objetivos específicos

- Describir y analizar las estrategias de intervención del PPETI sobre los/as niños/as trabajadores y sus familias.
- Identificar los sentidos respecto de la infancia y del trabajo infantil que guían la intervención del PPETI y de los/as operadores/as municipales en Lomas de Carabaylo.

Contexto y pertinencia social

Carabayllo, el noveno distrito más pobre de Lima (INEI, 2020), concentra distintas modalidades de trabajo infantil. Aquí tuvo lugar el Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (PPETI), implementado en el año 2013 por la Municipalidad Distrital de Carabayllo. Su modelo de intervención fue considerado ‘exitoso’, por lo que fue incluido como una de las tres experiencias piloto de la Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2012-2021 (ENPETI), la política pública más reciente desplegada por el Estado peruano para abordar la problemática del trabajo infantil en el país.

De acuerdo a la Encuesta de Trabajo Infantil (ETI) 2015, en Perú, existen 1.619.200 de NNA en situación de trabajo infantil, lo que representa una tasa de 21,8%, mientras que el trabajo infantil peligroso afecta a 1.251.400, lo que constituye una tasa de 16,8% (OIT, 2016). Pero ¿cómo se sitúa el trabajo infantil como una problemática pública? Para Rausky (2021), se instala de la mano de las mutaciones en torno a las ideas de niño/a y niñez. La autora señala que los/as niños/as han llevado a cabo actividades laborales tanto en sociedades precapitalistas como capitalistas. Sin embargo, la difusión que ha tenido en el siglo XX los derechos universales de la infancia y su reconocimiento a través de la declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989, ha ocasionado que el trabajo infantil ponga en tensión el ejercicio de tales derechos.

En ese contexto, me interesaba conocer la manera en que el PPETI abordaba el trabajo infantil en Lomas de Carabayllo, una de las zonas de intervención del programa en donde la actividad más significativa que llevan a cabo los/as niños/as es una modalidad de trabajo infantil peligroso: el reciclaje de basura (CESIP, 2014), y, a partir de ello, reflexionar sobre el modo en que convertía a niños/as trabajadores y sus familias en objetos de preocupación e intervención. Como señala Fatyass (2021), “resta examinar más detenidamente a las políticas sociales disponibles para la infancia y cómo estas diseñan el terreno de las exclusiones sociales que sortean niñas y niños desde sus estrategias de reproducción situadas” (p. 103). En esa línea, la importancia de este estudio radica en dar cuenta de cómo se territorializa una política pública dirigida a la infancia trabajadora en un contexto de desigualdad como Lomas de Carabayllo y conocer cómo en la interacción cotidiana de la intervención se producen y disputan sentidos acerca de la infancia y del trabajo infantil entre los actores que participan en el programa.

Metodología

En una investigación realizada por Szulc et al. (2009), las autoras plantean una crítica respecto a las posturas que descalifican las perspectivas de los/as niños/as al señalarlas como simples “creencias” o “fantasías” y desautorizando a priori cualquier registro que se lleve a cabo en base al trabajo etnográfico con ellos/as. Por otro lado, también cuestionan las miradas ingenuas que validan –también a priori– lo dicho por estos actores presuponiendo que “dicen siempre la verdad”. Para ello, proponen una contextualización de lo que los/as niños/as dicen y hacen. En este ejercicio de contextualizar, tanto el método etnográfico como la observación participante permiten incluir a los/as niños/as, pero sin limitarse a ellos/as como única fuente de información. En su lugar, las autoras plantean incluir relacionadamente a los distintos actores e instituciones con los que éstos se relacionan.

En esa línea, las técnicas y herramientas de recolección de información de este estudio han tenido por finalidad integrar las voces y prácticas de los/as niños/as trabajadores, así como de los/as operadores/as municipales del PPETI para analizar la manera en que la estructura de una política pública focalizada en la infancia trabajadora y “vulnerable” aterriza en un contexto de desigualdad como Lomas de Carabayllo. Para ello, se han empleado técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas a dos operadores/as municipales del programa, un grupo focal con niños/as participantes del programa en el que se usó el dibujo proyectivo, la observación participante de actividades pedagógicas y recreativas llevadas a cabo en el centro de referencia del programa y la revisión de documentos institucionales, tales como informes de avance, informes de sistematización y material pedagógico.

Resultados

Las estrategias desplegadas por los/as operadores/as municipales: restituyendo los derechos de los/as niños/as trabajadores

El PPETI, implementado desde el año 2013 al 2019 en el distrito de Carabayllo, intervenía a través de dos centros de referencia ubicados en las zonas de El Progreso y Lomas de Carabayllo, los cuales estaban conformados por un/a docente, un/a psicóloga y promotores/as sociales. Estos actores, que en adelante llamaré operadores/as municipales, desplegaban una serie de estrategias que atravesaban la cotidianidad de los/as niños/as trabajadores y que tenían por finalidad la protección y restitución de sus derechos; principalmente, el derecho a la educación y el esparcimiento, bajo la premisa de que el trabajo infantil vulnera tales derechos. Esto quiere decir

que, el PPETI, entendido como un dispositivo de protección de derechos de la infancia, intervenía desde un enfoque de derechos del niño. Pero ¿qué implica este enfoque? Barna (2015), refiere que, a partir de la CDN, se fue configurando una retórica propia de los derechos del niño que tuvo una penetración inusualmente profunda en los más variados ámbitos asociados a la niñez. En tal sentido, este enfoque es hoy en día la manera en que se estructura una forma de concebir y narrar la infancia.

Entre las estrategias desplegadas por el PPETI para cumplir sus objetivos de prevenir y erradicar el trabajo infantil en Lomas de Carabayllo, se llevaron a cabo talleres de reforzamiento escolar, talleres de habilidades sociales y actividades recreativas con los/as niños/as. Asimismo, se llevaron a cabo talleres de capacitación sobre pautas de crianza dirigidos a las familias de los/as niños/as trabajadores. Para efectos de esta ponencia, voy a centrarme en dos de estas estrategias: los talleres de habilidades sociales y los talleres de capacitación sobre pautas de crianza, no sin antes hacer referencia al rol de los/as operadores/as municipales, el cual consistía en la construcción de vínculos de confianza con los/as niños/as trabajadores para luego, extender esos lazos a sus familias. Para Barna (2015), la emergencia de la figura de los/as operadores/as da cuenta, por un lado, de nuevas modalidades de gestión de los/as niños/as y sus familias; y, por otro lado, surge como respuesta a exigencias cada vez mayores de orientar la política hacia el territorio y la comunidad.

Los talleres de habilidades sociales. Los talleres de habilidades sociales contemplaban una propuesta lúdica y dinámica para fortalecer las capacidades sociales de los/as niños/as participantes del programa. Para el desarrollo de estos talleres los/as docentes utilizaban un cuaderno de ejercicios denominado “Desarrollando mis habilidades personales sociales para ser mejor persona”, elaborado por la ONG CESIP, la cual brindaba asistencia técnica al programa. El contenido de este material pedagógico abordaba temas de identidad y autoestima, reconocimiento del cuerpo, expresión de las emociones y sentimientos, relaciones familiares, identificación de riesgos y autocuidado, concepto de derechos e impacto del trabajo infantil en el ejercicio de los mismos, y el rol de la comunidad en la protección de los derechos de los/as niños/as (CESIP, 2014).

Un informe de sistematización del primer año del programa, elaborado por la Municipalidad de Carabayllo, señala que “los talleres también buscaron desarrollar una actitud diferente frente al trabajo infantil y la educación: lo conveniente de la educación y lo perjudicial

del trabajo infantil para el éxito en la vida (Municipalidad de Carabayllo, 2014, p. 50). Me parece interesante recoger este fragmento del informe porque este discurso apunta a un cambio actitudinal de los/as niños/as frente al trabajo infantil y la educación para conseguir el “éxito”. Si bien me parece importante que los/as niños/as conozcan y estén informados sobre los temas tratados en estos talleres, su finalidad, tal como está enunciada en el informe, daría cuenta de cierto carácter de individuación que coloca la responsabilidad de la movilidad social de los/as niños/as en sí mismos. Al respecto, Merklen (2013), señala que “las clases populares sufren tanto los mandatos de individuación que los responsabilizan de su suerte como los cantos de sirena que les proponen mayor autonomía y movilidad, cuando en realidad se encuentran despojados de los recursos para enfrentarlas” (p. 56).

Por otro lado, durante el trabajo de campo de la investigación que da lugar a esta ponencia, los talleres de habilidades sociales habían dejado de impartirse. Sin embargo, tuve acceso al cuaderno de ejercicios, que era el principal insumo pedagógico de los talleres, titulado “Me conozco, me quiero, me cuido”. En este material aparece un contenido que asocia ciertas emociones negativas, como la tristeza y el enojo, con el trabajo infantil. A la vez, se intenta movilizar a los/as niños/as a tomar conciencia de los riesgos a los que se exponen en el trabajo y a cuidar de sí mismos o buscar protección en sus familias, profesores/as y/o instituciones de su comunidad. En ese sentido, Merklen (2013), señala que ya no son las dinámicas de la vida social las portadoras de los riesgos, sino los individuos en sí mismos los portadores de riesgos para la sociedad. Por lo tanto, la capacidad de gestionar activamente tales riesgos recae sobre ellos, y el Estado ocupa un rol central en transmitir esa habilidad.

Así, a partir del análisis discursivo de estos documentos institucionales, es posible plantear que la forma de intervención del PPETI buscaba trasladar la gestión del riesgo del trabajo infantil a los/as niños/as y sus familias, a partir del desarrollo de habilidades como la autovaloración y el autocuidado, y de capacidades que tenían por objetivo construir un sujeto infantil consciente de sus derechos para que, a través de un ejercicio reflexivo, puedan “alejarse” del trabajo infantil y de los riesgos que éste implica. Así, aunque el Estado se hiciera presente en Lomas de Carabayllo a través de este programa municipal para prevenir y erradicar el trabajo infantil, y, en definitiva, restituir los derechos de los/as niños/as, finalmente ubicaba a sus familias como las protagonistas del problema.

Los talleres de capacitación sobre pautas de crianza

Esta estrategia dirigida a las madres y padres de los/as niños/as participantes del programa buscó capacitarlas/os en pautas de crianza para el desarrollo de competencias parentales y la recuperación de sus roles de protección y cuidado. Los temas tratados giraron en torno a la educación de los/as niños/as, el cuidado de su bienestar, la influencia del trabajo infantil en la autoestima del niño/a, el fortalecimiento de las relaciones familiares: buen trato, comunicación y búsqueda de soluciones, y la sexualidad en la familia (CESIP, 2014). Una característica importante que pude percibir durante mi trabajo de campo fue que, en la mayoría de los casos, las asistentes eran madres y, en menor medida, cuidadoras femeninas, como las abuelas. Sobre este aspecto, me parece importante advertir, tal y como lo hacen también Contreras et al. (2015), respecto a la exigencia de sobrecargar a la madre en intervenciones dirigidas a la familia porque se corre el riesgo de reproducir estereotipos de género.

En estos talleres se empleó un modelo de trabajo grupal con enfoque de desarrollo de capacidades, denominado “Aprender a pensar sobre el trabajo infantil (APTI)”, el cual consiste en la promoción del pensamiento y aprendizaje reflexivo de madres/padres que viven en situación de pobreza con el fin de prevenir y combatir el trabajo infantil y la vulneración de los derechos del niño Silva (2012). De esta manera, se buscaba que las madres desarrollen capacidades que les permitan tomar decisiones sobre el trabajo infantil de sus hijos de forma pensada, reflexiva y planificada (Montes et al., 2022). En suma, se trata de un modelo que buscaba influir en sus procesos de toma de decisiones bajo la premisa que la decisión que el/la niño/a trabaje se toma en casa y está mediada por la posición de las madres/padres respecto al trabajo infantil, como lo ha señalado un estudio de Silva (2010).

Pero ¿a qué se refiere el desarrollo de competencias parentales y el buen cuidado que se buscan transmitir y desarrollar a través de estos talleres a las familias de los/as niños/as trabajadores? Al respecto, Santillán (2009), señala que, con la modernidad, cobraron mayor legitimidad aquellas prácticas ligadas con el "buen cuidado" y la "responsabilidad parental" (referidas al aseo, la alimentación, la vestimenta, la atención a los niños) que en su mayoría correspondían a las élites. Esto implicó la descalificación de formas de crianza y educación más anónimas, populares, pertenecientes a los sectores subalternos. En tal sentido, señala que existe una tendencia a inscribir el “cuidado” y “la infancia” dentro de un orden moral más que social y político. Asimismo, apunta que, en contextos contemporáneos de desigualdad y transformación

social, las iniciativas ligadas con la socialización y crianza de muchos niños/as que viven en las barriadas populares se definen en tramas relacionales de intervención social a cargo de actores sociopolíticos que incluyen y rebasan a las instituciones esperables para ello, como el hogar y la escuela. Estos actores intervienen en la vida cotidiana, urbana y barrial recuperando y recreando ciertos sentidos hegemónicos sobre las ideas sociales de "un niño bien cuidado" y la "responsabilidad parental".

En ese orden de ideas, planteo que el PPETI puede ser entendido como un actor sociopolítico cuya intervención en Lomas de Carabayllo no solo se circunscribía al campo de la infancia y el trabajo infantil, sino que también intervenía sobre otros campos como la crianza y los cuidados. En tal sentido, su intervención se extendía a las familias de los/as niños/as trabajadores. De manera particular, a sus madres. En ese quehacer, los/as operadores/as municipales transmitían cierta moral y sentidos sobre la infancia, la crianza y los cuidados (Grinberg, 2016). A partir de una serie de estrategias pedagógicas se busca desarrollar destrezas, habilidades y recursos personales para que las familias y sus hijos/as se alejen por sí mismos del trabajo infantil. Sin embargo, se omitía la precarización laboral y vulnerabilidad que atravesaba a estas familias.

Intervenir en el cotidiano: disputa de sentidos en torno al trabajo infantil.

Una de las valoraciones que se reproducía en el quehacer cotidiano de la intervención del PPETI es aquella que concibe a los/as niños/as trabajadores como sujetos vulnerables provistos de cierta ingenuidad, pero si los/as niños/as son concebidos/as como seres vulnerables por su etapa de vida, esta vulnerabilidad incrementa cuando se trata de niños/as trabajadores de contextos "márgenes" como Lomas de Carabayllo. Es precisamente esa doble vulnerabilidad lo que justificaba la intervención del PPETI en este contexto en particular. Así, se buscaba no solo restituir los derechos de los/as niños/as trabajadores, sino también protegerlos de los riesgos asociados al trabajo infantil. En ese sentido, el programa intentaba ser un medio canalizador para evitar que los/as niños/as trabajen y para, en definitiva, proteger su infancia.

De ese modo, en lo cotidiano de la intervención, el programa reproducía una retórica abolicionista acerca del trabajo infantil, que se desprende de la sensibilidad moderna de la infancia. Bajo esta visión, el lugar de los/as niños/as no es el trabajo, sino la familia y la escuela. Existe un correlato entre esta sensibilidad moderna de la infancia y la visión con la que opera el programa y que está contenida en documentos oficiales. En ese sentido, en este apartado me gustaría problematizar esta idea bajo el argumento de que los/as niños/as no son receptores pasivos de esta

retórica. Retomo entonces el concepto de agencia infantil para repensar los modos en que los/as niños/as que participaban en este programa respondían a esta retórica en el cotidiano de la intervención.

En ese sentido, sostengo que, a pesar de que la intervención del programa reproducía sentidos comunes sobre la infancia y el trabajo infantil, los/as niños/as que participaban en él construían sus propios sentidos acerca del trabajo que realizaban, los cuales entraban en conflicto con los primeros y podían definir el alcance de la intervención (Ciordia y Villalta, 2012). Cabe señalar que el programa había logrado que los/as niños/as reproduzcan ciertos mensajes oficiales en contra del trabajo infantil. Estos mensajes formaban parte de afiches colocados en las instalaciones del centro de referencia y eran repetidos de manera constante durante las dinámicas diarias que llevan a cabo las docentes y los/as facilitadores/as de los talleres. Esto puede verse reflejado en algunos dibujos que hicieron los/as niños/as cuando les pedí recrear las actividades que realizaban durante el día, haciendo uso de una herramienta participativa para investigar con niños/as: “día típico”, la cual tiene como objetivo conocer la percepción que tienen los/as niños/as acerca de sus actividades cotidianas a través del dibujo y su posterior discusión (Ames et al., 2010).

Si pensamos en intervenciones sociales dirigidas a la infancia, solemos asociar a los/as niños/as como sujetos pasivos receptores del dispositivo. Por el contrario, los/as niños/as, en tanto actores sociales, también participan en la co-construcción del mundo social (Rockwell, 2018). Planteó, entonces, que los/as niños/as que participaban en el programa tenían la capacidad de dotar de sentidos sus propias experiencias vinculadas al trabajo (Fatyass, 2021), los cuales no necesariamente se ajustaban a la retórica abolicionista que el PPETI reproducía. Cuando estos mensajes colisionaban con sus realidades, se quedaban en el ámbito discursivo, pues si el PPETI representaba un espacio que fomentaba la educación, la irregular participación de niños/as en el programa podría haber sido un indicador que en la práctica los/as niños/as y sus familias estaban priorizando otros intereses, uno de los cuales podría ser el trabajo.

En ese marco, propongo pensar los sentidos en torno al trabajo infantil que ambos actores construían, tanto operadores/as municipales como niños/as participantes del programa, como sentidos en disputas (Ciordia y Villalta, 2012). Con esto no pretendo subestimar la importancia del PPETI en las vidas de los/as niños/as que participaban en el programa, ya que éste cumplía una función social importante: ser una instancia de socialización que cobraba un significado especial en un contexto de desposesión y desigualdad como Lomas de Carabayllo, en el que, más allá de la

calle, los espacios de recreación para la infancia son escasos. En cambio, planteó la posibilidad de que algunos/as niños/as podrían haber hecho un uso estratégico del PPETI, en tanto no acudían a este programa para dejar de ser niños/as trabajadores, sino para hacer sus tareas, jugar, encontrarse con sus amigas/os o simplemente para huir del control social de sus hogares.

Impacto en la política

Esta investigación busca ser un aporte para comprender de qué manera las intervenciones sobre la infancia trabajadora pueden reproducir sentidos hegemónicos sobre la infancia, la crianza y los cuidados. Asimismo, busca develar la importancia de analizar críticamente aproximaciones en las que el niño/a es concebido como un ser aislado de su contexto y de las relaciones sociales y de poder intergeneracionales, de clase o de género. Este estudio ha cuestionado la idea de un niño/a universal y uniforme, pero, sobre todo, la imagen de un niño/a envuelto en un halo de ingenuidad y que es receptor pasivo de la intervención. La agencia infantil se trata, pues, no solo de la capacidad de los/as niños/as para resistir o subvertir el orden establecido, sino también de (re)apropiarse y tomar para sí aquello que les interesa o conviene, mezclarlo con lo que ellos traen y transformarlo para poder comprenderlo (Rockwell, 2018). En ese sentido, espero que las reflexiones de esta investigación puedan aportar a la formulación y revisión de las políticas públicas dirigidas a la infancia trabajadora en Perú, y que este estudio tenga alguna utilidad para los/as niños/as trabajadores y sus familias.

Conclusiones

En suma, la forma de intervención del PPETI se sustenta en una serie de estrategias pedagógicas a partir de las cuales se busca construir un sujeto infantil consciente de sus derechos y, en ese sentido, con cierto grado de autonomía, pero que a la vez se regulaba la vida familiar de los/as niños/as a través de ciertas prescripciones sobre las formas en que las familias educan, cuidan y “deciden” si sus hijos/as trabajan o no. Por otro lado, el PPETI ocupó un lugar significativo en el cotidiano de los/as niños/as de Lomas de Carabayllo. Sin embargo, probablemente esa importancia tuvo que ver con los propios significados que los/as niños/as construyeron del programa que con sus objetivos de prevenir y erradicar el trabajo infantil en esta zona. Esta construcción de sentidos por parte de los/as niños/as entra en tensión con aquellos que los/as operadores/as municipales han construido en función a una retórica abolicionista en la que se enmarca el programa y que también se trama en el cotidiano mismo de la intervención. Esta disputa de sentidos tiene repercusiones en el alcance y frecuencia de la participación de los/as

niños/as identificados/as como trabajadores por el programa. Aun así, aquellos/as que acudían al PPETI lo hacían por motivaciones distintas a las que el programa plantea y están relacionadas al disfrute y la recreación. En ese sentido, propongo pensar en la capacidad de los/as niños/as para apropiarse de este espacio sin el ánimo de sobreestimar esta agencia, pero sí con la intención de cuestionar dos imágenes: la de un niño/a trabajador/a homogéneo y la de una supuesta ingenuidad infantil (Fatyass, 2021).

Referencias

- Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio*. GRADE; Niños del Milenio.
- Barna, A. (2015). *La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a “restituir derechos de niños” en dispositivos estatales en el marco de la Leyes de Protección Integral* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4338>
- Centro de Estudios Peruanos y Publicaciones - CESIP. (2014). *Carabayllo Libre de Trabajo Infantil: Municipalidades y sociedad civil impulsando políticas locales de prevención y erradicación del trabajo infantil*. CESIP. https://www.cesip.org.pe/sites/default/files/el_trabajo_infantil_en_carabayllo_con_cuestionarios.pdf
- Ciordia, C. y Villalta, C. (2012). Procesos judiciales y administrativos de adopción de niños: Confrontación de sentidos en la configuración de un “medio familiar adecuado”. *Etnográfica*, vol. 16 (3), 435-460. <https://doi.org/10.4000/etnografica.2075>
- Contreras, J. I., Contreras, L. y Rojas, V. (2015). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 89-102. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-528>
- Fatyass, R. (2021). Infancias, desigualdad urbana y agencia: Niñas y niños que producen, circulan y juegan. *CONFLUENZE*, XIII (2), 79-107. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/12987>
- Grinberg, J. (2016). Los Suárez y las instituciones del sistema de protección de la infancia: Un análisis sobre las formas contemporáneas de gobierno de las familias en contextos de desigualdad y pobreza. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*,

- I(14), 631-643. <https://doi.org/10.11600/1692>
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rfcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2392>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2020). *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018*. INEI.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler y N. Murard (Eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86). Paidós.
- Montes, A., Ordoñez, O. A. y Mejía, A. S. (2022). Trabajo infantil una práctica silenciosa. *Perspectiva de Familia*, 6(1), 83-104. <https://doi.org/10.36901/pf.v6i1.1486>
- Gherzi, C. (2014). *Programa Municipal de Prevención y Erradicación de Trabajo Infantil. Una experiencia replicable*. Municipalidad de Carabayllo. <https://issuu.com/50anosdecooperacionbelgaenperu/docs/libro2>
- Organización Internacional del Trabajo - OIT (2016). *Magnitud y características del trabajo infantil en Perú. Informe 2015*. https://www.ilo.org/lima/publicaciones/WCMS_534921/lang--es/index.htm
- Rausky, M. E. (2021). El estudio del trabajo infantil y los desafíos en su abordaje. *Revista Colombiana de Sociología*, 44(1), 317-340. <https://doi.org/10.15446/rsc.v44n1.77594>
- Rockwell, E. (2018). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión? En *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias: Antología esencial* (pp. 239-264). CLACSO. <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>
- Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: Una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Anthropologica*, 27(27), 47-63. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122009000100004
- Silva, G. (2010). *Voces sobre el trabajo infantil: Actitudes y vivencias de padres, madres y maestros de niños que trabajan*. IEP, Fundación Telefónica.
- Silva, G. (2012). *Aprendiendo a pensar sobre el trabajo infantil APTI*. http://mimp.gov.pe/files/direcciones/dgnaa/congreso/expo_Que_es_el_APTI.pdf

Szulc, A., Hecht, A. C., Hernández, M. C., Leavy, P., Varela, M. y Verón, L. (2009). *La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires

Las juventudes, los territorios y las políticas públicas. Una mirada desde la Defensoría del Pueblo

VERÓNICA VANESA MARTÍNEZ TOBÓN

Resumen

Partiendo de la categoría de ciudadanía juvenil se propone generar reflexiones y recomendaciones a partir del ejercicio misional de la Defensoría del pueblo a través de la delegada para la Infancia, la Juventud y la Vejez con una mirada en clave de derechos humanos con un enfoque de curso de vida, territorial e interseccional.

Se abordará lo referente a la participación ciudadana como un ejercicio de incidencia y gobernanza desde lo colectivo por parte de las juventudes del país, en el marco de la Ley Estatutaria, las luchas históricas, las instancias de participación y demás formas de organización social.

Para hablar de ciudadanía juvenil se hace necesario abordar la participación de las juventudes y en Colombia la Ley 1622 de 2013, Ley Estatutaria de Ciudadanía Juvenil, lo que le antecede y lo que propone en términos de obligatoriedad y corresponsabilidad de las entidades del gobierno, así como del Estado. Sobre esto es importante determinar que el rango de edad de 14 a 28 tiene una relevancia en términos de alcances normativos y competencias, sin embargo, dentro de la ponencia se hará reflexiones sobre los niños y las niñas y la responsabilidad de propiciar, comprender y promocionar espacios de escucha, participación y construcción colectiva como parte de la construcción de la ciudadanía juvenil.

Adicional es clave comprender la situación actual de la participación juvenil posterior a la elección de los Consejos Municipales de Juventudes llevado a cabo el 5 de diciembre de 2021, siendo un interés de la Defensoría y que por consiguiente en próximos días se presentará al país el informe diagnóstico y seguimiento a los consejos de juventudes realizado por la Defensoría del Pueblo, a partir del cual del análisis pre electoral, electoral y post electoral se encontraron hallazgos a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de información, para proponer algunas conclusiones y recomendaciones.

Sumado a lo anterior es necesario indagar y cuestionar la inclusión en las agendas públicas de lo referente a las juventudes del país, llama la atención en las visitas a territorio y las conversaciones con las diferentes instancias de participación que en aproximadamente 15 de los 32 departamentos no cuenten en ningún municipio con política pública de juventudes y a su vez en la misma línea aproximadamente de los 74 municipios del país tengan aprobada política pública (Consejería Presidencial para la Juventud, 2022), lo cual tampoco implica en si la implementación de las mismas en términos de indicadores de productos y resultados, así como los planes de acción y asignación del Pueblo con sus 42 regionales, se pretende acercarse a la visión territorial de las juventudes, las dinámicas propias que de ahí se derivan, así como las características demográficas, sociales, políticas y económicas y esto cómo configura la realidad en el marco de los determinantes, las tensiones y liberadores en la ocupación y apropiación del territorio. presupuestal de las mismas.

Adicional y atendiendo a la estructura de la Defensoría del Pueblo con sus 42 regionales, se pretende acercarse a la visión territorial de las juventudes, las dinámicas propias que de ahí se derivan, así como las características demográficas, sociales, políticas y económicas y esto cómo configura la realidad en el marco de los determinantes, las tensiones y liberadores en la ocupación y apropiación del territorio.

Siendo también importante para el desarrollo de las temáticas propuestas recomendar acciones que promuevan y garanticen la participación de las juventudes entendiendo la necesidad de incluir en la discusión a los niños y las niñas, sumado a las características diversas, pluriétnicas y de género que de las juventudes se deriva en Colombia. Así como proponer en términos de retos y apuestas conjuntas, acciones que permitan la incidencia de las juventudes en las decisiones de país a través de la participación de la ciudadanía juvenil.

A continuación, algunos datos que permiten tener mayor contexto y magnitud sobre la situación demográfica y las dinámicas poblacionales de las juventudes. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE – para el año 2023 se proyecta que hay 12'701.952 personas en el grupo etario de 14 a 28 años, que corresponden al 24,3% de la población colombiana (DANE, 2022). Lo que de entrada es un dato relevante en términos de participación, así como de incidencia, siendo además retador comprender los diferentes mecanismos de participación y la efectividad de los mismos, así como lo referente a la abstención y sus múltiples causas.

En línea del dato estadístico del 24,3% de la población juvenil del país y según el CONPES 4040 de 2021, se evidencia un bajo nivel de participación de las juventudes en organizaciones de acción comunal, donde se evidencia solo una participación del 5% (DNP, 2021).

Y, en la Nota Estadística de Juventud en Colombia realizada por el DANE, con base a la Encuesta de Cultura Política del año 2019, se registró que las personas entre los 18 y 25 años tuvieron la menor participación en las elecciones presidenciales de 2018, en comparación con los demás grupos de edad, donde se encuentra que el 43,8% de la población entre 18 a 25 años no voto (DANE, 2021).

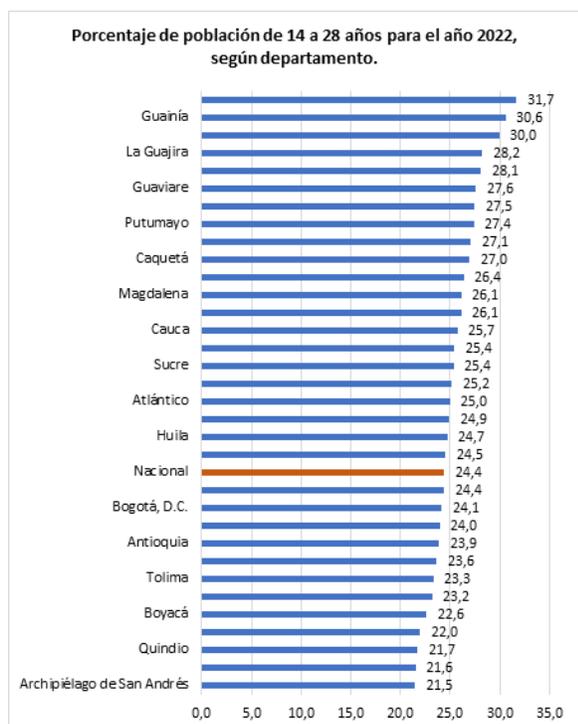
Asimismo, la encuesta permitió evidenciar que el 14,1% de la población de 18 a 25 años se encuentra muy insatisfecho con la forma que funciona la democracia en Colombia y se evidencia que: el 51% no confía en el Congreso de la República el 42,2% no confía en la Policía, el 56,8% no confía en partidos o movimientos políticos, el 39,3% no confía en la Fiscalía General de la Nación, el 33,4% no confía en la Registraduría Nacional del Estado Civil y el 41,2% no confía en la Presidencia de la República (DANE, 2021).

En Colombia y según la Ley 1622 del 29 de abril de 2013, Ley Estatutaria de Ciudadanía Juvenil, se considera joven toda persona entre el rango de edad de 14 a 28 años de edad cumplidos, según proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE ⁻¹, para el año 2022 se estima una población en ese rango de edad de 12'603.721² personas, estas representan el 24,4 % de la población total (DANE, 2022).

La población joven se ubica mayoritariamente en las cabeceras municipales, a partir de las proyecciones del DANE se infiere que de cada 100 jóvenes del país 76 se ubican en las cabeceras municipales.

En relación a la categoría departamental se identifica que el mayor porcentaje de jóvenes en relación con el total de la población departamental para el año 2022, se encuentra en el departamento de Vaupés, donde de cada 100 persona 31 son jóvenes, en comparación con el comportamiento nacional se infiere que en este departamento hay una representación de 7 personas jóvenes más, el comportamiento en todos los departamentos es el siguiente:

Gráfico 1



Fuente: Construcción propia de la Defensoría del Pueblo a partir de las proyecciones de población del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- Obtenido de: <https://www.dane.gov.co/index.php/>

Frente a la categoría de autorreconocimiento étnico, la información más reciente es la del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018¹, a nivel nacional se identifica que el 86,19 % de la población de 14 a 28 años no se reconoce en ningún grupo étnico, seguido del 7,10 % que se reconoce como Negro(a), Mulato(a), Afrodescendiente, Afrocolombiano(a). Precizando además que dentro de esta categoría se dieron a nivel país varias discusiones sobre el tipo de preguntas y en consecuencia la precisión en los enfoques étnicos.

Frente a la categoría de estrato socioeconómico, esta se obtuvo a partir de la información del CNPV de 2018, de la categoría estrato que aparece en el servicio de energía.² A nivel nacional el 40,98 % de la población de 14 a 28 años se encuentra en el estrato socioeconómico 1. Lo cual se conecta además con otros datos estadísticos y de contexto que ubica a las juventudes en situaciones de privaciones y condiciones de vulneración alta.

¹ Censo Nacional de Población y Vivienda de ahora en adelante CNPV

² Es importante tener en cuenta que en cada departamento hay un grupo poblacional que se encuentra en la variable de no aplica, para el total nacional por todos los grupos de edad 2'057.881 se encuentran en la variable no aplica.

En la dimensión educativa se encuentran dos indicadores de referencia las tasas de cobertura neta y bruta³, y allí el mayor número de personas del grupo poblacional de 14 a 28 años se encontraría en el nivel de educación media y superior, teniendo en cuenta los rangos de edad teórica que utiliza el Ministerio de Educación Nacional⁴ relacionados con cada nivel educativo. Según la información que reposa en el Observatorio a la Gestión Educativa ExE del MEN, para el año 2021 en Colombia se encuentra una cobertura neta en el nivel educativo de media del 48,7 % y de cobertura bruta del 90,0 %. El número de matriculados es de 1'076.991 en la educación media (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Al revisar el indicador de cobertura neta en el nivel media por departamento, se encuentra que las coberturas más bajas se presentan en Guainía (10,8 %), Vichada (11,1 %) y Vaupés (12,8 %). Esta información es relevante revisarla a la luz de la situación demográfica desarrollada en párrafos anteriores en donde se evidencia, que según la estructura por edad de los departamentos de Vaupés, Guainía y Vichada tienen el mayor porcentaje de jóvenes según la población que reside en el departamento.

Frente al indicador de cobertura bruta en el nivel media por departamento, el cual no tiene en cuenta la edad en el nivel educativo en estudio, sino que permite evidenciar la capacidad del sistema educativo y la participación de los jóvenes. Se evidencia que las coberturas más bajas, se dan en los departamentos de Vichada (29,1 %), Norte de Santander (38,0 %) y Vaupés (44,8 %).

Los anteriores datos, permiten tener en cuenta la magnitud de la población de las juventudes que hay en Colombia y algunas características poblacionales que dan cuenta de las dificultades que presenta este grupo poblacional, las cuales deben ser foco de las políticas públicas de juventudes, así como las violencias que se concentran en este grupo etario.

Adicionalmente, los anteriores datos se enlistan con la intención de asociar la participación ciudadana de las juventudes, con las dinámicas sociales, demográficas y que dan contexto a las relaciones y tensiones que se dan en el país y cómo las políticas públicas y del Estado dan respuesta e impactan en las problemáticas o factores de riesgo. Para lo que en un primer momento implicaría

³ “Las tasas de cobertura miden la capacidad del sistema educativo para atender la demanda social en educación. Para la cobertura bruta es irrelevante la edad en un nivel específico, mientras que la cobertura neta relaciona el número de estudiantes matriculados que tienen la edad teórica del nivel educativo con respecto a la población de esa misma edad” (Ministerio de Educación, 2022)

⁴ Ministerio de Educación Nacional de ahora en adelante MEN

afirmar que las problemáticas son altas y complejas, no son homogéneas y por el contrario están determinadas por la diversidad, la interseccionalidad y la multiculturalidad, lo segundo es que la respuesta estatal es baja y en un tercer momento que existe unos bajos niveles de participación, por asuntos multicausales y no necesariamente falta de interés como en varios escenarios se sugiere.

Al revisar diferentes documentos, en los que se ha evaluado e identificado las necesidades de las juventudes en Colombia, la Presidencia de la República en 2022 publicó el informe pacto con las juventudes, en este se resaltan las diferentes problemáticas identificadas a partir de la voz de los y las jóvenes del país, allí se encuentra que las mayores problemáticas son: educación que se resaltó en 106 ocasiones, participación política y ciudadana (65), presencia institucional y descentralización (64), Derechos Humanos, paz y convivencia (58) y empleo, emprendimiento y desarrollo económico (Consejería Presidencial para la Juventud, 2022).

Para aportar a dar solución y garantizar una mayor garantía de derechos humanos de las juventudes, en Colombia existe el Consejo Nacional de Políticas Públicas y otras entidades que realizan acciones para mitigar las problemáticas en la juventud, se identifica que el mayor porcentaje del presupuesto está otorgado por el Ministerio de Educación Nacional con un 44% y el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social con un 22% de inversión (Consejería Presidencial para la Juventud, 2022).

A partir de la información se observa que gran parte de las acciones que se adelantaron hasta el 2022, estaban encaminadas a la superación de pobreza, educación, empleo y ocupación, pero es necesario tener siempre en el foco las necesidades que plantean las juventudes donde uno de los focos son los espacios de participación, como eje que permita transformar las otras dimensiones conflictivas que viven a diario las juventudes.

Por lo anterior y en cumplimiento de la misionalidad de la Defensoría del Pueblo, se han realizado acciones encaminadas a fortalecer e incidir de manera positiva en la participación de las juventudes, exaltando sus voces, comprendiendo sus dinámicas organizativas y sistemáticas, escuchándoles en sus territorios y desde sus realidades, espacios que han sido retos y se han desarrollado mediante espacios de conversación, círculos de la palabra, talleres teórico prácticos y la aplicación de varios instrumentos que procuran hacer esa lectura de la realidad.

En los diferentes espacios en territorios desde la Defensoría se tienen varias lecturas, apreciaciones y relatorías, la gobernanza. Siendo de especial interés para el informe defensorial y

para la misionalidad comprender el funcionamiento y el estado de los consejos municipales de juventudes -CMJ- el funcionamiento del sistema de participación juvenil y otras formas organizativas que se configuran y que tienen un origen histórico, sobre lo cual también consideramos necesario referir para la comprensión de las situaciones actuales, esas luchas y apuestas que hoy tienen relación directa con logros colectivos en lo legislativo, pero que quizás persiste bajo en términos de impacto.

Dentro de los procesos de interacción e intercambio con los y las jóvenes, se puede encontrar factores comunes como una baja presencia institucional en términos de garantías para el ejercicio de la participación ciudadana, con la elección de los CMJ en diciembre del 2021, sin duda se generó un precedente valioso, pero que en sí no es suficiente y del mismo se deriva una serie de elementos necesarios que en la práctica no se dan, por lo que se aduce por las mismas juventudes asuntos relacionadas con el desinterés por parte de las entidades territoriales, el dinamismo al interior de la instancia, el conocimiento previo del alcance del rol del consejero o consejera y otros asuntos que atraviesan por ejemplo los intereses colectivos y estos como se contraponen con los individuales o incluso partidistas.

Genera para la Defensoría del Pueblo también interrogantes en lo relacionado con otros asuntos problemáticos como la seguridad en el ejercicio del liderazgo juvenil, sumado a la tramitología que en ocasiones puede generar activar una ruta e incluso cumplir con los requisitos establecidos.

Otro de los ejes que se debe fortalecer es la Política Pública de Juventudes Indígenas, en la que es necesario fortalecer los procesos, aún más teniendo en cuenta que la proporción de jóvenes se encuentra en departamentos con alto porcentaje de población indígena y se debe abrir este espacio para las poblaciones étnicas en general, la construcción de esta política se encuentra en 75% de avance, espacio que se debe retomar y formularse con un esquema que garantice la participación de juventudes de comunidades indígenas.

Sumado a lo anterior, otro asunto que se debe considerar relevante en términos de políticas públicas, participación juvenil, territorio y gobernanza está relacionado con la instrumentalización de las juventudes como el medio para lograr un fin y que por lo general desconocen las realidades e intereses.

Finalmente, es necesario resaltar que en el CONPES 4040 uno de los objetivos era Diseñar e implementar un nuevo sistema de información que permita el seguimiento de las políticas y

programas diseñados para la atención de la población joven en el país, sistema que no ha tenido avance y dificulta el seguimiento constante de las políticas públicas de juventudes del país.

Todo lo anterior da cuenta de una necesidad de la comprensión de la participación juvenil sumada a la materialización de acciones concretas y efectivas por parte del gobierno y de las demás entidades del Estado, adicional a lo imperativo de fortalecer los procesos de gobierno escolar, espacios de escucha y comprensión de los niños, niñas y adolescentes. Adicional al control y seguimiento por parte de las entidades del ministerio público.

Desde la Defensoría del Pueblo y la delegada para la Infancia, la juventud y la vejez se plantea en este ejercicio de intercambio académico los contenidos metodológicos y pedagógicos que se vienen implementando en el marco de la promoción y divulgación de los derechos, a visitar el campus virtual <https://www.defensoria.gov.co> y descargar los contenidos y con esto continuar comprendiendo la realidad de las juventudes, en los territorios y la relación con las políticas públicas y la gobernanza.

Referencias

- Consejería Presidencial para la Juventud. (15 de julio de 2022). *Pacto Colombia por las Juventudes*. https://pactocolombiajuventudes.presidencia.gov.co/assets/PCCJ_V10_2021-08-20.pdf
- Consejería Presidencial para la Juventud. (2022). Política Pública. (D. d. Pueblo, Entrevistador) Le falta el enlace.
- DANE. (2021). *Juventud en Colombia*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/dic-2021-nota-estadistica-juventud-en-colombia.pdf>
- DANE. (2022). *Proyecciones de Población*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- DNP. (2021). *CONPES 4040 PACTO COLOMBIA CON LAS JUVENTUDES: ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA JUVENTUD*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4040.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Observatorio a la Gestión Educativa*. <https://obsgestioneducativa.com/datos-al-tablero/sistema-nacional-de-indicadores/indicadores-de-cobertura/>

De la exclusión a la inclusión: Evaluando políticas públicas para jóvenes desplazados en el barrio El Reposo I de Quibdó-Chocó

ZIKO ALBERTO ORTIZ RODRÍGUEZ

Resumen

La ponencia "De la exclusión a la inclusión: Evaluando políticas públicas para jóvenes desplazados en el barrio El Reposo I de Quibdó-Chocó" brinda un abrebocas a la investigación que se está llevando a cabo por el expositor sobre el impacto de las políticas públicas en la participación de jóvenes desplazados en Quibdó, Colombia. En ella se destaca la importancia de la participación activa de la juventud para construir una sociedad justa y democrática. Indagando en la posible exclusión de los jóvenes en la formulación de políticas que puede llevar a la indiferencia hacia el Estado y perpetuar la exclusión social, afectando su desarrollo. Se propone una metodología participativa e inclusiva, considerando diferencias culturales y de género. De ese modo, se considera como aspecto crucial el abordar las condiciones de vida de los jóvenes y promover oportunidades educativas y laborales para lograr una transformación social y equidad en Colombia.

Introducción

El desplazamiento interno en Colombia ha dejado una profunda huella en la vida de muchos jóvenes en Quibdó. Estos jóvenes se han visto obligados a abandonar sus hogares y comunidades debido a la violencia, el conflicto armado y la falta de seguridad en sus regiones de origen. Como resultado, se encuentran en una situación de vulnerabilidad y desarraigo, luchando por encontrar un lugar en una nueva ciudad y reconstruir sus vidas desde cero.

Uno de los desafíos más apremiantes que enfrentan los jóvenes desplazados en Quibdó es el desempleo. La falta de oportunidades laborales y la discriminación a la que se enfrentan, dificultan su inserción en el mercado laboral. Muchos jóvenes desplazados carecen de la educación y las habilidades necesarias para acceder a empleos formales, lo que los relega a empleos precarios, informales o al desempleo. Esta situación los sumerge en un ciclo de pobreza y exclusión, perpetuando su condición de vulnerabilidad y dificultando su capacidad para salir adelante.

La falta de apoyo social y emocional también es un aspecto importante a considerar. Los jóvenes desplazados a menudo experimentan sentimientos de marginalidad, soledad y desesperanza. La ruptura de sus redes de apoyo y la pérdida de sus vínculos comunitarios pueden generar un profundo impacto en su bienestar psicológico y emocional.

En este contexto, es crucial que evalúen las políticas públicas existentes respecto a su efectividad en la atención a las necesidades específicas de los jóvenes desplazados y desempleados en Quibdó. Estas políticas deben incluir programas de capacitación y formación laboral que les brinden las habilidades necesarias para acceder a empleos dignos y sostenibles. Además, es fundamental verificar si se han llevado a cabo oportunidades económicas para fomentar el emprendimiento y garantizar la igualdad de acceso a los recursos.

El desplazamiento y sus consecuencias

El desplazamiento forzado es una problemática que afecta gravemente a la población joven en Quibdó. Según la Unidad de Víctimas (2023), se han registrado 59.925 eventos. Este fenómeno trae consigo una serie de consecuencias devastadoras para los afectados, como la pérdida de sus hogares, la separación de sus familias y la interrupción de su educación.

Muchos jóvenes desplazados se ven forzados a abandonar la escuela debido a la falta de recursos, la inestabilidad y la falta de acceso a instituciones educativas en las áreas receptoras. Esta interrupción educativa no solo afecta su desarrollo académico, sino que también limita sus oportunidades futuras y dificulta su inserción en el mercado laboral.

Es importante destacar que esta problemática no solo afecta a los jóvenes de manera individual, sino que también tiene un impacto en la sociedad en su conjunto. La exclusión y la falta de oportunidades para los jóvenes desplazados pueden perpetuar un ciclo de pobreza, desigualdad y violencia en la comunidad de Quibdó.

La falta de oportunidades laborales

Una de las principales dificultades a la que se enfrentan los jóvenes desplazados en Quibdó es la falta de oportunidades laborales. La tasa de desempleo juvenil en esta ciudad es alarmante, alcanzando el 35,2% según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023). Esta situación se agrava aún más para aquellos jóvenes que han sido víctimas de desplazamiento, ya que además tienen que lidiar con la discriminación y estigmatización por su condición.

El impacto en la salud mental

El desplazamiento y la falta de empleo también tienen un profundo impacto en la salud mental de los jóvenes en Quibdó. La incertidumbre respecto a su futuro, la sensación de desesperanza y la falta de recursos económicos generan altos niveles de estrés y ansiedad entre esta población. Según un estudio realizado por la Universidad de Antioquia, el 45% de los jóvenes desplazados en Colombia presentan síntomas de estrés postraumático (Castaño et al., 2018)

Estos datos han permitido evidenciar una ausencia del Estado y unas cifras preocupantes para los habitantes de Quibdó, puesto que el conflicto armado sigue dejando más víctimas y evitando el desarrollo económico y social del territorio. Por esa razón, desde el año 2019 se viene implementando una política pública que promete atender la problemática del desempleo juvenil.

Política pública de desarrollo en Quibdó

La ciudad de Quibdó ha implementado una política pública de desarrollo que busca promover la inclusión social y económica de los diferentes grupos poblacionales, incluyendo a los jóvenes víctimas del desplazamiento. Según el Programa de Gobierno de Sánchez-Valencia (2020), actual alcalde de Quibdó, se han establecido estrategias y programas para mejorar la calidad de vida de los jóvenes desplazados, brindándoles oportunidades de educación, empleo y participación en la sociedad.

El enfoque principal de la Política Pública de Desarrollo Económico, Productividad y Empleo de Quibdó es mejorar la calidad de vida de los habitantes de la ciudad a través de la generación de empleo y el fomento de la productividad. Para lograr este objetivo, se establecen una serie de estrategias y programas, incluyendo la promoción de la inversión en sectores clave, el fortalecimiento de la educación y la formación técnica, la implementación de políticas de inclusión social y equidad de género, la mejora de la infraestructura y los servicios públicos, y el fomento de la innovación y el emprendimiento (Murillo-Herrera, 2022).

Inclusión productiva: Generación de empleo e ingresos para mujeres, jóvenes y población vulnerable

Teniendo en cuenta que, uno de los objetivos principales de esta política pública es la reducción del número de jóvenes que ni estudian ni trabajan, en particular las mujeres, y la generación de puestos de trabajo formales con énfasis en jóvenes, mujeres y población vulnerable como las víctimas del conflicto armado y el desplazamiento (Alcaldía Municipal de Quibdó, 2020). Se han establecido una serie de acciones estratégicas, como la promoción de una ruta de empleo y

emprendimiento con enfoque diferencial potenciando el cierre de brechas para los principales grupos vulnerables de la ciudad, el fortalecimiento de la orientación y proyectos de vida socio ocupacional para incentivar la vida laboral y productiva, además de facilitar el acceso preferencial de las poblaciones vulnerables de la ciudad a los programas de formación para el trabajo y educación superior.

Estas acciones estratégicas pueden tener un impacto significativo en la población, ya que les brindan oportunidades para acceder a empleos formales y mejorar su calidad de vida. Además, el diseño de estrategias innovadoras para aumentar la cobertura de la educación media en Quibdó y reducir las tasas de deserción en este nivel de educación puede ayudar a los jóvenes desplazados a obtener una educación de calidad y prepararse para el mercado laboral. La promoción de incentivos y acceso preferencial de las poblaciones vulnerables de la ciudad a los programas de generación de ingresos también puede ser beneficioso, ya que les brinda la oportunidad de emprender y generar sus propios ingresos (Murillo-Herrera, 2022).

Inclusión productiva de jóvenes

El Programa busca reducir la exclusión de los jóvenes de Quibdó en el mercado laboral y la economía de la ciudad. Se enfoca en cerrar las brechas que impiden a los jóvenes acceder a trayectorias laborales exitosas y generación de ingresos. Esto incluye mejorar el acceso, pertinencia y calidad de la educación media y terciaria, así como promover la empleabilidad y el acceso a recursos para emprender. Además, se destaca la importancia de que estos lineamientos se incorporen en todas las acciones de la Política Pública. Se enfatiza en los jóvenes más vulnerables como una población de especial interés para lograr un futuro económico y social favorable. Los componentes estratégicos del programa son: ruta de retención y permanencia en educación media, plataforma de Orientación socio-ocupacional para los jóvenes, rutas integrales de generación de ingresos y empleo para jóvenes y acceso a programas de formación para el trabajo (pertinentes a las necesidades del territorio) (Urban Pro, 2019).

La política pública vigente ¿es efectiva?

Aunque la información brinda un programa alentador, la investigación pretende dar cuenta de si esas propuestas y programas han sido un alivio para esta población, sobre todo en territorios como el barrio el reposo I, que según El Colombiano (2022), ha sido identificado como una zona con altos índices de pobreza. Puesto que, según el último informe publicado del DANE, se estima que la tasa de desempleo en “Chocó tiene 49 puntos, 30,9 más que el promedio nacional que se

ubicó en 18,1%. alcanza el 75% de la población” (Párrafo 8), lo que significa que cada vez los jóvenes están más expuestos a pertenecer a grupos ilegales que operan en el sector y constantemente están provocando miedo, tensión, desesperanza para los habitantes.

Metodología

En base a los datos recolectados sobre la problemática del desempleo juvenil de las víctimas del desplazamiento en Quibdó, el trabajo investigativo ha permitido determinar que la metodología del diagnóstico de manera participativa e inclusiva permitirá recopilar y analizar datos relevantes sobre la política pública de desarrollo de Quibdó, Chocó, y su propuesta de apoyo a las jóvenes víctimas del desplazamiento en Colombia.

En ese orden de ideas, se estima realizar un diagnóstico participativo que involucre diferentes actores relevantes, como representantes de la administración municipal, organizaciones sociales, expertos en desarrollo y al grupo poblacional protagonista de la investigación. Asimismo, se realizarán entrevistas y reuniones con estos actores clave, donde se les propicie un espacio para compartir sus experiencias, conocimientos u opiniones sobre la política pública de desarrollo y el apoyo a los jóvenes. Haciendo hincapié en escuchar las voces de las víctimas, quienes son directamente afectados por las políticas implementadas.

Una vez se recopile la información, se procederá a analizarla de manera rigurosa y sistemática. Utilizando un enfoque cualitativo para identificar patrones, tendencias y perspectivas comunes en las respuestas de los participantes. Buscando establecer relaciones de causa-efecto y extraer conclusiones sólidas sobre el impacto de la política pública y las necesidades de los jóvenes desplazados.

Impacto de la investigación en la política

Este trabajo, puede tener varios impactos significativos. En primer lugar, puede ayudar a identificar áreas de mejora dentro de la política, lo que conduce a cambios y mejoras en la política pública en general, optimizando la efectividad y el alcance de la política.

Al analizar de manera rigurosa y objetiva tanto sus fortalezas como sus debilidades, se pueden introducir modificaciones y ajustes para lograr mejores resultados en términos de desarrollo económico, productividad y empleo. Esto asegura que la política esté bien fundamentada y sea capaz de abordar los desafíos y necesidades reales de la población.

Otro impacto importante es el aumento de la transparencia y la rendición de cuentas. La evaluación académica promueve la apertura y la comunicación clara de los resultados, lo que

mejora la confianza de la población en el gobierno y en la política pública en general. Al tener información accesible, la población puede comprender mejor los procesos y los resultados de la política, lo que fortalece la participación ciudadana y la toma de decisiones informada.

Pertinencia social

Si se observa a Quibdó como territorio afectado significativamente por el conflicto armado y la exclusión social, se puede determinar que toda iniciativa que aporte a su crecimiento es una intervención necesaria, adicionalmente, todo esfuerzo es válido si es en sentido de arrebatarse a los actores del conflicto estos jóvenes que por situaciones de extrema pobreza y falta de educación son vulnerables a conformar parte del actuar delictivo.

Resultados

Este trabajo académico tiene el potencial de generar un impacto duradero en la gestión de políticas públicas. Sus hallazgos y recomendaciones pueden servir como base para futuras investigaciones o evaluaciones, proporcionando un marco de referencia sólido y actualizado para la toma de decisiones. Además, al promover una cultura de evaluación y análisis en la gestión de políticas, se sientan las bases para una mejora continua, adaptativa, de las políticas públicas, en beneficio de las comunidades.

Referencias

- Alcaldía Municipal de Quibdó (2020). *Informe de rendición de cuentas a la ciudadanía*.
[https://quibdo-choco.gov.co/Transparencia/ControlyRendiciondeCuentas/Informe de Evaluación de Rendición de Cuentas 2020.pdf](https://quibdo-choco.gov.co/Transparencia/ControlyRendiciondeCuentas/Informe%20de%20Evaluacion%20de%20Rendicion%20de%20Cuentas%202020.pdf)
- Castaño, G., Sierra, G., Sánchez, D., Semenova, N., Salas, C., Buitrago, C. y Agudelo, M. (2018). Salud mental en víctimas de desplazamiento forzado por la violencia en Colombia. En *Universidad CES*.
[http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/4722/1/Salud Mental marzo 1 FINAL.pdf](http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/4722/1/Salud%20Mental%20marzo%201%20FINAL.pdf)
- DANE. (2023). *Comunicado de Prensa Comunicado de Prensa: Indicadores de mercado laboral*. 54, 1-22.
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/CP_empleo_ago_22.pdf
- El Colombiano. (24 DE ABRIL DE 2022). *Quibdó padece una guerra urbana que ya ha matado a 70 personas en 4 meses*. <https://www.elcolombiano.com/colombia/quibdo-choco-afectada-por-bandas-criminales-muertes-y-violencia-urbana-BN17293345>

- Murillo Herrera, S. I. (2022). *Caracterización del mercado laboral de la ciudad de Quibdó (Chocó) Año 2019* [Tesis de pregrado Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30083/1/MurilloSara_2022_MercadoLaboralQuibdo.pdf
- Sánchez-Valencia, M. E. (2020). *Propuesta de Gobierno*. [https://quibdo-choco.gov.co/MiMunicipio/ProgramadeGobierno/Programa de Gobierno 2020-2023.pdf](https://quibdo-choco.gov.co/MiMunicipio/ProgramadeGobierno/Programa%20de%20Gobierno%202020-2023.pdf)
- Unidad de víctimas. (2023). *Víctimas por Hecho Victimizante - Municipio QUIBDO - Fecha Corte 31/05/2023*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Urban Pro. (2019). *Política Pública de Desarrollo Económico de Quibdó*. <https://www.urbanpro.co/wp-content/uploads/2020/11/Política-Pública-de-Desarrollo-Económico-de-Quibdó-vF3-Completo.pdf>

Mesa 03

Erradicando desigualdades

Sentido orientador de la educación para jóvenes y adultos, en la realización de sus proyectos de vida

CLAUDIA ESPERANZA CARDONA LÓPEZ

NICOLÁS MARULANDA OLARTE

Resumen

La investigación tuvo como objetivo comprender los sentidos de proyecto de vida configurados por los estudiantes de formación para jóvenes y adultos de la Institución Educativa Rural Giovanni de la ciudad de Manizales, se identificó el rol transformador del servicio de Educación para Jóvenes y Adultos, desde un paradigma cualitativo se dinamizaron técnicas entre ellas asociación de palabras cuyos resultados fueron la significación del proyecto de vida encaminadas a la realización personal.

Objetivo

Comprender los sentidos y significados de proyecto de vida configurados por los estudiantes de los CLEI de la I.E.R Giovanni Montini.

Objetivos específicos

- Identificar los significados de proyecto de vida presentes en los estudiantes del programa de formación de jóvenes y adultos
- Interpretar los sentidos y significados de proyecto de vida con relación al programa de formación de adultos.
- Determinar el rol de la educación para adultos en la transformación de los sentidos y significados de los estudiantes sobre proyecto de vida.

Resultados

A través de la dinamización de las técnicas de investigación y de los respectivos instrumentos en el proceso investigativo, se logró constatar cómo el Proyecto Vida es un elemento integrador de las múltiples dimensiones del ser humano, lo que le permite hacer una sinergia encaminada hacia el desarrollo personal y la realización de los planes de vida propuestos por cada uno de los estudiantes. Además, facilita el reconocimiento de los significados y sentidos

establecidos por los participantes frente al rol orientador de la educación en el proyecto de vida y cómo interactúa en las transformaciones personales y de las comunidades rurales.

En consecuencia, surgen las siguientes categorías emergentes:

Educación para jóvenes y adultos: factor cristalizante en entre la vulnerabilidad y la ruralidad

El Estado colombiano, por medio de los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables, considera como grupos vulnerables prioritarios de atención a: la población rural dispersa, los jóvenes y adultos iletrados, las comunidades étnicas, los menores con necesidades educativas especiales, los afectados por la violencia, los menores en riesgo y los habitantes de frontera (MEN, 2005, p. 8). En este mismo documento, el MEN define la vulnerabilidad como “una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, culturales, políticos y biológicos, se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo” (p. 10).

En consonancia con lo anterior, las características de la unidad de análisis y sus condiciones de vida permiten reconocerla como una población vulnerable, toda vez que la comunidad estudiantil está conformada por personas que se encuentran dentro de la caracterización de los grupos poblacionales mencionados por el MEN.

En aras de referenciar y entender la vulnerabilidad en el orden internacional, es importante incorporar la conceptualización de la ONU a través de la CEPAL con respecto a las comunidades vulnerables:

...grupos que se hallan en situación de “riesgo social”, es decir, compuestos por individuos que, debido a factores propios de su ambiente doméstico o comunitario, son más propensos a presentar conductas anómicas (agresividad, delincuencia, drogadicción), experimentar diversas formas de daño por acción u omisión de terceros (maltrato familiar, agresiones callejeras, desnutrición) o tener desempeños deficientes en esferas clave para la inserción social (como la escuela, el trabajo o las relaciones interpersonales). (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p. 2).

Cumpliendo con su Misión, la I.E.R Giovanni Montini (ubicado en el Kilómetro 41, ribera del río Cauca – Corregimiento Colombia del municipio de Manizales).

Busca la formación integral e incluyente de personas comprometidas con el desarrollo comunitario, en armonía con el medio ambiente, encaminando su acción y prácticas pedagógicas en el modelo Escuela Nueva con enfoque humanista, promoviendo una sana convivencia a partir de valores democráticos y participativos integrando escuela, familia y comunidad. (Institución Educativa Rural Giovanni Montini (PEI), 2020, p. 41)

El Kilómetro 41 está ubicado en la ribera del río Cauca (corregimiento Colombia del municipio de Manizales). Es un microuniverso colombiano donde sus habitantes coexisten con los vestigios de las ruinas de la carrilera que bordea el río Cauca y los despojos de la Hacienda Potrerillo —expropiada a Roberto Escobar (hermano de Pablo Escobar)—. En Potrerillo se asentó, en los últimos años, una invasión que se ha transformado en parte de la comunidad que habita la ribera. Estas características especiales del territorio han afectado la cultura, la convivencia y los modos de habitar de los jóvenes rurales. Las condiciones sociales de sus familias hacen que se renueven las maneras de interpretar los lugares. (Pérez y Arroyave, 2020, p. 3)

En cuanto a la concepción histórica de vulnerabilidad rural, Quiceno (2011) expone que “generalmente estas zonas están cargadas, simbólicamente, de atraso y pobreza, en contraste con el desarrollo, progreso y modernidad de la ciudad” (p. 90), de tal forma que se ha propiciado que la pobreza, junto a la desestimación del valor de la educación, se esparza por el campo, sometiendo a los estudiantes ante el dilema del sobrevivir o educarse.

Así pues, el sentido integral de la educación como camino de superación, ha sido ajeno para las familias, quienes optaron por alejar a sus hijos de la escuela, creando un círculo vicioso que produjo más pobreza, un cúmulo de experiencias paralizantes que ataron, amordazaron y secuestraron, ya no el cuerpo, sino la mente de las personas, para que se conformaran con satisfacer sus necesidades básicas, negándoles la opción de potenciar su persona y su personalidad, en aras de establecer un proyecto de vida que les permita realizarse de manera integral.

En cuanto a las experiencias paralizantes, Howard-Gardner (1994) las ejemplifica así:

Son aquellas que bloquean el desarrollo de una inteligencia. Podemos poner como ejemplo a un mal maestro que descalificó un trabajo, humillando con su comentario frente al aula la incipiente creación artística de un alumno. O la violenta evaluación de un padre cuando gritó ‘Deja de hacer ese ruido’, en el momento en que la fantasía del niño lo hacía integrar una ‘banda’ importante en concierto y golpeaba con dos palillos sobre la mesa. (p. 63)

Como se ve, las experiencias de este tipo están llenas de emociones negativas, capaces de frenar el normal desarrollo de las inteligencias, generando sensaciones de miedo, vergüenza, culpa, odio e impidiendo el crecimiento intelectual. Es probable así, que luego, el alumno decida no acercarse más a un instrumento musical o no dibujar más porque ya decidió que "no sabe hacerlo". En cuanto a las narrativas de los estudiantes, respecto a la expresión de experiencias paralizantes, surgieron diversos argumentos ante preguntas como: ¿Qué sucesos determinaron su retiro de la vida escolar?, respondiendo: *“Cuando estaba pequeño vivimos en una parte muy pobre y me trajeron pequeño a la casa de mis abuelos y ellos no me podían costear el estudio, era más el trabajo que lo que me podían dar en estudio, entonces decidí retirarme a trabajar”* (E2)⁵. Testimonios estos que evidencian una relación directa entre factores de vulnerabilidad como la pobreza, el maltrato, la ruralidad y la migración, como agentes paralizantes del proyecto de vida, toda vez que la deserción ocasionada frustró las vidas de estas personas, impidiendo la preparación académica para cumplir sus sueños y metas.

No obstante, en la apuesta por reivindicar el valor de esta comunidad rural participante, en relación con la posibilidad de reorientar sus proyectos de vida, es perentorio apreciar el campo desde la diversidad y el enfoque de la nueva ruralidad, que deleve sus virtudes partiendo de sus capacidades humanas y del territorio. En este contexto, Rosas-Baños (2013) sintetizan el nuevo enfoque en los siguientes términos:

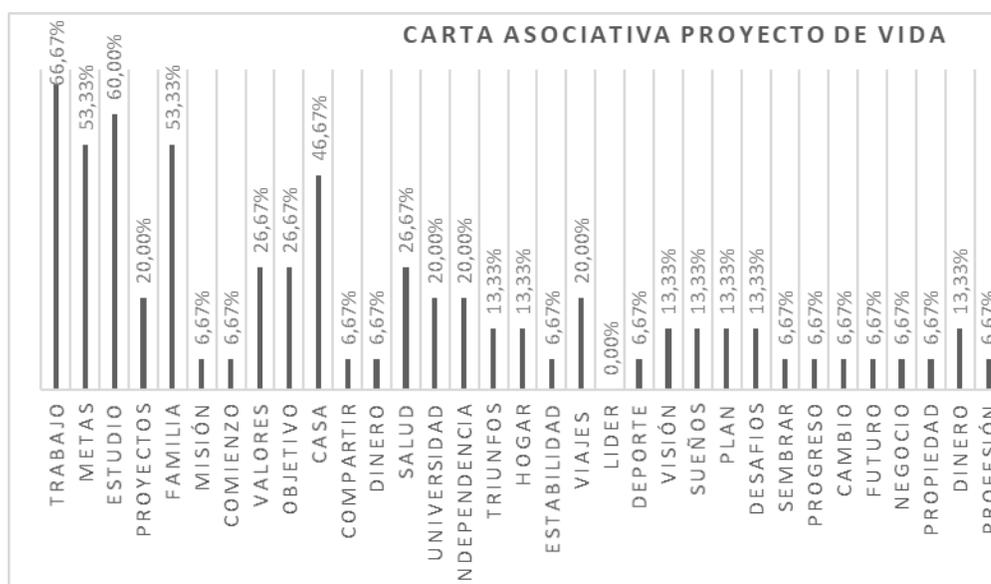
La nueva ruralidad provee una visión distinta del núcleo del sector rural, -las comunidades campesinas e indígenas-, donde están surgiendo nuevas modalidades económicas, ecológicas, autogestionada, auto organizativas y autonómicas de una gran cantidad de comunidades que actualmente presentan una combinación entre métodos tradicionales con innovaciones técnicas que posibilitan una mejora en sus términos de intercambio y por tanto un incremento de su nivel de vida, entendido en los propios términos de las comunidades. (p. 230)

Así las cosas y, con el fin de reducir las brechas entre el campo y la ciudad, el MEN (2017, p. 68), a través de los Lineamientos para la Educación de Jóvenes y Adultos, prioriza acciones que conlleven a la comprensión de las diversidades y las particularidades que conforman la cultura rural, proponiendo un servicio educativo pertinente para la ruralidad, que garantice el acceso, la permanencia y la calidad, al ser significativo para la población atendida.

⁵ Estudiante

Tabla 1

Resultados de carta asociativa. (Proyecto de Vida)



Fuente: Elaboración Propia.

En este orden de ideas, la aplicación de la carta asociativa facilitó reconocer que la Educación para Jóvenes y Adultos, posibilita que la educación no sea un impulso intangible en el pensamiento de los estudiantes, sino que se convierte en la herramienta más poderosa para estructurar sus proyectos de vida, evidenciando que la esta es un concepto que su ubica en el primer anillo, esto es, se le asigna un alto porcentaje en relación con las significaciones de los estudiantes y el proyecto de vida, como se ve:

En contraposición con las experiencias paralizantes descritas al inicio de este apartado, se plantean las experiencias cristalizantes, conceptualizadas por Gardner (1994) como “aquellos hitos de la historia personal, claves para el desarrollo del talento y de las habilidades en las personas” (p. 64); en este sentido, la oferta del sabatino involucra a los estudiantes en una rica y diversa experiencia cristalizaste en la que cada uno tiene la posibilidad de reconocerse a sí mismo, desarrollar su personalidad y potenciar su intelecto en un ambiente pedagógico agradable, el cual le va a permitir direccionar su proyecto de vida hacia el acceso a la educación superior o educación para el trabajo, en pro de su desarrollo humano, permitiéndole ser reconocido, mediante el ejercicio de una profesión, arte u oficio.

Con el fin de hallar elementos que describan la relación EPJA en la reconfiguración de los proyectos de vida de los alumnos, se plantearon preguntas como: ¿Cuál es su proyecto de vida

actualmente?, ¿de qué manera va a realizar ese proyecto de vida?, ¿de qué forma el colegio le ayuda a realizar su proyecto de vida? En respuesta a estos interrogantes, los estudiantes manifiestan: *“pues tenía muchos sueños pero me los marchitaron, entonces ahora estoy terminando de estudiar para soñar en ser costurera ...”* (E4); otros señalan: *“mi proyecto actual es terminar mis estudios y continuar otra carrera con lo de costura”* (E3), *“el colegio me ayuda a realizar su proyecto de vida dándome la educación que necesito para aprender”* (E1); con respecto a estas declaraciones, es evidente el impacto que ha generado la culminación del bachillerato en los estudiantes, puesto que su abanico de posibilidades se ha abierto hacia el acceso de un programa de formación para el desarrollo humano, resaltando el valor del programa de formación como un proceso que valida sus conocimientos; por su parte, permitió auto reconocerse para reorientar su proyecto de vida de acuerdo a su perfil y capacidades.

Mediante estos testimonios, se comprende el rol de la educación a través del programa EPJA, en la reconfiguración de los proyectos de vida de los participantes, ya que amplía sus cosmovisiones, a la vez que los ubica como actores sociales de la nueva ruralidad, quienes encuentran en su identidad como campesinos la motivación para ser artífices del desarrollo de su región.

Adicionalmente, la EPJA no solo impacta las vidas de los estudiantes a nivel individual, sino que también se refleja en el cambio de la concepción de la cultura rural, renovando la identidad de vulnerabilidad hacia una identidad de ruralidad, estableciendo una comunidad formada, con criterio y metas, dispuesta a contribuir de forma activa al desarrollo local y nacional.

La educación para jóvenes y adultos, eje de trascendencia del menosprecio hacia el reconocimiento

Para la unidad de análisis, la experiencia en el Programa de Formación para Jóvenes y Adultos ha significado ser un espacio que representa la oportunidad de enriquecer su personalidad y sus habilidades personales, en aras de orientar sus Proyectos de Vida de manera integral.

En este sentido, las declaraciones y relatos de los participantes en la entrevista realizada, permiten comprender cómo los estudiantes de esta modalidad académica han tenido la posibilidad trascender desde el desprecio hacia el reconocimiento, toda vez que en sus respuestas abiertas y espontáneas demuestran cómo su autoimagen y su proyección ante la sociedad, han sido revalidadas, frente al hecho de retomar sus estudios escolares en el Sabatino.

Con respecto a desprecio, Thiebaut (2005) lo conceptualiza y define como la privación de reconocimiento, estableciendo tres tipos de desprecio, a saber: el desprecio físico, el desprecio por la exclusión de derechos dentro de la sociedad y, el desprecio por los estilos de vida individuales y sociales. Por otro lado, respecto al reconocimiento, Honneth (1997) plantea que este implica una relación intersubjetiva entre las personas, lo que a su vez genera tensiones entre sus identidades, las cuales desencadenan en gestos de menosprecio e invisibilización.

Es por ello que la siguiente pregunta realizada en la entrevista apunta a indagar acerca de dichos sentimientos, contribuyendo a la interpretación de las situaciones de menosprecio vividas por los estudiantes, por lo que plantean: ¿En algún momento se ha sentido rechazado por su comunidad? ¿De qué manera?, ante lo que testifican: *“creo que por la parte religiosa me he sentido rechazada porque no comparto muchas cosas con los demás”* (E1); así mismo, manifiestan: *“sí, muchas veces cuando era joven no se me acercaban, no me dejaban jugar con los niños, que yo era sola en un salón, nadie quería estar conmigo o yo iba a las tiendas y me miraban feo”* (E4). En correspondencia a los anteriores testimonios, se encuentra que las declaraciones son reveladoras en asociación con las experiencias paralizantes que generaron su deserción escolar, a la par que permite comprender cómo se configuran las concepciones de desprecio que, en varios casos permaneció por muchos años; no obstante, la oportunidad de estudiar les permitió trascender del menosprecio hacia el reconocimiento. Con relación a los relatos de los entrevistados, se comprende la manera cómo el sistema educativo fue indiferente al despreciarlos y excluirlos, cerrándoles la única puerta de formación y superación personal.

De acuerdo con la teoría Axel Honnet (1997), el reconocimiento social se logra consolidar mediante la materialización de los aportes de la persona hacia la misma sociedad, generando el prestigio que permite obtener una imagen positiva ante los demás.

En las diferentes respuestas a los interrogantes presentados, se descubre cómo la escuela, a través de la formación de adultos, logra dar sentido a los proyectos de vida, permitiendo impulsar al estudiante, del rechazo hacia el reconocimiento, enriqueciendo el perfil de cada uno, pues son ellos y ellas quienes representan, a través del estudio, un ejemplo a seguir que, en muchos casos, serán los primeros de sus familias que lograrán culminar el bachillerato, ilustrando así actitudes y valores de vida como la resiliencia, el esfuerzo, la responsabilidad, la constancia, entre otros valores que son bien vistos por la sociedad y les abrirá puertas a mejores opciones de progreso en los ámbitos académicos, laborales y sociales.

En este orden de ideas, el proyecto de vida se asume como un instrumento que permite organizar anticipadamente los comportamientos y acciones de las personas, a través de la planeación de metas y objetivos propuestos, dando a su vez reciprocidad a la vida de las personas en sus múltiples matices y marcando determinados estilos en las interacciones y modos de ver la vida. A este respecto, Hernández (2003), define proyecto de vida como la “estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas que requieren de decisiones vitales” (p. 7).

Metodología

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque de tipo cualitativo, el cual, como lo plantean Bonilla y Rodríguez (1995), citados por Ramírez (2016), busca comprender e interpretar la realidad humana a través de los ojos de las personas que son sujetos de estudio para así entender la singularidad de las personas y comunidades a partir de las percepciones que tienen de su propio contexto.

El marco metodológico de la investigación fue hermenéutico interpretativo, dado que, se orientó a comprender los sentidos y significados sobre proyecto de vida presentes que logran definir los estudiantes del programa de formación para adultos, lo cual es coherente con los planteamientos de dicho enfoque que busca descubrir e interpretar diferentes expresiones, significados, sentimientos y percepciones que experimentan los actores del proceso.

Como técnicas de investigación se dinamizaron la observación participante, la entrevista semiestructurada y la asociación de palabras para las cuales se utilizaron los instrumentos de cuaderno de apuntes, cuestionario y la carta asociativa respectivamente.

La unidad de trabajo estuvo conformada 20 estudiantes del EPJA que decidieron participar libremente del estudio pertenecientes a la I.E.R y los Giovanni Montini de la vereda Km 41 de Manizales, pertenecientes a diferentes ciclos lectivos. Como unidad de análisis se propuso los significados y los sentidos de los estudiantes del Programa de Formación para Jóvenes y Adultos de la I.E.R Giovanni Montini con respecto a la educación y el proyecto de vida.

Conclusiones

En esta fase concluyente de la investigación, son varias las inquietudes que florecen ante la reflexión sobre los modos de entender la educación y el proyecto de vida, dejando un cúmulo de provocaciones que motivan a seguir indagando para comprender, de mejor manera, las interacciones de la comunidad, dirigiendo la misión de la escuela rural hacia procesos más

coherentes y cercanos a las oportunidades del campo, con el fin de cumplir sus expectativas y potenciar a los sujetos.

En este orden de ideas, el Programa de Formación para Jóvenes y Adultos en su sentido orientador de los proyectos de vida, se consolida como el medio por el cual la población rural tiene la posibilidad de reincorporarse al sistema educativo para cualificar su perfil personal, de tal manera que le permita acceder a un nivel educativo profesional que propicie el desarrollo de su comunidad. Por lo tanto, es importante que el Estado trascienda hacia la materialización de los lineamientos de la Política de la Educación para Jóvenes y Adultos, exigiendo al Ministerio de Educación Nacional y las Entidades Territoriales Certificadas, que inviertan más recursos y se apropien seriamente de dichos programas, procurando dar acceso a más personas y garantizando que sea el canal de formación integral por el cual se superen las brechas existentes.

Referencias

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes: Grupo Editorial Norma.
<https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- D'Angelo Hernández, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano CLACSO, 6(1y2), 1-32. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
<https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>
- Honnet, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori. https://www.u-cursos.cl/derecho/2015/1/D121T07451/1/material_docente/bajar?id_material=1021961
- Institución Educativa Rural Giovanni Montini. (2020). *Proyecto Educativo Institucional: formamos al hombre para la excelencia*. https://e8ee5c9b-6c36-4918-be37-752fc2326c19.filesusr.com/ugd/93d937_573aba6dd933420cbad5536bba42c3ae.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Revolución educativa Colombia aprende. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia*. Primera Versión. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. Brasilia, Brasil. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13019/S022114_es.pdf
- Pérez, A. U. y Arroyave, L. A. (2020). Modos de habitar y creación fotográfica con jóvenes del Kilómetro 41. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 18(3), 1–28. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4439>
- Rosas-Baños, M. (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. *Polis (Santiago)*, 12(34), 225-241. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000100012>
- Thiebaut, C. (2005). Mal, daño y Justicia. *Azafea. Revista de filosofía* 7(1), 15-46. https://www.academia.edu/29989204/Mal_da%C3%Bllo_y_justicia

Gestión territorial para la prevención y erradicación del trabajo infantil en Cali, Colombia

JESÚS MARCEL SOLÍS HURTADO

Resumen

El estudio tiene como propósito realizar un análisis de la gestión estratégica territorial para la prevención y erradicación del Trabajo Infantil en Santiago de Cali-Colombia. *Objetivos:* analizar la gestión estratégica territorial; y, caracterizar el proceso de gestión estratégica en materia de prevención y erradicación del trabajo infantil, implementadas por la Administración Pública de Cali. El estudio se realizará a la luz de los *paradigmas* Neoclásico o Reformista y la Nueva Gestión Pública. *Metodología,* el estudio es cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo; de corte transversal. *Conclusión,* erradicar el trabajo infantil es un asunto transversal a todos los sectores e instituciones de la sociedad.

Introducción

El día 11 de febrero del año 2021 la Asamblea General de las Naciones Unidas por medio de la resolución A/73/L.101 lo declaró como el año internacional para la eliminación del Trabajo Infantil. En la asamblea, los Estados miembros entre ellos Colombia, reafirmaron el compromiso de adoptar medidas urgentes y eficaces para poner fin al TI en todas sus formas en relación con la meta 8.7 de la Agenda 2030 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de poner fin al TI de aquí al 2025.

Esta iniciativa surgió en la IV Conferencia Mundial sobre la Erradicación Sostenida del TI que tuvo lugar en Buenos Aires, Argentina el pasado 14 al 16 de 2017, el grupo de países de América Latina y el Caribe manifestaron mediante compromisos solemnes comprometerse y gestionar estrategias orientadas a erradicar el trabajo infantil (TI en adelante) en cada uno de sus territorios. Colombia no fue la excepción, en cabeza del Ministerio de Trabajo (2012) se comprometió solemnemente a desarrollar y gestionar estrategias con enfoque poblacional y territorial en el marco de la Línea de Política Pública para la Prevención y Erradicación del TI y la Protección Integral al Adolescente Trabajador (2017-2027).

Colombia a través del departamento Nacional de Planeación (2019) con su Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 y la adopción e incorporación de la agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) se compromete como Estado a gestionar estrategias que fortalezcan las acciones de las autoridades territoriales competentes para la prevención y erradicación del TI mediante la cohesión de esfuerzo entre las distintas instituciones gubernamentales, organizaciones privadas y centrales obreras para poner fin a este fenómeno (Naciones Unidas, 2018).

Sin embargo, surge la inquietud respecto a la contribución de Santiago de Cali Departamento del Valle del Cauca con la meta nacional de poner fin al TI de aquí a 2025, por tal razón la presente investigación en curso tiene como propósito realizar un análisis de la gestión estratégica territorial para la prevención y erradicación del TI en Santiago de Cali-Colombia, desde el discurso de las autoridades municipales competentes y adolescentes trabajadores. Se plantean como objetivos: analizar la gestión estratégica territorial; y, caracterizar el proceso de gestión estratégica en materia de prevención y erradicación del TI, implementadas por población objeto autoridades de la administración pública municipal.

El estudio se realizará a la luz de los paradigmas Neoclásico o Reformista y la Nueva Gestión Pública. Metodología, el estudio es cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo; de corte transversal. Conclusión, a través de una revisión bibliográfica se puede inferir que, no se encuentran estudios y disertaciones que pregunten por el presente tema el cual es de la mayor relevancia y amerita un estudio desde la perspectiva de la Administración Pública y las Ciencias Sociales. Actualmente, en Colombia no se cuenta con una estrategia nacional para la erradicación del TI vigente, en tanto que la última fue formulada e implementada en el periodo 2008-2015, sin embargo, no se le han realizado ajustes conformes a las transformaciones económicas, administrativas y sobre todo sociales que han caracterizado estos últimos años en el país.

Objetivos

- Analizar el proceso de gestión de estrategias territorial en materia de prevención y erradicación del trabajo infantil por parte de la administración pública de Santiago de Cali para contribuir a la meta nacional de poner fin al TI en el año 2025.
- Caracterizar el proceso de gestión de las estrategias en materia de prevención y erradicación del trabajo infantil, implementadas por las autoridades de la administración pública de Santiago de Cali.

- Describir los factores del entorno que inciden en el proceso de gestión de estrategias en materia de prevención y erradicación del trabajo infantil implementadas por las autoridades de la administración pública de Santiago de Cali.
- Identificar desde el discurso de las autoridades territoriales competentes los alcances, limitaciones y desafíos de la gestión estratégica territorial en materia de prevención y erradicación del TI por parte de la administración pública de Santiago de Cali.

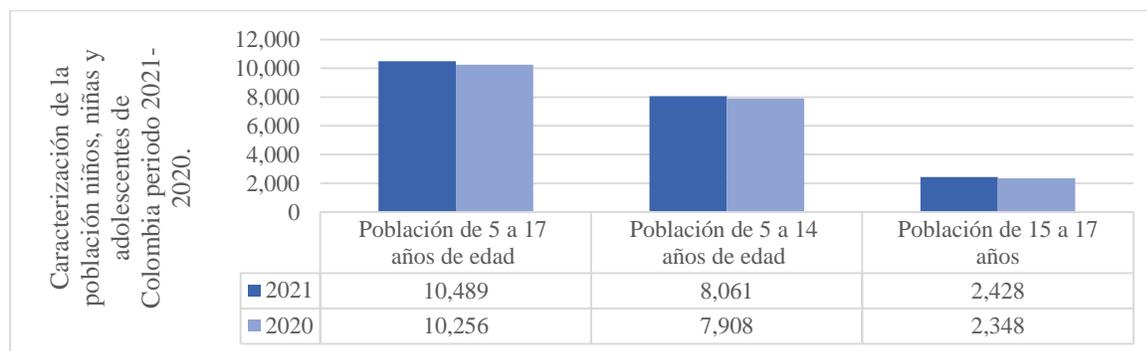
Resultados de la investigación

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados hasta el momento del desarrollo de la investigación, para lograr este cometido se realizó una revisión exhaustiva y lectura crítica de literatura y documentación institucional para establecer el estado actual de la situación socialmente problemática del TI y las distintas acciones desplegadas por parte de la administración pública de Santiago de Cali.

En primer lugar, resulta de crucial importancia realizar una aproximación desde los datos estadísticos recuperados del DANE (2022) sobre la dinámica del TI en el último trimestre octubre –diciembre del año 2020 en Colombia.

Gráfico 1

Caracterización de la población niños, niñas y adolescentes de Colombia periodo 2021-2020

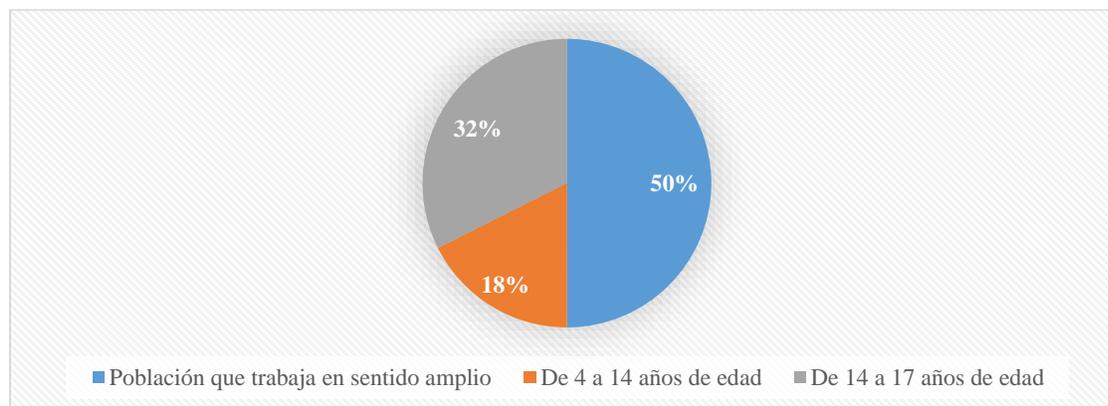


Fuente: Elaboración propia a partir de la Boletín Técnico GEIH y MTI octubre - diciembre 2021.

Nota: la anterior grafica corresponde a la caracterización de la población NNA de Colombia en relación con la tasa total de la población nacional, en este orden de ideas, para el último año el total de población de 5 a 17 años de edad corresponde a un total de 10.489, conforme a la discriminación por rango etario la población considerada niñez que corresponde a la edad de 5 a 14 años de edad es de 8.061 infantes y en cuanto a la población adolescente que corresponde a la edad de 15 a 17 años existe un total de 2.428 adolescentes.

Gráfico 2

Población NNA que trabaja en sentido amplio en Colombia periodo 2020 y 2021.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Boletín Técnico GEIH y MTI octubre - diciembre 2021.

Nota: es importante mencionar que la tasa de TI (TTI) es la relación porcentual de los niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años de edad que trabajan con respecto a la población total en este grupo de edad. En este orden de ideas, la población de adolescentes que trabajaron en ese periodo o trimestre de octubre-diciembre, el total de la población nacional de 5 a 17 años que trabajó fue de 523 mil personas, de este total a nivel nacional, los hombres que trabajaron fueron 361 y 161 fueron mujeres. En lo que concierne al concepto de trabajo en el sentido amplio el total de la población nacional de 5 a 17 años que trabajó en el periodo octubre-diciembre fue de 1.096 miles de personas registrando un aumento de 5,5% frente a cuarto trimestre de 2019.

Para el periodo de octubre-diciembre de 2020 según el DANE (2022) la tasa de TI en total nacional fue de 4,9%. Según la discriminación por sexo para este trimestre la tasa de TI para los hombres fue 6,3% la tasa para las mujeres fue 3,2%. En lo que respecta al TI según el rango de edad, para este mismo periodo, la tasa de TI para la población de 5 a 14 años fue de 2,5% y la población de 15 a 17 años el porcentaje se ubicó en un 13,3%.

Sin embargo, se debe resaltar que actualmente en Colombia no se cuenta con una estrategia nacional para la erradicación del TI vigente, en tanto que la última fue formulada e implementada en el periodo 2008-2015 lo que indica que desde la fecha se ha tomado como referente nacional dicha estrategia denominada “Estrategia nacional para prevenir y erradicar las peores formas de trabajo infantil y proteger al joven trabajador” pero que no se le han realizado ajuste conformes a las transformaciones económicas, administrativas y sobre todo sociales que han caracterizado estos últimos años en el país. Al respecto es importante mencionar que, en el distrito de Santiago de Cali, el Sistema de Información Integrado para el Registro y la Erradicación del TI y sus Peores

Formas (SIRITI) no está actualizado y no se ha hecho la debida depuración desde el año 2019, en la Alcaldía distrital de Cali no se ha realizado la caracterización de la población en el marco del tema del Trabajo Infantil. Por otra parte, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar cuenta con casos no representativos que han sido denunciados en los Centros Zonales del municipio. No obstante, el ICBF tiene una estrategia de orden nacional en complementariedad con las Alcaldías, pero estas no han aprobado crear equipos similares para cubrir sus territorios. Desde la Alcaldía, la Secretaría de Bienestar Social no se ha podido hacer seguimiento a la Política de Niñez desde la fecha en la que fue expedida y actualmente se encuentra en mejoramiento, también es importante mencionar que es imperante fortalecer la articulación entre los entes territoriales.

A manera de conclusión, hoy más que nunca es importante preguntarnos sobre la gestión de estrategias nacionales y locales desde la institucionalidad o administración pública y desde las voces de los actores directos, es decir los adolescentes que trabajan desde la legalidad e ilegalidad principalmente beneficiarios de la política y estrategias y las autoridades territoriales competentes en la gestión de las estrategias para la erradicación del TI en términos de alcances y limitaciones.

Impacto en la política y pertinencia social

El tema es de la mayor relevancia y por supuesto amerita un estudio desde la perspectiva de la administración en el marco de la Gestión Pública. El presente estudio permitirá conocer desde el discurso de los actores directos autoridades territoriales competentes los alcances y limitaciones de las estrategias de gestión para la erradicación del TI en el municipio y esto servirá como insumo para la reformulación de estrategia de gestión para dar cumplimiento al propósito de poner fin al TI en el año 2025. Igualmente, que incorporen dentro de sus estrategias de gestión, los aportes generados desde el sector de la academia a través del ejercicio investigativo, ratificando el compromiso de todos los sectores públicos, privados y académicos con respecto a la erradicación del TI. Igualmente, es importante que desde el sector de la academia y específicamente del campo de conocimiento de la Administración, nos preguntemos por este tipo de objeto de estudio de investigación que es transversal al sector privado y público.

Esta investigación permitirá generar conocimiento en el campo de la Administración a partir del tema de la gestión de las estrategias desde la perspectiva de la administración pública. Principalmente, esta investigación servirá como insumo para la identificación y reformulación de estrategias de gestión de la administración pública municipal de Cali en el propósito de la

erradicación del TI partiendo de las voces de los actores directos o protagonistas del proceso de las estrategias de gestión.

A manera de conclusión, a través de una revisión bibliográfica, se puede inferir que, poco se ha estudiado sobre el tema de las estrategias de gestión desde la perspectiva de la administración pública y que desde allí se pregunten por aspectos específicos tales como la gestión de las estrategias para la erradicación del TI desde las voces de los actores directos, es decir las autoridades territoriales competentes.

Metodología de la investigación

A continuación, se presenta el diseño metodológico del presente estudio, para lograr este cometido, se plantea en primer lugar el tipo de estudio, en segundo lugar, las técnicas e instrumentos de recolección de información; y, en tercer lugar, el proceso metodológico.

Es importante mencionar que la presente investigación se encuentra en desarrollo o en curso por lo cual se presentará información de los resultados encontrados hasta el momento, pero no constituyen los hallazgos o resultados concluyentes del estudio.

Tipo de estudio

El estudio se desarrollará a la luz del enfoque cualitativo conforme a lo planteado por Hernández-Sampieri et al. (2010) puesto que se pretende realizar una aproximación y caracterización de la realidad actual a través de la revisión exhaustiva y lectura crítica de documentos institucionales y de literatura sobre el objeto de estudio. En este orden de ideas, de acuerdo al paradigma sociológico de las organizaciones de Burrell y Morgan (1979), la investigación tendrá un nivel de profundidad descriptivo e interpretativo donde el propósito consistirá en describir e interpretar a la luz de los paradigmas Epistemológico Neoclásico o Reformista y la Nueva Gestión Pública; y la categoría de análisis establecida. Según el tiempo, el estudio será de corte transversal.

Técnica e instrumentos de recolección de información

Luego de realizar el trabajo de caracterización y análisis de la gestión territorial que es en lo que se centrará la presente ponencia, se proyecta desarrollar el trabajo técnico y de campo mediante la técnica dinámica conversacional cuyo objetivo es conducir a la persona estudiada a campos significativos de su experiencia personal, implicándola en el sentido subjetivo que configuran su subjetividad (González-Rey, 2006, p. 161). En lo que concierne al instrumento de recolección de información, se empleará la entrevista semi-estructurada como instrumento básico para orientar y

comprender las diferentes perspectivas de los participantes. Igualmente, se seguirán preguntas guiadas dando espacios a preguntas emergentes y pertinente al objetivo de estudio. Es importante mencionar que, se empleará el consentimiento informado.

Proceso metodológico

A continuación, se presenta el proceso metodológico mediante el establecimiento de tres (3) fases importantes, a saber:

Fase Nro. 1. Contextualización teórica, empírica y socio-histórica: este primer momento permitirá realizar un estado del arte de la cuestión o marco contextual y antecedentes, para lograr una aproximación conceptual y contextual del objeto de estudio desde el paradigma Epistemológico Neoclásico o Reformista, y el paradigma la Nueva Gestión Pública y el aportes teórico y metodológico de autores complementarios que han realizados estudios alrededor de este tema; y en segundo lugar, la problemática social del TI sus principales causas y efectos en el plano económico, sociocultural, financiero, político y en la gestión pública.

Fase Nro. 2. Trabajo técnico y de campo: en primer lugar, se diseñará los instrumentos de recolección de información; en segundo lugar, se realizará un acercamiento a cada uno de los participantes con el fin de socializarles el propósito del proyecto de investigación, al mismo tiempo de desarrollará un reconocimiento y focalización del contexto donde se pretende intervenir en el caso particular de los adolescentes. En tercer lugar, se realizarán 3 encuentros con los participantes, para ellos se empleará el diario de campo. En cuarto lugar, se aplicará el instrumento de entrevista semi-estructuradas, tal como lo sostiene Hernández-Sampieri et al. (2010).

Es importante mencionar que se realizará la debida notificación formal mediante un oficio dirigido a los funcionarios y su respectiva dependencia. Para el caso de los adolescentes participantes una vez socializado el propósito del proyecto en presencia de sus padres, acudientes y representantes legales, al mismo tiempo que jefes inmediatos en los casos que se requiera, se procederá con la lectura y firma del consentimiento informado los cuales lo deben firmar las personas mayores de edad en mención.

Los datos personales al igual que la información suministrada por los participantes a través de las técnicas e instrumentos de recolección de información, tendrán un tratamiento cualitativo bajo la Ley 1581 de 2012 de protección de datos personales; el Decreto 1377 de 2013 que trata sobre políticas de privacidad. Igualmente, el investigador profesional en psicología garantizará la

confidencialidad e informará sobre las limitaciones legales de la misma conforme al Artículo 2, No. 5 De la Ley 1090 de 2006.

Fase Nro. 3. Organización, análisis cualitativo de los datos del trabajo de campo y discusión de resultados: a través de rejillas con ventanas de entrada a las categorías de análisis establecidas, se organizará los datos que se encuentren en el trabajo técnico de campo, posteriormente se realizará un análisis cualitativo de los datos y discusión de resultados a la luz del marco teórico y las categorías de análisis establecidas. Para el análisis y discusión de resultados se desarrollará de manera narrativa tomando algunos datos y piezas discursivas para demostrar los hallazgos en diálogos con el marco teórico establecido. La discusión de resultado se realizará desde lo encontrado en el análisis y los marcos contextuales y teóricos. Ruíz (1996).

Tabla 1

Relación objetivos--categorías de rastreo de la información y análisis de resultados

Nro.	Objetivos de la investigación	Categorías de recolección de información y análisis
1	Analizar el proceso de gestión de estrategias territorial en materia de prevención y erradicación del trabajo infantil por parte de la administración pública de Santiago de Cali para contribuir a la meta nacional de poner fin al TI en el año 2025.	
2	Caracterizar el proceso de gestión de las estrategias en materia de prevención y erradicación del trabajo infantil, implementadas por las autoridades de la administración pública de Santiago de Cali.	Características de la gestión de estrategias en materia de prevención y erradicación del TI.
3	Describir los factores del entorno que inciden en el proceso de gestión de estrategias en materia de prevención y erradicación del trabajo infantil implementadas por las autoridades de la administración pública de Santiago de Cali.	Factores del entorno que inciden en la gestión de estrategias en materia de prevención y erradicación del TI.
4	Identificar desde el discurso de las autoridades territoriales competentes los alcances, limitaciones y desafíos de la gestión estratégica territorial en	Alcances, limitaciones y desafíos de la gestión de estrategias en

materia de prevención y erradicación del TI por parte de la administración pública de Santiago de Cali.	materia de prevención y erradicación del TI.
---	--

Fuente: Elaboración propia.

Población objeto de la investigación

Tabla 2

Población objeto de la investigación

Nro.	NOMBRE APELLIDOS	ENTIDAD	ROL Y/O RESPONSABILIDAD
1	Entrevistado Nro.1	Ministerio de Trabajo	Secretaria técnica del CIETI convocar, articular, monitorear y reportar las políticas, iniciativas y acciones técnicas que surjan entre las entidades interinstitucionales e intersectoriales en el municipio.
2	Entrevistado Nro.2	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar	
3	Entrevistado Nro.3	Secretaria de Bienestar Social	

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El tema es de la mayor relevancia y por supuesto amerita un estudio desde la perspectiva de la administración en el marco de la Gestión Pública. El presente estudio permitirá conocer desde el discurso de los actores directos (autoridades y adolescentes en condición de trabajo infantil desde la formalidad e informalidad) los alcances y limitaciones de las estrategias de gestión para la erradicación del TI en el municipio y esto servirá como insumo para la reformulación de la estrategia de gestión para dar cumplimiento al propósito de poner fin al TI en el año 2025. Igualmente, que incorporen dentro de sus estrategias de gestión los aportes generados desde el sector de la academia a través del ejercicio investigativo, ratificando el compromiso de todos los sectores públicos, privados y académicos con respecto a la erradicación del trabajo infantil. Igualmente, es importante que desde el sector de la academia y específicamente del campo de conocimiento de la Administración, nos preguntemos por este tipo de objeto de estudio de investigación que es transversal al sector privado y público.

Esta investigación permitirá generar conocimiento en el campo de la Administración a partir del tema de la gestión de las estrategias desde la perspectiva de la administración pública. Principalmente, esta investigación servirá como insumo para la identificación y reformulación de estrategias de gestión de la administración pública municipal de Cali en el propósito de la erradicación del trabajo infantil partiendo de las voces de los actores directos o protagonistas del proceso de las estrategias de gestión.

A manera de conclusión, a través de una revisión bibliográfica, se puede inferir que, poco se ha estudiado sobre el tema de las estrategias de gestión desde la perspectiva de la administración pública y que desde allí se pregunten por aspectos específicos tales como la gestión de las estrategias para la erradicación del trabajo infantil desde las voces de los actores directos, es decir las autoridades y adolescentes en condición de trabajadores infantiles desde la informalidad en tanto no cuentan con el permiso dado por el Ministerio de Trabajo.

Referencias

- Burrell, G., y Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London, UK: Heinemann Educational Books.
http://sonify.psych.gatech.edu/~ben/references/burrell_sociological_paradigms_and_organizational_analysis.pdf
- DANE (8 de abril de 2022) Boletín Técnico. Gran Encuesta Integrada de Hogares – Módulo de trabajo infantil (GEIH-MTI) Octubre - diciembre 2020. Bogotá –Colombia.
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/trabajo-infantil/bol_trab_inf_oct2021-dic2021.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (2019) Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Bogotá, Colombia. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/Paginas/plan-nacional-de-desarrollo-2018-2022.aspx>
- González-Rey, F. (2006). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. ODHAG.
<https://doi.org/10.22134/trace.38.2000.574>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista-Lucio, M. P P. (2010). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). México D.F.: McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Ministerio del Trabajo. (2012). Informe sobre el comportamiento del trabajo infantil en Colombia según la ENTI 2011. Bogotá (Colombia). <https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/207546/EI+trabajo+infantil+en+Colombia+Diagnostico+2011.pdf/cdb116ef-e017-ffcf-cca8-9b9d8a7052da>

Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Ruíz Olabuénaga, J.I. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

[file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa%20(1).pdf)

Paradojas en la aplicación de la ley de cero a siempre: un camino hacia la equidad que va dando tumbos hacia la desigualdad.

MÓNICA PAOLA DÍAZ OLIVEROS

Resumen

Los avances en materia de política pública en un país como Colombia invitan a todos los sectores a analizar e investigar sobre las formas como estos avances inciden en la calidad de vida de los habitantes, máxime si las intenciones están enfocadas a poblaciones históricamente invisibilizadas, es el caso de la Ley 1804 de 2016. El escrito que se presenta a continuación se sustenta en una investigación realizada en el Municipio de El Rosal, Cundinamarca, en el que la materialización de la norma ha hecho más visible las paradojas a las que se enfrentan los directos beneficiarios, para este caso niños y niñas desde los tres hasta los seis años de edad. Diseñado desde un enfoque cualitativo con diseño hermenéutico, recogió a través de instrumentos propios de este enfoque, las experiencias que evidencian la realidad de la aplicación de esta ley puntualmente en lo enunciado frente al desarrollo, la educación inicial y las transiciones educativas; su análisis se realizó a través del análisis documental y análisis del discurso de las partes involucradas y que son actores en el marco de la normativa: por un lado, el Estado y sus directrices y por el otro, quienes serían los directamente beneficiados de esta ley en el Municipio de El Rosal.

Un camino ¿hacia la equidad?

Colombia como estado social de derecho se obliga al reconocimiento de los derechos fundamentales y a generar las condiciones de bienestar y de garantía para la protección de los mismos. En materia de primera infancia, como resultado de un largo camino en busca del reconocimiento y el cumplimiento de los compromisos adquiridos en la convención sobre los derechos del niño (1989), nuestro país proclama la ley 1804 (2016), "*por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones*" una ley cuyos principios versan sobre la materialización del estado social de derecho y el "fortalecimiento del marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de

edad” (Congreso de la República, 2016) pero que en su aplicación ha demostrado ser una legislación que empuja desde los primeros años al insondable abismo de las desigualdades que han hecho y siguen dejando hondas heridas a nuestra sociedad.

Sin duda alguna, todos los intentos por mejorar la calidad de vida, actualizar la normatividad a las condiciones y contextos vigentes son loables y merecen ser resaltados en distintos escenarios; no obstante, cuando estos esfuerzos en su materialización se desdibujan y abren otros caminos hacia atrás, es necesario que haya una mirada crítica y objetiva que ponga en tensión los supuestos sobre los cuales se erigen las políticas de estado y las actuaciones institucionales a fin de reestructurar aquello que atente contra los principios de calidad de vida, bienestar y equidad social.

El objetivo del presente artículo, es presentar algunos resultados de una investigación más amplia realizada en el Municipio de El Rosal, Cundinamarca, a 40 minutos de la ciudad de Bogotá, en el que la mencionada ley ha llegado a través de sus modalidades y ha hecho más visible las paradojas a las que se enfrentan los directos beneficiarios de la misma: los niños y niñas desde su periodo de gestación, hasta los 6 años de edad, revelando la incidencia de la aplicación de esta norma en las dinámicas familiares, escolares y en la construcción misma del niño como sujeto activo en una comunidad.

Para realizar el análisis se tuvo en cuenta en primera medida los artículos 5 y 13 de la ley 1804 de 2016, esto en la medida en que el artículo 5 brinda la base conceptual desde la cual se está comprendiendo la educación inicial:

La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor principal de dicho proceso. (Congreso de la República, 2016)

Esta definición eleva la educación inicial a la categoría de derecho, en un país cuya constitución le reconoce como un estado social de derecho, reconocer que los niños y niñas poseen el derecho a la educación en sus primeros años de vida, es a su vez reconocer que este derecho debe ser cobijado por los principios de dignidad humana, equidad y la prevalencia del interés particular, entre otros. Además, en este mismo artículo se puede evidenciar que este derecho es concebido como un proceso educativo y pedagógico intencional, otra concepción clave para la

lectura del presente ejercicio, toda vez que al hablar de proceso se entiende que existe el reconocimiento de unas fases continuadas en el desarrollo que se engranan una a otra para llegar a un resultado, una cualificación en este caso una formación necesaria.

En cuanto al artículo 13 de la misma ley, es preciso que se cite textualmente las obligaciones asignadas al Ministerio de Educación Nacional:

a) Formular e implementar políticas, planes, programas y proyectos para el reconocimiento de la educación inicial como derecho fundamental de las niñas y los niños en primera infancia en el marco de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre; b) Definir la línea técnica para la educación inicial a través de la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos, y metodológicos; c) Liderar la construcción e implementación de orientaciones de política pública para favorecer la transición armónica de los niños y las niñas de primera infancia en el sistema educativo; d) Orientar y dar directrices frente a los procesos de cualificación y formación del talento humano en atención integral a la primera infancia; e) Estructurar y poner en marcha el sistema de seguimiento al desarrollo integral y el sistema de gestión de la calidad para las modalidades de educación inicial, mediante directrices y estándares de calidad (Congreso de la República, 2016).

De acuerdo con esto, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) como Institución rectora del funcionamiento sistema educativo en el país, además de garantizar el derecho a la educación de todos los habitantes del país, es el responsable de materializar la moción de elevar aún más la educación inicial hasta darle el tratamiento de derecho fundamental, que, de acuerdo con la personería de Bogotá, son “los derechos que pertenecen de manera inherente a toda persona en razón a su dignidad humana sin distinción de raza, condición, sexo o religión y cuentan con una protección judicial reforzada” (Personería de Bogotá. s.f.) este es, entonces, uno de los detonantes de las inquietudes que surgen en la aplicación de la norma y los avances para el cumplimiento de la misma: ¿la educación inicial es un derecho? ¿Cuál es la distancia entre el dicho y el hecho?

Ahora bien, siguiendo por la línea de las funciones que se otorgaron al MEN, se puede evidenciar que en cuanto a la intención pedagógica y a la línea técnica para la concreción de los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos, etc. Es el MEN quien asume la bandera, no obstante, aparece otro de los detonantes de la curiosidad académica de la suscrita investigadora y es que los programas de atención integral a la primera infancia son operados por empresas

seleccionadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y el acceso a los mismos es regulado por esta misma institución, cobijado esto en el artículo 19 de la ley, entonces ¿Quién asume la responsabilidad? ¿La responsabilidad es compartida? En la operatividad de la norma y bajo la idea de esta responsabilidad compartida ¿los niños y niñas reciben un beneficio o un derecho?

Solamente la lectura de la norma (el dicho) suscita la sospecha de que lo que sucede en los contextos (el hecho) es un tanto diferente, y que esa diferencia puede tener una incidencia directa en el desarrollo y las transiciones de los niños y niñas y sus familias, por supuesto la sospecha detona el otro interrogante: ¿cuál es la incidencia de la aplicación de esta ley en el desarrollo y las transiciones de los niños y niñas y sus familias? Si se parte de la noción de desarrollo establecida en la ley ¿todos los niños y niñas de país crecen y se desarrollan en las mismas condiciones?

Del dicho al hecho

Es analizando estos preceptos y sus efectos en el desarrollo y las transiciones de los niños y niñas, que surge la inquietud por la incidencia de aplicación de esta ley en los contextos específicos y el cómo se están beneficiando los niños y niñas de lo que en la norma se propone, se obliga y se evalúa. Para ello se decidió optar por una metodología de Hermenéutica interpretativa, a través de técnicas como el análisis del discurso y análisis documental, que permitiera analizar no solo el discurso que subyace lo que la ley ordena, sino que también se pueda evidenciar en el contexto real la apropiación y ejecución de la misma en un entorno específico, para el caso, una entidad territorial no certificada que cuenta con una significativa población de niños y niñas entre la etapa de gestación hasta los cinco años once meses de edad; importante hacerle saber al lector que para el presente estudio se tomaron en cuenta las implicaciones en las edades entre los tres y los seis años.

El desarrollo metodológico implicó la participación de diferentes actores importantes como lo fueron rectores de colegios oficiales, madres comunitarias, docentes de programas de atención integral a la primera infancia y padres o madres de familia, se realizaron entrevistas semiestructuradas en las que se indagó específicamente sobre aspectos de aplicación de la norma desde las diferentes perspectivas y campos de acción, se trabajó además un grupo focal con padres de familia, que abrió paso al diálogo y a la interacción. Las preguntas además de ir por el camino de las categorías de interés del proyecto buscaron contrastar la iniciativa legal con la realidad de su aplicación.

El análisis de las respuestas de los participantes se realizó a través de la técnica de análisis de discurso la cual, de acuerdo con Delgado y Gutiérrez (2007) “concibe los procesos de interpretación textual desde una perspectiva inferencial, habida cuenta de que los agentes comunicativos, más que codificar o descodificar, proponen hipótesis, llevan a cabo inferencias contextuales, anticipan estratégicamente las respuestas y razonamientos”(p. 431) de esta manera, para el presente trabajo se hizo énfasis en lo que dicen los participantes, cómo lo dicen y la relación de las respuestas; es preciso tener en cuenta que en el análisis del discurso “son los enunciados, y no las frases o las proposiciones, los objetos específicos”(p. 439), además adhiriéndome a la acepción próxima a la translingüística de Barthes (1970), citada en Delgado y Gutiérrez (2007) “como investigación del "más allá" de la frase que necesariamente culmina en el examen de la articulación de los discursos en la praxis social”(p. 439) y es justamente este examen el que da vida a las paradojas halladas y por las que se hace necesario ahondar en estudios como el presente y darles continuidad. En cuanto a la articulación de los discursos, cabe recordar aquí que los participantes hacen parte de una muestra intencionada que buscó la mirada de los actores desde las diferentes formas en que la ley les concierne, así el análisis es específico para cada uno de los actores lo que obligó, para evitar el sesgo y minimizar la subjetividad en el análisis, a acudir a otras técnicas de análisis que respaldaran la mirada objetiva y le dieran robustez al estudio.

Es así como, los instrumentos anteriormente mencionados permitieron posteriormente realizar una triangulación de los datos que, cómo comparte Cantor (2002) “Como ventaja de la triangulación, puede mencionarse la posibilidad de adquirir un conocimiento más amplio y profundo del objeto de análisis”(párr. 7), para el caso de la presente investigación se sirvió de esta técnica con el ánimo de enriquecer los análisis de las entrevistas y los documentos oficiales sin perder de vista las categorías sobre las cuales me interesó analizar y que se establecieron previamente, y, como se decía en el párrafo anterior, este tipo de técnicas son la garantía de que el investigador presenta una mirada amplia y objetiva de su objeto de estudio.

Hasta este punto he mencionado los aspectos clave que debe tener en cuenta el lector del presente escrito, para que se comprenda la posición sobre la cual se hace el análisis y se presentan los resultados de manera resumida a efectos de cumplir con los parámetros de los organizadores, pero que se pueden revisar en el estudio amplio del que hablé en el primer párrafo y que denominé de dicho al hecho. La educación inicial ¿es un derecho? Para el presente texto elegí mostrar los resultados en clave de los actores, para luego presentar lo que arrojó la triangulación de las

informaciones recolectadas y llegar a algunas conclusiones sobre la manera como sucede la infancia y el desarrollo en el contexto específico de estudio.

Uno de los primeros actores (sin ser el más o menos importante) son los padres o madres de familia, las entrevistadas fueron dos madres de familia con hijos de la misma edad que residen en el mismo barrio, La primera de ellas cuenta con un cupo para que su hijo participe en el Centro de Desarrollo Infantil (en adelante CDI), una de las modalidades de atención del ICBF, la segunda, debe dejar a su hijo en casa de una de sus vecinas quien se dedica a las labores del hogar y que al mismo tiempo presta el servicio de “cuidar niños”, la segunda entrevistada, manifiesta que no obtuvo el puntaje necesario para que le dieran un cupo a su hijo en el CDI “porque tenía una casa propia” a diferencia de la primera quien manifestó que logró el cupo para su hijo porque su puntaje en la medición de sistema de identificación y selección de beneficiarios SISBEN, era muy bajo.

Entonces nos enfrentamos a la primera paradoja y es que la aplicación de la norma tiene como base un solo criterio: el económico, si bien busca atender a los “más vulnerables”, no todos ellos logran este acceso ya que el sistema de selección parece tener otros criterios y parámetros para puntuar el nivel socioeconómico en el que se encuentra una familia, entonces, la ley solo ¿está pensada para unos pocos? ¿el derecho que se quiere elevar a fundamental, lo poseen solo los más vulnerables de acuerdo con el “sistema de selección”? Partiendo de la idea de que su aplicación es progresiva, ¿cómo se leen las diferencias en términos de acceso a servicios, cuidados y atención? ¿Qué implican estas diferencias en términos de desarrollo y equidad?

Un segundo actor entrevistado es docente directivo de un colegio público, el cual atiende a los niños y niñas desde los 5 años, donde son recibidos para el grado transición del ciclo de preescolar, en la conversación con este actor se analizaron las condiciones de acceso, y las diferencias que pueden o no ser evidentes en los niños que ingresan al grado transición con o sin un acompañamiento previo, es así como, se identifica desde lo que manifiesta la docente, que los niños y niñas en efecto ingresan solamente desde el grado transición a la edad de cinco años, es decir, dentro de las edades que contempla la ley 1804, pero atendidos sobre la base legal de la Ley general de educación 115 de 1994, esto quiere decir que los esfuerzos son redoblados para que todos los niños y niñas de 5 años estén matriculados en la institución educativa oficial, recordemos que la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, en su Artículo 28. Frente al derecho a la educación indica que:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. (Congreso de la República, 2006)

Es claro que, para esta otra norma promulgada en el 2006, y que también defiende los derechos de los niños y niñas, la obligatoriedad en la garantía del derecho a la educación no está pensada desde los primeros años, al parecer, dado lo enunciado en un artículo posterior, antes del “año de preescolar obligatorio” se entiende que hay un derecho al desarrollo integral y no a la educación inicial. ¿cuestión de conceptos? Lo que inquieta frente a este gatuperio de normas es en qué momento hubo diálogo entre las mismas, y si lo hubo, ¿por qué los actores que prestan el servicio a los directos beneficiarios parecen mostrarnos otra cosa?

Frente a las transiciones la docente mencionó que es notoria la diferencia en aspectos como la llegada al colegio después de haber estado en un jardín infantil o guardería (de carácter privado), en un CDI, o al cuidado de un tercero, esto luego que los niños que vienen con algún acompañamiento pedagógico se adaptan más fácil al entorno escolar, son más receptivos a las instrucciones, tienen algunos hábitos, mientras que los niños que hasta sus 5 años no han tenido este acompañamiento, siempre tiene una transición más difícil, en algunos casos se aíslan, lloran y se manifiestan de diferentes formas ante la dificultad de adaptarse al entorno escolar, esto sin mencionar aspectos como la motricidad fina y gruesa, los hábitos de alimentación, disciplina, entre otros aspectos en los que los niños que han tenido un acompañamiento por cualquiera de las modalidades del ICBF o de una institución privada, se destacan y muestran un desarrollo más adecuado (más adelantados en palabras de la docente).

El diálogo y posterior análisis con este actor deja en evidencia otra de las paradojas, el diálogo entre la ley de educación inicial y la ley general de educación parece estar pendiente o por lo menos en la aplicación no es clara la línea que marca los alcances de una y otra norma, esto repercute directamente en la obligatoriedad o no de los padres de familia de vincular a los niños a la educación formal o a unos de los programas que lidera el ICBF, además cómo se verá más adelante, la obligatoriedad desde los 5 años de edad ha generado que los padres de familia consideren como menos importante la educación antes de los cinco años de edad, una contradicción con lo que inspira la norma luego que lo que se pretende (dicho en la ley) es que

como país comprendamos la relevancia de la educación y el acompañamiento desde los primeros años de vida, pero, al parecer, sin garantías.

Siguiendo por esta línea paradójica de lo que sucede entre las dos leyes, se entrevistó a una docente de un colegio privado, tratando de identificar las diferencias entre los requisitos de acceso y la forma como se regulan las transiciones y los acompañamientos de los niños y niñas que se encuentran en las edades objeto del estudio, se encontró que para el colegio privado o no oficial, los niños y niñas pueden ingresar desde antes de los tres años de edad siempre que los padres puedan costear los servicios educativos, estos niños y niñas reciben un acompañamiento pedagógico claramente intencionado, No hay un acompañamiento nutricional intencionado y la prestación de este servicio es regulada por la Secretaria de Educación Departamental, bajo los lineamiento de la Ley General de educación. Entonces la paradoja sigue generando inquietudes, ¿por qué para el caso del colegio privado sí opera la Ley 115 de 1994 y no la ley de educación inicial (1804 de 2016) si están prestando el servicio a niños menores entre los dos y los seis años? ¿acaso la norma no indica que la educación pública y privada se rigen bajo los mismos parámetros?

Señala el artículo 3 de la ley general de educación: “El servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente, los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional” (Congreso de la República, 1994). en este sentido, si el colegio privado que se tomó como muestra para el presente estudio se legalizó abajo las condiciones de la Ley General de Educación ofreciendo todo el ciclo de preescolar, esto es desde los tres años de edad, ¿por qué el colegio oficial no ofrece el ciclo completo? Además de una cuestión adicional, los niños y niñas de tres a cinco años del mismo municipio, son atendidos también bajo los lineamientos del ICBF en el marco de la regulación de la 1804 de 2016, que establece la política de estado para el desarrollo de la infancia, son niños y niñas que están en el mismo territorio, las mismas edades, ¿pero protegidos y/o atendidos con dos legislaciones distintas y dos miradas diferentes de lo que debe ser su desarrollo?

El galimatías del asunto no se detiene aquí, tratando de ver de manera objetiva lo que sucede con los niños y niñas en la ejecución de la norma, se entrevistaron dos actores más que dentro del Municipio prestan servicios educativos o de atención integral a los niños y niñas, ellos son, una docente que trabaja para uno de los CDI operados por el ICBF y una docente de lo que se llama dentro del Municipio una “guardería” o jardín infantil privado. Los dos establecimientos

presentan su servicio (uno de atención integral y el otro educativo) a niños y niñas desde los primeros meses hasta que cumplen sus cinco años (recordemos la obligatoriedad antes explicada, que desde 2006 sigue vigente). Los CDI, como se sabe, son coordinados por el ICBF, en el marco de la Ley 1804 de 2016, allí no interviene la Ley General de Educación a pesar de que se presta el servicio a los niños y niñas que están en las mismas edades del servicio prestado por el establecimiento privado que se analizó anteriormente. Comenta la docente en el diálogo que, dentro del CDI no se realizan procesos pedagógicos intencionados, allí se habla de atención integral en aspectos como el cuidado, la nutrición, etc. Pero, al contrario de los niños que están en la institución privada la relevancia de procesos como primeras letras, operaciones matemáticas y demás es mucho menor.

Por su lado, la docente que emprende con un establecimiento de servicios de educación inicial, de carácter privado, denominados guardería o jardín infantil, pone de manifiesto la dificultad para legalizar su establecimiento bajo alguna de las dos normas (ley 1804 de 2016 y ley 115 de 1994) toda vez que, como se mencionó al principio, el municipio al no ser certificado en educación no tiene la competencia para emitir licencias de funcionamiento; es el departamento quien emite estas licencias, no obstante, como el establecimiento no ofrece servicios de educación formal, es decir desde el grado transición del ciclo de preescolar, no tienen la competencia para otorgar la licencia. Ante la negativa, la docente acude a la ley 1804 de 2016, luego que esta regula las modalidades de atención de los niños y a los que ella atiente también, encontrando que, para este municipio, ni el ICBF, ni secretaria de Educación, tienen una directriz ni un procedimiento claro para otorgar permisos a este tipo de establecimientos.

Es así cómo, este establecimiento lleva más de cinco años, prestando servicios “educativos” o de “atención integral” ya que no se logra definir, sin una licencia que permita garantizar que el servicio que presta es de calidad, garantiza la protección de los niños y niñas y se acoge a los lineamientos dados por el Gobierno Nacional, sencillamente porque tal licencia no existe; en este establecimiento se presta un servicio que funciona como un híbrido entre lo que ofrece el establecimiento aprobado como educación formal privado y lo que ofrece el CDI, y que se convierte en la opción menos riesgosa, la única, para muchos padres de familia, que no logran acceder a una de las modalidades del ICBF, que no cuentan con los recursos para costear una institución educativa formal de carácter privado (y que además no la consideran necesaria por la edad y proceso del niño) pero que tampoco tienen la garantía de este servicio en las instituciones

públicas, mi entrevistada, hace lo mejor que puede por estos niños y niñas, pero ella misma se preguntaba por la regulación de las guarderías y las casas de cuidado que sin problema llegan a tener más de veinte niños en condiciones poco garantadas pero que se hacen invisibles para las entidades, aunque se sabe que existen solo se hacen visibles cuando suceden situaciones desastrosas de accidentes, maltrato y abusos.

El actor más importante dentro de la Política de Estado, ley 1804 de 2016 y hacia quien van dirigidos todos los esfuerzos son los niños y las niñas, y es sobre quienes recaen todas las acciones que se emprenden, desde el microsistema hasta el macrosistema, en palabras de Bronfenbrenner (1987); como se puede evidenciar los niños y niñas actualmente crecen en entornos que no tienen un mismo criterio para fortalecer su desarrollo, muchos de estos niños se encuentran en el mismo territorio, dentro de los mismos lugares de residencia (el barrio, el conjunto, el caserío) pero con condiciones de vida totalmente distintas, el acceso a la cultura, a la nutrición, a un cuidado y protección son decididos por la entidades encargadas bajo parámetros de criterio netamente económicos, aterrizando forzosamente a la educación inicial desde el elevado lugar que le da la norma (derecho fundamental) *dicho*, a un penoso lugar de privilegio, *el hecho*.

Sin llegar a ser absolutamente concluyente y bajo el entendido de que toda intención de este tipo requiere necesariamente de un tiempo para su implementación, es preciso llamar la atención sobre las paradojas e interrogantes que he presentado a lo largo del escrito y es que con todo lo recopilado y analizado, se puede evidenciar una especie de prestigio dentro de sistema, que muy al contrario de incluir a los niños y niñas en un país que los acoge como iguales desde que nacen, abre paso a través de contradicciones y lugares borrosos a las notorias diferencias de acceso a los servicios, de garantía plena de sus derechos y en consecuencia a las oportunidades de desarrollo de su calidad de vida en condiciones equitativas, por lo menos en este Municipio, mientras unos se levantan a las cinco de la mañana porque van al CDI en donde recibirán toda clase de cuidados y atención, con la garantía de que los están protegiendo y bajo la vigilancia de un sinnúmero de entidades, los otros se levantan a esa misma hora pero a caminar unas calles hacia la casa de alguien que “cuida niños”, a quien nadie vigila, con quien pasarán todo el día sin ningún tipo de actividad o atención específica; los otros en cambio, deben adaptarse desde temprano a la dinámica de la lonchera, la maleta cargada de útiles escolares, tareas, trabajos, presentaciones artísticas, el trabajo autónomo, etc. Suponiendo que estos niños se encuentran en el parque, como soy bien curiosa me pregunto ¿hablarán de las mismas cosas con el mismo vocabulario? ¿Tienen

las mismas condiciones físicas para jugar? ¿Es este el único municipio donde se ve tan borroso la aplicación de la norma? Entre muchas otras que seguramente los lectores e interesados en las infancias nos hemos hecho.

Aunque no se hizo mayor énfasis en el presente artículo sobre las transiciones, es preciso decir que, desde cualquiera de las esferas en que se piensa la educación y la estructura de sistema, se requieren esfuerzos más allá de las plataformas tecnológicas creadas para llevar bases de datos, con el fin de que los tránsitos de un escenario a otro, de una modalidad a otra, se den en las condiciones más adecuadas para la edad de los niños y niñas, es preciso retomar las discusiones necesarias para establecer si debería ser o no obligatorio el ciclo completo de preescolar y no solo el grado transición en el país. Esto es, un diálogo entre normas, instituciones y comunidad.

Por último, decir que se hace relevante la circulación de los hallazgos para el caso analizado ya que la aplicación de la norma debería ser la misma para todo el territorio nacional, y es que todo lo anterior nos lleva a pensar en que tan solo el hecho de que el criterio de acceso a un derecho primordial como lo es la educación, dependa del factor económico y de vulnerabilidad o no vulnerabilidad, deja serias dudas sobre si es un derecho o una estrategia del gobierno de turno, si la política pública está pensada realmente desde la educación como un derecho o como una estrategia asistencial, en suma, todo esto va dejando un mensaje de que en Colombia ideales como la equidad y el acceso público a la educación, va dando tumbos de gobierno en gobierno, mientras va favoreciendo el crecimiento de las brechas sociales.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo Humano*. España Paidós
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (2007). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación*
https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Metodos_y_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_en_ciencias_sociales.pdf
- Cantor, G. (2002). La Triangulación Metodológica en Ciencias Sociales. *Revista De Epistemología De Ciencias Sociales* (13).
<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26186>
- Congreso de la república de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. El 8 de febrero de 1994
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República (2016). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 49.953 de 2 de agosto de 2016.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 (2006). Ley de infancia y adolescencia. 8 de noviembre de 2006.

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Personería de Bogotá. (s.f.). ABC de los derechos fundamentales.

<https://www.personeriabogota.gov.co/images/ABC/ABC-Derechos-fundamentales.pdf>

Mesa 04

Niñeces y juventudes en las políticas públicas: diálogos para la transformación de las desigualdades interseccionales

Desafíos para y desde Latinoamérica: estado de la cuestión de la participación ciudadana de la niñez en la gestión urbana

MARIO CATALÁN CATALÁN

Resumen

Es importante la niñez en la configuración de la ciudad, por lo cual realiza un análisis documental de experiencias de participación ciudadana de la niñez en la planificación territorial. Se identifica dos iniciativas: Ciudades Amigas de la Infancia y La Ciudad de los Niños, las cuales presentan un interesante desarrollo en Europa, principalmente en España, y un desarrollo incipiente en Latinoamérica, lo cual plantea desafíos en la gestión urbana para nuestro contexto. Se discute el rol de los gobiernos locales para la generación de mecanismos que faciliten el ejercicio del derecho a la ciudad de niños y niñas.

Introducción

La participación de la niñez es reconocida a nivel internacional desde 1989 cuando la Asamblea General de la Organización de la Naciones Unidas (ONU) estableció la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (UNICEF y Ciudades Amigas de la Infancia, 2006). Si bien existe este marco internacional, en Chile, la participación en la toma de decisiones de la niñez en los procesos de gestión territorial es casi nula, por lo que se visualiza la necesidad de incorporar el Enfoque de Derechos en la planificación y diseño urbano (Consejo Nacional de la Infancia, 2016), toda vez que esta sería de tipo decorativa y simbólica, puesto que la ciudad respondería a parámetros de figuras adultas masculinas y productivas (Fundación Escala Común, 2018). Lo anterior es coincidente por lo planteado por Tonca (1996) cuando sostiene que la ciudad ha sido planificada para los adultos varones, trabajadores, donde la infraestructura urbana estaría generada para el automóvil.

En este contexto, estudios dan cuenta que la ciudad presentaría una imagen de amenaza y de hostilidad para los niños y niñas que la habitan, particularmente para quienes viven en condiciones de vulneración, precariedad o hacinamiento (Liebel, 2021; UNICEF, 2016). Así mismo, es interesante considerar las dinámicas de organización de las ciudades modernas, toda

vez que la ubicación geopolítica de los sectores marginados se encontraría asociada a la configuración socio-histórica de la relación centro-periferia, lo cual invisibilizaría sentidos, prácticas y formas particulares de habitar de dichos territorios, especialmente de niños y niñas.

Por lo tanto, es importante considerar que los territorios tienen una influencia directa en la vida de las personas desde los primeros años, y las problemáticas que enfrentan niños, niñas y adolescentes están cercanamente relacionadas con el lugar donde habitan, el país, el Estado, la ciudad, y la localidad específica (UNICEF, 2019). Por lo cual, en esta comunicación se presentan avance de tesis doctoral “Participación ciudadana de la niñez en la planificación territorial en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, Chile” del Programa de Doctorado Ciudad, Territorio y Planificación Sostenible de la Universitat Rovira i Virgili (España), donde para comprender la situación en Chile es necesario revisar el contexto de América Latina en general, por lo cual, el objetivo es analizar experiencias latinoamericanas y europeas de planificación territorial desde la participación ciudadana de la niñez, desde una metodología documental, para reflexionar sobre los desafíos que esta implica para el desarrollo local de las ciudades de América Latina.

Metodología

La investigación se realizó a través de un diseño cualitativo e interpretativo de fuentes documentales asociadas a experiencias de participación de la niñez en la planificación territorial. Los criterios de selección de las fuentes bibliográfica fueron los siguientes:

- Experiencia situada en los contextos definidos del estudio: Latinoamérica y Europa
- Experiencia de participación de la niñez en la toma de decisiones de la planificación territorial
- Que la experiencia de participación infantil se haya concretizado en obras de infraestructura o de cambios en la dinámica urbana de la ciudad.
- Iniciativas vinculadas a los proyectos Ciudades Amigas de la Infancia o inspiradas en la Ciudad de los Niños.

A partir de lo anterior, se revisa y analizan 17 fuentes bibliográficas, de las cuales 11 corresponden al contexto europeo, donde se presentan experiencias de España, Italia y Portugal (Aranda et al., 2012; Barbosa et al., 2023; Del Barrio Aliste y Picornell, 2020; Diestro, 2008, 2009; Lobo et al., 2019; Pineda, 2017; Sevilla et al., 2021; Tonucci, 1996, 2009); y 6 del contexto latinoamericano, donde se exponen experiencias en Argentina, Uruguay, Brasil, Costa Rica,

México, Perú, Colombia, Chile y Ecuador (Ballesteros, 2009; Consejo Nacional de la Infancia, 2016; Corvera, 2014; Fundación Escala Común, 2018; Páez, 2017).

Resultados

Considerando el análisis documental desarrollado se obtiene que a nivel internacional se observan dos iniciativas que han posicionado la participación de la niñez en la gestión urbana, a saber: La Ciudad de los Niños propuesta por el italiano Francesco Tonucci y Ciudades Amigas de la Infancia (CAI) de la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). Estas dos iniciativas se han desarrollado en Europa desde 1996 a la fecha donde se aprecia el desarrollo sostenido de iniciativas de participación infantil en la planificación territorial, particularmente en España.

En Latinoamérica, se identifican 11 países donde se han propiciado la participación infantil en la gestión urbana (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Honduras, México, Paraguay, Perú y República Dominicana), de los cuales en seis se han implementado proyectos asociados a CAI: Brasil, Costa Rica, México, Perú, Paraguay y Colombia.

Las experiencias revisadas presentan como elementos coincidentes:

- Presentan como objetivo el promover la generación de entornos saludables, bien tratantes y que aporten al bienestar de niños y niñas, la autonomía y participación infantil en la construcción de las ciudades.
- Importancia y relevancia del rol del gobierno local para generar las condiciones para favorecer la participación de niños y niñas en la planificación territorial. Específicamente, el gobierno local permitiría sostener, articular y sistematizar las experiencias de participación infantil (Corvera, 2014).
- Concordante con lo anterior, se identifica como indispensable la inversión de recursos económicos para generar mecanismos de participación efectivos.
- Las iniciativas asociadas a CAI han demostrado fortalezas para aprovechar oportunidades del entorno y proyectar posibilidades de crecimiento, afianzamiento y articulación regional. No obstante, también enfrenta desafíos en un contexto social y político en el que se reduce la inversión social (UNICEF, 2019).
- Para que la experiencia de participación de la niñez en la planificación territorial sea significativa, se considera como relevante la concreción en obras urbanas de las

iniciativas o propuestas de diseño realizadas por niños y niñas o modificaciones explícitas en la dinámica urbana.

- Las experiencias coinciden a tomar como instrumento referente a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), particularmente el principio de la participación, desde la cual validar y argumentar ético-políticamente las iniciativas.
- Las experiencias revisadas coinciden en presentar una noción protagónica de la niñez en la configuración de la ciudad: reconocimiento como sujeto de derechos. En este sentido, dicha noción protagónica se vincula con el Derecho a la Ciudad.
- Para la implementación de las iniciativas se observa la necesaria colaboración de instituciones y organizaciones (públicas, privadas y de la sociedad civil) con la comunidad donde se desarrolla, toda vez que dichas iniciativas no se desarrollan exclusivamente para la infancia, sino que incorpora a su entorno social, generando transformaciones y cambios en el espacio físico y social.
- Considerar al niño/a como parámetro o incorporar la pertinencia infantil en la planificación territorial beneficia a la población general, toda vez que se aprecia el mejoramiento de las condiciones de habitabilidad de las ciudades.
- En Chile, se identifican escasas y particulares experiencias situadas de participación infantil asociada al diseño urbano.

En el contexto latinoamericano las iniciativas se han desarrollado desde el año 2005, donde se identifican como temas fundamentales (UNICEF, 2019):

- Las iniciativas han propuesto acciones para fortalecer legislaciones y políticas públicas dirigida a la infancia en los territorios donde se desarrollan
- Las experiencias buscan favorecer la participación e inclusión de la niñez, donde iniciativas se asocian a entornos formales que propician el fortalecimiento de la participación y agencia infantil y adolescente, y otros a espacios y actividades no formales, que no logran una participación sistemática de niños y adolescentes en cuestiones que les afectan; por ejemplo, a partir de la realización de talleres, reuniones y eventos, etc.
- Las iniciativas ha intencionado e impulsado el compromiso de los gobiernos locales para su desarrollo, principalmente de las autoridades. Esto ha implicado la articulación de dependencias municipales que gestionan programas dirigidos a niños, niñas y

adolescentes, como las secretarías de Salud, Educación, Mujer, Asistencia Social, Derechos Humanos, Desarrollo Social o Bienestar social, y Deporte y Recreación, así como las oficinas de Promoción, Género, o de la Mujer.

- Desarrollo de indicadores y sistemas de diagnóstico, monitoreo y evaluación: es un desafío contar con evidencia desagregada y oportuna para analizar las condiciones de vida de los grupos más vulnerables de niños y adolescentes, dimensionar cómo es que les afectan las desigualdades, y desarrollar intervenciones que las combatan para garantizar sus derechos. Una de las dificultades que se enfrenta es la poca disponibilidad de datos comparables a lo largo del tiempo, así como la frecuencia, facilidad y factibilidad de su recolección.

Conclusiones

Considerando las características de Latinoamérica, se identifica como desafío relevante para que se desarrolle la participación infantil en la planificación territorial el rol activo del gobierno local, toda vez que es éste el cual genera las condiciones para que se desarrolle, articule y sustente en los espacios territoriales. No obstante, se discute e interpela esta relevancia de los gobiernos locales, y ausencia de los gobiernos nacionales, toda vez dependería de especialmente de la voluntad y disposición políticas de las autoridades locales y no necesariamente se instale como políticas públicas estatales, lo cual interfiere en el rol garante de derecho de los servicios públicos.

En este sentido, es necesario considerar las particularidades de configuración de la ciudad y sus territorios, toda vez que “las formas de participación de una comunidad no son independientes de las condiciones de posibilidad de las agencias materiales” (Berroeta, 2007, p. 280) las cuales estarían determinadas por condiciones económicas, ambientales, relacionales (Catalán, 2017). Por tanto, es necesario visibilizar las condiciones materiales de niños y niñas, caracterizadas por desigualdades intergeneracionales, para el diseño, implementación y evaluación de mecanismo de participación en instrumentos de planificación territorial a escala local, regional y nacional. Este análisis cobra relevancia al considerar los lineamiento de CEPAL (2019) en su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), puesto que coloca al territorio como eje relevante para generar nuevos consensos y políticas, y “por ende la variedad de estrategias requeridas para responder adecuadamente a la especificidad de las situaciones y problemáticas del desarrollo” (CEPAL, 2019, p. 11), que incorpore a la niñez como

sujetos de derechos desde lógicas de fortalecimiento de recursos y propuestas de planificación sostenible.

Esto invita también a problematizar las concepciones de niñez instaladas culturalmente en los gobiernos locales en particular, y en los gobiernos nacionales en general, las cuales pueden traducirse en prácticas adultas y excluyente de niños y niñas en la toma de decisiones, desde lógicas tutelares y paternalistas que interfieren en el ejercicio ciudadano de derechos de la niñez, toda vez que en la gestiones gubernamentales no generarían los espacios y mecanismos de incidencia política de la participación de la niñez en la toma de decisiones respecto de las formas de organización y dinámicas urbanas de las ciudades latinoamericanas.

En este sentido, es importante, también problematizar desde Latinoamérica, la propia Convención de Derechos (CDN), toda vez que particularmente en nuestro contexto, en las experiencias de participación infantil esta se ha incorporado en los ámbitos decisionales de configuración de la ciudad como una máxima o meta a la cual los gobiernos locales deben llegar, y no cómo un mínimo o punto de partida desde la cual aportar el desarrollo integral de la niñez desde el ejercicio de la ciudadanía. Con esto no se desconoce el aporte significativo de la CDN, desde su trascendencia ético-política, sino que, siguiendo lo planteado Baratta (1999) citado en Morales y Magistris (2018) el derecho a la participación instalado en la CDN es limitado y restringido, instalando una ciudadanía a medias de niños y niñas. Por tanto, en el contexto Latinoamericano, las experiencias de participación de la niñez en la planificación territorial emergen como situaciones anecdóticas en las particularidades de gobiernos locales, siendo ausente la instalación de mecanismos en los instrumentos de planificación a escala local, regional y nacional; y, por tanto, un desafío en el ejercicio de la ciudadanía infantil en el derecho a la ciudad.

Lo planteado implica, desde el Estado, el desafío de reconocer el desarrollo integral de los derechos humanos de todas las personas y de resguardar las posibilidades de dicho ejercicio ciudadano de los colectivos de diferentes edades, desde reconocimiento legítimo del otro y su diversidad y, por ende, es necesario contar con instrumentos de planificación sostenible del territorio y la ciudad que incorpore la pertinencia infantil desde un enfoque de derechos. Esto desafía no solo en diseñar mecanismos de participación en los instrumentos de planificación a escala local (municipal), sino que permite incidir significativamente en la formulación de políticas públicas relacionadas con el habitar las ciudades, como los instrumentos a escala regional y nacional, toda vez que esto implica pensar la construcción de sociedades democráticas que

incentiven en desarrollo de la ciudadanía desde la primera infancia, no restringiéndola meramente al cumplimiento de la mayoría de edad.

Referencias

- Aranda, G., Ruiz, M. A., Revilla, F. y Sotelo, J. (2012). *Diez Años del Programa Ciudades Amigas de la Infancia*. <https://www.researchgate.net/publication/233819929>
- Ballesteros, M. P. (2009). *¿Una ciudad con ojos de niño? Experiencia Rosario. Proyecto “Ciudad de los niños*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://n2t.net/ark:/13683/ezpV/bPb>
- Barbosa, I., Ferro, L., Teixeira Lopes, J., y Castro Seixas, E. (2023). The city from the point of view of children: social inequalities in representing and using urban public spaces. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 23(1), 1-23 <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3013>
- Berroeta, H. (2007). Espacio Público: Notas para articulación de una Psicología Ambiental Comunitaria. En J. Alfaro y H. Berroeta (Ed.). *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile* (págs. 259-285). Universidad de Valparaíso. https://www.academia.edu/5183820/Espacio_P%C3%BAblico_notas_para_la_articulaci%C3%B3n_de_una_Psicolog%C3%ADa_Ambiental_Comunitaria
- Catalán, M. (2017). *Protagonismo comunitario: una experiencia situada en Valparaíso, Chile. Una experiencia situada de Investigación-Acción Participativa*. Edición Académica Española. https://www.researchgate.net/publication/326658028_Protagonismo_Comunitario_una_experiencia_situada_en_Valparaiso_Chile
- CEPAL. (2019). *Planificación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44731-planificacion-desarrollo-territorial-sostenible-america-latina-caribe>
- Consejo Nacional de la Infancia. (2016). *Estudio Espacios públicos urbanos para niños, niñas y adolescentes*. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/189>
- Corvera, N. (2014). Niñas y Niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva ciudadanía. *EURE*, 40(119), 193–2016. <https://www.scielo.cl/pdf/eure/v40n119/art09.pdf>

- Del Barrio Aliste, J. M., y Picornell, L. A. (2020). Childhood and human rights in Zamora City. *Pedagogía Social*, 35, 85–94. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.07
- Diestro, A. (2008). La Ciudad de los Niños: una experiencia política pedagógica en perspectiva comparada. In *La educación como respuesta a la diversidad*. Edición Pablo Olavide. https://www.researchgate.net/publication/256838907_La_Ciudad_de_los_Ninos_una_experiencia_politico_pedagogica_en_perspectiva_comparada
- Diestro, A. (2009). La Ciudad de los Niños: un espacio de juegos, participación, diálogo y encuentro intercultural. In *Diversidad cultural y atención socioeducativa: experiencias innovadoras*. Universidad Pablo Olavide. https://www.researchgate.net/publication/256839033_La_Ciudad_de_los_Ninos_un_espacio_de_juegos_participacion_dialogo_y_encuentro_intercultural
- Fundación Escala Común. (2018). *Geografías de la infancia. Derribando muros del Gigante Egoísta*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Fundación Escala Común. http://escalacomun.cl/wp-content/uploads/2020/05/Geografias-de-la-Infancia_Sipic.pdf
- Liebel, M. (2021). Ciudades de los niños. De la puesta en escena pedagógica a la apropiación de la ciudad. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 38, 89–97. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.06
- Lobo, E., Ayllon, E., Eito, M. Á., Lozano, A., Martínez, S., Bañares, L., Vicén, M. J., y Moreno, P. (2019). La Ciudad de las Niñas y los Niños de Huesca, una oportunidad en el diseño de entornos y políticas públicas saludables. *Gaceta Sanitaria*, 33(3), 296–298. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.04.011>
- Páez, L. (2017). *El espacio de los niños en la ciudad: la infancia como sujeto en los procesos de transformación urbana y en la producción del espacio público. Distrito Metropolitano de Quito. Ecuador (1990 – 2017)* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. http://bdzalba.fau.unlp.edu.ar/greenstone/download/tesis/publico/maestría/paisaje/2017/T_E55/PaezMaldonadoLeslie.pdf
- Pineda, C. (2017). La participación de los niños en las ciudades. Ciudades amigas de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 17(1), 200–222. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/download/1340/pdf/6756>
- Sevilla, J., Corrochano, D., Gómez-Gonçalves, A., y Rato, H. (2021). ¿Es recuperable la ciudad como espacio para la infancia? Aproximación teórica desde la perspectiva del urbanismo

- social, participativo y sostenible. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, 53(207), 77–94. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2021.207.05>
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, 147–168. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:67ddb416-cee6-4bce-8b3f-1567c98ef7a4/re200907-pdf.pdf>
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Editorial Losada.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (9 de junio de 2016). Los niños sienten la ciudad como un espacio inseguro frente a la violencia. <https://ciudadesamigas.org/opinion-menores-violencia/>
- UNICEF. (2019). *Ciudades Amigas de la Infancia en América Latina y el Caribe* (UNICEF). http://www.unicef.org/lachttps://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-01/20200109_UNICEF-LACRO-CiudadesAmigasdeInfancia.pdf
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). *Niñez en Movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Ternura Rebelde, Chirimbote, Editorial El Colectivo. <https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/Nin%CC%83ez-en-movimiento-2019.pdf>

Crianças negras, deficiências e interseccionalidades no Brasil: mapa inicial de um campo de estudos

SAIMONTON TINÔCO

FERNANDA CRISTINA DE SOUZA

Resumo

A relação desigual existente no Brasil entre pessoas negras e não negras afeta adultos e crianças, inclusive as com deficiência. Por esse motivo, é preciso romper com perspectivas homogeneizadoras de infância e de criança enquanto categorias universais, compreendo-as em sua historicidade e em seus diferentes contextos sociais. Assim, o presente trabalho apresenta os primeiros resultados de um estudo que objetiva descrever o lugar das crianças negras com deficiência nas pesquisas acadêmicas brasileiras e nas pautas dos movimentos sociais nacionais engajados na defesa do direito à educação. Desse modo, assume os conceitos de “crianças” e “infâncias” a partir da Sociologia da Infância e o conceito de “deficiência” a partir dos *Disability Studies*, tomando a “interseccionalidade” com base no Feminismo Negro. Fundamenta-se nos princípios da pesquisa de abordagem qualitativa, assim como na revisão bibliográfica e na análise documental, como técnicas para a produção de dados. Para a produção de dados, os exemplares encontrados, após compilados, listados e organizados por tipologias, foram lidos e sistematizados em arquivos eletrônicos de um editor de planilhas. Como achados, identificou-se poucas pesquisas brasileiras que interseccionalizam as infâncias negras vividas em condição deficiência, altos índices de violência contra as crianças negras com deficiência no Brasil, invisibilidade e apagamento das vozes de tais crianças e infâncias nos trabalhos acadêmicos nacionais e a necessidade da promoção de debates sobre infância e deficiência na educação (especial) localmente, a partir do intercruzamento de marcadores sociais da diferença. Desse modo, compreende-se a urgente necessidade de inclusão da interseccionalidade nas discussões e políticas relacionadas às infâncias brasileiras, à inclusão escolar e às relações étnico-raciais. É fundamental questionar o silenciamento de vozes de crianças negras com deficiência nas produções acadêmicas

nacionais, bem como problematizar as condições de violência em que muitas delas estão submetidas. Como desdobramentos da pesquisa propõe-se a criação de um repositório digital para os exemplares pesquisados, a criação e a consolidação de redes de pesquisa nacionais e estrangeiras, além da promoção de cursos, debates e eventos que se proponham a disseminar tal temática.

Introdução

De acordo com o *Atlas da Violência* (IPEA-FBSP, 2020), a população negra é fortemente impactada pelos altos índices de violência letal em comparação à população não negra no Brasil. A justificativa para fenômenos como esse fundamenta-se na base de um projeto de sociedade estruturado no colonialismo capitalista (Almeida, 2019), cujas raízes encontram-se fincadas no racismo, na segregação e no extermínio de grupos sociais, como estratégias políticas de dominação e com relações de poder que hierarquizam sujeitos. É importante chamar a atenção para o fato de que a relação desigual existente entre pessoas negras e não negras em nosso país afeta adultos e crianças, inclusive, as com deficiência.

Sobre esse aspecto, chama-nos a atenção os dados do *Censo Demográfico*, produzido e divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), ao revelar que, no cruzamento entre as categorias *raça* e *deficiência*, o maior percentual de pessoas com deficiência declarada está na população negra. Esses indicadores nos forçam a pensar que é preciso romper com perspectivas homogeneizadoras de *infância* e de *criança*, entendidas como categorias universais, compreendo-as em sua historicidade e em seus diferentes contextos sociais.

No âmbito da Educação Infantil, significa construir novas possibilidades para o reconhecimento da ação social das crianças negras com deficiência, desconstruindo discursos e práticas sustentadas pelo racismo e pelo capacitismo. Assumindo os conceitos de *crianças* e *infâncias* a partir de uma dimensão social (Rosemberg, 1996; Qvortrup, 2011) e o conceito de *deficiência* a partir do modelo social (Brasil, 2009a), tomamos a *interseccionalidade*, com base nos estudos de Crenshaw (2002), como elemento fundamental para nossas análises.

Para Crenshaw (2002),

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que

estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (p. 177).

O conceito de *interseccionalidade*, tal como proposto pela autora, justifica-se como alternativa relevante para análises das pesquisas no âmbito da Educação Especial, pois coloca em xeque os discursos baseados na falsa ideia homogeneizadora sobre ser criança com deficiência, ao identificá-las como os *casos de inclusão*. As crianças com deficiência não são os *casos de inclusão*, pois são, antes de tudo, pessoas, têm nomes, histórias, famílias, pertencem a grupos sociais diversos e vivem a condição de deficiência de maneiras distintas. Na Educação Infantil são vistas como sujeitos históricos, sociais, de direitos, que brincam, pulam, narram, inventam, imaginam, criam, se expressam por meio de diversas linguagens e produzem culturas infantis, tal como expresso pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (Brasil, 2009a).

O que significa ser um bebê negro ou uma criança negra com deficiência? O que tem sido dito sobre eles e elas, nos estudos, pesquisas e documentos da área? Quais as implicações de ser uma criança negra, num país com relações sociais pautadas pelo racismo estrutural e institucional? É fundamental questionarmos sobre o silenciamento de vozes de crianças negras com deficiência nas produções acadêmicas, sem falar das condições de violência em que muitas delas estão expostas nas relações cotidianas e que podem ser refletidas nas políticas públicas. Com base nessa problematização, justificamos um estudo que pretende articular as discussões sobre infância, classe, raça, gênero e deficiência, considerando sua relevância para as pesquisas em Educação e para as propostas de formação docente, tanto na graduação quanto na pós-graduação, arranjo ainda pouco explorado no Brasil.

Objetivo

Nesta pesquisa, elegemos como objetivo descrever o lugar das crianças negras com deficiência nas pesquisas acadêmicas brasileiras e nas pautas dos movimentos sociais nacionais engajados na defesa do direito à educação.

Metodologia

O presente trabalho fundamenta-se nos princípios da pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2012) “concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico”

(p. 626). Assume também os princípios da revisão bibliográfica que, de acordo com Gil (2010), é aquela elaborada com base em material já publicado, tais como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.

Em nosso caso, optamos por revisar as produções acadêmicas disponíveis em meios digitais, especificamente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no portal de periódicos do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base de dados do *Google Acadêmico*. Para isso, estabelecemos como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2009 e 2020, utilizando expressões de busca isoladas ou combinadas, como: infância, raça, deficiência, interseccionalidade, Educação Infantil e Educação Especial, elegendo trabalhos produzidos somente em Língua Portuguesa. Os exemplares encontrados, após listados e organizados por tipologias, foram lidos e sistematizados em arquivos eletrônicos, criados em editor de planilhas.

Esse recorte temporal considerou a implementação de políticas públicas de Educação Infantil e as disputas em torno da perspectiva inclusiva da Educação Especial no Brasil, a saber: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009a); *Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, promulgado por meio do Decreto 6.949/2009 (Brasil, 2009b); *Lei nº 13.005/2014* – que promulgou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014); *Lei nº 13.146/2015* – que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017).

Na definição do *corpus* de análise, recorreremos ainda aos princípios da análise documental que, de acordo com Lüdke e André (1986), pode ser uma técnica muito valiosa na abordagem de dados qualitativos, “[...] seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Nesse sentido, analisamos as cartas do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), produzidas no período de 2009 a 2020, como sínteses dos encontros nacionais, realizados anualmente e disponíveis na página oficial do referido movimento na internet, que não serão objeto de análise deste texto.

Resultados

Como achados, identificamos poucas pesquisas brasileiras que interseccionalizam as infâncias negras vividas em condição de deficiência, altos índices de violência contra as crianças

negras com deficiência no Brasil, invisibilidade e apagamento das vozes de tais crianças e infâncias nos trabalhos acadêmicos nacionais e a necessidade da promoção de debates sobre infância e deficiência na educação (especial) localmente, a partir do intercruzamento de marcadores sociais da diferença.

Desse modo, compreendemos como urgente a necessidade de inclusão da interseccionalidade nas discussões e políticas relacionadas às infâncias brasileiras, à inclusão escolar e às relações étnico-raciais. É fundamental questionarmos o silenciamento de vozes de crianças negras com deficiência nas produções acadêmicas nacionais, bem como problematizarmos as condições de violência em que muitas delas estão submetidas.

Como desdobramentos da pesquisa propomos a criação de um repositório digital para os exemplares pesquisados, a criação e a consolidação de redes de pesquisa nacionais e estrangeiras, além da promoção de cursos, debates e eventos que se proponham a disseminar tal temática.

Considerações finais

A relação desigual existente no Brasil entre pessoas negras e não negras afeta adultos e crianças, inclusive as com deficiência. Por esse motivo, é preciso romper com perspectivas homogeneizadoras de *infância* e de *criança* enquanto categorias universais, compreendendo-as em sua historicidade e em seus diferentes contextos sociais.

Sendo assim, consideramos que esta pesquisa é pertinente para as áreas de Educação Infantil e Educação Especial, sendo delineada numa perspectiva inclusiva e interseccional, desafiando o pesquisador e a pesquisadora a ampliarem o seu escopo, a partir da imersão em outras áreas de conhecimento. Dessa forma, a contribuição da pesquisa, para além do cunho acadêmico, é também social, considerando que seus resultados poderão implicar em benefícios sociais para o coletivo de crianças negras com deficiência.

Referências

Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro/Jandaíra.

https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf

Brasil (2017). Base Nacional comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Brasil (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

- Brasil (2014). *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Brasil (2009a). *Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf.
- Brasil (2009b). *Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30/03/2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10(1), 171-188. <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5. ed.). São Paulo: Atlas.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). *Censo Demográfico*. <https://www.ibge.gov.br/>.
- IPEA-FBSP (2020). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Atlas da Violência*. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>.
- Lüdke, M. y André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf
- Minayo, M. C. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 17 (3), 621-626. <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>
<https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?format=pdf&lang=pt>

Qvortrup, J. (2011). Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Posições*, 22(1), 199-211.

<https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?format=pdf&lang=pt>

Rosemberg, F. (1996). Educação infantil, classe, raça e gênero. *Caderno de Pesquisa*, 96, 58-65.

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/814/824>.

Políticas sociales en jóvenes de frontera: el caso Concordia (República Argentina) y Salto (República Oriental del Uruguay)

JUAN ROMERO

Resumen

Los/as jóvenes de las ciudades de Concordia, en la República Argentina y Salto en la República Oriental del Uruguay poseen similar raíz histórica, desarrollo productivo, turístico y problemáticas sociales. Se advierten limitaciones al respecto de: a) escasa articulación interinstitucional en los programas universales; b) baja cobertura y escasa articulación entre programas; c) concentración territorial en la aplicación de los programas básicamente en área metropolitana. Resultados principales, se observa diseño de políticas públicas juveniles configuradas bajo el presupuesto de la condición situada de los/as jóvenes en la estructura socioeconómica, se diseñan políticas que enfatizan su inclusión en tal estructura.

Objetivos

Entendiendo que hay en esta población brechas de oportunidades y de acceso que condicionan e invisibilizan a un gran sector de ellos, se entiende necesario analizar la situación de los jóvenes en cada una de las ciudades de frontera, que contemplen sus características propias, y que están atravesadas por condiciones territoriales multidimensionales novedosas.

Resultados

En el siguiente cuadro se presenta una matriz de programas mostrando el peso de los programas en el total de las políticas sociales, las principales áreas de intervención y el formato institucional.

Tabla 1

Programas del Plan Juventud según Unidad Ejecutora – 2015

Organismo	Total de Programas Plan Juventudes
Ministerios	24 (19,5%)
Oficinas Presidenciales	4 (3,3%)
Entes Autónomos	75 (61,0%)

Organismos Descentralizados	20 (16,2%)
Personas Públicas No Estatales	0 (0,0%)
Municipios	0 (0,0%)
Total	123 (100,0%)

Fuente: Observatorio de Políticas Sociales del Ministerio de Desarrollo (MIDES) elaboración propia.

En la Tabla 1 se pretende colocar el marco institucional de las unidades ejecutoras del Estado Uruguayo responsables de ejecutar las políticas públicas juveniles, las cuales se desarrollan teniendo como “paraguas” político el Plan de Juventudes y dentro del cual se lograron identificar 123 programas desarrollados por diferentes organismos públicos.

El primer dato que se puede resaltar del cuadro precedente es que la mayoría de las prestaciones son ejecutadas por Entes Autónomos previstos en la Constitución de la República, luego se verá más en detalle pero vale señalar que están compuestos por organismos que implementan las tradicionales políticas educativas del país, en segundo lugar o con mayor peso en tales programas están las acciones desplegadas por los Ministerios en órbita del Poder Ejecutivo y. entre ambos tipos de organismos se concentra el 80,0% de los programas lo que sumado lo que representan los Organismos Descentralizados estamos en un 96,0% de los mismos.

En resumen, se constata una centralización y concentración de los programas de políticas públicas juveniles en los Entes Autónomos y Ministerios, especialmente en los primeros en los organismos de la enseñanza.

Según MIDES – INJU – UNFPA. “El gasto público y social en adolescencia y juventud” (2018), en lo que respecta a la distribución del Gasto Público Social Adolescente y Juvenil (GPSAJ en adelante) por categoría, los datos obtenidos señalan que la mayor proporción del gasto se destina a la educación y la salud. Si bien el gasto en educación se concentra principalmente en la población menor de 15 años, el destinado a la educación en la población de 15 a 29 años es aproximadamente del 45%, debido, principalmente, al monto destinado a la educación secundaria y la educación técnica, y a la UdelaR. Por otro lado, aunque la mayor proporción del gasto en salud se dirige a las niñas y los niños y a las personas mayores debido al mecanismo de pago por cápita ajustado por edad y sexo del Sistema Nacional Integrado de Salud, el 25% del GPSAJ se destina a salud. Esto se debe al gasto destinado al prestador de salud pública y a las transferencias que el Fondo Nacional de Salud realiza a los prestadores privados.

Por otro lado, se destaca el aumento relativo registrado en 2015 por la categoría trabajo (11%) con respecto al resto de los años, que se debió, principalmente, al incremento del monto destinado al seguro de desempleo, que representó el 31,5% de la categoría trabajo en 2014 y el 35,5% en 2015. Este aumento se corresponde con el incremento de la cantidad de perceptores del seguro, resultante del crecimiento de la tasa de desempleo de la población joven en ese año (16,6%). Continuando con la fuente ya citada, cuando el GPSAJ se examina de forma desagregada por grupos de edad, se aprecia la composición de dicho gasto por grupo etario no varió a lo largo del período analizado. De este modo, alrededor de un 30% del GPSAJ se dirigió al grupo de 15 a 17 años, aproximadamente un 45% se destinó al grupo de 18 a 24 años, y cerca de un 24% se dirigió al grupo de 25 a 29 años.

Cuando la proporción del gasto dirigida a cada grupo de edad se examina con relación al peso que cada uno de esos grupos tiene en la población total, se aprecia que el gasto destinado a la población joven de 18 a 24 años y de 25 a 29 años es menor que el peso de cada uno de esos grupos etarios en la población total. Por otro lado, el porcentaje del GPSAJ destinado a la población de 15 a 17 años es superior a la proporción que le corresponde a ese grupo de edad en la población total.

Al analizar la distribución del gasto en dicha categoría por grupo etario, se observa que el peso de esta categoría disminuye a medida que aumenta la edad de la población. De este modo, en el grupo de edad de 15 a 17 años el 60% del GPSAJ se destina a la educación, mientras que ese porcentaje se reduce al 24% en el grupo de edad de 25 a 29 años, más cercano a la adultez. Por otro lado, el GPSAJ destinado a la salud crece a medida que aumenta la edad de las personas (dicho gasto asciende, aproximadamente, a un 33% en el grupo de 25 a 29 años, a un 25% en el grupo de 18 a 24 años, y a un 18% en el grupo de 15 a 17 años), fundamentalmente como resultado de la mayor inversión que el Estado destina a las mujeres en edad reproductiva. Cabe señalar que el aumento de la proporción del gasto dirigido a la categoría salud en los grupos de edad de 18 a 24 años y de 25 a 29 años es inferior a la caída que registra la proporción del gasto en educación en esos mismos grupos etarios.

Al apreciar el comportamiento entre 2014 y 2016 sobre la distribución del gasto por sexo se mantuvo estable. La proporción del GPSAJ correspondiente a las mujeres fue un poco mayor que la correspondiente a los varones (aproximadamente, del 55%), mientras que la proporción de mujeres en la población joven total es del 49%. Si los datos se analizan de forma desagregada por

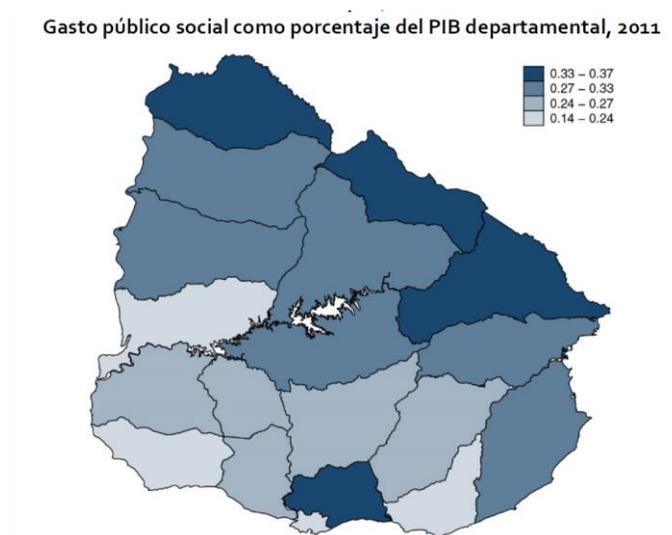
grupo de edad y sexo, se observa que el gasto asignado a los varones y las mujeres es más equitativo entre la población más joven, y que el peso del gasto dirigido a las mujeres se incrementa entre la población del grupo de 25 a 29 años.

Lo que se refiere a la distribución de GPSAJ por sexo, grupo de edad y categoría en el año 2016, tanto entre las mujeres como entre los varones la educación fue la categoría que tuvo mayor peso. Sin embargo, en el último grupo etario adquirió mayor relevancia el gasto en salud. En el grupo de los varones, el gasto se distribuyó más equitativamente entre las categorías educación, salud y trabajo.

En definitiva, a medida que aumenta la edad se aprecia una tendencia a la baja del peso de la educación, mientras que, a la inversa, el peso del gasto en salud aumenta con la edad, incrementándose en mayor medida entre las mujeres.

Gráfico 1

MAPA 1. Distribución territorial del gasto social adolescente y juvenil: caso Departamento de Salto una aproximación



Fuente: MIDES – INJU – UNFPA. “El gasto público y social en adolescencia y juventud”. 2018.

El mapa 1 muestra la prioridad macro del Gasto Público Social (en adelante GPS) por departamento, el GPS de cada departamento en relación a su PIB¹. Se presentan los datos para el 2011 dado que es el único año de los considerados para el que se cuenta con información del PIB departamental. A nivel nacional el GPS representaba en 2011 el 24% del producto, pero se observan grandes diferencias entre departamentos. Los departamentos del noreste son los que

presentan valores más altos, en ellos el GPS representa más de un tercio del PIB. En el otro extremo se ubican los departamentos del sur oeste en los que el GPS no alcanza el 25% del PIB.

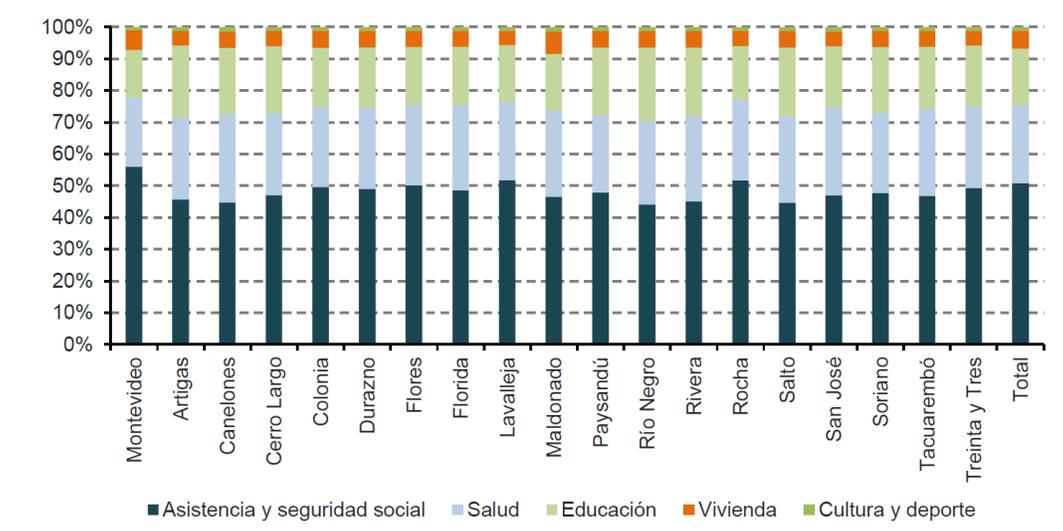
En definitiva, se aprecia que el gasto entre departamentos no muestra variaciones tan importantes, esto se explica principalmente por diferencias en el PIB por departamento. Esto implica que, en los departamentos más ricos, en términos de su PIB, el peso del GPS es menor, aun cuando no reciben montos mayores (Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), 2016).

A continuación, el gasto público social *per cápita* según departamento, lo que permitirá analizar la distribución del mismo en el territorio nacional.

En la próxima gráfica se aprecia el gasto público social por función y departamento.

Gráfico 2

Composición de gasto público social por función y departamento, 2015



Fuente: MIDES – INJU – UNFPA. “El gasto público y social en adolescencia y juventud”. 2018.

Como se señaló en la gráfica anterior, se aprecian variaciones en la composición por función del GPS, expresado en las funciones de Asistencia y Seguridad Social, Salud y Educación.

Cultura siempre representa poco más del 1% del gasto y Vivienda entre el 5 y 7%. Las mayores diferencias se observan en Asistencia y Seguridad Social, con una diferencia de casi 12 puntos porcentuales entre Montevideo (56%) y Canelones (44%). En Salud y Educación las diferencias entre departamentos son de 6 y 8 puntos porcentuales máximo, siempre con Montevideo con el menor peso.

En resumen, el gasto en asistencia y seguridad social es el mayoritario en todos los departamentos variando su peso, seguido de salud con mayor peso en aquellos departamentos con

mayor población joven especialmente en edades reproductivas y educación que tiende a ser más homogéneo su distribución.

Tabla 2

Políticas sociales juveniles directas * Grupo de edades.

		Grupo de edades						Total
		0 a 6	7 a 12	13 a 17	18 a 29	30 a 59	60 y más	
Estimación 1,00 de políticas sociales juveniles directas	1,25	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,1%
	1,50	0,0%	0,0%	0,0%	22,6%	74,5%	2,8%	100,0%
		0,0%	0,0%	0,0%	3,0%	4,7%	0,3%	2,2%
	1,75	0,0%	0,0%	2,3%	32,6%	62,8%	2,3%	100,0%
		0,0%	0,0%	1,3%	8,9%	8,1%	0,5%	4,6%
	2,00	0,8%	0,0%	0,0%	14,6%	71,5%	13,0%	100,0%
		0,2%	0,0%	0,0%	2,2%	5,2%	1,6%	2,6%
	Total	9,9%	9,9%	8,7%	16,0%	32,2%	23,2%	100,0%
		99,8%	100,0%	98,7%	85,9%	81,8%	97,7%	90,5%
	Total	9,0%	9,0%	8,0%	16,9%	35,6%	21,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

(n=4757)

Fuente: Elaboración propia según datos ECH 2019.

En esta última tabla se presenta datos que se construyeron de la siguiente manera, se consideraron las cuatro políticas sociales directas (Tarjeta Tus – MIDES; Tarjeta Tus – INDA; Asignaciones familiares y Asignaciones familiares del Plan de equidad del MIDES) y quienes respondieron sí ser beneficiados se les asignó el valor 1 y 2 cuando la respuesta era no. Aquellos que recibían las cuatro políticas sociales se asignaron el valor 4 y quienes no recibían ninguna el valor 8, entre el 4 y 8 una serie de combinaciones posibles entre las cuatro políticas y dicho valor se lo dividió entre 4.

Entonces, quienes presentan el valor 1 reciben las cuatro políticas, quienes presentan el valor 2 no reciben ninguna política y entre los valores 1 y 2 una serie de posibilidades, a dicha variable se la cruzó con grupos de edades y es el cuadro que se presenta como el número 9.

Se aprecia en primer lugar, 90% de la población no recibe políticas sociales, reciben las cuatro políticas el 0,1% de la población proyectado según el factor de expansión anual de la ECH 2019, serían aproximadamente unas 93 personas, es decir, el 0,00001% en el total de la población.

Por otra parte, la mayoría recibe dos políticas sociales de apoyo y en prácticamente porcentajes iguales un 25% recibe tres y otro 25% recibe una política social de apoyo.

En segundo lugar, cuando se lo observa por grupo de edades se confirma la tendencia de ser el grupo mayoritario en el beneficio de políticas sociales públicas el comprendido entre los 30 y 59 años, seguido de los/as jóvenes. Los adultos reciben mayoritariamente dos políticas sociales y en segundo lugar de importancia una política social, mientras que en los/as jóvenes también es mayoritario recibir dos políticas sociales, pero le siguen los/as que reciben tres marcando una diferencia con los/as adultos, remarcando el énfasis en dicho grupo etario al analizar a las cuatro políticas sociales operando en conjunto.

En definitiva, los/as jóvenes reciben mayoritariamente al igual que los/as adultos dos políticas sociales de apoyo, pero le sigue aquellos beneficiarios con tres políticas sociales mientras que en los adultos le sigue en orden de importancia aquellos/as que reciben una política social. Pero es de señalar que, al analizar el total, los/as adultos reciben en proporción mayor apoyo por parte de las cuatro políticas sociales en conjunto. El 18% de los/as adultos reciben algún tipo de apoyo mientras que un 14% de los/as jóvenes.

Impacto en la política

Se parte de un enfoque generacional, para profundizar el análisis de las relaciones entre juventudes y políticas en las sociedades contemporáneas de la región de frontera de las ciudades de Concordia (Argentina) y Salto (Uruguay). El resultado del trabajo formó de la exposición de los resultados de investigación el 5 y 27 de agosto de 2022 en la ciudad de Salto, en el Centro Universitario Litoral Norte Sede Salto en el cual concurrieron representantes de políticas juveniles de los municipios de Salto – Uruguay y Concordia – Entre Ríos – Argentina y de UNFPA Naciones Unidas, como también de organizaciones sociales juveniles de ambas ciudades. Uno de los resultados la manifestación de ambos municipios de coordinar una agenda política de temas juveniles a ser tratados en forma conjunta.

Metodología

El presente ejercicio de revisión se propuso como objetivo general conocer la orientación socioeconómica de los programas sociales que se destinan para la población juvenil por parte del

Estado Uruguayo. En tanto, como objetivos específicos se consideraron el reconocimiento de las características centrales de los programas sociales; la orientación etaria, las áreas operativas de dichos programas sociales, los principales énfasis sectoriales y su distribución en el territorio, específicamente en el Departamento de Salto.

Se elaboró una estrategia metodológica sustentada en un diseño exploratorio que posibilitó combinar la metodología cuantitativa y cualitativa, para ello por un lado se analizó la Encuesta Continuas de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE) para el Departamento de Salto del año 2019, por considerar que dicho año pre-pandemia la metodología aplicada no cambió como sí ocurrió posteriormente. A dicho análisis se sumó la revisión de los diferentes documentos, programas e indicadores sociales del Observatorio de Políticas Sociales del Ministerio de Desarrollo (MIDES) y del Observatorio Territorial del Uruguay (ver: otu.opp.gub.uy).

Una vez seleccionadas las bases de las fuentes mencionadas, se inició el proceso de análisis para lo cual se aplicaron técnicas estadísticas descriptivas y de análisis de contenido de los documentos seleccionados. En el caso de los datos del INE se trabajó con el procesador estadístico SPSS 15 de acceso abierto, el cual posibilitó la generación de las bases y su posterior análisis (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2019).

Todo ello permitió construir un conjunto de indicadores estructurales acerca de las condiciones socioeconómicas de los/as jóvenes uruguayos y, por otro lado, caracterizar las políticas sociales que hacia los/as jóvenes se han desarrollado de acuerdo a los objetivos planteados. Los datos que se presentan a continuación hacen referencia a la caracterización de las políticas públicas de juventud y a partir de las bases de datos elaboradas se pretende profundizar el análisis en estudios posteriores.

Conclusiones

El análisis de los datos obtenidos en lo que refiere a las políticas sociales en términos generales, presentan las siguiente características: a) voluntad política en el período analizado 2015 - 2019 de revertir el histórico sesgo pro adulto de la distribución del Gasto Público Social y de aumentar las prestaciones que, directa o indirectamente, trabajan con la población juvenil uruguaya en el conjunto de la oferta social; b) la orientación socioeconómica de los programas sociales con tendencia universal; c) énfasis en los aspectos formativos y laborales de los/as jóvenes.

Pero, por otro lado, se advierten limitaciones al respecto como ser: a) escasa articulación interinstitucional en los programas con sentido universal; b) baja cobertura y escasa articulación

entre programas indica esfuerzos presupuestales y de gestión de menor dimensión a los requeridos; c) concentración territorial en la aplicación de los programas básicamente en área metropolitana.

Ante ello, se estaría observando que el presupuesto bajo el cual se trabaja enfatiza la condición juvenil asociada a la condición situada en la estructura socioeconómica, es decir, los/as jóvenes trabajan y/o estudian, por lo tanto, se diseñan políticas para su inclusión en tal estructura.

Siguiendo los supuestos planteados del gasto social público en territorio, se podría estimar de forma lineal que si el Departamento de Salto mantiene un PBI Departamental² de 2,8% (aproximadamente USD 1.714:) y en promedio se destina un 30% de dicho PBI a políticas públicas sociales (aproximadamente USD 514:) de fondos públicos nacionales y departamentales, de los cuales la mayoría (aproximadamente un 45%, USD 231:) se destinan a la asistencia y seguridad social como por ejemplo las asignaciones familiares, seguido de salud con un peso aproximado de un 27%, lo que representa aproximadamente unos USD 139: y finalmente, educación representando aproximadamente un 23% lo que significan unos USD 118.

Estas tres políticas sociales agrupan el 95% de las inversiones en políticas sociales adolescentes y juveniles en el departamento, representando aproximadamente USD 488: cuyo origen serían mayoritariamente fondos públicos nacionales dado que ha sido muy dificultoso obtener información a nivel de la intendencia departamental o de oficinas de ministerios y otras instituciones públicas, dado que la mayoría informa que aplican fondos centrales en programas centrales en el territorio local.

Ante lo cual, se considera que al momento de pensar tales políticas sociales las principales prioridades serían: a) aumentar las intervenciones en materia laboral, b) la promoción del ejercicio físico como parte integral de la salud y políticas específicas en materia de salud mental y c) la necesidad de establecer programas de acceso a la vivienda.

Se plantea como condiciones para el desarrollo de políticas sociales juveniles, algunos elementos considerados estratégicos para ello: a) establecer un organismo rector de las mismas; b) un espacio interinstitucional a modo de gabinete social juvenil coordinado por ejemplo por el Instituto Nacional de la Juventud (INJU), en el cual se pueda efectivizar la coordinación y articulación; c) mayor peso en el Gasto Público Social (GPS) de los recursos para la aplicación de tales políticas: d) interacción con los *mass media*, formadores de opinión generales y juveniles para la construcción simbólica del actor juvenil como parte estratégica del desarrollo nacional.

Referencias

- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2019). Encuesta Continua de Hogares (ECH),
<https://www.ine.gub.uy/Anda5/index.php/catalog/715>
- MIDES – INJU – UNFPA (2018). Uruguay: Gasto público social en adolescencia y juventud, 2010-2016. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/informe-uruguay-gpsaj%5B1%5D.pdf>
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP). (2016). Producto Interno Bruto Regional 2008-2011: principales resultados. Presidencia de la República, 2011.
https://otu.opp.gub.uy/sites/default/files/docsBiblioteca/producto_2008_2011.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [PNUD] (2009). Informe sobre Desarrollo Humano para MERCOSUR 2009 – 2010. Innovar para incluir: Jóvenes y Desarrollo Humano. PNUD.
https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/latinamerica/RHDR_Mercosur_2009_ES.pdf

Mesa 06

Servicios de salud sexual y reproductiva y Educación sexual integral: Fortalecimiento intersectorial para una política pública garante de derechos de niñez, adolescentes y jóvenes

Análisis De Un Curso De Educación Sexual Integral Online Para Estudiantes Del Campus Dra. Eloísa Díaz De La Universidad De Chile, De Acuerdo A Sus Características Sociodemográficas, Carrera Y Calidad De Vida Asociada A Salud Entre 2018 Y 2021

SKARLETH MUÑOZ LOBOS

AMARU AGÜERO JIMÉNEZ

Resumen

Esta ponencia expone parte de los resultados más relevantes derivados del análisis la evaluación del Curso de Educación Sexual On-Line de Autoaprendizaje (CESOMED) por parte de los estudiantes del Campus Dra. Eloísa Díaz de la Universidad de Chile, considerando sus características sociodemográficas, carrera y calidad de vida asociada a la salud entre los años 2018 y 2021. Se empleó el Test de Calidad de Vida WHOQOL-Bref para medir la percepción de los estudiantes sobre su calidad de vida relacionada con la salud (Benítez-Borrego, 2016). Los resultados muestran diferencias significativas en la evaluación del curso según el género, el año de realización del curso y carrera.

Desarrollo de la ponencia

Marco referencial histórico de la educación sexual en Chile:

La historia de la educación sexual ha experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo. A pesar de su importancia, la educación en sexualidad se desarrolló tardíamente en la historia. Los primeros programas formales de educación sexual surgieron a principios del siglo XX en Suecia, pero no fue hasta 1956 que se publicó la primera obra, el "Manual de Educación Sexual" por el Directorio Nacional de Educación de dicho país. Los programas de educación sexual en Europa surgieron oficialmente entre 1965 y 1975, y en la Región de las Américas se iniciaron en 1975, con algunos países adoptándolos como obligatorios en el segundo quinquenio de los 90 (Molina et al., 2022).

En el caso de Chile, la educación sexual comenzó a ser abordada oficialmente en la década de 1970, pero tras el golpe militar en 1973, hubo intervención y falta de conducción institucional hasta 1989. Desde 1980, el Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del

Adolescente (CEMERA) contribuyó en distintos aspectos de la sexualidad referidos a adolescentes (Bernal et al., 1992). En 1996, se lanzó el Programa de Jornadas de Capacitación en Afectividad y Sexualidad (JOCAS), que generó controversia (Alpizar Navarro et al., 2014).

En 2003, CEMERA inició la aplicación de un curso de educación sexual online, y en 2005 surgió el "Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad" (PASA) en la Universidad de Chile. A partir de 2009, se inició un proceso de docencia interuniversitaria para introducir la formación en educación en sexualidad y afectividad en la carrera de pedagogía (Facultad de Ciencias Sociales U de C. Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad y Género, 2020). La ley que hace obligatoria la educación sexual para la enseñanza media en Chile se promulgó en 2010, y en 2020 se presentó un proyecto de ley que establece normativas para la educación sexual integral. La Universidad de Chile ha estado involucrada en la educación sexual desde 1981, y en 2017 se creó el "Curso de Educación Sexual Online de Autoaprendizaje" (CESOLAA). En 2022, se anunció un proyecto de ley de educación sexual integral para promover la formación y el respeto en todos los niveles de enseñanza.

En la Universidad de Chile, la instrucción en educación sexual para carreras de salud se inició recientemente y se adaptó CESOLAA para estudiantes de la salud en 2017. (Molina et al., 2022). El curso CESOMED se enfoca en la educación sexual integral, cubriendo una amplia gama de temas recomendados por la UNESCO. Las estrategias de enseñanza se centran en el autoaprendizaje y la autonomía del estudiante. CESOMED, es un curso de educación sexual que se dictó de manera semestral y fue pensado para desarrollarse 100% en línea. Se presenta como un curso de "autoaprendizaje", es decir, pone al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje, y lo/a considera autónomo/a, teniendo estrategias de evaluación formativas durante el proceso. El curso se organiza en 5 módulos, en el primero, desde 2019 recolecta datos sociodemográficos de las y los estudiantes. En esta primera parte también se les realiza una "prueba diagnóstica" para advertir el grado de conocimiento con el cual ingresan las y los estudiantes. Cada evaluación, presentada en forma de cuestionarios, permite al final conocer el puntaje obtenido, además de poder volver a realizarlo hasta obtener el resultado esperado.

Uno de los 5 módulos cuenta con recursos de lectura, videos y cuestionarios y adicionalmente, una encuesta final que propone al/la estudiante evaluar cada uno de los objetivos planteados para cada módulo, como también las estrategias metodológicas que se emplearon.

En el módulo número 1, los objetivos a evaluar son: Describir la historia de la educación sexual en Europa y el caso de Chile, identificar los programas de educación sexual, sus objetivos y su enfoque evolutivo, describir los conceptos de sexualidad humana y describir lo que es programación, contenidos y evaluación de la educación sexual. El módulo número 2 por su parte tiene por objetivos: 1: Describir las características principales del desarrollo psicosexual en el niño y adolescente. 2: Identificar las características biológicas fundamentales de la pubertad y adolescencia. 3: Describir las características y rasgos básicos de la identidad sexual. Y 4: Destacar la importancia de la afectividad en la expresión de la sexualidad libre y responsable.

Los objetivos del módulo 3 son: Describir las estructuras anatómicas básicas de los genitales femeninos y masculinos, identificar las características fundamentales de la Sexualidad Humana, identificar las características de las cuatro etapas de la respuesta sexual humana descritas por Master y Johnson y describir las características principales del embarazo adolescente.

El módulo 4 tiene solo 3 objetivos que son: Identificar las características fundamentales de aborto en Chile, describir las principales ITS en Chile y describir las principales características del VIH y del SIDA en Chile. Finalmente, los objetivos del último módulo son: describir las características de los métodos anticonceptivos y su uso en adolescentes, identificar las funciones y desarrollo social asociado a concepto de género, describir las principales características de los acosos sexuales en la niñez y adolescencia, identificar las estrategias de prevención e identificar las características fundamentales de la estructura y organización de la familia.

En relación a las estrategias metodológicas, estas se dividen en 4 criterios en cada uno de los módulos que son: Relevancia de los contenidos, exposición de forma respetuosa y clara, organización de la información aporta en el proceso de aprendizaje y Resumen la calificación de los contenidos.

El módulo 5 además incluye el test de Calidad de Vida Asociada a Salud WHOQOL-BREF.

El WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life Bref), es un instrumento genérico derivado del WHOQOL-100 (cuestionario original conformado por 100 preguntas) que consta de 26 preguntas, donde 24 de ellas generan un perfil de CVRS, que se clasifican en 4 dominios, el dominio 1 denominado “Salud física” compuesto por las preguntas: 3, 4, 10, 15, 16, 17 y 18, el dominio 2 “Salud psicológica” conformado por las preguntas: 5, 6, 7, 11, 19 y 26, el dominio 3 “Relaciones sociales” evaluadas en las preguntas: 8, 9, 12, 13, 14, 23, 24 y 25 y el

dominio 4 “Ambiente” o “Entorno” medido en las preguntas: 20, 21 y 22. Las 2 preguntas adicionales (1 y 2) se evalúan por sí solas y califican la satisfacción con la salud y la evaluación de la calidad de vida de manera general (Benítez-Borrego, 2016).

La prueba mide las percepciones del individuo acerca de su CVRS en las dos semanas previas a la realización del test, que puede ampliarse a cuatro semanas en el caso de padecer enfermedades crónicas o condiciones concomitantes. Cada pregunta se consulta en escala de Likert puntuada de 1 a 5 donde 1 es la situación más mala y 5 la mejor, a excepción de las preguntas 3, 4 y 26 donde es al revés.

El WHOQOL-BREF, es un instrumento ampliamente desarrollado y validado transculturalmente, útil para comparar la CVRS entre distintos grupos, que se centra en la percepción del individuo. Es aplicable a personas sanas o enfermas y presenta buenas propiedades psicométricas.

Asimismo, de manera muy reciente fue validada la adaptación transcultural para jóvenes chilenos y chilenas, en una muestra con características sociodemográficas similares a la del presente estudio.

Objetivos

- Caracterizar a las y los estudiantes de CESOMED según variables sociodemográficas, carrera y año de realización del curso.
- Determinar la Calidad de Vida Asociada a Salud (CVAS) de las y los estudiantes de CESOMED entre 2018 y 2021.
- Comparar la CVAS de las y los estudiantes según variables sociodemográficas, carrera y años de realización de CESOMED.
- Asociar la evaluación del curso CESOMED por parte de las y los estudiantes con sus características sociodemográficas, carrera, año de realización y CVAS.

Resultados

En relación a la caracterización de la muestra 68.71% de los estudiantes identificados fueron mujeres y el 31.29% fueron hombres, con un índice de masculinidad de 44.78%.

La edad promedio de los participantes fue de 20.1 años, oscilando entre 17 y 34 años, al momento de dicotomizar las edades en rangos para poder facilitar su análisis, el rango de 17 a 20 años conforma 64,36% de la muestra.

La mayoría de los estudiantes pertenecían a la carrera de Medicina, y el año con más inscritos fue el 2020, probablemente, debido a ser uno de los pocos cursos de formación general disponibles en línea en el periodo de pandemia, donde hubo una migración a la Educación Remota de Emergencia (EDRE) (Cedeño-Tapia, 2021).

La evaluación de la calidad de vida mostró mejores puntajes en el dominio de "Entorno" y peores puntajes en el dominio de "Relaciones sociales".

El objetivo específico 2 del estudio es determinar la Calidad de Vida Asociada a la Salud (CVAS) de los estudiantes de CESOMED entre 2018 y 2021 utilizando el test WHOQOL-BREF, que incluye preguntas generales sobre la calidad de vida y la satisfacción con la salud.

En relación al cuestionario, se analizaron las respuestas a todas las preguntas del WHOQOL-BREF mediante un gráfico de cajas y bigotes. Se encontró que la pregunta "¿Cuánto disfruta de la vida?" obtuvo el puntaje promedio más bajo (1,77 puntos), mientras que la pregunta "¿Hasta qué punto puede hacer actividades en su tiempo libre?" obtuvo el puntaje promedio más alto (4,39 puntos). Al agrupar las preguntas por dominios, se observó que el dominio "Entorno" fue el mejor evaluado, seguido por el de "Salud Física". En contraste, el dominio de "Relaciones sociales" obtuvo el puntaje más bajo.

El objetivo específico 3 busca comparar la CVAS de los estudiantes según variables sociodemográficas, carrera y años de realización de CESOMED. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la evaluación según el sexo, con las mujeres obteniendo un promedio de 4,23 puntos y los hombres 4,36. También se encontraron diferencias significativas en la evaluación según el año de realización del curso, con el 2018 obteniendo la puntuación más baja y el 2020 la más alta.

En relación al análisis por carrera, se encontraron diferencias significativas en la pregunta número 2 del test WHOQOL-BREF, donde Medicina obtuvo el puntaje más alto y Odontología el más bajo.

El objetivo específico 4 busca asociar la evaluación del curso CESOMED por parte de los estudiantes con características sociodemográficas, carrera, año de realización y CVAS. Se realizaron análisis de regresión lineal y beta, encontrando asociaciones significativas entre la evaluación del curso y el sexo de los estudiantes, así como con la primera pregunta del WHOQOL-BREF, que evalúa la calidad de vida percibida por el individuo.

En resumen, el estudio determinó que la calidad de vida asociada a la salud de los estudiantes de CESOMED varía según diversas variables, como el sexo, el año de realización del curso y la carrera (Criniti, 2014). Las metodologías del curso también fueron evaluadas y se encontraron asociaciones significativas con el sexo de los estudiantes y la primera pregunta del test WHOQOL-BREF.

Impacto en la política

El estudio proporciona información relevante sobre la percepción de los estudiantes sobre la educación sexual en línea y su calidad de vida asociada a la salud. Estos hallazgos pueden ser utilizados por las autoridades educativas para mejorar la implementación de cursos similares en el futuro y para diseñar estrategias de promoción de la salud y bienestar entre los estudiantes universitarios.

Metodología

Se utilizó el Test de Calidad de Vida WHOQOL-Bref para evaluar la calidad de vida relacionada con la salud de los estudiantes (Portilla Vídez, 2016). Además, se aplicaron técnicas estadísticas como prueba de Kolmogorov Smirnof regresión lineal y beta regresión para analizar las asociaciones entre las variables sociodemográficas, la evaluación del curso y la calidad de vida de los estudiantes.

Pertinencia social

La educación sexual es un tema relevante en la sociedad actual, y entender cómo los estudiantes perciben estos cursos en línea puede contribuir a mejorar la implementación de políticas educativas en este ámbito. Además, conocer la calidad de vida asociada a la salud de los estudiantes es fundamental para abordar su bienestar y promover una formación integral (Delannays-Hernández, 2020).

Conclusiones

La evaluación del Curso de Educación Sexual On-Line de Autoaprendizaje (CESOMED) por parte de los estudiantes se ve influenciada por su género, año de realización del curso y carrera.

Los estudiantes reportan una mejor calidad de vida en el dominio de "Entorno" y una menor calidad de vida en el dominio de "Relaciones sociales".

Estos resultados pueden ser utilizados para mejorar la implementación de cursos similares y promover estrategias de promoción de la salud en el ámbito universitario.

Referencias

- Alpizar Navarro J, Rodríguez Jiménez P, y Cañete Villafranca R. (2014). Intervención educativa sobre educación sexual en adolescentes de una escuela secundaria básica. Unión de Reyes, Matanzas, Cuba. *Revista Médica Electrónica*, 36(5), 572–82. <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v36n5/rme050514.pdf>
- Benítez-Borrego, S., Mancho-Fora, N., Farràs-Permanyer, L., Urzúa-Morales, A., y Guàrdia-Olmos J. (2016). Differential Item Functioning of WHOQOL-BREF in nine Iberoamerican countries. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2)51–59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245145815002>
- Bernal J, Bonacic H, Ewrds V, Mendez R, Guler J. (20 de marzo de 1992). Encuesta Sobre Conducta Sexual de Adolescentes. *Diario La Segunda*. <https://cembra.uchile.cl/documentos/Programa%20de%20educacion%20sexual%20integral.pdf>
- Cedeño-Tapia, S. (2021). Calidad De Vida En El Trabajo De Enfermería En El Escenario Pre Y Post Pandemia. *Rev Científica Enfermería*, 10(3), 1–4. https://www.researchgate.net/profile/Stefania-Cedeno-Tapia/publication/360639589_CALIDAD_DE_VIDA_EN_EL_TRABAJO_DE_ENFERMERIA_EN_EL_ESCENARIO_PRE_Y_POST_PANDEMIA/links/6283024c37d496476ab56fac/CALIDAD-DE-VIDA-EN-EL-TRABAJO-DE-ENFERMERIA-EN-EL-ESCENARIO-PRE-Y-POST-PANDEMIA.pdf
- Criniti, S., Andelloux, M., Woodland, M. B., Montgomery, O. C. y Hartmann, S. U. (2014). The State of Sexual Health Education in U.S. Medicine. *Am J Sex Educ*, 9(1), 65–80. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15546128.2013.854007>
- Delannays-Hernández, B., Maturana-Soto, S., Pietrantonio-Richter, G., Flores-Rivera, Y., Mesina-Vilugrón, Í., y González-Burboa, A. (2020) Calidad de vida y bienestar en estudiantes de medicina de una universidad del sur de Chile. *Revista de Psicología*, 29(1), 1–8. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812020000100057&script=sci_arttext
- Molina, R., Alarcón, S. y Molina T. (2022). Educación sexual integral on line de auto aprendizaje para profesores y asistentes de la educación. *Cuad Méd Soc*, 62(2), 15-25. <https://cuadernosms.cl/index.php/cms/article/view/248/352>

Portilla Vídez, M., Lozano Dovali J., Hernández Ruiz, P., Rosa Nava, M., Jiménez A., Rivera-Fong, L., Saavedra, U. y Pulido, M. (2016). Propiedades psicométricas de una versión breve del WHO-QOL en universitarios. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 51-68.
<https://revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/212/125>

Mesa 07

Políticas públicas para reducción de la desigualdad de las niñeces y las juventudes precarizadas

Modelo dialógico auto-eco-organizador para políticas locales de infancias

AMANDA GÓMEZ POLO

Resumen

Propone el diálogo horizontal corresponsable entre la familia, la sociedad, el Estado, fundamentado en los principios del pensamiento complejo: dialógico, auto-eco-organizacional y autonomía; que sea referente en la planeación y gestión para la garantía y el goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en aquellos municipios de baja categoría en Colombia. Conformado por tres componentes, el primero, relacionado con el proceso dialógico transformador que se origina en el ciclo de la política; el segundo, hace referencia a la generación de redes auto-organizadas y vinculares de apoyo y el tercero, denominado Gestión integrada auto-eco-sostenible, se propone sobre la base de sistemas de cooperación inter-organizacional, los cuales surgen de relaciones recíprocas entre personas y organizaciones.

Objetivos

El objetivo principal planteado fue: Proponer un modelo de política local basado en el diálogo horizontal entre la familia, la sociedad, el Estado, fundamentado en los principios dialógico, auto-eco-organizacional y autonomía del pensamiento complejo, con el fin de que sea referente en la planeación y gestión para la garantía y el goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Así mismo, se hará referencia a los objetivos que llevaron a la conclusión del modelo, los cuales son:

- 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.
- 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.
- 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.

Resultados

En el planteamiento inicial del problema se observa un escenario complejo para la garantía de y goce efectivo de derechos de las infancias, en donde independiente a su condición socio económica, ingresan al escenario relacional, familias fragmentadas y vulnerables, lo cual inhibe las posibilidades de asumir su rol funcional. Por otro lado, las relaciones comunitarias y las organizaciones sociales, con su propia fragmentación y escasa participación, poco se vinculan para el caso de los municipios observados. Así mismo, las instituciones del Estado con presencia local, como las de los gobiernos locales, se observan de igual manera fragmentadas, disgregadas, vinculadas por decretos obligatorios establecidos en la Ley de infancia y demás mecanismos legales como el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, pero cada una respondiente como islas en una misma entidad.

Por ello, se propone un modelo de política local basado en el diálogo horizontal corresponsable entre la familia, la sociedad y el Estado, fundamentado en los principios del pensamiento complejo: dialógico, auto-eco-organizacional y autonomía; como referente en la planeación y gestión para la garantía y el goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Está conformado por tres grandes componentes dinámicos: el primero, relacionado con el proceso dialógico transformador que se origina en el ciclo de la política; el segundo, hace referencia a la generación de redes auto-organizadas y vinculares de apoyo y el tercero, relacionado con una gestión integrada auto-eco-sostenible.

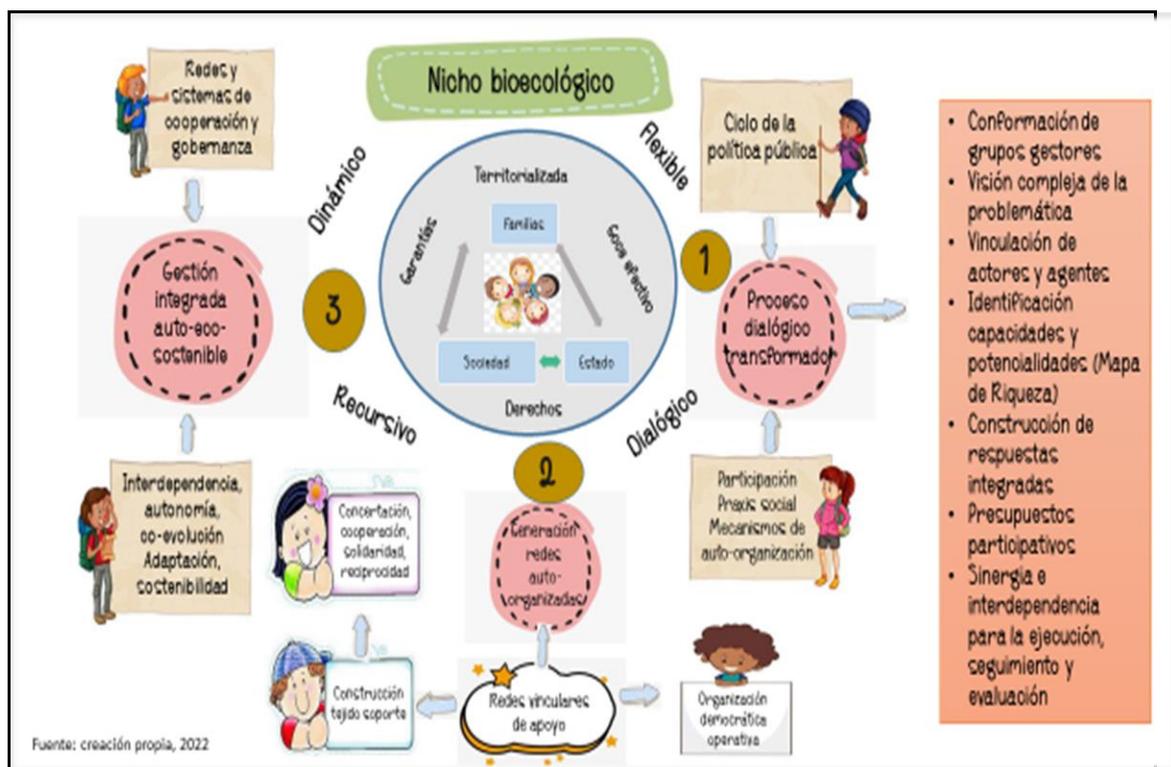
Se proponen diferenciados para poder establecer los elementos claves del modelo, pero éstos se suponen dinámicos, que operan de manera sincrónica, como momentos que van construyéndose simultáneamente en el ejercicio mismo del ciclo de la política y que le dan el sustento, para mantener el equilibrio dinámico y a la vez transitar en espiral hacia nuevos estados de evolución del ejercicio político. Para ello es fundamental la base ecológica que la sustenta, le da vida y permanencia.

Como se observa en la gráfica a continuación, situado en el contexto local, en el centro de todas las acciones del modelo se ubica el sistema relacional entre las familias, la sociedad y el Estado, visto como un nicho ecológico dinámico, flexible, recursivo y dialógico, que es necesario construir territorializado, con el fin de garantizar el goce efectivo de los derechos de niños, niñas

y adolescentes, conforme a las etapas de desarrollo y las mismas particularidades de los contextos territoriales; lo urbano y lo rural. De esta forma, se presenta la figura con el modelo a continuación.

Gráfica 1

Ilustración 1 Modelo dialógico auto-eco-organizacional de política local para la garantía y goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes



Fuente: elaboración propia (2022).

Lo dialógico: el arte de interligar

El primer componente se expone como un proceso dialógico transdisciplinar, transformador, que se origina en el ciclo de la política, sobre la base de la praxis social, participativa y los mecanismos de auto-organización que se fundan de la postura en diálogo y la generación de vínculos entre agentes y actores, en equipos de trabajo que realmente desarrollen un ejercicio horizontal, en la toma de decisiones y asunción de responsabilidades. En el siguiente esquema se exponen los momentos del ciclo de la política en términos tradicionales, con las apuestas creativas que se involucran desde la sociopraxis, que es finalmente lo que marca la diferencia, ya que se trata de una construcción colectiva y no un ejercicio de formulación desde técnicos, expertos o burócratas.

Para lograr esto, es necesario introducir herramientas metodológicas prácticas, reflexivas, innovadoras y creativas, transformadoras de pensamiento, que tiendan a la acción, a la construcción colectiva, venidas de la investigación acción participativa, la Planeación Estratégica Situacional PES, la animación sociocultural, la educación popular, tales como en el uso de mapas parlantes, la cartografía social, sociogramas, mapas de la riqueza y presupuestos participativos. Con ello, se busca un ejercicio horizontal en la toma de decisiones y asunción de responsabilidades. De acuerdo con Ardón y Baker (2021),

Su afán está en lograr una dinámica junto a los protagonistas del territorio en el sentido de rescatar, construir y reconstruir visiones y proyectos conjuntos que permitan la visibilidad e intercambio de conocimientos, prácticas, aptitudes y percepciones, así como el fortalecimiento de las relaciones entre actores y actoras participantes en iniciativas de desarrollo y sus vínculos con el sitio. (p. 5)

Relacionado con el ciclo de la política pública, lo dialógico se introduce como la posibilidad de la construcción participativa y reflexiva, partiendo de la conformación de grupos operativos o gestores que asumen el liderazgo, siguiendo con el análisis de las problemáticas complejas, el análisis de actores, redes y relaciones y desde allí determinar los conjuntos de acción a implementar. Esto ha de ser un proceso de aprendizaje conjunto, “aprender para transformar y transformar para aprender” (Arnanz et al., 2020, p. 135). Conforme lo plantea Villasante (2006), “Se plantea cooperar desde abajo y no solo coordinar desde arriba, integrar en el proceso todas las iniciativas y capacidades de los seres de cada uno de los ecosistemas en donde estamos” (p. 14).

La introducción de una perspectiva comunitaria significa en palabras de Loli Hernández (2010), “tener una planificación integral de un territorio, una coordinación de planes y proyectos y que éstos caminen por las sendas marcadas y definidas por las personas integrantes de esa comunidad” (p. 23). Por ello, como lo afirman Calderón y Jaime (2018),

La participación ciudadana necesita comprender nuevas formas de relacionarse entre los ciudadanos, en las cuales se generen escenarios de trabajo colaborativo, redes de cooperación y construcción de lazos de ayuda mutua entre los diferentes actores sociales. Este proceso de autoaprendizaje requiere optar por él e irlo desarrollando e incorporando en las prácticas cotidianas. (p. 47)

Redes auto-organizadas: Mininchakuy

Mininchakuy es un término indígena quechua, que significa entramar los hilos de un tejido, integrarlo todo. Este componente hace referencia a la generación de redes autoorganizadas y vinculables de apoyo, que orientan la conformación de una organización operativa, democrática, a manera de tejido soporte, sobre la base de elementos fundamentales como solidaridad, reciprocidad, cooperación y concertación.

Lo que se pretende en este caso, es la generación de conversaciones, diálogo continuo, sinergia, para que no baste la garantía, sino que niños, niñas y adolescentes logren ser provistos de sus derechos de manera efectiva. Según Mintzberg citado por Ruiz (2004), “las organizaciones son llamadas a constituir asociaciones y solidaridades con el fin de llegar a una constante en sus características y a una sinergia en sus procesos y encontrar una armonía” (p. 43).

De esta manera, se parte de una base de abajo hacia arriba, con la idea de que, “la estructura auto-organizativa que construye la gente implicada, es la única garantía de que se puedan ir consiguiendo los resultados esperados” (CIMAS, 2020, p. 17)

Ahora bien, más allá de la conformación de las bases participativas comunitarias y de actores soporte, se requiere de la organización formal que conecte lo local con los entornos que contiene el sistema correlacional y generar la suficiente sinergia a fin de incidir en las decisiones que deben converger en lo local.

De esta manera, la intencionalidad es la de la conformación de redes colaborativas encaminadas a la generación de capital social, en una arquitectura dinámica de sistemas de actores interconectados e interdependientes que producen cohesión entre sí. Así las cosas, teniendo en cuenta los contextos municipales y territoriales, de los análisis de actores surgen las redes de cooperación, como tejidos variados y únicos para cada caso en particular. Estas formas de organización surgen una vez logren desarrollar acuerdos, consensos, tener claridad en los roles y límites que habrán de ser permeables, bajo la premisa del proyecto común integrador que en este caso es la garantía y goce efectivo de derechos de las infancias.

La participación en sistemas de coordinación quiere decir, además, que se deberá ceder en individualidad y sectorialidad, para ganar en corresponsabilidad y trabajo conjunto, ya que a lo largo del presente trabajo se ha logrado demostrar que la fragmentación de las acciones y relaciones entre actores locales, es un fuerte impedimento para que se den respuestas integradas e integrales. La funcionalidad en redes autoorganizadas, operará con un núcleo de organización y

grupos de tareas. Esto deberá garantizar la interconexión entre actores y la retroalimentación hacia y desde afuera del sistema de cooperación.

La gestión integrada auto-eco-sostenible: la idea del arropamiento

El tercer componente del modelo de política es denominado Gestión Integrada auto-eco-sostenible, se propone sobre la base de elementos como la Interdependencia, autonomía, coevolución, adaptación, sostenibilidad, en sistemas de cooperación interorganizacional, los cuales surgen de relaciones recíprocas entre personas y organizaciones, en lo que denomina Zimmermann (2016), como un acoplamiento suelto entre organizaciones, en donde los mismos actores participantes acuerdan la finalidad temporal del sistema de cooperación y diseñan o acaso modifican los procesos de interacción y decisiones, en arreglos inter-organizacionales como una empresa conjunta o conjunto de valor agregado (p. 19). Lo anterior se suma a lo expuesto por Molano (2012),

La gestión auto-eco-organizadora permite el desarrollo organizativo hacia formas de mayor complejidad, es decir, a mayor capacidad de procesamiento de la información, mayor sensibilidad y autonomía con respecto a su entorno. Desde este punto de vista, podemos decir que la gestión compleja se desenvuelve en escenarios de incertidumbre, donde la inestabilidad es una fuente de creatividad, de innovación y de desarrollo para el propio sistema, por tanto, es necesario absorber la incertidumbre y lograr así su propia adaptabilidad. (p. 46)

“La gestión auto-eco-organizadora se caracteriza por la capacidad de auto-producir sus propias decisiones, es decir, su relación con el entorno permite una mayor sensibilidad y adaptabilidad hacia el mismo” (p. 47).

Este componente apunta hacia la generación de gobernanza, en la idea de arropamiento expuesta por Morin (2020), lo cual se propone como un dispositivo de gestión integral en núcleos de coordinación y grupos de tarea para el logro de los objetivos y metas propuestas en la intencionalidad local de garantizar que niños, niñas y adolescentes logren disfrutar de sus derechos en entornos de sostenibilidad de las acciones, como redes que conforman micelios o nichos que dan sustento ecológico. Siguiendo a Calderón y Jaime (2018),

La acción colectiva en lo local comprende procesos de participación y articulación de trabajo en red que permite la vinculación de organizaciones sociales y ciudadanos a escenarios de negociación con mayor incidencia para la toma de decisiones y legitimación

de las políticas públicas propuestas, lo que favorece ejercicios de gobernanza a partir de redes de políticas. (p. 41)

Impacto en la política

Desde el punto de vista político, se aportan elementos a la gobernanza local de los municipios, a través de una propuesta de modelo operacional e involucramiento de los actores (niños, niñas, adolescentes, familias, padres y madres), agentes (alcalde y gobierno municipal, representantes de instituciones sectoriales, salud, educación, recreación y deporte, cultura, ICBF) y organizaciones sociales (operadores de servicios de promoción, prevención y protección, juntas de acción comunal, organizaciones de mujeres, juventudes, entre otros).

Desde el punto de vista económico, contribuye a reflexionar acerca del desarrollo social y económico construido desde una óptica sostenible, partiendo de las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y la inversión que desde el punto de vista bio-psico-social, significa el goce efectivo de derechos de las infancias, lo cual repercute en las condiciones de toda la población.

Desde el punto de vista social y cultural, el modelo pretende posicionar los derechos de los niños en el lenguaje colectivo, en los discursos de los agentes responsables de las acciones de política y en la comunidad en general. Desde el punto de vista académico, se aporta una propuesta, que conduzca de manera dinámica a los municipios a lograr sus propias experiencias de auto-organización, autonomía y entramado de respuestas fundamentadas dialógicas, integrales e integradas, ya que hasta el momento persisten los modelos impuestos por agentes externos, contruidos sobre mínimos deseables políticamente, que la mayoría de las ocasiones se alejan de las realidades locales.

Metodología

El modelo se propone con una visión transdisciplinar, 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, Colombia) durante los años 2013 a 2019, la revisión documental, el diseño de los sistemas observados, lo cual conlleva a la modelización de los resultados. La sistematización paralela en este caso, “constituye la identificación de patrones de Políticas Públicas pasadas, en el plano de las ideas, de los conceptos y sus lecciones aprendidas, que inspiran a gobernantes, legisladores y gobernados con potenciales soluciones que impactan a la sociedad estructuralmente” (Quijada y Rosales, 2018, p. 8).

Se parte de un marco teórico en el que converge el pensamiento sistémico complejo, la doctrina de la protección integral del niño, 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 Monnet (2013) y conectado con el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1987), para concluir, con la concepción de política pública de Velásquez (2009), 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.

Conclusiones

El escenario dialógico relacional entre la familia, la sociedad y el Estado en la garantía de derechos de la infancia y la adolescencia a nivel local, deja expuesta una relación de carácter desigual, con familias diversas, fraccionadas y vulnerables, pero a la vez con capacidades adaptativas que solo al ser potencializadas le permitirán asumir sus roles y funciones sistémicas en la interacción dialógica con los agentes corresponsables.

El sistema relacional familia-sociedad-Estado, para la garantía y goce efectivo de los derechos de niños, niñas y adolescentes en Colombia, en los municipios observados, se desarrolla como un sistema centralizado y vertical, que en el marco del SNBF, se perfila descentralizado como los municipios, en donde sus partes, agentes de cada subsistema, se comporten como un nicho dialógico de protección integral, sobre la base de la constitución de redes de cooperación.

La norma establece la autonomía local, lo cual endilga el poder de decisión para dar respuesta conjunta, a la garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes. La carencia de recursos se desvirtúa al hacer el inventario en clave de mapa de riqueza, se identifican capacidades y potencialidades, por lo que la principal decisión es darle el lugar del interés superior de los niños y cumplir con este principio constitucional. Al respecto, no basta la sumatoria de recursos, es necesaria la articulación y decisión conjunta sobre las acciones de política y la disposición de estos.

Los municipios tienen la capacidad de autoorganización 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. Si bien es cierto se traslapan muchos espacios, la idea es que se logre la habilidad de integrarlos en un nicho bio-ecológico que dé sostén y sostenibilidad a las acciones que se implementen. El tamaño del sistema influye en el grado de complejidad de éste, sin embargo, para los municipios pequeños

como los abordados en este caso, la experiencia demuestra que más fácilmente pueden surgir las conversaciones, relaciones y decisiones estables pero dinámicas a la vez, en tanto pueden ser flexibles ante las presiones del exterior.

Se requiere superar la fragmentación organizando el soporte sinérgico en las redes solidarias, puesto que en el entramado pueden los actores relacionarse, complementarse, apoyarse de manera corresponsable y dinámica, ya que su dispersión es el principal obstáculo para la organización local y las respuestas organizadas.

Referencias

- Ardón, M. y Baker, A. (2021). *La investigación participativa integral: una metodología aplicada al abordaje y acompañamiento al desarrollo territorial*. En P. E. Angarita (Ed.). De territorios violentos a la paz territorial: territorios, violencias, prisiones e inseguridades (pp. 235-250). CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2v88cdt.11>
- Arnanz, L., Caballero, J., Hernández, L., Martín, P. y Villasarte, T. (2020). *Estrategias transformadoras: Cómo potenciar la creatividad colaborativa desde los movimientos y procesos sociales*. <https://www.clacso.org/estrategias-y-metodologias-de-participacion/>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós.
- Calderón Sánchez, D. y Jaime Ruiz, E. (2018). *La gobernanza local; una simbiosis desde y hacia el territorio*. En D. Calderón y D. Palma (Ed.). *Gobernanza Multidimensional*. Ediciones USTA. https://catalogocrai.usantotomas.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=155632&shelfbrowse_itemnumber=369394
- CIMAS (2020). *Estrategias transformadoras: Cómo potenciar la creatividad colaborativa desde los movimientos y procesos sociales*. <https://www.clacso.org/estrategias-y-metodologias-de-participacion/>
- Hernández, L. (2010). *Antes de empezar con metodologías participativas*. Cimas. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_DHernandez_ANTES.pdf
- Jaime, J. (2021). *La comunagogía ¿Una alternativa en la educación actual?*. Ediciones alternativas. <https://drive.google.com/file/d/14Aq62yJxB7xzUXK1IH2bc1cLcRucJcDW/view>

<https://movimientonuevosmaestros.blogspot.com/2021/06/comunalizacion-del-libro-la-comunagogia.html>

- Molano Mateus, L.F. (2012). *Gestión compleja y biodesarrollo: la organización, un sistema autopoiético*. Revista de la Universidad de La Salle (59).
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss59/3/https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss59/3/>
- Monnet, J. (2013). El territorio reticular. En B. Nates, *Enfoques y métodos en estudios territoriales*. Universidad de Caldas. <https://shs.hal.science/halshs-00533584v2>
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada, repensar la forma, reformar el pensamiento*. Siglo XXI editores. <https://anyflip.com/kywew/okup/basic>
- Quijada Figueroa, S. y Rosales Guerrero, S. (2018). *Modelos y simulaciones en políticas públicas*. Revista Política y Estrategia (131), 129-147.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526017>
<https://www.politicayestrategia.cl/index.php/rpye/article/view/208/318>
- Ruiz Vásquez, J. C. (2004). *Nuevas fronteras del poder en las organizaciones*. CEPI, Universidad del Rosario.
<https://books.google.co.cr/books?id=4KTcno0THnYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, 20, 149-187. Universidad del Rosario. <https://www.redalyc.org/pdf/3596/359633165006.pdf>
- Villasante, T. (2006). *Los 6 caminos que practicamos en la complejidad social*. Red cimás:
https://www.redcimás.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_TVillasante_LosSEIS.pdf
- Zimmerman, A. (2016). *Redes y sistemas de cooperación*. Quito, Ediciones Abya-Yala.

Políticas de Urbanización del juego en la favela

EVELIN SANTANDER DAZA

MARIA EDUARDA SIMÕES

JAMES SHOITI MIYAMOTO

CARLOS EDUARDO NUNES FERREIRA

JOÃO PEDRO SIMÃO RODRIGUES

JEAN ZAMPIER

Resumen

Este trabajo describe como se han transformado los espacios de juego de las niñas, a partir de la implementación de políticas urbanización, en dos favelas del Complejo da Maré (Vila dos Pinheiros y Morro do Timbau), en Rio de Janeiro.

Se realizó un análisis narrativo de los proyectos de urbanización y uno cualitativo resultado del proyecto PIBIC “Ecología urbana em favela: espaço livre e crianças” 2022.

Los resultados demuestran que las políticas de urbanización de favelas, sin perspectiva de niñez, han perpetuado la segregación, y aumentado la violencia afectando las prácticas de juego de las niñas.

Objetivos

- Reconocer de qué forma el derecho al juego de las niñas es afectado por las políticas de urbanización de las favelas.
- Identificar el tipo de espacios públicos preexistentes y aquellos que se crean a partir de los programas de urbanización de favelas.
- Conocer las cualidades de los espacios públicos de las favelas, en donde la niñez juega, a través de consultas con la comunidad e identificar la relación que pudiera existir con las políticas urbanas aplicadas.

Introducción

Aproximadamente el 30% de la población urbana de los países en desarrollo vive en estas áreas urbanas *hiperdegradadas* (Davis, 2006). El motor de crecimiento de estas áreas se encuentra en la reproducción de la pobreza y se refleja en la desigualdad de la cobertura de necesidades

básicas, como vivienda, saneamiento, agua potable, alimentación, salud, educación, acceso a los espacios públicos y equipamientos sociales.

En la ciudad de Río de Janeiro, el número de viviendas en *Aglomerados Subnormales*⁶ corresponde al 19,27% del total de viviendas de la ciudad. Las condiciones de estas áreas son de precariedad y en zonas ambientalmente frágiles o de riesgo, especialmente para la niñez.

La planeación urbana en Rio de Janeiro ha implementado políticas de urbanización en estas áreas con motivo de los acuerdos internacionales y mega eventos que se presentan con un enfoque de progreso y seguridad.

Este trabajo busca entender las implicaciones de estas políticas en el acceso y disfrute de los espacios públicos para jugar, dentro de un recorte espacial, atendiendo a las favelas Vila dos Pinheiros y Morro do Timbau, 2 de las 17 favelas del Complexo da Maré en la ciudad de Rio de Janeiro.

El trabajo integra por una parte la revisión de políticas urbanas que han transformado los espacios públicos en las dos favelas de Maré, y un análisis cualitativo por medio de 74 entrevistas con las niñeces y cuidadores para conocer los espacios y sus prácticas de juego en la favela.

La urbanización de la niñez

En su boletín No. 23 la Rubio (2023), menciona que la mayor parte de la niñez en América Latina vive en zonas urbanas, y de ellas, el 51,2% reside en hogares con algún tipo de precariedad habitacional.

Dentro de este contexto, en Brasil, la niñez representaba poco más de un cuarto de la población (26.4%), y dos de cada cinco habitan en la región Sudeste (38.1%), el área más urbanizada del país. (IBGE, 2020)⁷. La niñez que habita en favelas, en Rio de Janeiro, representa el 30% (368,029 mil habitantes) de la población total, según datos de (IBGE, 2010).

Las favelas se han considerado conceptual y epistemológicamente periurbanas, desvinculándolas incluso de los procesos que afectan al resto de las áreas que componen la ciudad, pero en realidad “es la urbe propiamente dicha la que es periférica” (Davis, 2006, p. 54).

Estas áreas urbanas presentan altos niveles de precariedad y pobreza al privar a la niñez de acceso a derechos como la vivienda, agua potable, saneamiento, salud, educación e información,

⁶ IBGE se refiere a los aglomerados subnormales como formas de ocupación de tierras de propiedad ajena para fines de vivienda en áreas urbanas, caracterizados por un patrón urbanístico irregular, carencia de servicios públicos esenciales y localización en áreas que presentan restricciones de ocupación como las favelas.

que a su vez corresponde a un perfil étnico racial, pues según datos de (IBGE, 2010), dentro del 10% de la población con ingresos más bajos, 78% eran negros o pardos y en el extremo opuesto solo 24.8% eran negros o pardos (RNPI, 2020, p. 16).

En esta urbe periférica el crecimiento de las favelas no responde solo a ocupaciones informales, lo que en principio respondía a una migración campo-ciudad tiempo después tendría planificación estatal como es el caso de Vila dos Pinheiros y el Morro do Timbau.

Vila dos Pinheiros y Morro do Timbau, casos de estudio

Maré es uno de los 5 barrios con mayor porcentaje de niñeces de la ciudad, 25.7% (10,511). En el Morro do Timbau y Vila dos Pinheiros, 1 de 4 habitantes tiene de 0 a 14 años, en su mayoría *parda* y negra.

Maré se localiza en el litoral nororiente de la Ciudad de Rio de Janeiro, en el entroncamiento de varios ejes de movilidad importantes para la ciudad y está conformado por dieciseis favela, según datos de (IBGE, 2010).

La historia de ocupación comienza con el avance sobre la Bahía de Guanabara y una serie de procesos económicos y culturales, que han impactado transformado la calidad del medio ambiente.

El Morro do Timbau fue de las primeras ocupaciones registradas, a partir de palafitos sobre el manglar y aterramientos hechos con escombros por los habitantes. La integración de infraestructura como drenaje, luz y agua fue construido y organizado por las asociaciones de habitantes.

Vila dos Pinheiros fue construída durante el proyecto *Renovação urbana Projeto Rio 1979* por médio del aterramiento de la Bahía de Guanabara. Originalmente era una isla que el Laboratorio Fiocruz utilizaba para el estudio de primates. La región cuenta con una parte de infraestructura urbana que fue implementada desde su aterramiento dentro del Projeto Rio.

En cuanto a la infraestructura urbana, Maré no presenta datos alarmantes de inaccesibilidad a los servicios básicos. En la Vila dos Pinheiros, 98.8% de la población recibe agua canalizada (Redes da Maré, 2019, p. 63). y solo el 1.9% de los domicilios no tiene colecta de basura, sin embargo, los residuos generados en el Complejo son descargados por el drenaje en la Bahía de Guanabara sin tratamiento alguno.

Políticas públicas y espacios públicos de Maré

El territorio de la Vila dos Pinheiros y el Morro do Timbau está dominado por el uso habitacional, y su crecimiento exponencial encuentra oportunidad en los espacios abiertos. Esto ha disminuido significativamente los espacios públicos para el disfrute de la niñez. Podríamos pensar que se trata de una ocupación informal. Sin embargo, las aplicaciones de políticas públicas han demostrado que se trata de un reordenamiento estructural.

Davis plantea que este reordenamiento del espacio urbano busca “disminuir las intersecciones entre la vida de los ricos y los pobres en un grado que trasciende la segregación social y la fragmentación urbana tradicional” (Davis, 2006, p. 156), el cual se compone de políticas y acuerdos internacionales con incidencia en toda Latinoamérica.

El Banco Mundial, el FMI, y el BID que desde 1970, han otorgado préstamos en Brasil para financiar estas políticas y proyectos de *urbanización* en áreas urbanas hiperdegradadas. Las políticas implementadas en Maré han tenido como ejes el orden, la higiene y la seguridad, dichas políticas han modificado los asentamientos ya existentes e incluso han desarrollado nuevos asentamientos, sin que esto signifique su integración a la ciudad.

Uno de los proyectos de mayor impacto en Maré fue el *Projeto Rio* (1979-1985) que derivó del Programa de Erradicación de las subhabitaciones (PROMORAR) gestionado por el Banco Nacional de Habitação (BNH).

Los resultados de este proyecto fueron: las regularizaciones de derecho de propiedad en el Morro do Timbau, cediendo títulos de propiedad para algunos habitantes y el aterramiento del espacio alrededor de la isla dos Pinheiros que se convertiría en la Vila dos Pinheiros, contra las recomendaciones de la Universidad Federal UFRJ que alertaba del riesgo ecológico que representaba a la bahía de Guanabara. Los espacios abiertos de uso comunitario también fueron los grandes ausentes del proyecto.

Espacio público y seguridad

Otro elemento que ha afectado el uso de los espacios públicos es la política de militarización de las acciones policiales en Maré y la consecuente violación de derechos de sus habitantes. Acciones justificadas por el establecimiento de grupos armados vinculados al tráfico internacional de drogas, armas y la llegada de los milicianos en los 90. Estos grupos controlaron el territorio y regulan las relaciones entre comunidades y los servicios de los que depende la

comunidad. Resultado de esto, los habitantes han perdido la libre circulación entre comunidades de Maré (Saccone, 2015).

Un ejemplo de esta militarización fue con motivo de las olimpiadas 2016 en Rio, en el que se desplegaron varios operativos policiales, así como una campaña mediática de criminalización hacia las niñeces y juventudes de las favelas, argumentando que tenían tomada la ciudad⁸. También con motivo de este mega evento se ejecutaron en Maré obras públicas, como el muro periférico que bloqueó las salidas y entradas a la comunidad, lo que permitió tener un mayor control militar.

Al mismo tiempo, durante el periodo 2015-2016 se impulsó, en Maré, a través de la Prefeitura la construcción de 44 escuelas y en paralelo a esta política que pareciera impulsar el derecho a la educación, Redes da Maré registró que, como resultado de los enfrentamientos policiales, las escuelas locales cancelaron actividades por 25 días en 2016, 35 días en 2017 y 15 en 2022.

Igualmente, durante el 2022 las 27 operaciones policiales, 15% de ellas en Vila dos Pinheiros y el 12% en Morro do Timbau, se suspendieron 19 días de atención en las unidades de salud y 62% de las operaciones sucedieron en entornos cercanos a escuelas, guarderías y unidades de salud (Redes da Maré, 2022, p. 2).

Estas contradicciones entre las políticas de vivienda, seguridad, educación, saneamiento, etcétera, que afectan a las niñeces son financiadas por organismos internacionales y reafirman un patrón de niñez universal con el argumento de buscar la mejora de los países en desarrollo, pero olvidando otras problemáticas que interseccionan sus formas de habitar.

Ejemplo de ello es la preferencia de espacios deportivos para la niñez y juventud, sobre la promoción de espacios abiertos para el encuentro y el juego libre. La Vila Olímpica se construyó en 1999 con apoyo del Instituto de Posgraduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE/UFRJ), el Proyecto Centro de Excelencia Sociodeportiva Vila Olímpica da Maré.

Los espacios públicos que se impulsan desde las políticas públicas son espacios escolarizados que apuntan a la institucionalidad de tiempo completo como remedio universal contra la miseria de la niñez en las favelas pero que no promueven el juego libre de la niñez.

⁸ Titular de El confidencial "Los niños criminales de Río: "Son monstruos. Deberían estar muertos" (5 mayo 2023) https://www.elconfidencial.com/mundo/2015-10-05/los-ninos-criminales-de-rio-son-monstruos-deberian-estar-muertos_1045827/

Ecología urbana em favela: espaço livre e crianças

*Ecología urbana em la favela: espacio libre y niñez*⁹, es un trabajo de análisis cualitativo cuyo objetivo principal fue recalificar los espacios públicos para jugar en las comunidades Vila dos Pinheiros y Morro do Timbau, reconociendo: los cambios generacionales de los espacios, las formas de juego, y los obstáculos que la niñez enfrenta para jugar en el espacio público.

La metodología consistió en visitas a la comunidad y la definición de acuerdos para contar con su apoyo para desplazarnos dentro de las favelas. Posteriormente, la aplicación de entrevistas con los cuidadores y con las niñeces, en dos espacios públicos.

1. La pista de skate Maré ubicada en el espacio que los habitantes reconocen como Pontilhão, localizado debajo del viaducto de la línea Amarela de transporte público.
2. La Vila Olímpica da Maré, un complejo sociodeportivo que atiende habitantes de varias favelas del Complejo, se estima que recibe 3000 personas diariamente.

Resultados

Se realizaron 74 entrevistas, con la participación de 39 de adultos cuidadores y 35 niñeces de 3 a 15 años. La mayoría de las niñeces entrevistadas afirmaron jugar en espacios públicos (94.3%), siendo más común la calle (23.9%), el Pontilhão y la Vila Olímpica. Al comparar la respuesta de los cuidadores, la mayoría (79.5%), afirman que las niñeces a su cuidado juegan en el espacio público y el restante menciona que lo hace de forma condicionada a su presencia y compañía.

El universo de espacios públicos que las niñeces refieren para jugar van más allá de los establecidos dentro de la favela, pero cercanos a ella, como la Ciudad universitaria y plazas, refiriéndose a espacios abiertos aún no ocupados dentro de su comunidad.

Las causas para no jugar en el espacio público según las respuestas las niñeces y cuidadores, están relacionadas con el horario de trabajo de los padres que obstaculiza ser acompañados para ir a jugar y, por otro lado, la cantidad motocicletas y autos. Los cuidadores reconocen además alta de inseguridad, y falta de equipamiento para el juego.

⁹Proyecto de iniciación científica PIBIC registrado por la Plataforma Brasil, aprobado el 20/10/2022 en el CEP-CFCH/UFRJ, aún en curso.

El momento del juego se realiza en compañía, el mayor porcentaje afirma jugar con amigos (47.1%), familiares como hermanos (17.6%) y primos (11.8%). Cabe resaltar que la convivencia con amigos al jugar corresponde a la práctica deportiva en grupo, más que la práctica del juego libre. Esta convivencia es uno de los factores más mencionados al preguntar sobre las cosas que les gustan de los espacios donde juegan están, además de las instalaciones, lo que nos muestra la relevancia de los encuentros.

En relación a lo que no les gusta de los espacios donde juegan la basura (17.6%) fue la mayor respuesta, la falta de espacio (11.8%), falta de manutención (11.8%) y el ruido. A pesar de que la mayoría de los domicilios cuentan con colecta de basura, según lo reportado por el censo de Redes da Maré, en las visitas a la comunidad pudimos observar depósitos de basura y falta de limpieza en las calles.

Sobre los cambios generacionales en los espacios y formas de jugar, 26 de los 39 cuidadores entrevistados vivieron en Maré durante su infancia. La mayoría (90.2%) respondió que las formas de jugar y los lugares donde actualmente juegan las niñeces, son distintas a la forma y lugares donde ellos jugaron durante su infancia.

Al igual que la niñez, afirmaron la calle como el espacio de juego, sin embargo, mencionaron espacios que actualmente están ocupados por vivienda o equipamientos como la Vila Olímpica y a la inseguridad como un factor determinante.

Respecto a la seguridad en los espacios públicos, el 56.4 por ciento dijo que no se siente seguro y un 30.8% dijo que si se siente seguro.

Conclusiones

Las políticas de urbanización de favelas han argumentado, a través de los años, la mejoría de la calidad de vida de los habitantes. Sin embargo, la coincidencia del momento en que son ejecutadas con mega eventos, momentos de falta de credibilidad política y militarización; han tenido como resultado que funcionen como paliativos para mantener el control de la población ante su posible organización.

La ejecución de proyectos sociales en un contexto dictatorial y de militarización de la población más pobre, bloquea el ejercicio de derechos que en el caso de la niñez refleja una de sus consecuencias en la limitación del uso y disfrute de los espacios públicos para el juego libre y recurre a los espacios institucionalizados.

La lectura de los proyectos urbanos desde la experiencia de los habitantes es un ejercicio necesario, ya que demuestra que los resultados son intersectoriales y la existencia de equipamientos no es garantía de su uso y disfrute.

La comunidad organizada ha creado colectivos para defender sus derechos, sin embargo, esto se convierte en una doble jornada difícil de sostener, y en la que la responsabilidad de la búsqueda de soluciones recae en la propia población que encuentra en el financiamiento privado o de organismos internacionales un paliativo y una espiral de causa y efecto. Por otro lado, la población ha demostrado su capacidad para gestionar actividades deportivas y de administración de equipamiento en cuanto estas tareas se convierten en una opción de empleo como en el caso de Vila Olímpica.

Referencias

- Davis, M. (2006). Planeta Favela. São Paulo: Boitempo editorial. Boletim Goiano de Geografia, 27(2), pp. 217-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337127147012>
- Instituto Brasileiro de Geografia e estatística [IBGE] (2020). Censo Brasileiro. IBGE <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-2020-censo4.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e estatística [IBGE] (2010). Censo Brasileiro. IBGE <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>
- RNPI (2020). Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância. RNPI. <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>
- Redes da Maré. (2019). Censo Populacional da Maré. https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf
- Redes da Maré. (2022). Boletim Direito à segurança pública na Maré 2022. https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/RdM_Boletim_direito_SegPubli23.pdf
- Rubio, M. (10 enero 2023) La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes. Infancia y desigualdad habitacional urbana en América Latina y el Caribe. CEPAL, UNICEF. <https://www.cepal.org/es/notas/infancia-desigualdad-habitacional-urbana-america-latina-caribe>

Saccone, V. (05/10/2015). Los niños criminales de Río: “Son monstruos. Deberían estar muertos”. *El confidencial*. https://www.elconfidencial.com/mundo/2015-10-05/los-ninos-criminales-de-rio-son-monstruos-deberian-estar-muertos_1045827/

Políticas públicas generacionales para la transformación de las condiciones de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes

JAIME RAFAEL VIZCAÍNO PULIDO

Resumen

En los últimos 30 años se ha consolidado la garantía de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como una prioridad social, tanto por el desarrollo de instrumentos internacionales de derechos y política, como por la evidencia científica. No obstante, en este mismo periodo han permanecido inermes las estructuras que reproducen la pobreza y desigualdad, porque la planeación de la política pública es de corto plazo. Las políticas generacionales se proponen para mostrar que las transformaciones estructurales exigen garantizar los derechos humanos de manera universal, durante todo el periodo más importante de la vida de las personas.

La importancia de garantizar los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes

Múltiples disciplinas como las neurociencias, la psicología, la economía, la sociología o las ciencias de la salud coinciden en señalar que la garantía de los derechos fundamentales en las primeras etapas de la vida, es esencial para transformar las condiciones de vida de la sociedad. El estado de salud y nutrición de la madre durante la gestación es determinante de las condiciones iniciales con las que una nueva vida llega al mundo. Las acciones que se tomen al momento del nacimiento para garantizar un parto seguro y unos cuidados elementales en los primeros días de vida, son cruciales para superar los primeros riesgos que enfrentan la madre y el bebé y que pueden comprometer su propia vida. La oportuna detección y atención de las necesidades en salud durante los primeros años de vida son fundamentales para garantizar una adecuada integración de los niños y niñas a su contexto social. La calidad de la educación y el mantenimiento de vínculos afectivos sólidos durante la niñez, la adolescencia y la juventud determina importantes diferencias en el desempeño de las personas durante la vida adulta. En últimas, contar con condiciones adecuadas de salud, nutrición y educación a lo largo de todo el ciclo vital, así como con un ambiente sano,

amigable y acogedor tanto en el hogar como en el contexto, es esencial para garantizar la protección y el desarrollo integral de todo ser humano.

Los estudios en neurociencias demuestran que, aunque las personas nacen con cerca de 100.000 millones de neuronas, el 95% de ellas no están conectadas al momento de nacer. A partir de allí inicia un proceso permanente de desarrollo de conexiones neuronales, que son las que le permiten al niño o niña ver, oír, oler, caminar, hablar, pensar y en general, usar sus sentidos y aprender de ellos, gracias a la interacción constante entre el cerebro, el cuerpo y el entorno. El periodo más crítico de este proceso se da entre el nacimiento y los tres (3) años de edad, ya que el punto más alto del desarrollo sináptico de la corteza prefrontal (la región de mayor nivel cognitivo) se da a la edad de un año, a los dos (2) años la red sináptica es tan rica en conexiones como la de un adulto, y a los tres (3) años es el doble de densa y permanece así hasta los nueve (9) o diez (10) años. Estos hallazgos permiten afirmar que casi ningún comportamiento, percepción, gusto o habilidad viene predeterminado, sino que son aprendidos en gran medida durante las primeras etapas de la vida (Shonkoff y Phillips, 2000).

Las interacciones desempeñan un rol determinante en el desarrollo cerebral. Los bebés observan los movimientos, sonidos, expresiones faciales y demás acciones de los adultos para tratar de hacerlos luego a su manera, con sus posibilidades, lo cual va ligado, por supuesto, a la estimulación de múltiples conexiones neuronales. El juego, como lenguaje natural de los niños y niñas, favorece su desarrollo cognitivo, habilidades motoras, sueño, salud física y mental, entre otras (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2020, p. 180), al tiempo que estimula su aprendizaje, la apropiación de normas sociales y el desarrollo de capacidades de autorregulación, cooperación, liderazgo y creatividad (Vargas et al., 2010, p. 23). En la misma vía actúan las interacciones con el entorno, en la medida en que palpar texturas, agarrar elementos y explorar su peso, forma y sensaciones, observar sucesos físicos como desplazamientos, caídas, cambios de forma por acción de la fuerza, estimula la curiosidad y el afán de comprender el mundo que les rodea.

Las condiciones nutricionales en la primera infancia pueden potenciar u obstruir las posibilidades de desarrollo. Por un lado, la lactancia materna favorece la producción de mielina, que es la sustancia que recubre las conexiones neuronales, lo cual explica que las personas que fueron amamantadas por más tiempo tienden a presentar mejores puntajes en pruebas de inteligencia (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2011, p. 213). Por otro lado, las

deficiencias nutricionales como la desnutrición crónica, la anemia por carencia de hierro y las deficiencias de micronutrientes como yodo, zinc o vitaminas, se expresan en menor capacidad de atención, memoria y percepción, menor coeficiente intelectual y bajo rendimiento cognitivo (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2020, p. 382).

De acuerdo con Vargas et al (2010, p. 19), los descubrimientos de la neurociencia permiten obtener cuatro grandes conclusiones sobre la importancia de la primera infancia: i) Todas las personas nacen con grandes potencialidades y la primera infancia es el momento en el que se deciden cuáles serán aprovechadas; ii) Todos nacen con potencialidades similares, pero en la primera infancia se establecen diferencias según el modo en que se aprovechan o no; iii) Los seres humanos son moldeables y el momento decisivo para hacerlo es la primera infancia; iv) Los seres humanos pueden adaptarse a diversos contextos y condiciones.

La infancia, por su parte, más allá de la importancia que tiene en la consolidación del desarrollo físico, se destaca por el notable incremento que se da en la capacidad de procesar información y adquirir conocimientos. En esta etapa se acelera el desarrollo de la automatización del uso de las categorías fundamentales de relacionamiento de información (palabras, cantidades, formas, etc.) adquiridas en la primera infancia. En tanto los niños y niñas han tenido la oportunidad de probar diversas vías (repetición, organización, asociación, entre otras) para convertir la información externa en aprendizajes, en la infancia desarrollan su capacidad de identificar qué problemas desean solucionar, qué información necesitan para ello, qué estrategias de análisis son las más adecuadas y qué respuestas son más factibles. Este proceso se denomina en psicología metacognición, que significa “el conocimiento de las propias capacidades y procesos cognoscitivos relacionados con el pensamiento” (Shaffer y Kipp, 2000, p. 293). También se desarrolla mayor consciencia sobre la selección de información de corto plazo que pasa a ser de largo plazo, así como de los mecanismos más favorables para hacer esa conversión y recordar la información que se necesita para la resolución de problemas. A esta característica se le denomina metamemoria (Shaffer y Kipp, 2000, p. 317), que, sumada a la metacognición, indica que en la infancia no solo se desarrolla la consciencia sobre cómo construir conocimiento, sino también sobre cómo recordarlo y para que propósitos.

Por lo anterior, la escuela desempeña un rol fundamental en esta etapa, no solo porque permite afianzar la capacidad de seleccionar información, tomar decisiones y crear conocimiento para fines cognitivos, sino porque estas características también actúan en la configuración de la

personalidad. La escuela es un escenario ideal no solo para estimular la adquisición de nuevos y variados aprendizajes sobre el mundo, sino también para establecer vínculos con personas diferentes a la familia, desarrollar la capacidad de hablar sobre las experiencias, ideas y emociones propias y decidir sobre la influencia de otros en la construcción del carácter. Para ello, el desarrollo de la interioridad, el sentido de la privacidad y la conciencia del grado de autoestima desarrollado en los primeros años de vida resulta fundamental para identificar y valorar los comportamientos externos que los niños y niñas deciden incorporar a su personalidad.

En la adolescencia, por su parte, se presenta una demanda energética, proteica, de vitaminas y minerales superior a la de cualquier otra etapa de la vida, debido a que coexisten un elevado ritmo de crecimiento y fenómenos de maduración que afectan el tamaño, forma y composición del organismo. Por tanto, la nutrición juega un papel crítico en el desarrollo durante esta etapa, de manera que un déficit de peso puede producir alteraciones inmunológicas y las complicaciones derivadas de las mismas, en casos muy severos, pueden llevar a pérdida de la masa ósea, así como a problemas de socialización y de autoestima (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2020, p. 425). En la adolescencia también se producen cambios hormonales importantes que se relacionan en parte con la particularidad de sus expresiones emocionales. Dado que al mismo tiempo de las transformaciones físicas, el cerebro se encuentra en una etapa de producción permanente de neurotransmisores y neuroreguladores, que son las sustancias relacionadas con el control de las secreciones hormonales y el control de la emotividad, se pueden observar expresiones volátiles de emociones, cambios de ánimo aparentemente repentinos y sus manifestaciones emocionales pueden ser intensas tanto en relación con sus propias expresiones (carcajadas, llanto, ira, etc.), como en la interacción con otros (relaciones afectivas, aparente agresividad, negligencia ante estímulos negativos, entre otros) (Shaffer y Kipp, 2000).

Durante la adolescencia e incluso la juventud se consolida la identidad, por lo cual son frecuentes las críticas y reflexiones permanentes hacia las ideas, valores, costumbres, normas y demás aspectos sociales propios de la interacción (Romero y Quintanilla, 1976), así como sobre la religión, ideologías políticas o sistemas de autoridad presentes en la familia y el sistema escolar (Secretaría Distrital de Integración Social, 2010, p. 23). En tanto la personalidad se forma sobre la base del comportamiento de las personas que rodean a los-as adolescentes y jóvenes y con quienes sostienen sus lazos afectivos más fuertes, la familia y los grupos de amigos suelen ser los

escenarios más frecuentes en los que encuentran las rutinas, experiencias, modos de relacionamiento y valores que deciden apropiarse para sí mismos.

En la adolescencia se cristalizan actitudes y aptitudes cognitivas y psicosociales que son factores determinantes de las brechas que se observan entre individuos en la vida adulta (Bernal y Camacho, 2010, p. 18). De acuerdo con algunos estudios recopilados por el ICBF, las decisiones de los jóvenes y adultos están en gran parte determinadas por lo que lograron acumular hasta la edad de 14 a 16 años en términos de desarrollo cognitivo y no cognitivo, de manera que a partir de allí la interacción dinámica entre la habilidad individual y las capacidades nuevas que adquiere tiende a desacelerarse.

Gran parte de los procesos de desarrollo de los niños, niñas, adolescentes e incluso de los jóvenes están mediados por la intervención de la familia. En la primera infancia la lactancia materna y los cuidados de salud y nutrición, la atención en los primeros mil días de vida y la educación inicial son procesos esenciales en los que intervienen las familias y en los que su participación es determinante. En la infancia y la adolescencia, el mayor involucramiento de las familias en los procesos educativos está asociado a mejor desarrollo de habilidades socioemocionales, acceso y permanencia en el sistema educativo y mayor rendimiento académico (Hoover-Dempsey et al., 2005). En la juventud el soporte de las familias les permite a los y las jóvenes continuar su trayectoria de vida e integrarse progresivamente a diferentes tipos de actividades sociales, mientras van consolidando su independencia.

Al ser la familia el primer contexto de socialización y desarrollo de los seres humanos, en ella se producen sus primeros y más esenciales desarrollos. De acuerdo con Rico y Maldonado (2011), las familias cumplen fundamentalmente dos papeles. El primero se relaciona con la provisión económica, material y cultural que busca el bienestar de sus miembros y la transmisión intergeneracional, ya que en ella se garantizan el derecho a la vida, la salud, la alimentación y se construyen las bases de la vida afectiva y social en los primeros años, que son tan importantes para el proceso de desarrollo del ser humano como sus condiciones físicas y biológicas. Mediados por el afecto, se garantizan también los derechos a la recreación, la participación y la protección ante riesgos o vulneraciones físicas y sociales, se establecen y aprenden las relaciones sociales y se sientan las bases para el conocimiento y control de las emociones y la estabilidad psicológica (Pérez et al., 2006).

El segundo papel tiene que ver con la socialización y la construcción de identidad individual y colectiva. A partir de las prácticas cotidianas de crianza, las familias comparten con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes los saberes, costumbres y hábitos que encuentran valiosos y les ayudan en su proceso de socialización y la consolidación de su capacidad para incidir en el contexto, descubrir su forma particular de vivir y sus modos de sentir, pensar y actuar, en relación consigo mismos y con los otros, y configurar su proyecto de vida (Rico y Maldonado, 2011, p. 24). Debido a ello, garantizar apoyo y condiciones de vida básica para las familias, tanto en términos del ejercicio de derechos fundamentales como de fortalecimiento de los vínculos afectivos entre sus miembros, hace parte de las acciones fundamentales que se requieren para garantizar los derechos y promover el desarrollo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La política pública y la garantía de los derechos

Que la promulgación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) de 1989 se hubiera dado cinco décadas después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), muestra que como humanidad nos tardamos un tiempo significativo en reconocer que los niños y niñas también son sujetos de derechos, que piensan por su propia cuenta y que tienen la posibilidad de expresarse. La CIDN, además de reconocer que la educación, la salud, la vivienda, la nutrición, el deporte, la recreación y los demás derechos requieren unas condiciones específicas de garantía durante la niñez, trasciende la DUDH al resaltar que los niños y niñas también deben ser protegidos de y por los adultos, en tanto son vulnerables a hechos o situaciones que pueden alterar su integridad física y mental por acción externa (accidentes, emergencias) o por acción de los mismos adultos en forma individual (maltrato, abuso, separaciones familiares, etc.) o colectiva (guerras, desplazamiento). Los jóvenes, por su parte, aparecen en la escena internacional de derechos en la década de los noventa y el nuevo milenio, y aunque cuentan con una declaración específica solo a nivel de Iberoamérica¹, son reconocidos como una población estratégica para las Naciones Unidas que cuenta con día internacional, programas, estrategias y agenda de desarrollo específica².

Los principios de protección integral, interés superior, prevalencia, corresponsabilidad y la particularidad de los derechos de la niñez y la juventud exigen que el Estado desarrolle acciones específicas para garantizarlos. Para ello, es necesario reconocer su prioridad a nivel político, social y económico, dado el efecto significativo que tiene la garantía de sus derechos en la transformación de las condiciones de vida de la sociedad a largo plazo, así como las implicaciones presupuestales

que esto conlleva. En este sentido se orienta la Observación General No. 19 del Comité de los Derechos del Niño (2016), que reconoce que *“dar efectividad a los derechos del niño” significa que los estados partes tienen la obligación de movilizar, asignar y gastar recursos públicos*” (p. 8) y que para ello deben destinar hasta el máximo de los recursos de que dispongan, teniendo en cuenta la interdependencia e indivisibilidad de los derechos.

El desarrollo de las sociedades, y, en consecuencia, el de las personas, ha sido orientado en gran medida por la política pública. La creación de esquemas de protección social y sistemas públicos de salud y educación posteriormente a la DUDH es en gran parte responsable de las transformaciones vividas como humanidad en los últimos ochenta años. Entre los siglos XVIII y XX la intervención del Estado fue determinante para que la economía privada en las naciones desarrolladas tuviera acceso a mercados que les permitiera expandir sus negocios y consolidarse en la distribución internacional del trabajo, lo cual se tradujo a su vez en mayor complejidad y alcance de los aparatos burocráticos a través del rédito recibido en impuestos. Ya en los siglos XX y XXI el principal destino de los impuestos ha sido la consolidación de esquemas de protección social expresados en sistemas públicos de educación, salud, jubilaciones y más recientemente transferencias, que constituyen la expresión moderna de la redistribución (Piketty, 2013, p. 528)

Las recientes investigaciones sobre la exponencialmente creciente desigualdad entre el 1% de la población más rica y el 99% restante (Stiglitz, 2015) revelan que aún se requiere contar con mecanismos sociales más efectivos para redistribuir los ingresos y la riqueza, así como para estructurar condiciones de vida que les permitan a las personas acceder a oportunidades equivalentes de desarrollo que no se distorsionen ante el poder económico. Luego de al menos dos siglos de producción y acumulación económica y social en los que las desigualdades no solo no se han reducido, sino que se han exacerbado y complejizado, es necesario desarrollar condiciones económicas y sociales que permitan que la población tenga garantizados sus derechos fundamentales de forma universal, cuya calidad y acceso es determinante sobre todo en los primeros años de vida de las personas. Como lo muestra Van der Gaag (2002), los grandes niveles de inequidad pueden ser explicados en cierto grado por el acceso desigual y la calidad limitada de los servicios de salud y educación disponibles en la niñez, lo cual a su vez acrecienta las desigualdades a futuro, ya que se producen en el momento de la vida en el que generan mayor impacto a largo plazo, que es la niñez y la juventud. En consecuencia, las muertes evitables, la desnutrición, la inasistencia escolar, las brechas de aprendizaje, la baja cobertura de los esquemas

de protección frente a las vulneraciones, el bajo reconocimiento social de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, entre otros aspectos, se siguen observando principalmente en aquellas sociedades que se caracterizan por tener altos niveles de desigualdad.

La gran mayoría de periodos de gobierno en América Latina duran entre 4 y 6 años, y para periodos más largos predomina la confusión entre el poder del Estado para transformar la sociedad y el poder de los gobernantes para crear beneficios específicos. Abundan los instrumentos de planeación a uno, dos o máximo cuatro años, los planes de desarrollo gubernamentales siguen siendo insuficientes para trazar rutas de largo plazo, y a lo sumo se cuenta con planes decenales que en la práctica no van más allá del papel. Los planes para periodos de 15 o 20 años en adelante son inciertos, como los planteados en su momento para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo de Milenio (ODM) y actualmente para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y aunque parezcan inalcanzables, en realidad son insuficientes para lograr los cambios allí planteados.

Las políticas públicas de niñez y las de juventud llevan a lo sumo tres décadas de existencia y sus duraciones no son distintas a lo que se ha planteado para la planeación del desarrollo en general. En Colombia es frecuente encontrar políticas de niñez y de juventud que no superan el horizonte del 2030 y que en últimas plantean metas y acciones que no transforman de fondo sus principales problemáticas, como el maltrato, el abuso, la desnutrición, la baja cobertura educativa o la ausencia de oportunidades para el desarrollo personal. Las evaluaciones que se han realizado a políticas y programas con menos de diez años de duración (jornada única, PAE, De Cero a Siempre, Jóvenes rurales emprendedores³), si bien coinciden en demostrar un impacto positivo en el logro de sus objetivos, también revelan altos costos y un tiempo prolongado requerido para su universalización, lo cual exige un compromiso permanente del Estado para continuar implementando los programas durante al menos dos décadas, tiempo que supera totalmente los límites permitidos por la normatividad y por la capacidad de presupuestación.

Así como se requiere un papel más activo del Estado en la reducción de las desigualdades a través de la redistribución de los ingresos y la riqueza, también se espera que recaude mayores recursos y logre una mayor eficiencia del gasto público, enfatizando en la garantía de los derechos de la niñez y la juventud, especialmente en aquellos fundamentales como la educación, la salud, la nutrición, la protección ante las vulneraciones y la generación de oportunidades para el desarrollo. Al respecto, la Observación General No. 19 de la CIDN recalca la importancia de

priorizar el cumplimiento de los derechos del niño en todas las etapas del proceso de presupuestación (planificación, aprobación, ejecución y seguimiento), lo cual puede ser un medio para promover una gestión más transparente y efectiva de la política pública en general.

Las políticas generacionales como medio para lograr transformaciones sociales de largo plazo

Actualmente se ha generalizado el planteamiento de las políticas públicas en términos de curso de vida. Este concepto explica el tránsito de la vida como un continuo, que propone que el crecimiento y el desarrollo humano son el producto de la sucesión de experiencias en los órdenes biológico, psicológico y social. Así, la vida humana se entiende como la sucesión de etapas con características específicas, desde la gestación hasta la muerte, que pasan por la infancia, la adolescencia y juventud, la vida adulta y la vejez, y cuyas condiciones de vida están determinadas de forma acumulativa por el contexto y las experiencias particulares de cada persona. El curso de vida es, por tanto, un conjunto de momentos en la historia de una persona, dentro de un contexto, cuyo contenido son las potencialidades, roles y expectativas sociales que atañen a un momento de la maduración, crecimiento y desarrollo de individual (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2020, p. 98).

No obstante, no es suficiente el planteamiento de este concepto para reflexionar sobre la duración o proyección de las políticas públicas en el tiempo. Aunque representa un avance comprender la vida de las personas de acuerdo con las condiciones diferenciales que caracterizan cada una de sus etapas, lo que ha ocurrido en la práctica es una división de las políticas públicas entre las diferentes etapas del curso de vida, sin que se considere la integralidad del individuo que pasa por ellas. Así como la ciencia ha demostrado que los efectos de lo que se hace o no en la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no se observan en el corto plazo, también señala que transformar sus condiciones de vida y garantizar una mayor equidad en el ejercicio de sus derechos exige intervenciones estructurales que no se cosechan en menos de una o dos décadas.

Las familias que hoy acogen a los niños, niñas adolescentes y jóvenes afrontaron las situaciones propias de las sociedades hace 20 o 30 años, de manera que requieren acompañamiento y orientación para cambiar las prácticas con las que crecieron. Quienes hoy son adolescentes o jóvenes serán quienes integren las familias en los próximos 10 o 20 años, así que lo que se haga hoy con sus familias tiene una influencia importante en lo que ellos podrán hacer con las suyas cuando decidan conformarlas. Los bebés que están naciendo actualmente serán quienes decidan formar familias dentro de 20 a 40 años, así que lo que esperamos que sea distinto en ese entonces

debe empezar a trabajarse desde ahora con sus padres, madres y cuidadores. Rico y Maldonado (2011, p. 24) recuerdan que para lograr cambios duraderos y definitivos en la composición y relacionamiento al interior de las familias, deben contar desde ahora con la capacidad de identificar, comprender y atender los requerimientos de sus niñas, niños, adolescentes y jóvenes de manera pertinente y oportuna, de tal forma que les permitan sentirse seguros, reconocidos, tranquilos y queridos, para que puedan transmitir esas mismas sensaciones a sus hijos cuando sea el turno de conformar sus propias familias.

En 1977, el ganador del Premio Nobel de Economía Sir James E. Meade, demostró desde esta ciencia que las dotaciones estructurales básicas vienen dadas de padres a hijos, y que estos últimos moldean, mezclan y modifican las dotaciones recibidas de su familia, para crear dotaciones nuevas, diferentes y propias. Así, la posibilidad de modificar las dotaciones iniciales depende del nivel de esas dotaciones, lo que implica un efecto de causación circular acumulativa que puede llevar a la reproducción de las condiciones de inequidad y la expansión de la brecha en la distribución social (Vargas et al., 2010, p. 64). De este análisis se deriva el concepto de ciclo intergeneracional de la pobreza, según el cual la carencia en las dotaciones básicas iniciales condiciona las posibilidades de que la siguiente generación tenga mayores dotaciones y pueda configurar una mejor situación de vida.

A esto también se refiere Piketty (2013) al ilustrar el proceso de acumulación de capital. De acuerdo con su investigación, las existencias actuales en la distribución del capital actual están determinadas fundamentalmente por las existencias de capital de las generaciones anteriores, de manera que las herencias son las que predominan en la explicación de la acumulación y en el aumento de la desigualdad de los ingresos y la riqueza en el largo plazo. Si a ello se suma el hecho de que la tasa de ganancia del capital es mayor que la tasa de crecimiento general de la actividad económica y que la tasa de crecimiento medio de los salarios, se tiene una diferencia de ingresos y riqueza cada vez más amplia entre quienes poseen capital, por consecución propia o por herencia, con respecto a quienes obtienen sus ingresos únicamente del salario. El Estado puede mitigar este efecto no solo a través de la redistribución de los ingresos por medio de los impuestos y las transferencias, sino sobre todo a través de la garantía de servicios públicos de salud y educación de alta calidad, así como de esquemas de jubilación que reduzcan las inequidades en la transmisión de los patrimonios entre generaciones. De allí la importancia de mejorar las condiciones de vida de las familias en el presente y a lo largo de toda su existencia, incluyendo la garantía de una

jubilación que permita constituir patrimonios familiares, para poder promover en el muy largo plazo (al menos un siglo) procesos que permitan reducir de forma sustancial las diferencias de ingresos y riqueza en la sociedad.

Las políticas públicas como están concebidas hoy en día no son un mecanismo idóneo para promover este tipo de transformaciones. Si bien las decisiones estructurales generalmente se toman teniendo en cuenta los efectos que pueden generar en el corto plazo, que, a su vez, generan cambios en el largo plazo de manera acumulativa, no son suficientes para plantear socialmente la necesidad de crear condiciones de vida distintas para las próximas generaciones. En este sentido, se debe replantear el rol del Estado en la orientación de la política pública, particularmente en las sociedades más desventajadas, si se esperan lograr transformaciones estructurales en la distribución de los ingresos y la riqueza que permitan reducir efectivamente la pobreza y la desigualdad. La edificación de una sociedad distinta es posible si se consolidan condiciones de equidad en la garantía de los derechos fundamentales en las primeras etapas de la vida, como la salud, la educación y la protección y la generación de oportunidades, de manera que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que viven hoy en el seno de la sociedad, puedan ser quienes la transformen de manera definitiva cuando sean los adultos que la dirijan y que protejan a su vez a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de sus familias.

En virtud de ello, se proponen las políticas públicas generacionales como un concepto que ilustra la manera en que el Estado debe garantizar los derechos fundamentales de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de manera universal durante al menos 30 años, es decir, durante todo el tiempo que transcurre entre su nacimiento y la finalización de su juventud, con el fin de potenciar el desarrollo general de los seres humanos y protegerlos frente a cualquier amenaza que pueda reducir sus potencialidades en el periodo más importante de su vida. Esto implica plantear procesos de política pública que exijan un esfuerzo permanente del Estado y de la sociedad, de manera coherente con el desarrollo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, lo cual no necesariamente implica cambiar los ciclos de gobierno en las sociedades, sino cambiar la lógica de la planeación del desarrollo social y económico, para que las metas sociales se establezcan sobre la base de periodos generacionales, es decir, de entre 20 y 30 años, previendo que en cada año o cada periodo de gobierno se puedan ajustar las estrategias para lograrlas.

Para alcanzar este propósito, también se requiere avanzar en fortalecer las capacidades del Estado para dirigir la sociedad. La consolidación de las instituciones, el fortalecimiento de los

esquemas colectivos de decisión y administración, la construcción y operación de servicios sociales que sean suficientes y de calidad, la garantía de las condiciones básicas para el ejercicio de la ciudadanía y la participación social, requieren en sí mismos de políticas públicas dirigidas hacia este propósito. No es posible consolidar un Estado que lidere el desarrollo de la sociedad sin que se ejecuten iniciativas dirigidas a consolidar las capacidades de quienes lo conforman y robustecer su reconocimiento en la sociedad. Esto significa que el Estado no solo debe propender por fortalecer la garantía de los derechos básicos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sino también por consolidar la formación y habilidades de las personas que trabajan para él y que hacen posible que las políticas públicas permanezcan en el tiempo bajo un mismo objetivo y en un proceso permanente de mejoramiento.

La propia garantía de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en periodos generacionales sería un avance en este sentido, no solo porque permitiría ofrecer condiciones de educación, salud, protección y promoción de sus derechos durante su periodo de vida más importante, desde que nacen hasta que se insertan a las actividades económicas y sociales, garantizando así ciudadanos con altas capacidades para trabajar en el Estado, sino porque también permitiría consolidar la importancia de la niñez y la juventud durante un periodo suficientemente largo en la sociedad, como para instalar una cultura ciudadana generalizada de respeto, valoración y priorización de esta población.

Referencias

- Comité de los Derechos del Niño. (2016). *Observación General No. 19 (2016) sobre la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño (art. 4)*. Naciones Unidas. http://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2015/11/GC19_DRAFT_11_06_15_ESP_traducccion_no_oficial.pdf
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. y Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/499194>
- Bernal, R. y Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia*. Universidad de los Andes. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/informedegestion2010junio13de2011_2010_0.pdf

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. (2011). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional - ENSIN 2010*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, Profamilia, Instituto Nacional de Salud - INS y Ministerio de la Protección Social. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/resumenfi.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. (2015). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional - ENSIN 2015*. ICBF. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/documento-metodologico-ensin-2015.pdf>
- Pérez, M., Zuleta, C., Negret, J. C., Flórez, R., Castrillón, S. y Reyes, Y. (2006). *Acceso al lenguaje, la lectura y la escritura: Una prioridad de la Política de Infancia*. Bogotá DC: Comisión de Lectura en la primera infancia.
- Piketty, T. (2013). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/Piketty-El-capital-en-siglo-XXI.pdf>
- Rico, M. y Maldonado, C. (2011). ¿Qué muestra la evolución de los hogares sobre la evolución de las familias en América Latina? En M. N. Rico y C. M. Valera (Ed.), *Las familias latinoamericanas interrogadas: hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas*. Comisión Económica para América Latina - CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/6974>
- Romero, L. y Quintanilla, A. M. (1976). *Prostitución y drogas. Estudio psicosociológico de la prostitución en México y su relación con la farmacopeia*. Trillas. <https://www.iberlibro.com/PROSTITUCION-DROGAS-Estudio-psicosociol%C3%B3gico-prostituci%C3%B3n-M%C3%A9xico/10132563579/bd>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2010). *Modelo de Atención Integral a Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas o en Riesgo de Explotación Sexual Comercial*. Secretaría Distrital de Integración Social - SDIS. https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_proy_boghum/proyecto_741.pdf
- Shaffer, D. y Kipp, K. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Thomson Learning. <https://bibliotecaalfayomega.com/wp-content/uploads/2019/09/Psicolog%C3%ADa-del-Desarrollo-infancia-y-adolescencia-.pdf>

- Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies. <https://aapdc.org/wp-content/uploads/2014/01/From-Neurons-to-Neighborhoods-The-Science-of-Early-Childhood-Development.pdf>
- Stiglitz, J. E. (2015). *La gran brecha. Qué hacer con las sociedades desiguales*. Penguin Random House.
- Van der Gaag, J. (2002). From Child Development to Human Development. En M. Young, *From Early Child Development to Human Development. Investing in our Children's Future*. The World Bank. <http://www.sck.gov.tr/wp-content/uploads/2020/02/From-Early-Child-Development-to-Human-Development.pdf>
- Vargas, J. E., Vargas, J. F., Ramírez, C. D. y Blanco, M. (2010). *Primero la primera infancia*. Bogotá DC: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF.

Mesa 08

Impactos de la infancia y juventud en la participación de las decisiones de las políticas intersectoriales

Sistema de intervención académica del programa de educación infantil SIAPEI Facultad de Educación, Universidad de Pamplona

CLARA LILIA ARAQUE SUÁREZ

GLADYS SOCORRO QUINTANA FUENTES

Resumen

La labor educativa en los últimos tiempos ha generado una preocupación por la problemática de la deserción estudiantil en la Educación Superior tanto en Universidades como en Centros Tecnológicos, es por esto que desde el proyecto de investigación se busca Proponer una metodología de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes del programa de Educación Infantil con el fin de prevenir y atender la deserción académica. Para dar cuenta de esta temática se seleccionó como fundamento metodológico, el paradigma interpretativo, apoyado en un enfoque cualitativo con un diseño basado en el modelo de Elliott (1988) de investigación – acción; Con la participación de informantes claves referidos a los estudiantes que se encuentran en riesgo crítico y alto académicamente, así como los estudiantes de primer semestre como participantes para prevención de riesgos; a quienes se les aplicará los test de estilos de aprendizaje y test de motivación con el fin de diagnosticar factores y causas que colocan en riesgo a los educandos, acorde a los resultados arrojados en el análisis, se procederá a diseñar y aplicar la propuesta de intervención que posteriormente se evaluará como resultados del proceso.

Objetivo general

Proponer una metodología de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes del programa de Educación Infantil con el fin de prevenir y atender la deserción académica.

Objetivos específicos

- Identificar las causas y factores que puedan convertirse en riesgo académico para los estudiantes del programa de pedagogía infantil.
- Analizar las causas y los factores que usualmente generan deserción académica de en los estudiantes ya mencionados.
- Determinar los factores motivacionales que son inherentes a los estudiantes f con respecto a su formación profesional.

- Diseñar una estrategia de seguimiento, atención y prevención oportunos, que sirva para reducir prevenir al máximo el riesgo académico de reprobación y por ende de deserción.

Planteamiento del problema

En los últimos años se ha incrementado el interés del Gobierno Nacional y por ende de las Instituciones Educativas en función de la búsqueda de herramientas que disminuyan la problemática de la deserción estudiantil en la Educación Superior tanto en Universidades como en Centros Tecnológicos. Por ello el SISTEMA DE ALERTAS TEMPRANAS de la Universidad de Pamplona, bajo la coordinación de Bienestar Universitario, tiene como una de sus funciones la verificación del rendimiento académico de los estudiantes matriculados en los diferentes programas, tomando como base los niveles de riesgo: Crítico, alto, medio y bajo, según su desempeño individual, dentro los tres cortes que se generan a lo largo de un semestre académico. Este planteamiento se establece con el fin de disminuir la pérdida o abandono de los programas de estudio cursados, ofreciendo planes de acción que posibiliten la mejora de los correspondientes desempeños de cada estudiante en lo concerniente a su proceso de aprendizaje.

Es así como este sistema de alertas tempranas hace un llamado participativo a cada uno de los programas de la universidad para plantear acciones que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes y por ende disminuir la deserción estudiantil en cuestión.

Para ello, el Programa de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación propone la creación del SIAPEI Sistema de Intervención Académica del Programa de Educación Infantil, cuyo propósito es identificar las causas y factores que llevan a los estudiantes a formar parte de la población en nivel de riesgo y en consecuencia diseñar acciones que permitan mejorar su desempeño académico. Esto se puede lograr a través de un continuo proceso de observación, seguimiento, análisis y control de los factores intervinientes en la dinámica académica; proceso que tiene como firmes propósitos el fortalecer la permanencia y llevar a feliz término la respectiva graduación estudiantil.

Justificación

La presente investigación justifica su relevancia a nivel pedagógico y didáctico al atender una complejidad existente en las Instituciones de Educación Superior, la cual involucra problemáticas como: Deserción estudiantil, repetición de cursos, inasistencia a clase y largos

periodos de permanencia de los estudiantes en los diferentes programas académicos ofrecidos por la Universidad de Pamplona.

El desarrollo de esta propuesta ha de servir como agente de cambio para fortalecer los procesos de formación profesional de cada educando, y así contribuir con la formación integral de la comunidad universitaria, en la medida en que pueda al posibilitar su desarrollo humano, académico, y mejorar su calidad de vida. Estos últimos pueden considerarse como elementos centrales que el programa de Educación Infantil busca optimizar, cuando emprende acciones encaminadas a identificar y conocer los componentes físicos, psíquicos, emocionales, intelectuales, motivacionales, familiares, culturales, entre otros, que estén afectando el desempeño académico del estudiantado y por ende que pudieran constituir un factor de detrimento en su formación profesional.

En este orden de ideas, es necesario partir de un diagnóstico que evidencie las causas y los factores de riesgo que influyen negativamente en el nivel de competencia de cada estudiante matriculado en los diferentes cursos durante cada período académico. Y en consecuencia constituir un factor de alerta individual en caminado a sugerirle un conjunto de acciones a seguir para evitar la pérdida de asignaturas que usualmente termina en deserción del respectivo programa de estudios.

Impacto en la Política

El Programa SIAPEI (Sistema de Intervención académica del Programa de Licenciatura en Educación Infantil) de la Universidad de Pamplona, contribuye en el cumplimiento de la Política del Estado Colombiano, la cual expresa que debe darse una educación para todos sin excepción, permitiendo que sus estudiantes permanezcan y logren culminar sus estudios con calidad y equidad, lo cual, reduce los indicadores de deserción del programa y a su vez los de la Universidad de Pamplona y de Colombia. Se reducen los riesgos de abandono prematuro de sus estudios y su afectación en su desarrollo académico. Por el contrario, se incrementan la cantidad de estudiantes que completan sus estudios y da como resultado el fortalecimiento de la fuerza laboral con mayor calificación y preparación para atender las necesidades, que, para nuestro caso, refiere a la atención de la infancia en Colombia, tema de gran relevancia actual en nuestro país.

Metodología

Se tiene como premisa fundamental que todo proceso investigativo ha de desenvolverse a través de fases y procesos encaminados a concretar los objetivos previstos. Por esta razón se

elabora un marco metodológico; acorde a esto Sabino (1992) lo define así: “Es el conjunto de acciones destinadas a describir y analizar el fondo del problema planteado, a través de procedimientos específicos que incluye las técnicas y estipulando el cómo se realizará el estudio” (p. 118).

Paradigma de investigación

En el desarrollo de la ciencia como construcción inacabada de los saberes, se han reconocido diferentes paradigmas. Este término es procedente del trabajo difundido por Khun (citado por Bugardt, 2004), quien lo concibe como “un sistema coherente no solo de teorías científicas, sino también de metodologías, de formas de concebir la realidad, de valores compartidos y de ejemplares de investigación tácitamente aceptados como modelos” (p. 4). Por tanto, dicho paradigma constituye un referente que se distingue y sustenta dentro del conjunto de ideas y procesos para abordar la construcción del conocimiento y su aplicación es ampliamente aceptada por la comunidad de estudiosos.

El paradigma interpretativo, según Burgardt (2004), nace con la propuesta de Weber que plantea la práctica de una ciencia de la vida real ligada a todo contexto circundante de interacción social. Esta práctica se cumple mediante la comprensión de dos elementos: Por una parte, del contexto y significado cultural de las distintas manifestaciones vitales en su forma actual; y por otra parte, de las causas que determinaron históricamente que la vida real se haya producido así y no de otra forma (pp. 5-6). Siguiendo el curso de las ideas ya planteadas, esta práctica científica es una forma distinta de hacer ciencia, porque no se concentra en lo tangible y medible, sino que se ocupa de examinar la realidad de las personas; no para controlar sus conductas o ni para crear reglas respecto a sus interacciones, sino para trazar un derrotero distinto y hacer de la cotidianidad y sus avatares referentes científicos respaldados.

Por ello es el paradigma seleccionado para el actual estudio y porque Cardona (2013), considera que “Se desprende de la cuantificación, para dar apertura y valor a través de la comprensión, de la dinámica que signa la relación escuela- docentes- estudiantes- comunidad” (p. 56).

Enfoque de la investigación

Los enfoques constituyen parte relevante del quehacer de la investigación, porque ayudan al estudioso a decidir con qué paradigma se va a trabajar – cualitativo o cuantitativo- o de qué manera se va a analizar la realidad examinada. Martínez (2006), argumenta que a lo largo de un

proceso de estudio como éste “se cuenta con las metodologías cualitativas que están reservadas a la construcción o generación de teorías, a partir de una serie de observaciones de la realidad objeto de estudio, haciendo uso del método inductivo” (p. 169).

El paradigma cualitativo, está ligado al enfoque inductivo; el cual puede definirse como: “Un proceso científico usual, caracterizado por cuatro etapas básicas: la observación y el registro de todos los hechos; el análisis y la clasificación de los hechos; la derivación inductiva de una generalización a partir de los hechos; y la contrastación” (García, 2015). De esta forma el investigador hace una inmersión en la cotidianidad de los actores involucrados en el estudio. Además, favorece ampliamente un aporte más detallado, profundo y propio de quienes tienen como responsabilidad el interactuar y explicar las particularidades de cualquier situación objeto de estudio, lo que permite generar un saber diferente y relevante.

Diseño Metodológico

Este estudio está enmarcado dentro de los procesos de la investigación cualitativa, tomando como óptica primordial la investigación acción. Este tipo de enfoque investigativo es considerado como el más asertivo para desarrollarse en el ámbito educativo, ya que constituye un proceso secuencial para producir conocimiento y comprensión sobre el acto de enseñar, al estudiar problemáticas en un contexto definido y donde los actores (docente y estudiantes) son participes directos de la búsqueda de cambios que optimicen continuo continuamente el proceso educativo.

Proceso de la Investigación

Esta investigación está basada en los parámetros expuestos por Elliot, quien especifica que se debe tener en cuenta el espiral de reflexión de ciclos que tiene como punto de partida la observación; posteriormente se continúa con la planificación, implementación de acciones, evaluación de las estrategias y la reflexión pedagógica. Elliott (1988) retoma el modelo de investigación - acción de Lewin y plantea que:

El ciclo básico de actividades consiste en identificar una idea general, hacer un reconocimiento de la situación y efectuar una planificación general para desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general. A partir de este ciclo básico se adelanta un bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, etcétera. (p. 88).

Figura 1

Espiral de ciclos de la investigación acción



Fuente: Elliot, 1993.

El desarrollo de esta investigación parte de tres fases:

Fase I

Diagnóstico de los estudiantes: Desde el Sistema de Alertas Tempranas se recolectará y analizará la información semestral distribuida por cada corte, en cada programa académico. Aquí tiene lugar el espacio propicio en donde se evidencia el riesgo en el que se encuentran los estudiantes. En esta fase lo que se pretende es establecer las causas y factores que mantienen en situación de riesgo académico al estudiante en lo concerniente a aspectos familiares, laborales, psicosociales, entre otros. Para ello se les aplicará diferentes pruebas tendientes a definir las causas y factores antes mencionadas.

Test para definir estilos de aprendizaje VAK:

De acuerdo con el planteamiento de Plinio y Cabarcas (2014) “este test permite identificar el sistema de representación mental preferido, para captar, procesar y aprender, ya sea a nivel visual, auditivo o kinestésico”.

Test de motivación: Permite identificar el nivel de motivación que tiene el estudiante frente a su profesión y proyecto de vida.

Fase II

Organización de resultados de aplicación de los test. En esta fase se analizarán los resultados obtenidos a partir de implementar los test a los estudiantes, verificando los factores que intervienen en su condición académica.

Fase III

Con base en los factores encontrados se diseñará e implementará la propuesta de atención, la cual estará orientada a mejorar los procesos académicos de los estudiantes que se encuentren en riesgo; y de esta forma prevenir dicha condición en los grupos de primer semestre de Educación Infantil. De manera conjunta se realizará un seguimiento continuo evaluativo de la funcionalidad de la propuesta, con el fin implementar los ajustes que se consideren pertinentes según los resultados generados, en relación con su desempeño académico, permanencia y graduación en el programa.

Informantes

Esta investigación se realizará en la Universidad de Pamplona específicamente al interior del programa de Educación Infantil, con los estudiantes que se encuentran en estado crítico, según el reporte entregado por alertas tempranas durante el primer semestre del 2021. incluirá a los alumnos que ingresaron a primer semestre durante el II periodo del mismo año.

Técnica e Instrumentos de Recolección de Información

Aplicación del test. A todos los estudiantes se les aplicará dos test: el primero para definir los estilos de aprendizaje; y el segundo para conocer la motivación inherente a la carrera que estudia y aquella motivación ligada a su proyecto de vida.

Validez de los Instrumentos. Los test están revisados, analizados y validados por profesionales en el área de la psicología

Resultados

Enseguida se presentan algunos de los resultados obtenidos conformado en dos componentes: primero una entrevista estructurada aplicada a 174 estudiantes en cuanto a estilos de aprendizaje, motivación. Y el segundo una entrevista semi estructurada desarrollada específicamente a ocho educandos de educación Infantil, de la Universidad de Pamplona, por presentar bajo rendimiento escolar.

Factores relacionados con el aprendizaje

En el ítem uno, se preguntó en cuanto a la procedencia de los estudiantes, al respecto se obtuvo lo siguiente: Se desprende de estos hallazgos, que la mayoría de los estudiantes participantes en la investigación proceden del Departamento Norte de Santander, seguidos del Departamento Santander y luego el Departamento de Arauca, pocos educandos provienen del estado Táchira de Venezuela y de los Departamentos de Magdalena, Casanare y Meta. Por tanto,

la mayoría está en una zona conocida por ellos, están en un contexto familiar o incluso en las proximidades a su hogar.

El ítem dos, correspondió a la preferencia por el estilo de aprendizaje, así señalaron lo siguiente: Se deduce de las respuestas de los educandos, que un 50% se inclinan por el aprendizaje auditivo, es decir, prefieren escuchar, recibir explicaciones, repetir en voz alta, la segunda opción elegida por ellos fue la visual, por ende, las observaciones, lecturas, anotaciones propias o de aquello escrito en texto o pizarra es importante para ellos y la última fue kinestésica, concerniente a hacer, lo cual representó 22%.

Como se aprecia, los tres componentes son trascendentes; sin embargo, los estudiantes entrevistados, se inclinaron por el sistema de representación visual, dicho aspecto es básico de atender por los educadores universitarios para planificar estrategias afines con esta forma de aprendizaje y a la vez fortalecer los otros dos estilos inherentes al aprendizaje.

En el cuestionario de motivación los participantes en la investigación al preguntar: ¿cómo identifica el nivel de motivación respecto a la carrera que actualmente cursa y las actividades que realiza en la universidad?, respondieron lo siguiente

De los 174 estudiantes quienes resolvieron el planteamiento, se encontró que la mayoría, específicamente un 95%, se siente altamente motivado en los saberes y actividades efectuadas en la carrera en estudio en la Universidad de Pamplona, solo un 5% siente motivación baja. Entonces, esta última población requiere de atención oportuna para prevenir la deserción universitaria, porque presenta una de las causas de deserción correspondientes al factor personal.

Pertinencia Social

Esta experiencia significativa para el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, quien acoge estudiantes de estratos 0,1,2 y 3 de todo el país Colombia, ha permitido minimizar y/o reducir los riesgos de deserción de sus estudiantes quienes enfrentan a menudo barreras económicas y sociales, y en ese sentido, fomenta la equidad y la justicia social al brindarles a toda igualdad de oportunidades para que independientemente de su origen socioeconómico puedan culminar sus estudios y, socialmente, se reduzcan las brechas de desigualdad económica y social. Por otra parte, la reducción en la deserción estudiantil en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, al garantizar la permanencia y culminación de estudios superiores de sus estudiantes, conlleva posteriormente a sus egresados acceder a oportunidades de

empleo y a su desarrollo personal, al seguirles brindando continuar su formación en estudios de posgrados.

Conclusión

Los educandos señalados con bajo rendimiento, se obtuvo como principales factores incidentes en esta situación tanto factores intrínsecos como extrínsecos, del primero señalaron: el estrés, organización (decisiones personales), falta de dominio de habilidades y técnicas de aprendizaje, baja autoestima, condición bipolar y del segundo manifestaron: carencia de internet, situaciones económicas (factor socioeconómico), calamidad familiar, señalamientos de otros compañeros en relación a una asignatura como difícil. El bajo rendimiento los ha conducido a sentir frustración y solo uno de ellos no ha buscado ayuda, los demás han recurrido a los amigos, familia, profesores o especialistas como en el caso de la situación de bipolaridad.

Referencias

- Burgardt, A. G. (2004). El aporte de Max Weber a la construcción del paradigmas interpretativos en ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-045/506.pdf>
- Cardona Arévalo, M. y otros (2013). Cuadernos de administración, universidad del Valle. Editorial, cuadernos de administración, 29(49).
- Elliott. J. (1988). La investigación acción. (4ª ed.). Ediciones moratas.
- García, J. (2015). Teoría de la comunicación y los mecanismos neurales y la empatía sobre los escenarios informal de educación. Temps d'Educació, 49, p. 23-47.
- Martínez, M. (2006). Investigación cualitativa. Revista de investigacion en psicología, 9(1), 123-146.
- Plinio, D. y Cabarcas, A. (2014). Herramienta para detención de estilos de aprendizaje en estudiantes utilizando la plataforma MOODLE. Formación Universitaria, 7(4). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062014000400003&script=sci_arttext&tlng=en
- Sabino. C. (1992). Proceso de investigación, Edición Panopo. https://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf

Participar, comunicar y transformar: Reflexiones desde las experiencias de los CMJ del Huila

JAVIER MAURICIO SUAREZ BOTÍA

VALENTINA GALVIS ELIZALDE

ERLINTON SANTIAGO ARTUNDUAGA CARREÑO

OMAR SANTIAGO PADILLA VALDERRAMA

Resumen

Reconociendo avances normativos respecto a la participación juvenil en Colombia y las dinámicas sociales nacionales en los últimos años, en donde se entiende a la juventud como un producto histórico resultado de relaciones sociales y de poder que a partir de su participación produce nuevas sensibilidades y reivindicaciones desde la cotidianidad. Además de esto, se valora el rol de la comunicación en medio de estos procesos al resignificar los espacios y empoderar a los actores que la ejercen. Esto se consigue según Sala (2017), a través de un proceso dialogo público y privado a partir del cual las personas y las comunidades definen quiénes son, de qué disponen, cuáles son sus necesidades y cómo conseguir satisfacerlas para mejorar sus propias vidas

Esta investigación tiene como apuesta principal identificar el papel de la comunicación en las experiencias de participación juvenil de 8 Consejos Municipales de Juventud (CMJ) del Huila en el año 2023. En este sentido se busca describir los procesos de participación política juvenil, establecer el papel de la comunicación en la conformación e implementación de acciones de estos CMJ; y finalmente, formular de forma participativa lineamientos generales sobre aspectos comunicativos y comunicacionales para el diseño de estrategias para posicionar la imagen y fortalecer los procesos de participación política juvenil en los municipios.

Para ello, se adelanta una investigación de enfoque cualitativo con diseño fenomenológico que permite explorar las experiencias de vida de los jóvenes en estos procesos democráticos. La fenomenología busca, según Ayala (2008) haciendo reflexión en las teorías de Van Manen, generar significados, sentidos e importancias de los fenómenos que se producen dentro de la vida misma. Siendo un camino hacia las mociones y el reconocimiento de la experiencia vivida.

Teóricamente el proceso investigativo se sustenta en tres ejes: 1) *Juventud-es* partiendo que ya no se puede comprender a la juventud simplemente refiriéndose a la edad, sino que esta trasciende a un concepto mayor, por dirigirse a una población que habita el mundo y genera prácticas que inciden en la vida cotidiana de los demás sujetos que componen la sociedad, como lo indican Margulis y Urresti (1995); Balardini (2000); Escobar (2006). 2) *La Participación Juvenil*, que reconoce el papel de los y las jóvenes como productores de nuevas sensibilidades y de nuevas identidades desde sus formas participativas que a su vez están dinamizadas por los medios de comunicación, brindando pautas de asociatividad juvenil por medio de causas y luchas en común, teniendo en cuenta lo expuesto por Hopenhayn (2004); Rodríguez (2008); Reguillo (2010). 3) *Comunicación*, tendiendo claro que esta es una comunicación horizontal, transformadora, cargada de sentido, que le da capacidad de agencia a aquellos que la ponen en práctica como lo han planteado Kaplún (1998); Massoni (2019) y Sala (2017).

Desde esta perspectiva, se reconoce que los jóvenes se han organizado y tienen la voluntad de incidir en distintos espacios y ser actores protagónicos en las relaciones de poder político y social con el fin entablar nuevos diálogos con sus realidades para transformar sus entornos inmediatos.

Objetivo General

Identificar el papel de la comunicación en las experiencias de participación juvenil de 6 Consejos Municipales de Juventud del Huila en el 2023

Objetivos Específicos

- Describir los procesos de participación política juvenil de 6 Consejos Municipales de Juventud del Huila
- Establecer el papel de la comunicación en la conformación e implementación de acciones de 6 Consejos Municipales de Juventud del Huila
- Formular de forma participativa lineamientos generales sobre aspectos comunicativos y comunicacionales que les permita diseñar una estrategia para posicionar la imagen y fortalecer los procesos de participación política juvenil en los Consejos Municipales de Juventud (CMJ).

Resultados

Los siguientes resultados son recolectados a través de una primera fase de desarrollo del proyecto la cual busca describir los procesos de participación política juvenil en 6 CMJ del Huila, la técnica de investigación utilizada fue el taller.

Se realizaron 12 talleres en total, correspondiendo a 2 por cada municipio; en donde las temáticas desarrolladas fueron:

- En un primer taller, el diagnóstico inicial del CMJ y exploración de intereses de formación en comunicación. Esto fue realizado a través de unas fichas de caracterización de los actores, una matriz DOFA sobre el CMJ y con base a esto, la formulación de los talleres de formación comunicacional.
- A partir de las matrices DOFA, fue posible evidencias problemáticas generales o comunes entre los 6 CMJ en donde las principales debilidades y amenazas están relacionadas con la falta de compromiso por parte de los consejeros y consejeras y a su vez, con las pocas garantías dadas por las administraciones municipales para el desarrollo de su ejercicio político – representativo.
- En un segundo taller, se revisa el papel del CMJ en la participación juvenil del municipio a través de la construcción de unas líneas del tiempo sobre las acciones que han realizado los consejos en sus territorios y se preparan unas preguntas sobre el ejercicio de participación de estos como individuos y colectivo. Además, se desarrolla el primer taller de formación en comunicación por medio de un asesoramiento en el manejo de las redes sociales.
- A partir de estas líneas de tiempo también pudimos conocer las experiencias de participación individuales de los consejeros y los procesos políticos a los cuáles han estado vinculados, en donde 14 colectivos juveniles independientes y 7 partidos políticos han acompañado los procesos de los 6 CMJ y tienen incidencia a través de sus consejeros y consejeras.

En la realización de los talleres, se contó con la participación de 36 consejeros y consejeras, aproximadamente 6 en cada municipio y además de esto, se les brindó un acompañamiento en actividades realizadas con los jóvenes de los municipios a través del cubrimiento audiovisual y fotográfico. En el caso del CMJ del municipio de Nátaga, se realizó un acompañamiento en la primera asamblea de juventud por parte del CMJ, la cual contó con la participación de jóvenes

pertenecientes a distintas entidades e instituciones del municipio; por otro lado, se acompañó al CMJ del municipio de Gigante en una actividad realizada en torno al día del libro, la cual se dinamizó a través de la música, el teatro y la oratoria de cuentos elaborados por los mismos jóvenes del municipio. En ambos encuentros socioculturales, se les realizaron entrevistas a los jóvenes del municipio que no pertenecen a los CMJ frente a sus percepciones del ser joven y el papel de este organismo colegiado.

En las redes sociales del Semillero Generación Sur (Facebook, Instagram y TikTok) se han publicado 8 reels a forma de recuento audiovisual de cada taller con el propósito de visibilizar el proceso de la investigación para que los públicos conozcan el proceso llevado a cabo con los CMJ y su vez, estos consejos tengan más reconocimiento en sus municipios.

Impacto en la política

Este aspecto se desarrolla teniendo en cuenta que a quienes estamos interviniendo, precisamente están generando un impacto político en su entorno, cambiando percepciones tradicionales y de prejuicio hacia los mismos jóvenes, quienes como es mencionado por Amador-Báquiro y Muñoz- González (2021), se organizan en lo que se llama acciones colectivas que les permite responder a los problemas que los afecta directamente: ser vistos como sujetos incapaces, sin criterio, por ende, sin capacidad de tomar decisiones, en este sentido ser posicionados por los adultos como inferiores.

Esto se considera importante dentro del impacto que genera el propio proceso de investigación ya que las apuestas que se implementa son teniendo bajo la lupa las formas de participación de los jóvenes tanto en procesos políticos institucionales como de militancia, los jóvenes individual y colectivamente y el rol de la comunicación en las acciones que realizan los sujetos, que servirá para formular los lineamientos que quedarán como legado para continuar con los procesos políticos que están desarrollando los jóvenes, que marcan un antes y un después en la historia y la política, centrándonos especialmente en Colombia y que les permitirá organizarse internamente empleando mejor las acciones que se propongan y así tengan mejores resultados, se posicionen, creen legitimidad ante la ciudadanía y las instituciones en el ejercicio político.

Hablando desde un punto más específico, lo que se busca es que los jóvenes que conforman y conformarán los Consejos Municipales de Juventud tanto los que vienen de procesos sociales organizados que han enfrentado y protestado en contra de las desigualdades y en general los problemas sociales y el sistema político del país, como quienes son elegidos desde los partidos

políticos tradicionales, fortalezcan ese dinamismo y encuentren en este cargo una oportunidad para generar cambios importantes en su entorno donde sus acciones no se queden en protesta y deseo, sino que tome rumbos trascendentales que les permita crear políticas públicas, proyectos y el cumplimiento de los derechos a favor de quienes representan.

También, que sea una oportunidad para permitir generar legitimidad hacia los jóvenes y los propios Consejos Municipales de Juventud para que estando allí, puedan tomar acciones, porque esa es otra gran barrera, los consejeros tienen muchas limitaciones porque no tienen recursos para ejecutarlas y por eso ellos mismos optan por aspirar a otros cargos o priorizar otras cosas porque no son tomados en serio; se permite ser elegidos, pero no se les permite desarrollar su plan como consejeros.

Por otro lado, para que no solo se logre impacto en la política local y regional del país, sino que sea el comienzo del camino para cambiar la política nacional, aprovechado que estamos en una época donde ya se ven cambios, pero con dificultades y que estos también puedan aportar en esa transformación de la gobernabilidad.

Metodología

La investigación se sustenta desde un enfoque cualitativo permitiendo que se adapte y reformule las estrategias dependiendo del contexto y los sujetos. De esta misma forma, el diseño es fenomenológico entendiendo que existen diversas maneras de interpretar las mismas experiencias y que el significado de esta, para cada participante, es lo que constituye la realidad. (Dávila, 1995).

La población de estudio son los 37 Consejos Municipales de Juventud del Huila y la muestra son los 6 Consejos Municipales de Juventud seleccionados a través de un muestreo por conveniencia (Campoalegre, Gigante, La Plata, Nátaga, Pitalito y Oporapa).

Este tipo de muestreo cualitativo será el utilizado en esta investigación, por varias razones; en un primer momento se determinó que se trabajaría en las cuatro zonas del departamento del Huila en lo que concierne a sus puntos cardinales, lo cual permitiría tener un abordaje más amplio y un mayor impacto de la investigación; seguido de esto se eligieron dos municipios por cada zona, la escogencia de estos se determinó por el nivel de dinamismo y participación de los miembros de los CMJ presentes en estos territorios, antes y durante este proceso ya que algunos si bien venían impulsando este tipo de procesos, otros recientemente están iniciando su accionar.

Las técnicas y herramientas a implementar según el primer objetivo de la investigación son las siguientes:

Objetivo Específico	Técnica de Investigación	Herramienta
Describir los procesos de participación política juvenil de 6 CMJ del Huila	1. Taller 2. Observación participante y no participante 3. Entrevistas semi estructuradas	1. Protocolo del Taller 2. Guía de observación participante y no participante 3. Protocolo de preguntas

Pertinencia Social

Desde el semillero de investigación Generación Sur y desde el Programa de Comunicación Social y Periodismo se identifica la importancia del dinamismo y activismo que tienen los jóvenes en la región durante los últimos años, teniendo en cuenta lo expuesto por Sala (2017), en donde se evidencia un agenciamiento colectivo por parte de los jóvenes desde lo social y cultural, pero a su vez, repercutiendo en otros ámbitos de la vida cotidiana y a partir de esto, se han ganado distintos espacios políticos y de representación, como los CMJ, para influenciar e incidir a través de la creación o modificación de políticas, al igual que demandar y hacer uso de sus derechos como sujetos comprometidos con la transformación social de sus realidades.

En ese sentido, se plantea estos objetivos con el fin de identificar el rol de la comunicación en la participación política juvenil desde las experiencias propias de los jóvenes que permitirá generar resultados y articular a los consejeros y consejeras para hacer cumplimiento del último objetivo específico de la investigación: formular unos lineamientos generales comunicativos y comunicacionales que son una recopilación y sistematización del proceso y que a su vez, esto se sustenta y compacta a través de unos encuentros socioculturales entre el CMJ y los jóvenes de los municipio, teniendo en cuenta lo planteado por Otálvaro (2007) al entender estas acciones como “un conjunto de orientaciones estratégicas, construidas a partir de un proceso de diálogo, que permitan la inclusión social, la equidad y la expansión de la ciudadanía”.

A partir de esto, se buscar poder posicionar los consejos desde la comunicación y ante la sociedad, como un espacio importante para gestionar y reclamar los derechos, deberes y necesidades en donde se legitiman las acciones y decisiones de los jóvenes. Así mismo, se

transforman las percepciones sobre la comunicación netamente desde lo mediático y se instauran procesos comunicacionales dialógico que según Massoni (2019) estos no son de procesos lineales sino de una democratización a partir de la reconfiguración fluida de los vínculos en la cotidianeidad.

Conclusiones

- La concepción de la comunicación por parte de los CMJ y por lo tanto el uso que le dan a esta, está reducida a un asunto instrumental para el acceso o el intercambio de información. Desconocen las posibilidades que la comunicación tiene para fortalecer los tejidos comunicativos internos de los CMJ como organizaciones juveniles y de estos con los demás jóvenes de sus municipios como acción estratégica para un proceso de legitimación social y articulación juvenil.
- Los procesos de participación política juvenil no se encuentran muy fortalecidos a razón de factores internos que los Consejeros y Consejeras identifican en un proceso diagnóstico: falta de compromiso con las tareas asignadas, desmotivación por las limitaciones para ejercer su rol, desconocimiento de sus propias habilidades y desconfianza de su propia capacidad de acción.
- Existen elementos que generan limitaciones para la realización y materialización de acciones por parte de los CMJ como la falta de garantías por parte de las administraciones locales en cuanto a herramientas, materiales y espacios. Además de esto, se evidencia una poca articulación con instituciones o entidades que trabajan con jóvenes en los municipios.
- En los consejeros y consejeras, existe un desconocimiento y una falta de apropiación frente al papel que están desarrollando al ser representantes de la juventud de sus municipios. La brecha entre lo que deberían ser y lo que son todavía es muy amplia, esto debilita el hacer y la razón de ser de los CMJ. No hay claridades frente a las leyes que rigen a los Consejos de Juventud y de esta misma forma, se limita el accionar en sus territorios.
- Se evidencia un fenómeno de instrumentalización juvenil por parte de partidos políticos, en donde se vincularon a jóvenes para la conformación de las listas para los CMJ sin que estos tuvieran conocimiento de lo que era este organismo y las funciones que debían tener. Reconociendo, lo planteado por Otálvaro y Obando (2010), al mencionar que el ejercicio de participación e incidencia juvenil es manipulado por estructuras

convencionales políticas al limitar el ser y hacer de las juventudes, no dejarles posicionar sus problemáticas y buscar sus propias soluciones. Sin embargo, estos jóvenes a lo largo del ejercicio en el CMJ, han tenido un empoderamiento individual en donde cada vez son más críticos y participativos en distintos ámbitos como lo social, cultural y político.

- Los jóvenes que vienen de procesos colectivos y organizativos independientes, han sido los que han tomado los liderazgos en los CMJ y junto a sus compañeros de lista han dinamizado las acciones de estos organismos a partir de sus experiencias políticas. A partir de eso, se reconoce la gran pertinencia que han tenido los procesos de movilización juvenil y social a nivel nacional, departamental y municipal; en donde se evidencia lo expuesto por Hopenhayn (2004), las juventudes toman un papel de productores de nuevas sensibilidades e identidades desde sus formas organizativas dinamizadas por la comunicación, generando una cultura de asociatividad juvenil y de participación en sus contextos.

Referencias

- Amador-Báquiro, J. C. y Muñoz-González, G. (2021). Del alteractivismo al estallido social: acción juvenil colectiva y conectiva (2011 y 2019). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 176-203.
<https://www.redalyc.org/journal/773/77366685009/html/>
- Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última Década*, 8(13), 11-24. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362000000200002
- Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en las ciencias sociales. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, 69-83.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3880058>
- Escobar, M. R. (2006). La investigación sobre juventud en Colombia: construcción de los sujetos desde los discursos especializados. *Actualidades Pedagógicas* (48), 9-16.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss48/1/>
- Hopenhayn, M. (18- 20 de Setembre de 2004). I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población. *Participación Juvenil y Política Pública: un modelo para armar*.
https://files.alapop.org/alap/images/PDF/ALAP2004_409.pdf

- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. *Ediciones de la Torre*.
<https://es.scribd.com/doc/237338912/Una-pedagogia-de-la-comunicacion-Mario-Kaplun-pdf>
- Margulis, M. y Urresti, M. (1995). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides, M. Laverde, C. Valderrama (Autores), *Viviendo a Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*.
- Massoni, S. (2019). Teoría de la Comunicación Enactiva e Investigación Enactiva en Comunicación: aportes desde Latinoamérica a la democratización de la vida cotidiana. *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, (141), 237-256.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7320766>
- Otálvaro, B. (2007). Una mirada a las prácticas participativas en la construcción de política pública social en el ámbito local. *Ciencia Política* (3), 153-185
[file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/Dialnet-UnaMiradaALasPracticasParticipativasEnLaConstrucci-3663798%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/Dialnet-UnaMiradaALasPracticasParticipativasEnLaConstrucci-3663798%20(2).pdf)
- Otalvaro Marín, B. y Obando, O. L. (2010). Incidencia Política de la Juventud vallecaucana en la formulación de políticas públicas ambientales. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* (15) 417-446 <https://doi.org/10.25100/prts.v0i15.1118>
- Reguillo Cruz, R. (2010). Pensar los jóvenes desde los jóvenes y sus prácticas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50), 5-6 <https://www.redalyc.org/pdf/279/27915750001.pdf>
Revista Latinoamericana de Comunicación, (141), 237-256.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7320766>
- Rodríguez, J. C. (2008). Participación Juvenil Ciudadana. En C. E. Caribe, *Protagonismo Juvenil en Proyectos Locales: Lecciones del Cono Sur* (págs. 73-89).
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/39f15170-da9d-4ded-9192-ad0cff6aaa50/content>
- Sala, C. (2017). La comunicación para el cambio social: una mirada participativa al concepto de desarrollo. *Janus*, 1-2.
https://janusonline.pt/images/anuario2017/2.3.5_CristinaVald%C3%A9s_Comunicaci%C3%B3n_CambioSocial.pdf
https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos_archivos_1082_1112.pdf

Diálogos intersectoriales para favorecer la operacionalización de políticas por la calidad de vida de los N.N.A. en el Norte de Santander

*OLGA BELÉN CASTILLO DE CUADROS
GLADYS SOCORRO QUINTANA FUENTES*

Resumen

En el marco de la responsabilidad social que tiene la Universidad de Pamplona en la formación de educadores infantiles en el Norte de Santander, se encuentra el liderazgo en encuentros intersectoriales como oportunidades para resaltar la responsabilidad social de las instituciones que velan por la garantía de los derechos de la Niñez, teniendo en cuenta que, en ellas hay personas responsables para la conducción y construcción de la calidad de vida de NNA, abriendo espacios colaborativos y diálogos interinstitucionales con el objeto de dar a conocer los programas y acciones que se crean y se operacionalizan para dar garantía de las políticas por la calidad de vida de NNA, teniendo como propósito: conocernos, que se está haciendo y unir esfuerzos.

En la articulación intersectorial se reafirma la responsabilidad colectiva por el bienestar de NNA como una competencia sensible para la formación de educadores infantiles del Siglo XXI, como un reto ambicioso a nivel de región que convoca a todos los sectores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo desde la primera etapa de vida del ser humano.

Cabe resaltar que estos esfuerzos a lo largo de los últimos doce años, la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, a través de los encuentros realizados, ha permitido la participación de los NNA, quienes han aportado a través de Manifiestos (en los que le ha permitido interiorizar la apropiación de la cultura de los derechos y deberes fundamentales), sus necesidades y propuestas para que sean tenidas en cuenta y sean incluidas en cada una de las instituciones que garantizan el cumplimiento de sus derechos. De igual manera, crecer por la posibilidad de un desarrollo integral identificando qué de los contextos le son favorables y no favorables asumiendo posturas críticas y proactivas frente a las misma.

Objetivos

- Generar espacios interinstitucionales para el dialogo y reflexión en torno a las políticas públicas de atención a la primera infancia del municipio de Pamplona, Cúcuta y el área metropolitana.
- Sistematizar experiencias exitosas en la operacionalización de las políticas públicas en su papel fundamental para desarrollar sujetos de derecho desde la niñez.
- Organizar las metas alcanzadas por las instituciones con el objeto de articular desde la academia programas y proyectos que lideren los retos de planes de desarrollo municipales.
- Fortalecer el observatorio regional de la infancia, adolescencia y juventud de la Universidad de Pamplona.

Resultados

- Ejecución y evaluación del primero y segundo conversatorio sobre la atención a las infancias: una mirada interinstitucional.
- Implementación y ejecución del primero al sexto manifiesto de los niños Pamplona y Cúcuta.
- Creación del observatorio regional de las infancias.
- El poder de convocatoria de la Universidad De Pamplona Facultad Ciencias De Educación, Licenciatura En Educación infantil de los representantes de organismos públicos, privados y no gubernamentales para asistir a los eventos que se organizan.
- El reconocimiento de actores y sectores que tienen el papel fundamental en la sociedad de potenciar al niño como sujeto de derechos y deberes.
- Sensibilización en el trabajo en equipo para cerrar las brechas y contribuir a que los niños del departamento puedan tener acceso al desarrollo integral desde la infancia.

Impacto en la política

Tabla 1

Instituciones Convocadas	Población Beneficiada	Logros Obtenidos
Alcaldías	(6)	Revisión de avances en cada uno de los derechos fundamentales de las infancias.

Sectores	(8)	Secretarías de los municipios: Salud, Educación, ICBF, UNICEF, Comisaría de familia, líderes de la primera infancia, corporaciones, entre otras.
	(12)	19.000 niños y niñas
Academias	1500	Estudiantes en formación docente

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Metodología

Se inicia con una metodología de gestión, participación, seguimiento y sistematización de experiencias en la articulación de la concreción de la política pública para garantizar el ejercicio de los derechos y deberes de niños y niñas, adolescentes y juventudes a nivel Local y Regional.

La Universidad de Pamplona ha tomado la iniciativa de movilizar la participación y compromiso de diversos actores, sectores, Instituciones gubernamentales y no gubernamentales dinamizando el liderazgo de la puesta en marcha de la atención en la formación y desarrollo integral desde la Infancia.

Como argumentos entre otros se han precisado los siguientes:

Los programas profesionales de formación de educadores requieren no solo conocer la política pública sino su comprensión en la gestión de la movilización en la implementación, evaluación y sistematización de prácticas exitosas en este compromiso con la niñez y el país.

La formación de Talentos humanos desde antes de nacer requiere promover actitudes coherentes en el pensar, sentir y hacer de los actores activos, participativos y poder operacionalizar la conceptualización teórica y práctica del desarrollo humano integral sostenible que exigen los objetivos de desarrollo sostenible. No ser actores indiferentes sino deliberadamente comprometidos los grupos de investigación de las Universidades intervienen en realidades educativas: niñez como sujetos de derechos y los contextos socio- histórico culturales que pueden favorecer o desfavorecer como la familia, escuela, Comunidad.

Los resultados y avances de los acercamientos conceptuales, históricos, su contextualización permite construir conocimiento sobre dimensiones y áreas de desarrollo - atención en la formación del ser humano desde las áreas que contribuyen: biología, neurociencia,

educación infantil, ciencias del comportamiento, economía, educación y desarrollo humano, aprendizajes, comunicación, habilidades, capacidades, competencias y socialización en general.

En este sentido se establecieron los siguientes aspectos y preguntas:

- Planteamiento de objetivos de cada conversatorio.
- Organización de preguntas a los participantes de las instituciones públicas y privadas, acerca de los programas y proyectos que desarrollan hacia los niños y sus entornos.

Preguntas:

- ¿Qué se ha trabajado a favor de la infancia?
- ¿Qué se viene haciendo?
- ¿Qué se propone incluir?

Los conversatorios sobre atención a la infancia: una mirada interinstitucional y manifiestos de los niños. Ha venido organizándose por el programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, en el mes de abril motivados para hacer conmemoración del día Internacional de la Niñez. La academia genera el liderazgo ofreciendo espacios para el diálogo y la reflexión en torno a las políticas, compromisos y proyectos actuales en pro de las infancias, donde cada una de las Instituciones públicas y privadas, gubernamentales y ONG invitadas, dan a conocer los aportes que han generado los programas que lideran en la atención a la primera infancia del Departamento Norte de Santander.

Es así como, en los conversatorios se desarrolla con la participación de los representantes de las entidades que trabajan por la niñez, entre los que se encontraban:

Representante Regional de UNICEF en Norte de Santander, Alcalde de la Ciudad de Cúcuta, Alcalde del Municipio de los Patios, Asesor de despacho Alcaldía de Pamplona, Delegada de Primera Infancia de la Ciudad de Cúcuta, Secretaria de Educación de la Ciudad de Cúcuta, Representante Regional del ICBF en Norte de Santander, Coordinadora del ICBF de la Ciudad de Pamplona, Comisaria de Familia de la Ciudad de Pamplona, Delegada Infancia y adolescencia de la Alcaldía de Pamplona, Coordinador de Policía de Infancia y adolescencia de Pamplona, representante de la Corporación Construyendo Poder Democracia y Paz, Representantes estudiantiles (personeros) de las Instituciones Educativas de la Ciudad de Cúcuta y Pamplona.

Cada uno de ellos compartió información relevante y oportuna con relación a las políticas y programas que se están desarrollando desde sus instituciones en relación con el trabajo y

acompañamiento a la niñez del departamento, resaltando la labor y el compromiso en el cumplimiento de las acciones y planes establecidos para garantizar los derechos de los niños y su formación integral dentro de la primera infancia.

A lo largo de las diferentes intervenciones se proyectaron algunos videos donde se evidencia la participación de los niños a través de preguntas dirigidas a los funcionarios invitados y al final los personeros de las instituciones educativas les presentaron el manifiesto de los niños, donde les dieron a conocer sus opiniones sobre la situación actual de la infancia.

Autores como: Jean Piaget, Erik Erikson, Vygotsky han manifestado que la vivencia en la primera infancia es determinante para el desarrollo en la vida adulta. El decano señala un libro importante que se llama ¡Crear y morir! de Andrés Oppenheimer el cual habla de la importancia de crear un nuevo sistema educativo como la familia, escuela y el estado.

El gran reto de los planes de desarrollo de los líderes de la sociedad, ciudad y departamento es que tienen como común denominador cumplir una serie de metas alrededor de la atención integral del niño.

La preocupación de la Universidad de Pamplona desde hace 6 décadas ha sido dar formación a profesionales de la educación, pero desde el año 2000 ha venido formando alrededor de 750.000 docentes y egresados que están en instituciones educativas apoyando y brindando una educación de calidad a los niños. Las metas se basan en la atención integral del niño, formando Educadores Infantiles que tengan el propósito de hacer una reflexión y brindar un futuro mejor a la infancia.

El niño como sujeto de derecho es una persona que participa, sugiriendo y aportando ideas frente a las necesidades que perciben en sus entornos y sugiere acciones encaminadas a la satisfacción de las mismas”. Reconocemos que las infancias tienen un papel fundamental en la sociedad, el niño como sujeto de derecho es una persona que participa aportando ideas frente a las necesidades que percibe en sus entornos y asimismo sugiere acciones que satisfacen estas necesidades.

Gran parte del éxito futuro desde un desarrollo técnico, de manufacturas, desarrollo de alimentos y desarrollo económico nunca tendrá fundamento sino tenemos como base la construcción de ciudadanos íntegros. Nuestros niños no son niños sino son microempresarios, son la materia prima y ese diamante que tenemos que construir entre todos.

Desde la Alcaldía de Cúcuta se realizan varias acciones para la familia, las universidades y el estado, puesto que estamos comprometidos con la formación de niños y jóvenes brindándoles espacios y recursos para ayudar a todos aquellos que están dispuestos a mejorar la educación en Norte de Santander. Para llegar a una transformación radical de las situaciones de la infancia, es preciso que desde las alcaldías municipales se gestionen proyectos enfocados en el trabajo y acompañamiento a las familias vulnerables y más en esta situación tan compleja de pandemia y migración. Se necesita educar a la sociedad en valores, principios y virtudes que demuestren que si es posible llegar a una solución y construcción de integridad mediante un trabajo conjunto con las instituciones.

Como bien lo decía el alcalde, los niños son lo más valioso de la sociedad, porque de ellos depende el futuro de esta y si se ofrece adecuadamente la atención en alimentación, nutrición y la formación académica correspondiente, es posible que estos niños sean quienes continúen con el cumplimiento de las metas futuras. Trabajar en el desarrollo de estos programas y en el mejoramiento social, permite que se cuenten con un entorno seguro y procesos educativos rentables.

Se han priorizado unos trabajos importantes a raíz de la lectura de contexto y situación de niños, en la parte humanitaria hay que seguir respondiendo para poder cerrar las brechas y contribuir a que los niños del departamento puedan tener acceso a derechos como la salud.

La razón de ser de la Unicef son los niños y adolescentes, la infancia. Respuesta Humanitaria introduce proyectos del plan de desarrollo y plan de migración para niños, niñas, gestantes y lactantes. Tres pilares, migración y desarrollo sostenible.

Están comprometidos con la educación promoviendo modelos flexibles para que 300 niños accedan al sistema educativo. También se fortalecerán preescolares en Pamplona y Cúcuta, procesos de alternancia, acompañan a instituciones educativas con adecuaciones y adaptaciones para un regreso seguro a las escuelas. La Unicef entiende que es importante que vuelvan los niños a las aulas, pero deben volver de manera segura y entiende que a través de la virtualidad se interrumpió la relación entre pares en el entorno escolar, por eso se comprometen para que se logre un regreso seguro.

En el municipio de los Patios se han venido manejando líneas estratégicas, de acuerdo al Plan de Desarrollo, las cuales son: Líneas estratégicas de Educación, Desarrollo social y comunitario, estrategias de salud y cultura.

La educación inicial es válida en sí misma en cuanto al trabajo pedagógico que allí se plantea como parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de los niños. Esto no busca como fin último la preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo porque lo más importantes que hay es que puedan jugar, puedan explorar el medio, puedan expresarse a través del arte y disfruten de la literatura.

Es importante que los niños tengan sus espacios para disfrutar su infancia, se establecen acciones para capacitar a los docentes, trabajan con la policía nacional en la virtualidad, tienen alianza con bibliotecas en las cuales realizan actividades de lectura y artes, el programa se llama todos a aprender. Escuela en casa es un libro en donde se deja ver cómo se puede compartir en familia y este es desarrollado por la alcaldía.

Actividades como conversatorios dan fuerza para desarrollar los diferentes programas de prevención. La idea es crear con el apoyo del ICBF a nivel nacional y departamental el programa de prevención para evitar situaciones que ponen en riesgo y peligro la vida de los niños y adolescentes y de alguna manera la activación de rutas o maquinarias existentes para propender por la garantía y el restablecimiento de los derechos.

Pertinencia social

El Manifiesto de los Niños y Jóvenes del Norte de Santander, en la Garantía de sus Derechos es una declaración que busca promover y proteger sus derechos. Su pertinencia social radica en varios aspectos como son:

- Empoderamiento de los niños y jóvenes: El manifiesto otorga voz y empoderamiento a los niños y jóvenes del Norte de Santander, al permitirles expresar sus opiniones y demandas en relación con sus derechos. Reconoce que son sujetos de derechos y no solo beneficiarios pasivos, lo que fortalece su autoestima, participación y sentido de pertenencia en la sociedad.
- Participación activa: El manifiesto promueve la participación activa de los niños y jóvenes del Norte de Santander, en la toma de decisiones que les afectan, tanto a nivel

individual como colectivo. Les brinda la oportunidad de influir en políticas, programas y acciones que garanticen y promuevan sus derechos, fomentando así una sociedad más inclusiva y democrática

- **Sensibilización y concientización:** El manifiesto contribuye a sensibilizar y concienciar a la sociedad Nortesantandereana, sobre los derechos de los niños y jóvenes. Al difundir sus demandas y necesidades, se genera un mayor conocimiento y comprensión de los desafíos que enfrentan, lo que puede movilizar a diferentes actores sociales para trabajar en la garantía de esos derechos.
- **Transformación social:** El manifiesto busca promover cambios sociales y estructurales para garantizar los derechos de los niños y jóvenes. Al poner de relieve las violaciones y desigualdades que enfrentan, se busca generar conciencia y acción en la sociedad Nortesantandereana, representada en las instituciones públicas y privadas, así como la familia, y en los responsables de la toma de decisiones para abordar las problemáticas y promover la igualdad de oportunidades.
- **Construcción de una sociedad justa y equitativa:** El manifiesto se alinea con los principios de justicia y equidad al abogar por la igualdad de derechos y oportunidades para todos los niños y jóvenes, independientemente de su origen étnico, género, orientación sexual, discapacidad u otras características. Su pertinencia social radica en la búsqueda de una sociedad que garantice la dignidad y el bienestar de todos sus miembros desde temprana edad.

Conclusiones

- Es difícil la situación que atraviesan los niños, pero se debe tener en cuenta la garantía de una educación de calidad, en la que todos tengan los recursos necesarios para sus clases virtuales, todos reciban afecto y todos aprendan jugando. En este sentido, es primordial otorgar la importancia necesaria a las actividades rectoras propuestas por el MEN: juego, literatura, arte y exploración del medio, las cuales potencian el aprendizaje, al constituirse en actividades inherentes a los niños y las niñas, desde las interacciones y relaciones que establecen en su cotidianidad (MEN, 2013 y MEN, 2014a).
- Como docentes debemos cambiar la forma de ver el mundo y explorar hacia una mejor educación para la primera infancia. Las perspectivas vistas en la conferencia dan a conocer cómo la niñez de hoy en día pasa necesidades y para lograr un cambio debemos

empezar desde nosotros mismos. Resulta relevante tomar en cuenta aspectos conceptuales, pedagógicos y curriculares que reconocen la importancia de la educación inicial para el desarrollo integral de los seres humanos (MEN, 2017, p. 21).

- Este conversatorio sobre atención a la infancia tuvo una muy buena organización y preparación por parte de las personas que lideraron el evento, hubo una gran participación y se realizó un completo análisis de la realidad de infancia. El crear un espacio que otorga voz a los niños y niñas, permite que potencien “la capacidad de convivir en paz, respetuosos de los derechos humanos y de la diversidad, que asuman retos locales y globales y contribuyan a propiciar cambios sociales, económicos, culturales y ambientales, en una perspectiva de desarrollo humano” (MEN, 2017, p. 22).
- Se considera que es muy importante que se sigan desarrollando conversatorios y debates sobre estos temas, porque nos ayudan y al mismo tiempo nos aportan para nuestra formación. Es interesante poder conocer más a fondo las diferentes posturas, paradigmas y contextos con los que hoy nos enfrentamos; es fundamental adoptar una postura crítica acerca de las situaciones que está afrontando la niñez y saber qué acciones se están desarrollando para el mejoramiento de la atención integral a esta población, de acuerdo con lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas (2016) para que de aquí a 2030 se asegure que todas las niñas y los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad (Agenda 2030 y Objetivo 4 Educación y calidad: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos).
- Son muchas las instituciones que están trabajando, aportado y desarrollando programas de atención a la infancia que benefician a los niños, pero se requiere de más apoyo por parte de todas las personas de la sociedad. El camino para crear una "Cultura de la educación inicial" en el marco de la atención integral, es a través de cuatro actividades rectoras que además de ser actividades inherentes a los niños y las niñas, posibilitan aprendizajes por sí mismas. Estas 4 actividades son: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio (MEN, 2013).
- La academia esta llamada al trabajo interinstitucional para garantizar la operacionalización de las políticas públicas sobre las infancias, adolescencias y juventudes. La educación infantil debe ser el servicio mejor organizado en los países teniendo en cuenta

la existencia de lineamientos de los Ministerios del estado, bajo los mandatos legales internacionales, nacionales y regionales, y dentro de la comprensión de que a todos los une el propósito de establecer organización en el trabajo a favor de la niñez (Bernal y Camacho, 2010).

- Se devela la necesidad del apoyo interinstitucional desde la academia para desarrollar programas y proyectos que favorezcan las infancia, adolescencias y juventudes en cada departamento. Las instituciones municipales hacen un llamado a participar de las academias como garantes. De aquí la importancia de consolidar más espacios como este y crear redes educativas, como “estructuras organizativas que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a los profesionales, permitiendo detectar las necesidades, favoreciendo el cambio, ofreciendo un medio para ejercer el liderazgo y la responsabilidad compartida, con estrategias planificadas” (Gobierno Vasco, 2012).
- Fortalecer prácticas educativas, formativas en los Universitarios de Educación Infantil para que se integren con los diferentes actores, sociales y políticos que tiene las funciones intersectoriales que potencien la formación de niños y niñas desde edades tempranas, con el objeto de unir voluntades, capacitación y fuerzas, otorgando a la colaboración una connotación de estrategia para la formación, la reflexión sobre la práctica y la intervención en ella, para impactar positivamente en la aplicación del currículo, el desarrollo y los aprendizajes (García et al., 2015). Adicional a esto, es fundamental comprender que los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación, convirtiéndose en clave del desarrollo mundial sostenible (UNESCO, 2019).

Referencias

- Bernal R., y Camacho, A. (2010). La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia, *Docu* Universidad de los Andes. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/308_Programa_para_la_Primeras_Infancias_en_Colombia_DOC.pdf
- Gobierno Vasco. (2012). Redes educativas. https://eu.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/adjuntos/210004c_Doc_BGN_Hezkuntza_sareak_c.pdf

- García, Y., Herrera, J. I., García, M. y Guevara, G. E. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*. 17(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. MEN*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. MEN*. <http://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178032.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014a). *Documento N°20: El sentido de la Educación Inicial. MEN*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible>
- UNESCO (2001- 2010) *Atención y educación de la primera infancia en América Latina*. Moscú. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189212_spa

Tema 02

Experiencias de resistencias, re-existencias frente a las desigualdades en sus diversas dimensiones

Mesa 09

Jóvenes y Sociedades Contemporáneas. Experiencia juvenil, resistencia y agenciamiento frente a las desigualdades en América Latina

Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional UPZ 39

10 años abriendo horizontes de posibilidad para jóvenes de la localidad Rafael Uribe Uribe

DAYANA ZULEY ARIZA ARIZA

OTTO LEONARDO GÓMEZ HUERTAS

Resumen

La presente ponencia expone la Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional UPZ 39 como una experiencia educativa de dimensión territorial que incide de manera positiva en la transición entre la educación media y el mundo de la formación y del trabajo de los jóvenes y adolescentes de la localidad Rafael Uribe Uribe en Bogotá¹⁰, que fortalece el sentido de pertenencia y de lo comunitario en la localidad como territorio, y que moviliza esfuerzos de diferentes actores institucionales alrededor de dar respuesta a necesidades propias de los y las adolescentes y jóvenes de instituciones educativas públicas.

Objetivo

Analizar la Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional UPZ 39 como experiencia transformadora de las realidades educativas de la educación media de la localidad Rafael Uribe Uribe en Bogotá.

Resultados

Una de las preocupaciones que se ha generado en el sector educativo de nuestro país en los últimos años, es la carencia de acciones solidas que garanticen una transición armónica e inmediata de los y las jóvenes y adolescentes entre la educación media y la educación posmedia o la inserción laboral; esto, acompañado de una tasa de deserción alta en educación media y los primeros semestres universitarios, según cifras de la Secretaria Distrital de Planeación (2020).

Como respuesta a esta preocupación, cinco rectoras de instituciones educativas distritales, de carácter público ubicadas en la localidad Rafael Uribe Uribe crearon la Estrategia de

¹⁰ La localidad Rafael Uribe Uribe se divide en cinco Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ), la No 39 se denomina como Quiroga.

Circulación Estudiantil Interinstitucional UPZ 39¹¹, una iniciativa que busca el fortalecimiento del nivel de educación media a partir de la ampliación de la oferta de formación en líneas de profundización o programas técnicos, fuera del núcleo común, y que se constituye como bisagra entre la educación media y superior, a la vez que amplía para los y las jóvenes de la localidad el panorama de oportunidades socio ocupacionales y las posibilidades de acceso a las mismas. La clave para el desarrollo de la Estrategia es la integración de la oferta de formación de las instituciones que en ella participan, anteriormente los estudiantes debían recibir la formación en su Institución Educativa y acceder al único técnico o la única línea de profundización que allí se ofrecía. Con la creación de la Estrategia los estudiantes de media pueden elegir cualquiera de los programas que se ofrecen en las instituciones educativas participantes, actualmente se encuentran vinculadas a la Estrategia seis instituciones educativas, con 16 modalidades en total.

Tabla 1

Tabla de datos ECEI UPZ 39 marzo 2023

OFERTA	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	TIPO	N° ESTUDIANTES	
			10°	11°
Ciencias Del Deporte con Énfasis en Investigación	Quiroga Alianza	IES	2 7	29
Ingeniería, Ciencia Y Tecnología		IES	2 4	26
Técnico En Contabilización De Operaciones Comerciales Y Financieras		SEN A	5 7	34
Técnico En elaboración Medios Audiovisuales	Rafael Delgado Salguero	SEN A	2 9	20
Técnico En integración De Operaciones Logísticas		SEN A	3 0	18

Técnico En Asesoría Comercial	El Libertador	SEN A	No aplic a	22
Técnico En Prerensa Digital Para Medios Impresos		SEN A	2 5	16
Técnico En Programación De Software		SEN A	2 9	25
Técnico En Integración de Contenidos Digitales		SEN A	2 7	22
Academia Cisco		SEN A	1 3	20
Pensamiento Tecnológico Para El Desarrollo Ambiental	Antonio Baraya	IES	3 9	48
Técnico En Ejecución De Instrumentos Musicales		SEN A	2 0	20
Técnico En Dibujo Arquitectónico	República EE.UU. De América	SEN A	2 6	22
Bilingüismo		IED	3 1	31
Técnico En Programación De Software		SEN A	2 8	26
Auxiliar de Serigrafía		SEN A	2 2	2
Técnico En Recursos Humanos		Colombia Viva	SEN A	3 0
TOTAL			437	402

Fuente: Elaboración propia.

A la Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional UPZ 39 pertenecen los colegios Colombia Viva, Quiroga Alianza, Rafael Delgado Salguero, Antonio Baraya, República de Estados Unidos y El Libertador; de sus Proyectos Educativos Institucionales se pueden extraer dos elementos en común: la importancia de la comunicación como eje transversal de la acción pedagógica y la formación de personas con capacidad para transformar su entorno.

En este sentido, la Estrategia contribuye a la consolidación de una comunicación efectiva y asertiva, no solamente entre los estudiantes de las seis instituciones, sino también entre los diferentes actores que intervienen en su desarrollo como lo son rectores, docentes enlace y líderes de media, instructores, docentes orientadores, docentes de apoyo a la inclusión; también con aliados externos a las IED como el SENA, la Dirección de Educación Media y la Dirección de Cobertura (Estrategia de acompañamiento pedagógico territorial).

Por otro lado, contribuye al fortalecimiento del tejido social territorial, a la consolidación de lazos interinstitucionales e intersectoriales y a la creación de alternativas de solución a problemas del entorno local por parte de los estudiantes, generados en el ejercicio académico propio de las modalidades en las que se encuentran.

La Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional impacta los proyectos de vida de los estudiantes en varios sentidos:

1. Los acerca al mundo laboral o académico, accediendo a saberes técnicos o científicos mediante una formación técnico laboral o académica –investigativa.
2. Promueve el reconocimiento del entorno y las oportunidades que ofrece, pues el desarrollo de la Estrategia hace que los límites físicos de la escuela se desdibujen y la pertenencia institucional haga tránsito a una vivencia del territorio local.
3. Promueve la interacción permanente y el trabajo colaborativo entre estudiantes de distintas instituciones educativas y como consecuencia mejora la convivencia entre las mismas. Por esto, la Estrategia fue reconocida como Nodo de calidad, permanencia y convivencia por la SED y premiada en la Gala de los mejores 2022.

Impacto en la política

Es de sobra conocido que en el funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas se configuran sistemas de normas, hábitos y relaciones de poder que constituyen lo que Foladorio llamaría “lo instituido”, un inconsciente institucional, la personalidad de cada institución educativa. Sin embargo, la iniciativa aquí expuesta es un claro ejemplo de cómo las propias

necesidades de los adolescentes y jóvenes que se benefician de las instituciones educativas generan dinámicas que llevan necesariamente a transgredir ese comportamiento institucional hegemónico, como se ilustra a continuación

La Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional puede emular en su estructura, funcionamiento y procesos a una institución educativa, también por la cantidad de población que se beneficia de ella; la diferencia sustancial es que su escenario no es un edificio o un conjunto de edificios con una identidad definida. Para esta estrategia, los límites físicos de las seis instituciones educativas se desdibujan y la pertenencia institucional hace tránsito a una vivencia del territorio local (Ariza y Orjuela, 2023, p. 11)

Este ejercicio educativo, que traspasa los límites físicos de la escuela, ha obligado a las directivas a gestionar de manera diferente los aspectos administrativos, académicos, directivos y comunitarios que intervienen en el desarrollo de la Estrategia; pues si bien es cierto que se desarrollan procesos similares en cada institución educativa, para que la Estrategia de Circulación funcione los procesos deben construirse colectiva y consensuadamente entre las seis instituciones educativas sin perder de vista su objetivo fundacional y el espíritu de la iniciativa.

Pero las transformaciones no solo se dan dentro de las instituciones educativas y entre ellas, esta dinámica ha generado transformaciones en el ejercicio de acompañamiento y fortalecimiento a la educación media que desarrolla la Secretaria Distrital de Educación, a través de la Dirección de Educación Media; quienes se han visto obligados a realizar ejercicios distintos de acompañamiento, a gestionar apoyos de profesionales y a motivar la creación de nuevas Estrategias de Circulación Estudiantil como solución a la diversificación de la oferta de formación para que los estudiantes se acerquen desde lo académico a sus intereses socio ocupacionales. Desde el 2020 se desarrolla una Estrategia de Circulación en la localidad de Kennedy y este año se inició otra en la localidad de Ciudad Bolívar; además la Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional cuenta con dos líderes de media que se encargan de su coordinación general y hace algunos años, cuando participaban nueve instituciones educativas, se contó con un auxiliar administrativo. Para el 2023 la Dirección de Educación Media designó un profesional para realizar el acompañamiento focalizado en las Estrategias de Circulación Estudiantil.

Cómo se mencionó en el aparte anterior, una de las instituciones que interviene en el proceso de formación es el Servicio Nacional de Aprendizaje, a través del Programa de Articulación con la media, quienes desarrollan los diez programas técnicos que se ofertan en la

Estrategia y el programa de Auxiliar en Serigrafía. La existencia de las Estrategias de Circulación Estudiantil ha logrado impactar también la formulación de los lineamientos del programa de articulación, los cuales en su más reciente actualización, contenida en la Resolución 317 del 2021 “por la cual se adopta el manual de articulación del SENA con la educación media”, en lo referente a la Fase de Gestión del Convenio con la Articulación Media, enuncia la “concertación de acciones de formación enmarcadas en las estrategias de circulación estudiantil interinstitucional y nodos” (Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), 2020, p. 59).

Metodología

El desarrollo de la Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional se explica a partir de tres componentes, así:

Tabla 2

Metodología de la ECEI UPZ

Componente	Descripción
Directivo y Administrativo	La estrategia se organiza a partir de la realización de jornadas de trabajo de periodicidad semanal en las cuales participan docentes representantes de cada una de las instituciones vinculadas. En dichas reuniones se toman, de manera consensuada, decisiones frente a procesos académicos, administrativos y directivos, y se planea y evalúa su implementación. A su vez, cada semestre del año se realiza una reunión (Comité Técnico UPZ 39) con los aliados estratégicos de la estrategia que son el SENA y la dirección de media de la Secretaría de Educación Distrital en la cual, al igual que en las reuniones internas, se realizan acuerdos para el desarrollo de la estrategia a partir de los resultados de los procesos de evaluación.
Académico	Con el objetivo de garantizar el éxito académico de los estudiantes de décimo y once y disminuir el riesgo de reprobación, cada dos meses se programan comités de seguimiento y acompañamiento académico por modalidad,

	<p>al que asisten el instructor o docente que lidera la formación, el docente enlace y líderes de media de las seis IE pertenecientes a la estrategia y los docentes de apoyo. Allí se analiza la situación de cada estudiante en términos de asistencia y desempeño académico lo que permite identificar oportunamente las fortalezas y aspectos a mejorar de los estudiantes y se generan estrategias de mejoramiento. Este proceso incluye reuniones con acudientes por modalidad, y tres encuentros anuales con docentes de apoyo a la inclusión y docentes orientadores con el objetivo de revisar y acordar los parámetros del proceso de orientación y el abordaje de situaciones de estudiantes con situaciones particulares (discapacidad, problemas de aprendizaje, acompañamiento por salud mental, entre otros).</p> <p>Adicionalmente se realizan jornadas pedagógicas con docentes e instructores las cuales surgen de la necesidad de cualificar a los docentes que lideran la formación de los estudiantes en temas relacionados con el desarrollo integral de los adolescentes, socio emocionalidad, estrategias didácticas. Se realizan dos jornadas pedagógicas al año, en horario de formación.</p>
<p>Orientación Ocupacional</p>	<p>Socio</p> <p>Este proceso consta de distintas fases donde docentes, orientadores, directivos, estudiantes y padres de familia son actores fundamentales para la estructuración de una decisión informada por parte del estudiante que hará parte de la estrategia en la educación media. Las fases del proceso son charlas de orientación sobre proyecto de vida, toma de decisiones y funcionamiento general de la estrategia, aplicación de pruebas de aptitudes, intereses e</p>

	inteligencias múltiples, Feria educativa UPZ 39, sensibilizaciones por parte del SENA, inscripción y matrícula.
--	---

Fuente: Elaboración propia. Adaptado del Formulario de inscripción Experiencias significativas de los nodos de calidad, permanencia y convivencia 2023.

Pertinencia social

La Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional UPZ 39 da respuesta a una necesidad sentida por los adolescentes y jóvenes de la localidad, fueron ellos quienes motivaron la creación de la iniciativa y quienes han dado luces de lo necesario para su funcionamiento. La pertinencia social de esta experiencia está dada en dos sentidos, el primero es la capacidad que tiene de mostrar a los y los jóvenes horizontes socio ocupacionales diversos sin tener que explorar otros territorios y optimizando los recursos existentes en las plantas físicas de las instituciones educativas públicas; además de incidir en la transición armónica entre el colegio y el mundo de la formación y del trabajo. El segundo, es la dimensión territorial de la Estrategia, pues además de que los adolescentes y jóvenes pueden estudiar algo cercano a sus intereses y habilidades, también amplían su visión de mundo al conocer instituciones educativas distintas, personas que entienden el ejercicio educativo de manera distinta y se generan sinergias e interacciones que les permiten reconocer las problemáticas de su territorio y proponer alternativas de solución a las mismas. Se fortalece en la Estrategia el sentido de lo comunitario, el sentido de pertenencia por los lugares que se habitan y en ocasiones se ignoran, se tejen lazos interinstitucionales y se demuestra que la comunidad y la escuela tienen iniciativas poderosas que llevan a deconstruir imaginarios y reformular políticas públicas.

Referencias

Ariza Ariza, D. y Orjuela Orjuela, A. (2023). Plan de mejoramiento para el fortalecimiento del seguimiento a egresados de dos colegios de la Estrategia de Circulación Estudiantil Interinstitucional UPZ 39. [Trabajo de grado especialización en Gerencia Educativa, Universidad de la Sabana].

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/55195/Tesis%20Ariza%20y%20Orjuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2020). Resolución 321 de 2021. Por la cual se adopta el manual de articulación con la educación media y se deroga la resolución 1113 de 2017. 8 de marzo de 2021. https://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/ProyectoNorma/proy_res_manual_articul_con_la_media_y_deroga_re_s_1113.pdf

Secretaria Distrital de Planeación (2020). Fortalecimiento de las competencias de los jóvenes de mediodel distrito para afrontar los retos del siglo XXI en Bogotá. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/112_sed_2020110010023_7689_0.pdf

Mesa 10

Experiencias investigativas en torno a las violencias y desigualdades sociales en las infancias y adolescencias de América Latina y el Caribe

Modelo de epigenética educativa aplicado para el desarrollo nutricional, cognoscitivo y emocional de adolescentes escolares en contextos de pobreza de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón (Cundinamarca)

ÁLVARO GUSTAVO FERNÁNDEZ ANGARITA

Resumen

Esta investigación considera los desarrollos científicos de la *Epigenética* orientados hacia la educación y la salud integral preventivas, para favorecer el desarrollo nutricional, cognoscitivo y emocional de los jóvenes escolares que integran la familia y escuela en contextos de pobreza. La literatura sobre investigación educativa no ha considerado la familia y la escuela como sistemas complejos no lineales, cuya bidireccionalidad deberá fortalecerse.

En consideración con lo anterior, se plantea como objetivo general el concebir el modelo innovador de *Epigenética Educativa*, cuya importancia involucra los estilos de vida que como patrones de crianza son modelados por la vida familiar y escolar.

Objetivos

Objetivo General

Aplicar el modelo innovador de *Epigenética Educativa* como propuesta para la optimización de los procesos de desarrollo nutricionales, cognoscitivos y emocionales de los Adolescentes de Educación Media de las Escuelas Normales Superiores de Cundinamarca-Colombia.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar la realidad familiar y escolar de los estudiantes de Educación Media de las Escuelas Normales Superiores frente a patrones de crianza en condiciones de pobreza y su incidencia en los procesos nutricionales, cognoscitivos y emocionales.
- Planificar y organizar intervenciones específicas a nivel familiar y escolar, destinadas al reforzamiento de los estilos de vida a nivel nutricional, cognoscitivos y de respuesta emocional de los jóvenes escolares.

- Rediseñar el currículo, teniendo en cuenta la interpretación de los resultados obtenidos para el desarrollo nutricional, cognoscitivo y emocional de los estudiantes implicados en la investigación.
- Proponer el desarrollo de políticas públicas de educación y salud a nivel de la región de Cundinamarca y su proyección al MEN, con base en los resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio.

Resultados

A través del trabajo de investigación y considerando el análisis preliminar de la aplicación de los instrumentos de recolección de información utilizado (la Encuesta), ha sido posible evidenciar la marcada influencia que tienen las *arraigadas prácticas culturales desfavorables al desarrollo humano integral*, que han permeado la vida educativa y que tienen su origen en las condiciones de vida familiar de los jóvenes escolares objeto de estudio.

Los actores educativos de las Escuelas Normales Superiores tuvieron que comprender el proceso pedagógico desde otra realidad, la del distanciamiento social, lo cual condujo a la necesaria adaptación de los valores sociales y familiares a las concretas exigencias del momento histórico de la pandemia. Estas nuevas condiciones afectaron la calidad de las relaciones intrafamiliares a nivel emocional y comunicativo, lo cual muy seguramente afectó la armonía familiar y, por ende, la calidad en los aprendizajes en relación con la formación de los estudiantes señalados.

Esta investigación encuentra que ha sido posible establecer un referente distinto de la acción y práctica educativa tradicional, puesto que considera acciones estratégicas formativas y de transformación desde la vida familiar, como institución natural orientadora de la formación integral humana, hacia la vida educativa y viceversa. Así mismo, se reconoce que, dentro de estos ámbitos de socialización, se presentan evidentes rivalidades de diverso tipo entre sus integrantes, muchas veces como currículum oculto o patrones culturales, que afectan el adecuado desarrollo cognoscitivo, nutricional, emocional y comunicativo de los jóvenes escolares objeto de este estudio.

De otro lado, se encuentra en el presente estudio que las condiciones críticas socioeconómicas y laborales de las familias determinaron que la pobreza se haya extendido, alcanzando no solo a los estratos más bajos, sino también a las clases medias que representan a los jóvenes escolares de Educación Media de las Escuelas Normales Superiores. Esto les ha llevado a

establecer diversas estrategias de sobrevivencia, una de las cuales está relacionada con las pautas alimenticias, en donde se incrementó el consumo de carbohidratos, principalmente harinas y tubérculos, alimentos procesados de menor precio y la disminución del consumo de alimentos ricos en proteínas, con el consecuente impacto perjudicial para la salud familiar y por lo tanto, afectándose la calidad nutricional de los jóvenes escolares y como es previsible, con incidencia no evaluada en el desarrollo cognoscitivo, emocional y conductual de los mismos.

Desde el referente teórico del paradigma epigenético del desarrollo cerebral, cuya visión integradora permite considerar diversos niveles de análisis en la relación entre la estimulación en el hogar y la nutrición como factores mediadores en las condiciones de pobreza de las familias de los jóvenes escolares, se encuentra que estas variables han incidido en el efecto negativo de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes escolares, lo cual es congruente con el estado de arte de investigaciones.¹⁸ Esta condición se ha agravado desde años atrás, más en la actualidad, a causa de los impactos negativos de la pandemia del coronavirus, donde se encuentra que algunas madres asumen funciones laborales para mejorar los ingresos del hogar (principalmente en el sector informal de la economía). Sin embargo, con esta situación se han introducido nuevos conflictos al interior de las familias, haciendo más disfuncionales las relaciones para todos sus miembros; en algunas ocasiones, las madres han descuidado la crianza y la educación de los niños, niñas y adolescentes, puesto que ciertos padres colaboran de manera insuficiente, con lo que se generando un costo emocional alto que parece no compensar el aumento de los ingresos familiares.

Esta suele ser la tendencia en los sectores rurales de donde proviene una significativa población de jóvenes escolares de las Escuelas Normales Superiores, y donde se suelen mantener las pautas tradicionales de autoridad paterna, con altas tasas de fecundidad y participación de casi todos los miembros de la familia en la producción agrícola.

La sobrecarga de la mujer trabajadora y madre dificulta que esta tenga tiempo suficiente para la crianza y la educación de sus hijos. El trabajo de la madre fuera del hogar incentiva la tendencia a reemplazar los lazos afectivos por relaciones funcionales y económicas. Las consecuencias se aprecian en las conductas disfuncionales de los hijos, especialmente en los adolescentes, muchas veces desorientados, desmotivados, sin posibilidades de continuar sus estudios, ni de capacitarse para el trabajo, sin entrar al mercado laboral y sin perspectivas de futuro. Es posible que a esto se deba el aumento de los índices de delincuencia, drogadicción,

holgazanería, embarazo adolescente, abandono de niños y agresión física encontrados en el estudio; consecuencias lógicas de este proceso, confirmadas por el Plan de Desarrollo de Cundinamarca 2016-2020 en el capítulo 3 en relación con el diagnóstico del tejido social (Gobernación de Cundinamarca, 2016).

Por consiguiente, es posible inferir que lo que hace que la familia cambie es su relación con el medio social, visto este como factor ambiental influyente, léase epigenético, donde la familia, al convertirse en el eslabón que articula los cambios macrosociales —como los derivados de la vida educativa— con los cambios individuales generados en ambos ámbitos de socialización, experimenta un proceso de ajuste a las nuevas condiciones económicas, sociales y culturales del medio, con cambios importantes en su estructura y en el cumplimiento de sus funciones. Así lo confirman estudios multilaterales como el señalado por Kaluf y Maurás. (1998) al señalar que “la familia cambia cuando cambian los roles asignados por la sociedad a cada uno de sus miembros individualmente considerados” (p. 30).

Si bien es cierto que la familia es el primer agente de socialización en una comunidad, la realidad es que, en las condiciones actuales, la familia es más vulnerable a las presiones que ejercen sobre ella los modos de producción y de convivencia social predominantes en el medio, por lo que la familia ha dejado de ser el núcleo fundamental de la sociedad. El Estado, representado por las instituciones públicas (en este caso, las Escuelas Normales Superiores) no tiene injerencia real en el ámbito privado de la familia, esto ha provocado que la separación entre las responsabilidades de un ámbito y otro hayan dejado indefensos a los miembros de la familia, individualmente considerados, y a algunos en condición de pobreza. Impacto en la política.

Este estudio evidenció la marcada influencia de las arraigadas prácticas culturales que junto a las limitaciones económicas y de conocimiento de las familias, son un reto para el reforzamiento de los estilos de vida saludables.

Por ello, a través de la implementación de las etapas de sensibilización, diagnóstico, intervención formativa, seguimiento y evaluación del proceso investigativo, se contribuyó al cambio del imaginario colectivo fundado en la idea que la escuela tiene que sustituir la responsabilidad que le asiste a los padres de enseñarles a sus hijos cómo tener disciplina, éxito y ser felices en la vida. La educación debe ir de la mano con el apoyo de la familia, donde los padres o adultos cuidadores son más importantes cuando se trata de educar y ahí está el reto, pero a la vez el gran problema.

Metodología

Enfoque Específico Metodológico

Se aborda la anterior problemática con *enfoque desde una perspectiva contextual – funcional*, en donde se considera desde la vida familiar el desarrollo nutricional, cognoscitivo y emocional de los adolescentes escolares y como el resultado de la permanente interacción entre lo genético y lo ambiental, entre naturaleza y crianza; lo cual trasciende a otros ámbitos de socialización como son la escuela y la vida en comunidad.

La investigación considera los resultados clínicos de estudios epigenéticos de corte transversal sobre diversos factores ambientales (patrones de crianza, nutrición, violencia familiar y escolar, entre otros) que inciden y que se puedan relacionar con el desarrollo académico, comportamental y emocional de jóvenes escolares de Educación Media (Grados 10 y 11) de las diez (10) Escuelas Normales Superiores oficiales del departamento de Cundinamarca-Colombia. En este sentido, se estima:

1. La posible prevalencia de adolescentes escolares involucrados en problemas relacionados con la violencia (problemas de atención e hiperactividad, conductas agresivas y antisociales); las creencias y estilos educativos de los padres que correlacionan con este tipo de problemas. Se verificó si algunas prácticas de crianza (repetir las normas insistentemente, castigar frecuentemente o reforzar permitiendo a los adolescentes escolares realizar actividades que normalmente le son prohibidas) son factores de riesgo para la aparición de este tipo de problemas. En cambio, otro tipo de prácticas (reforzar a los hijos señalando lo bien que han hecho algo o ser sistemáticos en la aplicación de contingencias) se verificó si funcionan como factores de protección.

Se plantearon una serie de recomendaciones dirigidas a padres y educadores acerca de cómo prevenir y frenar los problemas relacionados con los patrones de comportamiento que les son desfavorables a su calidad de vida.

2. Una revisión de la literatura científica acerca de los estudios epigenéticos relacionados con problemas psicológicos en la infancia y adolescencia, así como de los factores de riesgo asociados, con especial atención a las creencias y estilos educativos de los padres.

Componentes de Innovación de la Epigenética Educativa

Dentro de la concepción y practica del Modelo Innovador de *Epigenética Educativa*, aquí propuesto, el cual tanto en su concepción como aplicación trata de romper con los enfoques

tradicionalistas de la práctica educativa en el logro de una perspectiva macrosocial y explicativa. En este sentido, se incorporaron las siguientes innovaciones educativas dentro del modelo:

- La transposición didáctica o recontextualización de saberes a partir del concepto científico de Epigenética a través del nuevo concepto de Epigenética Educativa.
- La construcción de la correspondiente *Matriz de Congruencia de la Investigación*, la cual permitió la articulación en diversos niveles de análisis de las variables implicadas y su operacionalización desde el fundamento conceptual del modelo innovador de *Epigenética Educativa*.

Concepción y diseño de instrumentos de recolección de información novedosos y originales, los cuales adquieren dicha condición pues desde la Base de Datos elaborada, fueron sometidos a la validación y confiabilidad del Coeficiente de Alfa de Cronbach, cuyo resultado estadístico: Muy Confiables. (Ver Tabla No.01)

Tabla 1

Coeficiente Estadístico de Alfa de Cronbach en la investigación.

COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH			
(Índice de Consistencia Interna del Instrumento=Confiabilidad)			
$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$			
Donde:	K: El número de ítems del instrumento	55	
=			
		71,704	
S12: Sumatoria de Varianzas de los ítems			
=		221,3205524	
ST2: Varianza de la suma de los ítems			
=		0,688536278	
Según Herrera (1998)			
	RANGO	CONFIABILIDAD	
	0,53 a menos.	Confiabilidad nula.	
	0,54 a 0,59	Confiabilidad baja.	
	0,60 a 0,65	Confiable.	
	0,66 a 0,71	Muy confiable.	
	0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad.	
	1	Confiabilidad perfecta.	
			El instrumento es MUY CONFIABLE.

Desde el *Análisis e Interpretación de los Resultados* obtenidos se realizó la articulación y extrapolación a través de la herramienta de uso en algunas investigaciones doctorales: *La Matriz de Frederick Vester*, el cual garantiza el análisis complejo de las problemáticas en este caso, aplicadas a la vida familiar y escolar.

La concepción y diseño de las correspondientes innovadoras *Matrices de Epigenética Educativa* en las dimensiones de estudio: Nutricionales, Cognoscitivas y Emocionales para su

aplicación en la Vida Familiar y la Vida Escolar a través del programa de Escuela de Padres y como investigación en el aula.

Pertinencia social

La real aplicación del concepto de *Desarrollo Integral* a través de:
Tres dimensiones de análisis debidamente articuladas: Nutricional, Cognoscitiva y Emocional desde la vida familiar y la vida escolar.

La participación efectiva de casi todos los actores de la Comunidad Educativa: Padres, madres y/o cuidadores; estudiantes, profesores, directivos docentes, orientación escolar, enfermería y actores sociales de la comunidad externa.

Gráfica 1

La Epigenética Educativa



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Esta investigación a través de sus resultados confirma en primer lugar, que efectivamente la vida familiar representa el primer escenario de socialización y de educación, donde se aprende a convivir compartiendo, pero donde también se hacen evidentes rivalidades de diverso tipo entre sus integrantes, muchas veces como currículum oculto, que afectan el adecuado desarrollo cognoscitivo, nutricional, emocional y comunicativo de los jóvenes escolares objeto de estudio,

más apreciable cuando se trata del estudio en contextos de pobreza multidimensional como los aquí analizados.

Por ello, se establece que en el entorno familiar es donde se aprende a gestionar esas emociones, teniendo la capacidad de tolerar la frustración y poner límites no solo en las relaciones entre los padres o adultos cuidadores, sino también entre los jóvenes adolescentes que la integran.

Es así, como se identifica que una preocupación de los padres de familia consultados en la presente investigación es el tema de la convivencia, dado que se reconoce la naturaleza social y emocional del ser humano, lo cual determina la necesidad de establecer relaciones intrafamiliares e interfamiliares adecuadas que sean intervenidas con acciones estratégicas formativas desde la vida escolar.

En este sentido, se acepta que el convivir no es fácil, es un reto que debe abordarse en primer lugar, desde el ámbito familiar, puesto que para convivir se debe aprender el cómo se gestionan las emociones y los conflictos, así como el aprender a mantener niveles de comunicación verbal y gestual apropiados, entre otras condiciones que los jóvenes escolares aprenden primero desde el núcleo familiar y proyectan a otros ámbitos de socialización: la vida escolar y en general, comunitaria. Sin embargo, es aceptable afirmar que la calidad en la convivencia familiar, es consecuencia directa de factores ambientales que la condicionan como son los patrones de crianza asociados a la estimulación cognoscitiva, emocional-afectiva, los estilos de alimentación y los niveles de comunicación que practican los integrantes de los núcleos familiares estudiados en contextos de pobreza.

De otro lado, si bien es cierto las Tecnologías de la Información y la Comunicación(TIC) han sido necesarias para el acceso a la información y el conocimiento en la vida familiar y escolar en tiempos sincrónicos y asincrónicos, y la posibilidad de acceder al conocimiento que la comunidad de especialistas produce, está generando a su vez, un problema grave que afecta y limita el desarrollo integral de nuestros jóvenes escolares, por cuanto esa dependencia excesiva al uso de los celulares y diversas plataformas a través del internet, están limitando las posibilidades naturales que puede tener un joven escolar de dedicarse a pensar reflexiva, crítica, autónoma y científicamente. Por ello, tanto la familia como la escuela deberán garantizar la adecuada regulación a los adolescentes escolares del uso de estas TIC, para disponer del espacio y las condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento integral, de la emocionalidad y la capacidad de desarrollo del estudiante y eso realmente no está ocurriendo. Entonces, dentro de las

estrategias familia – escuela y escuela – familia deberá definirse un curso de acción que garantice resolver esa problemática que no está dejando que el estudiante dedique su tiempo, su espacio y condiciones para desarrollar su condición integral como ser humano y su desarrollo del pensamiento, por lo cual se está formando o “deformando” un estudiante acrítico, insolidario, insensible e inconsciente a su propia realidad y la realidad de los demás, incluida su núcleo familiar.

Otro aspecto dentro del planteamiento del problema, está relacionado con las limitaciones de tiempo que tienen los padres de familia para estar con sus hijos. En por ello, que deberá reconocerse que la legislación laboral en Colombia que establece ingresos muy limitados al trabajador padre o madre de familia, ha afectado la calidad de la vida familiar, por cuanto los hijos ya no encuentran a sus padres en casa, pues éstos están trabajando para solventar la inversión familiar y eso está demostrado por los índices estadísticos de pobreza multidimensional, por lo cual urge una reforma laboral favorable para garantizar mejores condiciones de vida de las familias colombianas.

De otro lado, se hace necesario que los directivos docentes, docentes y orientadores escolares en un esfuerzo compartido entre sí y con las familias, identifiquen las características y el perfil nutricional, mental, emocional, comunicativo de los estudiantes. De esta manera, tanto en las dinámicas del aula de clase, así como en las instancias del denominado *Comité de Evaluación y Promoción*, no se hable solo de porcentajes de pérdida y promoción de estudiantes, y por el contrario, se planteen estrategias viables desde el mejoramiento de la educación y salud con un enfoque preventivo que favorezca la reversibilidad de las complejas problemáticas que se están presentando y que derivan de la vida familiar con evidentes repercusiones en la vida escolar. Es por ello, que en la propuesta de *Epigenética Educativa*, se cuenta con un programa formativo de contenidos que representa un apoyo pedagógico necesario, pues esta realidad está ocurriendo en las instituciones de carácter público no solo oficial, sino también privadas. Por lo tanto, se hace necesario redefinir el modelo de actuación pedagógico del mencionado comité, en función de atender no solo los casos de estudiantes con discapacidades, que representan un número significativo en las instituciones y que se han incrementado en la etapa post – pandemia, lo cuales tienen un tratamiento especial en tiempo y condiciones; sino que también es importante considerar los estudiantes regulares críticos tanto en su desempeño académico como convivencial de cada curso. Ello implica realizar una evaluación desde el fundamento del conocimiento y las evidencias

científicas como el aportado por la psicología del desarrollo y en especial, de la *Epigenética actual*, considerada en la presente propuesta adaptada como *Epigenética Educativa*, que garantice un mejor tratamiento escolar y sobretodo la prevención de problemas de salud nutricional, mental, emocional de los estudiantes en contraste con los desempeños académicos que estos están alcanzando, pues existe una relación directa entre las condiciones de los desarrollos académicos con las condiciones de desarrollo vitales en las dimensiones señaladas. Si se establece esa relación entre el desarrollo de esas dimensiones vitales con los efectos que va a tener en el rendimiento académico del estudiante, fundamentado en el fortalecimiento de las relaciones entre la familia y escuela mediante estrategias de intervención preventivas, muy seguramente se tendrán estudiantes muy competentes para enfrentar la vida adulta y lo más importante e interesante, su proyección a la vida de la Educación Superior, para así contribuir a una sociedad auténticamente democrática y por lo tanto, a un proyecto de nación compartido.

Referencias

- Gobernación de Cundinamarca. (2016). Plan de Desarrollo Cundinamarca: Unidos podemos más” (2016-2020) (Cap. III). <https://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/2a9dd7d1-d693-414a-94cd-37fe5f901e7d/PLAN+DE+DESARROLLO+VERSION+FINAL.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IDIW39U>
- Kaluf, C.y Maurás, M. (1998). Regreso a Casa: La familia y las políticas públicas. UNICEF.Santillana.

La Volqueta de Ángel: Violencias invisibles o narrativas del abandono en infancias sexo divergentes

JOSÉ RODRIGO VALENCIA ZULETA

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la crianza tradicional dentro de los sistemas: familia, escuela y sociedad, a partir de las teorías de género, que permiten cuestionar la desatención al libre desarrollo de la personalidad en infancias sexo divergentes. Para lograrlo se analiza *La Volqueta de Ángel*, obra de teatro que retrata las violencias vividas en la niñez de personas LGBTIQ+, para proponer modelos de crianza respetuosos y coherentes, tanto de niñeces-infancias-adolescencias no conformistas del género como de las binarias. Se resalta la importancia de las artes que aportan al cambio de paradigma sobre la identidad de género.

Objetivos

Objetivo General

Aportar una visión crítica sobre la crianza tradicional que las niñas, niños y niñes, viven dentro de la familia, la escuela y la sociedad.

Objetivos Específicos

- Reflexionar sobre la idea generalizada de que el cuerpo en la infancia es un cuerpo carente de autonomía, sin posibilidad de gobernarse, al cual se impone una educación heteronormativa; impartida, casi por osmosis, por las y los progenitores.
- Evidenciar las violencias vividas en la niñez de personas LGBTIQ+, por medio de la narrativa de abandono de Ángel, niño de 7 años, personaje protagónico de *La Volqueta de Ángel*, obra de teatro autoficcional, escrita por el autor de esta investigación.
- Profundizar en la importancia de crear obras de arte, que permitan a la sociedad en general reflexionar de forma crítica sobre las diferentes formas de ser humanas-humanos.

Resultados

La obra de teatro *La Volqueta de Ángel*, ha logrado visibilizar el tema de la violencia por prejuicio en contra de la comunidad LGBTIQ+, y aportado una mirada crítica sobre la crianza

tradicional que se muestra en la relación madre-hijo-sociedad. Esta obra ha sido presentada, en formato presencial y virtual, a diversos públicos que han reaccionado de forma positiva permitiéndoles pensar sus propias familias, sus propias historias, sin distinción de género. La obra, además, lleva a reflexionar sobre el sexismo-machismo con el que somos educados desde pequeños y a buscar pequeños cambios en esas rutinas, hacer quiebres en los hábitos y pensamientos, para aportar con un trato consciente y respetuoso hacia quienes son diferentes.

Esta investigación propone, a su vez, que se revise la función de la escuela en la formación-educación de nuestros niños. Dentro de la cual es importante, debido a la coyuntura que se vive en relación a los repensares de niños y jóvenes sobre el género y sus expresiones, se cuente con rutas que atiendan este tipo de casos, que permitan abordar las temáticas sin poner sobre ellas las miradas prejuiciosas de los adultos y que cuestionen la heteronormatividad sin tener que excluir a quienes se autoperceben como cisgénero. De alguna manera, en las y los docentes se debe despertar la curiosidad por estos temas, para comprender en profundidad los contextos en los cuales se mueven psicológica-social-culturalmente hablando, las y los estudiantes.

Como propone Chimamanda Ngozi-Adichie (2015): pensar en educar desde lo neutral, repensar el uso de los pronombres y jugar con palabras que provoquen vivencias sanas en el binarismo del género; esto puede ser un ejercicio complejo y de largo aliento, pero interesante en la medida que promueve un cambio en el mismo ejercicio del reconocimiento de la necesidad de erradicar la violencia del lenguaje; esto implica un nuevo abordaje en su uso, para estimular cambios de pensamiento, construcciones de nuevos pensamientos con la eliminación-supresión de sesgos asociados a la educación tradicional.

La idea de estudiar el género a partir del lenguaje, y de cómo podría ser abordado en la escuela, es un tema que desbordaría esta investigación; que, sin embargo, ofrece una nueva ruta investigativa, con el fin de encontrar un uso “adecuado” del lenguaje neutral en el aprendizaje de las niñas, infancias y adolescencias, tanto en la escuela, como dentro de las familias.

Impacto en la política

La Volqueta de Ángel: una ficción muy real

Para lograr revisar las crianzas tradicionales, a partir de la niñez de Ángel, personaje protagónico de la obra *La Volqueta de Ángel* del autor Vazul (2021), es importante que puedan hacerse a una idea de su historia. Para esto les presento aquí el argumento de la misma:

Alicia es la madre neurótica que se niega: a aceptar a su hijo Ángel y el abandono de su ex

marido Rodolfo. Al fracasar en el intento de educar al niño, y por sus propios conflictos, lo entrega a un Hogar del Estado. La fiesta de cumpleaños, será su último acto de generosidad en la vida del pequeño.

Durante la celebración Ángel se muestra tal cual es: Alicia pierde la paciencia por sus juegos, su forma diferente de ponerse la ropa, sus estallidos de alegría, su superpoder enamorado de hombres, su hablar solo con La Volqueta Rosa -que es Drag Valquet, su amiga imaginaria-, y los contoneos bailando la coreografía frente a los invitados, que ella misma creó en secreto con él. Por otro lado, es La Drag Valquet la que secunda todas las ocurrencias del niño y lo ayuda a sentirse seguro. Entre tanto, Alicia, inventa una vida que se desmiente de a poco, y ansiosa mira el celular esperando que Rodolfo le conteste.

Ángel se entristece con tantos regaños y represión. Alicia, para despistarlo a él y a los invitados, se le ocurre abrir los regalos (diademas de unicornio, Kent, Barbie, lápiz labial); que resultan ser una ofensa en contra de todos sus esfuerzos para ocultar la verdad de su hijo afeminado. Es así como desenmascara su fracaso al obsequiar a Ángel un frasco de Testosterona y le hace creer que son vitaminas. Ángel le recibe el frasco abierto y emocionado al encontrar el regalo de su papá, deja caer las grajeas al piso. Alicia, pierde el control y lo abofetea culpando a Rodolfo por todas sus desgracias.

El silencio sobrecoge a Ángel al descubrir que el regalo de su papá es una muñeca Barbie y, para contentar a su mamá, la convierte en la novia de su Max Steel Soldier. Alicia afectada por la ocurrencia de Rodolfo, se va encima del niño en una lluvia de golpes. Ángel pide ayuda a su Volqueta y la invoca con tal fuerza que ésta aparece convertida en un *Transformers* versión Drag: Drag Valquet, del Desierto de los Arcoíris; mundo fantástico creado por Ángel. Juntos recuerdan la difícil relación entre Alicia -convertida en mosca- y Rodolfo -en Lagarto-; hablan de lo importante de ser fieles a sí mismos; ella le muestra un mundo ideal con luces y bailes con sus padres.

Al despertar de la fantasía, Ángel empoderado -aunque triste-, se ha hecho más consciente de su destino. Alicia, perturbada y avergonzada, intenta remediar la situación frente a los invitados. Por fin, llega Rodolfo, afanado, a entregarle la mensualidad y ella le pide que se quede con el niño, pero éste se niega y se va. Alicia no soporta tener todo fuera de control. Desequilibrada como está, le da la noticia a Ángel en medio de la fiesta de que lo entregará a un Hogar del Estado, al Hogar de los Arcoíris.

Derechos y deberes con la niñez

Las leyes están escritas en el papel

Tal vez hemos escuchado que se rechaza y reprimen a aquellas niñas masculinas o aquellos niños femeninos. Sabemos incluso cómo suceden esos rechazos dados por comentarios negativos que confrontan sus maneras, mofas que denigran sus juegos, gritos que invalidan y reducen su estima. Pero, quizá nunca revisamos la fuerza de cada uno de estos actos, ni se ha hecho consciente el origen de la discriminación. Es por esto, que deseo hablar del *abandono* que viven en su infancia las niñas y niños *no conformistas del género*; incluso, el de quienes, sin serlo, manifiestan comportamientos diferentes a los normados. Pues, todas y todos hemos sufrido la violencia, visible o, invisible, por prejuicios de género.

Para esto se toma el referente de *La Volqueta de Ángel*, obra de teatro que habla del *desarraigo* que viven en su niñez: lesbianas, gays, travestis, transexuales, bisexuales, intersexuales, queer, pansexuales, y un etcétera que aloja una multiplicidad de variaciones de la ley normativa del sexo-genero-deseo, quienes hemos sido sistemáticamente objeto de inferiorización, silenciamiento y aniquilamiento.

Nuestro cuerpo físico (y me incluyo como hombre gay), según los parámetros de la sociedad, determina el género y la identidad sexual, pero se olvida-desconoce: que el cuerpo psíquico se resiente cuando los dispositivos impuestos desencajan del deseo individual. De ahí, que se representen otras formas de construir identidad a través de *Ángel*, un niño de siete años con evidentes rasgos de *no-conformismo del género*; lo cual es definido por Plannet Parenthood Global (2021) como “identidad de género o expresión [que] no sigue las ideas tradicionales de hombre o mujer” (párr. 30).

El cuerpo psíquico, esa elección de la naturaleza, tan contrariada por el *establishment*, es la parte que se ha olvidado en el proceso de construcción identitaria. Culturalmente hablando, relacionamos el cuerpo y a toda su *performatividad* con mandatos sociales. Butler, en Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault, evidencia que son elecciones tomadas en presente y que se entienden posteriormente, como parte de “un proyecto sutil y estratégico, laborioso y en su mayor parte encubierto” (1990, p. 309). Todos, inexorablemente, construimos nuestra identidad sin distinción de género. Algunos siguen las normas hegemónicas del género, otros las irrumpimos.

Aunque las niñas, niños y niñex, son reconocidos como sujetos plenos de derechos, las

decisiones en torno a sus vidas, se evalúan a partir de la interpretación que se haga de sus genitales en todos los ámbitos (familia, escuela, sociedad). En pleno Siglo XXI, “al niño se le sigue considerando como un cuerpo que no tiene derecho a gobernar[se]” (Preciado, 2017, p. 63). La niñez sigue estando bajo la mirada normada de los adultos. Esto incumple, incluso, con el Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, en donde se afirma como imprescindible: “la libre expresión de [la] opinión [del niño(a)]”, así como se añade que: “La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos” (Const. Art. 44, 1991).

Pero, sus derechos están atados a las decisiones de las instituciones. Para no ir muy lejos, en *La Volqueta de Ángel, Drag Valquet* describe este panorama al niño del siguiente modo:

Desde que naciste y los médicos vieron la forma entre tus piernas, determinaron tu género frente al mundo y sin más así te registraron. Eso lo viven todos los seres humanos al nacer. Y, aunque para algunos el diagnóstico es acertado para otros se convierte en un padecimiento el resto de sus vidas (Vazul, 2021, p. 17).

La familia, la escuela y la sociedad: una sola máquina

Tanto en la cultura colombiana como en la mayoría del planeta, se considera a la madre como principal sujeto formador; el padre es vital en la formación, aunque pueda evitar su responsabilidad sin mayor señalamiento, incluso estando presente dentro del núcleo familiar. En menor grado entran los abuelos, los tíos, los hermanos y el resto de la sociedad: a quienes se “les asigna un papel, pero la dinámica propia de cada uno de ellos (...)” (Posada, s.f. p. 2), modifica el modo y objetivo para cumplirlo.

Impera así *el qué dirán* frente a lo que es correcto en lxs niñxs, por encima de sus expresiones identitarias. Esto es lo que Paul B. Preciado, nos define como *la Policía del Género*, o Judith Butler, como *lo policial*: el *establishment* integrado al inconsciente colectivo, activado en las prejuiciosas miradas de los adultos: familiares, vecinxs, maestrxs, otrxs niñxs (inclusive), que censuran el comportamiento disidente, y que buscan regularlo, obligan a cumplirlo, por medio de “la normalización psiquiátrica [terapias de conversión] o de prácticas informales, como el bullying” (Butler, 2011). Con esto, no le queda de otra -a quien le da valor a su entorno (¿quién no?)-, que tragarse *la policía de género* y practicarla contra sí mismo: la autodestrucción o silenciamiento de su deseo.

La estridencia que ocasiona identificar que “es muy delicado para su edad según su sexo” o “demasiado brusca para ser una niña”, se ignora con la intención de omitir, con el deseo de que no ocurra más, con la pretensión de hacer de esto un secreto a voces de adultos. (Gómez, 2022, p, 62)

Las micro violencias en contra de Ángel son representativas de las que vivimos fuera de la ficción durante toda la infancia quienes nos identificamos como LGBTIQ. Sin embargo, Ángel, de siete años, es diferente de muchas otras y otros que reprimen sus maneras, pues él se revela ante la vigilancia del heteropatriarcado; y, a sabiendas de las reprimendas de su madre, prefiere liberar sus expresiones, tanto en lo público como en lo privado. El solo hecho de crear una amiga imaginaria, habla de la supervivencia del niño para no dejar apagar la expresión vital de su ser.

Es importante poner en discusión el rol de la madre, quien entregará al niño a un Hogar del Estado. Piensa, no solo en su bienestar, sino también, en el propio. Nuestra sociedad acusaría a la madre-mujer, más que al padre-hombre, por un acto de este tipo. Mejor desnaturalizamos a la madre-mujer, puesto que el abandono del padre-hombre, ya hace parte del paisaje.

Pero, en la escuela

La ONU, en el informe de *Promoción de los derechos humanos y la Inclusión de las personas LGBTIQ*, comparte el *Anexo 4*, que es una declaración sobre la violencia y la discriminación contra personas LGBTIQ. En este se encuentra lo siguiente: “Los/as niños/as se enfrentan al acoso escolar, a la discriminación o a la expulsión de las escuelas por su orientación sexual o identidad de género, ya sean reales o percibidos, o por la de sus padres o madres” (2017, p. 81). Así en *La Volqueta de Ángel*, Drag Valquet, más sabia y reflexiva explica la violencia de docentes que continúan enseñando los colores asociados a los géneros como el azul y el rosa (Vazul, 2021, p. 19) sin ofrecer la historia real de los colores, por ejemplo.

En nuestro país conocemos el caso *Sergio Urrego*, fiel circunstancia de las secuelas de la heteronorma, que han llevado al suicidio de niñxs y adolescentes, asediados y perseguidos por rectoras y rectores que en lugar de enseñar parecen nombrados por *la policía del género*. La rigidez de las escuelas, impide que sean flexibles para adaptarse a los cambios de paradigma referidos a la *identidad de género*. Los PEI, estructurados y mecanizados, impiden nuevas formas de tratarse en el convivio diario para el reconocimiento pleno de los derechos de las y los aprendices. Se vive una ignorancia consciente: ignoramos lo que sabemos de forma tácita sin preguntarnos. Planet Parenthood Global (2021), menciona que un niño o niña trans puede expresar que lo es, incluso,

desde los 3 o 4 años. ¿Cómo callamos ante eso? ¿Cómo debemos hablarlo o abordarlo?

En esta medida, la escuela, debería contar con las rutas que atiendan de forma responsable estos casos y no esperar a que se presenten, creándolas en la urgencia. En cierta forma, falta preparación (por qué no: curiosidad), para comprender los contextos en los cuales se mueven psicológica-social-culturalmente hablando, las y los estudiantes.

Crear para transformarse y transformar

El arte tiene esta facilidad no discursiva. El teatro permite a los espectadores la reflexión sobre temas sociales, políticos y culturales, de los que poco socializa en la cotidianidad. Quien va al teatro busca otra forma de que le cuenten el mundo. Y, la forma en que se hace, tan presente y tan viva, posibilita que la reflexión se haga del lado incomodo enfrentándonos a las verdades nunca dichas.

El arte sensibiliza y está llamado a eso. En general el arte siempre nos ha permitido explorar lo humano, de una forma alejada completamente de lo científico, pero incluso siendo una ciencia misma. Es extraño encontrar la similitud entre arte y ciencia, pero ambas piensan lo humano. Solo que mientras la ciencia muestra resultados verificables, el arte lo hace desde hechos sensibles con los cuales cualquier persona puede conectarse.

Cabe agregar que el 90% de las obras que hemos creado con *Cuaderno de Notas Teatral*, siendo de temática LGBTIQ, han conectado a todo tipo de público, sin distinción de género, raza o clase social. Y, esto porque nosotrxs mismxs, buscamos salirnos de la cuadrícula, para ofrecernos la oportunidad de pensar lo humano, más allá de discutir las etiquetas.

De ahí que como escritor confíe en las potencialidades transformadoras del arte y que enfatice en los procesos reflexivos-participativos en donde la comunidad adquiere habilidades para entender estas “nuevas” formas de vida como cotidianas, que al ver nuestros montajes teatrales las normalice. Propongo nuevas visiones en las que la idea esencialista de lo masculino/femenino se derrumba, al promover la inclusión y respeto hacia la comunidad LGTBIQ. Pues, no se trata de ser todos iguales, se trata de ver y de escuchar en la diferencia.

Metodología

La Volqueta de Ángel, tiene un recorrido que inicia con una primera versión microteatral, escrita en el 2018 (Vazul, 2021). Luego, la obra fue adaptada a Radio Teatro, en una miniserie de 4 episodios, gracias a la Beca Estímulo de Creación de Proyecto Sonoro de la Secretaría de Cultura Cali en el 2020. Y, finalmente, fue llevada al formato de teatro extenso, en una versión que se

logra crear gracias al Estímulo Ley de Espectáculos Públicos del Ministerio de Cultura en el 2021.

A la fecha cuenta con más de 50 funciones, tanto en el ámbito virtual como presencial. Con participación en diferentes festivales a nivel nacional, como: Festival de Mujeres en Escena por la Paz (2021), Festival Univerescena de la Javeriana Cali (2021), Festival Internacional de Teatro de Cali (2022), Encuentro de Teatro de Yumbo (2022) y el Festival Permanente de Teatro La Unión Valle (2022).

Al analizar la historia de Ángel, podemos revisar las crianzas tradicionales de los hogares actuales colombianos, y porque no, del mundo. En ella: se muestran las violencias visibles e invisibles que se cometen dentro de la familia, tanto de forma consciente como inconsciente; se revela como en el niño hay conciencia acerca de sus actos, gustos, deseos; y, se manifiesta cómo estos son reprimidos-castigados por sus progenitores, en este caso, por una madre cabeza de hogar, que manifiesta no saber cómo educarlo.

Aunque el estudio se hace sobre un personaje ficticio, es importante aclarar que el procedimiento de creación dramaturgico, parte de experiencias propias, de mi esposo, y de otros quienes han contado sus experiencias, directa o indirectamente, acerca de cómo vivieron sus infancias dentro de hogares con crianzas tradicionales. Esto lleva a que Ángel, sea metáfora de todas y todos sin exclusión.

En *La Volqueta de Ángel* reflexiono sobre la identidad de género, a partir de Paul B. Preciado y Judith Butler, para tratar el tema de ser un niñx dentro de una sociedad inexorablemente binaria. Sumo a Virginie Despentes y Chimamanda Ngozi Adichie, que ayudaron a que aclarara el concepto de mujer en la sociedad, su nivel de importancia y la sobrecarga emocional que le representa serlo o negarse a serlo. Asimismo, se referencia el pensamiento de otras y otros que apoyan las ideas suscitadas en este artículo; que igualmente, han aportado a todo el proceso creativo alrededor del montaje de la obra de teatro.

Pertinencia social

Es vital brindar espacios seguros, flexibles y libres para las infancias y las juventudes sexo divergentes. Si bien es cierto que hay un miedo generalizado que lleva a mitificar el educar de una forma neutral a niñas y niños, es importante que se actualicen los conceptos de femenino-masculino, hombre-mujer, para evitar la castración y estigmatización de deseos-gestos-formas corporales que desentonan del binarismo de género.

Al ver en lo que se ha convertido nuestra sociedad, cada vez más violenta e insensible, es

imprescindible confrontar las formas habituales y proponer nuevas formas de trato: abogar por la ternura no debería dar miedo a los hombres y menos a las mujeres. Como nos dice Virginie Despentes, en su *Teoría King Kong*, la mujer *aplaude, sufre o calla* haber criado a sus hijxs para el frente de lucha y “los hombres aceptan dejarse matar para salvaguardar los intereses de tres o cuatro cretinos de miras” (2018, p. 34), pues lxs progenitores continúan formando a sus hijxs para la guerra. Corresponde cuestionar lo más básico en el sentido de lo doméstico como aquello de que el hombre va a la caza y la mujer se queda en casa; pues, aunque se vean honrosos ejemplos que desvirtúan la limpieza y otras tareas, se sigue asociando a la mujer, incluyendo lo femenino, a esta clase de deberes.

La norma nos ha dividido. Cortado en dos. Y forzado después a elegir una de nuestras partes. (...) Sobre esa cicatriz se asienta la propiedad, se funda la familia y se lega la herencia. Sobre esa cicatriz se escribe el nombre y se afirma la identidad sexual. (Preciado, 2017, p. 23)

Cuando nacemos, nuestros progenitores nunca piensan que podamos ser LGBTIQ, hoy encontramos algunos cambios en estas concepciones; sin embargo, por regla general, al recién nacidx se le proyecta dentro del binarismo de género; pensar en la probabilidad de que un hijx resulte gay, lesbiana o trans, o que le deban ver enamoradx de personas de su mismo sexo, resulta ser un panorama impensable e incómodo.

Conclusiones

Es vital para nuestra sociedad y las infancias sexo divergentes, cruzar el umbral del prejuicio para comprender y relacionarse de una forma distinta con la idea de género y la incidencia en la formación identitaria de lxs niñxs. Como propone Chimamanda Ngozi Adichie: pensar en educar según las capacidades y los intereses de cada cual, en vez de en función del género, lo que deberá hacerse desde lo neutral, con un uso adecuado y concienzudo de los pronombres “ella” y “él”, asimismo con juguetes o juegos estereotipados, con variación-transformación de los roles de género.

Reprimimos la humanidad de los niños (...) definimos la masculinidad de una forma muy estrecha. La masculinidad es una jaula muy pequeña y dura en la que metemos a los niños. (...) Enseñamos a los niños a tener miedo al miedo, a la debilidad y a la vulnerabilidad. Les enseñamos a ocultar quiénes son realmente, porque tienen que ser, como se dice en Nigeria, hombres duros (Adichie, 2015, p. 7).

Del mismo modo, será importante pensar y repensar la fragilidad, con todo lo asociado a esta: lo femenino, lo débil, lo introvertido; conceptos con los cuales se educa sobre todo a las niñas y se estigmatiza a los niños de gestos más dóciles; tanto como sucede con la represión de la masculinidad en las niñas o la exacerbación de la hombría en los niños. Esto llevará a que entendamos la importancia de equilibrar y dar validez a los gestos desde temprana edad, sin juzgarlos cuando aparecen en el comportamiento de nuestros hijos. No tendrá que ser raro que tengamos en casa: sisiboy [nenes afeminados] o tomboy [marimachas] (Butler, 2011); o, en términos del propio Ángel, ser: Super Chicachico o Super Chicochica (Vazul, 2021).

Esto conllevará a que se eduque para que el despertar de la identidad se transite de forma natural y fluida en cada persona, proceso que, por demás sea dicho, se puede presentar en la niñez, la adolescencia, la juventud o la adultez. Y, nunca determinará el futuro identitario de los niños. Eso ayudará a que se disminuyan-desaparezcan (ojalá no todo fuera utópico) diagnósticos propios de salud mental y física que han podido darse en personas LGBTIQ, como cuenta de cobro por el rechazo vivido en la infancia al ser un niño diferente. De ahí que, a modo personal, la drogadicción que viví durante una época, entre mis 23 y 32 años, más otros largos periodos depresivos que aún vivo, sean consecuencia de ello. Esto lo menciono no por acuñar culpabilidad o responsabilidad en mis progenitores. Lo hago más bien por ejemplificar lo evitable: traumas añadidos gracias a la discriminación desde temprana edad.

Todos tenemos historias de rechazo en nuestra infancia con diferentes secuelas en nuestra vida. Por ejemplo: el chico que fue rechazado por ser homosexual desde temprana edad en su familia, afín y practicante de la religión Pentecostal Unida de Colombia, resulta enfermo de VIH a la edad de 30 años. Mientras que su prima lesbiana, que fue bien recibida por su familia, se convirtió en una profesional de alto nivel a la misma edad. O, que tanto a mi esposo y a mí, en diferentes ocasiones, nos han cerrado, solapadamente, la oportunidad de ser docentes en colegios de renombre en Santiago de Cali, por declararnos homosexuales en la entrevista de trabajo.

Referencias

- Adichie, C. N. (2015). Todos deberíamos ser feministas. Traducción de Javier Calvo. Penguin Random House Grupo Editorial. <https://acortar.link/yOdZal>
- Butler, J. (1990). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En S. Benhabib, y D. Cornella (Autoras). *Teoría feminista y Teoría crítica. Ensayos sobre la política de*

- género en las sociedades de capitalismo tardío*. Ediciones Alfons el Magnànim. (pp. 304-326).
- Constitución Política de Colombia. [Const]. Artículo 44 de julio de 1991 (Colombia).
<https://acortar.link/8Rb1a>
- Despentes, V. (2018). *Teoría King-Kong*. Ed. Random House.
- Butler, J. (2011). *Tu comportamiento crea tu género*. Entrevista realizada por Bigthink.
<https://acortar.link/yrhwoE>
- Planned Parenthood Global. (2021). Qué debo enseñarle a mi hijo en edad escolar primaria sobre identidad. <https://cutt.ly/ub5h6Ax>
- Posada, Á. (s.f.). La función del padre en la crianza. Departamento de Pediatría y Puericultura. Facultad de Medicina. Universidad de Antioquía Colombia. <https://cutt.ly/hb5kR2Q>
- Preciado, P. (2017). *Un apartamento en Urano: Crónicas del Cruce*. Ed. Anagrama.
https://www.anagrama-ed.es/libro/narrativas-hispanicas/un-apartamento-en-urano/9788433998767/NH_625
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo/Parlamentarios para la Acción Global. (2017). Promoviendo los derechos humanos y la inclusión de las personas LGBTI: un manual para los parlamentarios y las parlamentarias. <https://acortar.link/Luj264>
- Gómez Rodríguez, L. (2022). *Infancias, Subjetividades, Género y Disidencia*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17675>
- Vazul, J. (2021). *La Volqueta de Ángel* (obra inédita).

Cenários da pandemia: a violência enfrentada pelas crianças em meio ao isolamento social

LARA BATOMARCO NOBRE

MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI

Resumo

O presente artigo busca explorar os diversos tipos de violência enfrentados pelas crianças em meio à medida protetiva determinada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para contenção do novo coronavírus em meados do ano de 2020, a fim de avaliar as circunstâncias que corroboraram para a intensificação da violência infantil no território brasileiro, pois esses fenômenos constituem um cenário de efeitos resultantes em consequências físicas, sociais e psicológicas. Além disso, a quarentena fortaleceu as conjunturas vulneráveis enfrentadas pelas crianças localizadas em contextos não escolares durante este período, que enfrentaram seus contextos de maneira singular em virtude da pluralidade das infâncias brasileiras.

Introdução

O ano de 2020 iniciou-se de uma forma atípica para a vida da população mundial. A disseminação infreável do vírus da COVID-19 (SARS-CoV-2) elevou a população à uma situação emergencial de crise sanitária, que por sua vez, acarretou a reformulação das vivências cotidianas em meio ao uso de máscaras, higienização das mãos com álcool em gel, distanciamento social, entre outros (Marques et al., 2020). Enquanto os possíveis métodos para eliminar o novo coronavírus ainda estavam sendo desenvolvidos, fez-se necessário a aplicação de uma medida preventiva adequada para contenção do novo coronavírus, determinada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como o isolamento social dos indivíduos, que tiveram que permanecer em quarentena para evitar o aumento de contaminação pelo vírus.

A pandemia ocasionada pela COVID-19 afetou a vida de milhares de brasileiros, principalmente no que tange a infância, que é o foco central dessa discussão. As repentinas mudanças ocorridas na rotina e as readaptações ocorridas em meio ao cenário pandêmico como o fechamento das escolas, impedimento de frequentar locais públicos, ensino remoto, teletrabalho,

etc., tornaram-se fundamentais para a sobrevivência neste quadro, todavia, também contribuíram para a fortificação dos efeitos negativos acometidos pelo isolamento social, em que as crianças brasileiras em sua pluralidade e multiculturalidade vivenciaram a partir de múltiplas perspectivas e contextos (Cabral et al., 2021).

Torna-se evidente a ampliação das esferas de desigualdade social no país, pois embora já existente, a disparidade entre as classes evidenciou-se ainda mais em meio às crises sanitárias, econômicas, sociais, culturais e políticas acometidas pela COVID-19. Pontua-se como exemplo o ensino remoto, que negou para muitas crianças o direito básico de acesso à uma educação gratuita e de qualidade, como assegura, além de outros documentos oficiais, o inciso I do art. 206 da Constituição Federal de 1988 quando pontua que o ensino deve ser ministrado a partir do princípio de “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, pois inúmeras delas sequer dispunham da mínima suficiência de recursos para garantir a participação nos encontros remotos.

Nesse ínterim, os principais questionamentos elaborados para esta pesquisa consistem em analisar como as crianças localizadas em contextos não escolares vivenciaram a situação emergencial em seus múltiplos contextos? Como estavam se sentindo durante este período? Como reagiram a esses impactos? E por fim, que desafios, consequências e situações elas enfrentaram em meio ao silenciamento? A fim de analisar os malefícios causados na infância, visto que, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Presidência da República, 1990).

A necessidade de valorizar e reconhecer as crianças em situações vulneráveis, torna-se imprescindível quando se tratam de aspectos inalcançáveis para a sua defesa, com efeito na multiplicidade de tipos de violência infantil presente durante o isolamento social. Os impactos acometidos pela violência contra as crianças, que suportam silenciosamente essas violações, sem dúvidas causam efeitos irreparáveis na infância, que por sua vez, repercutem a todo momento. Desta forma, o estudo dentro do campo da Sociologia da Infância amplia os olhares para o reconhecimento e a valorização das infâncias brasileiras em sua diversidade, pois as crianças devem ser defendidas, protegidas e respeitadas em seu tempo presente.

Os autores Oliveira et al. (2022) descrevem a violência como uma prática intencionalmente violenta ou ameaças que resultem em danos significativos, que atingem principalmente os grupos mais vulneráveis, assim, este ponto contribui para os questionamentos direcionados para esta

pesquisa, a qual busca explorar os tipos de violência enfrentados pelas crianças em suas conjunturas vulneráveis durante a pandemia e conduzir os olhares para as crianças pouco vistas, sendo estas marginalizadas, periféricas e/ou invisibilizadas pela sociedade, pois reconhece-se a necessidade de explorar um espaço pouco ampliado nesta categoria geracional.

O presente trabalho integra-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade de Brasília, desta forma, buscou-se abarcar somente publicações acadêmicas transcritas em artigos científicos, referentes aos anos de 2020 a 2022, visto que os artigos científicos são fundamentais para a disseminação de conteúdos atualizados, pois contêm dados essenciais para a produção de textos dentro do campo de estudos dos pesquisadores científicos, que apresentam correlação com os esclarecimentos da atualidade.

No primeiro momento, observam-se nas publicações o aumento da suscetibilidade das crianças à níveis altamente expostos, desprotegidos, indefesos e fragilizadas. Em incontáveis casos as crianças já conviviam com a violência presente em seus lares, “a violação dos direitos das crianças e adolescentes tendem a ser agravado em decorrência da mudança de comportamento das pessoas que compartilham o mesmo domicílio, onde as mesmas acabam ficando cada vez mais expostas a situações de violência no ambiente familiar” (Silva et al., 2021), sendo esta intensificada em função do maior tempo de convívio com os agressores, que impediu as crianças de conquistarem meios para auxílio ou defesa.

As publicações analisadas também ressaltam que a ausência e/ou a falta de suporte das instituições educativas, serviços de apoio, saúde e proteção à infância, corroboraram para o agravamento da realidade vivenciada pelas crianças vítimas de violência intrafamiliar doméstica e sexual, devido à dificuldade de identificação de casos de violência por falta de contato com os ambientes externos ao lar, considerados os principais identificadores de violência. Além disso, outros tipos de violência também foram identificados como a negligência parental por falta de suporte dos pais e/ou responsáveis, a vedação da participação dos indivíduos nos locais públicos, a ausência ou precarização dos atendimentos nos serviços de apoio, a violência mediada pelas tecnologias, a influência midiática para práticas de violência auto infligidas/ autoprovocadas e principalmente o rompimento dos direitos básicos das crianças como o acesso à educação.

Metodologia

O problema de pesquisa deste trabalho fundamenta-se a partir da integralização de temas, problemáticas e questões ligadas à infância brasileira em meio à pandemia da COVID-19. A

pesquisa de caráter exploratório e natureza qualitativa, foi desenvolvida com base no mapeamento de produções acadêmicas, publicadas durante o período pandêmico, a saber, entre os anos de 2020 e 2022, que por sua vez, relacionam-se ao campo da Sociologia da Infância. A exploração de dados buscou localizar indicativos, evidências, questões sociais e manifestações que representam a conjuntura vivenciada pelas infâncias brasileiras que não estavam localizadas nos contextos escolares durante a pandemia e as questões que afetaram a infância, em especial das que foram vítimas de violência.

O estudo desenvolve-se em uma pesquisa guarda-chuva, de caráter exploratório e natureza qualitativa, elaborado a partir de um projeto de pesquisa mais amplo denominado “infância e pandemia”, coordenada pela Profa. Dra. Monique Ap. Voltarelli, realizado à título do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) ao longo dos anos de 2022 a 2023. O recorte temporal da pesquisa afunila os resultados das buscas para os dados que se referem ao cenário pandêmico vivenciado nos anos de 2020 a 2022, outrossim, considerando-as como um conjunto de ferramentas que possibilitam a coleta de dados científicos, exploração das temáticas e ampliação da pesquisa, o levantamento de dados foi realizado a partir de quatro plataformas de busca: o Portal de Periódicos da CAPES, a SCIELO, o Google Acadêmico e a plataforma da Anped, com isso, foram indexados cerca de quatro descritores em cada plataforma para iniciar as buscas.

Foram indexados nas barras de busca das plataformas os descritores “Infância e pandemia”, “Infância e COVID-19”, “Criança e pandemia” e “Criança e COVID-19”, sendo que na plataforma SCIELO fez-se necessário a aplicação de um único descritor por vez. Foram incorporados à amostra dois trabalhos da base de dados da Anped, sessenta artigos do Portal de Periódicos da CAPES, onze artigos da plataforma SCIELO e sessenta e cinco artigos do Google Acadêmico. Encontraram-se nas buscas ensaios, monografias, boletins, recortes de livros, notícias, artigos científicos, notas técnicas, entre outros, que foram descartados para a composição do corpus do trabalho.

A partir do levantamento geral de dados, as publicações encontradas foram organizadas em cinco subcategorias distintas, desta forma, a partir do recorte da pesquisa guarda-chuva, selecionou-se para este estudo apenas a categoria “crianças e a violência durante o isolamento social na pandemia”, a fim de investigar os efeitos acometidos pela violência contra as crianças em suas mais diversas realidades durante a quarentena. Em meio às variantes observadas, buscou-se apurar a partir das representações e perspectivas presentes nos olhares dos pesquisadores, as

particularidades vivenciadas pelas crianças em sua pluralidade de contextos, a fim de identificar como elas foram representadas nas pesquisas, quais faixas sociais e etárias estiveram presentes nas publicações e que contextos foram selecionados nos estudos.

Os critérios de exclusão eliminam artigos que não fazem alusão ao recorte temporal estabelecido, que não evidenciam o contexto das infâncias brasileiras, artigos repetidos (sendo considerado apenas a primeira ocorrência) e trabalhos que não se configuram em artigos científicos. Seguindo ao movimento das buscas, os trabalhos localizados foram organizados em planilhas do Excel armazenadas no Google Drive, sendo inicialmente organizados em uma planilha geral a fim de aplicar os critérios de exclusão e condensação das temáticas por aproximação de assunto abordado, posteriormente, os trabalhos foram reorganizados com base em suas características como título, autor/a, ano de publicação, link, plataforma consultada e dados bibliográficos.

Após catalogados, realocaram-se os trabalhos em uma subdivisão que originou cinco categorias, as quais foram intituladas: Infância indígena e pandemia com 5 textos; Crianças e a violência durante o isolamento social na pandemia com 17 textos; Perspectivas sobre os impactos da COVID-19 para as crianças com 26 textos; Desigualdade social e infância em tempos de pandemia com 12 textos e Vulnerabilidade das crianças na pandemia com 23 textos, totalizando 83 artigos para análise, que foram analisados para a exploração de problemáticas e perspectivas relacionadas à violência sofrida pelas crianças brasileiras.

Resultados

Em início, torna-se essencial ampliar os olhares para a pluralidade existente nas infâncias brasileiras em meio ao campo da Sociologia da Infância, pois as crianças dispõem de conceitos singulares, que as permitiram vivenciar o período da COVID-19 a partir de experiências diversas, “refletir sobre a infância requer pensar as infâncias, no plural, pois compreendemos que não dá para homogeneizar sujeitos de realidades tão distintas: indígenas, moradores de rua, quilombolas, imigrantes, etc.” (Brandao, 2021, p. 2). Destaca-se a importância de valorizar as crianças como sujeitos protagonistas, ativos, plurais, sociais e participativos, considerando que são seres carregados de historicidade, detentoras de alta capacidade de transformação em nossa sociedade. De modo a romper com parâmetros adultocêntricos e lógicas futuristas impostas sobre elas, uma vez que são capazes de refletir acerca de temáticas relevantes para suas realidades (Fiuza e Klanovicz, 2021).

A criança é reconhecida como “[...] sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos.” (Abramowicz e Oliveira, 2010, p. 42), sendo seres protagonistas, ativos, políticos, plurais e históricos, que devem ser vistas em sua totalidade e integralidade para a garantia da efetivação de seus direitos. Do mesmo modo, devem ser asseguradas em seus direitos básicos fundamentais como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, à liberdade, e em sua proteção integral, sendo elevadas como prioridade absoluta pela família, sociedade e Estado, levando em conta seus interesses e anseios, principalmente no âmbito de uma crise sanitária para que não sejam colocadas em situações vulneráveis (Custódio e Borges, 2020).

A relação interposta entre as infâncias brasileiras e a COVID-19 perpassam incontáveis desafios, pois embora determinadas como sujeitos de direitos, ainda enfrentam a submissão e a suscetibilidade ao Estado, que deixa à margem essa categoria geracional no que tange a proteção integral, a segurança e a criação de políticas sociais que as assegurem em sua totalidade. Estes fatores reafirmam a importância de uma construção coletiva sobre as infâncias, que envolvem a inclusão de suas múltiplas perspectivas na vida pública, a fim de serem tiradas da invisibilidade importa sobre elas (Qvortrup, 2014).

As modificações ocorridas repentinamente em meio à COVID-19 no ano de 2020, instauraram inúmeras repercussões negativas na vida da população. O isolamento social, intensificou as relações desiguais já existentes entre as classes brasileiras, que por sua vez, corroboraram para o aumento da insegurança, principalmente para as crianças consideradas ainda mais vulneráveis as crianças que vivem em contextos de extrema pobreza, refugiadas, migrantes, periféricas, com deficiência etc., pois sequer desfrutaram da mínima proteção contra os fenômenos de violência vivenciados neste tempo. Do mesmo modo, os prejuízos existentes no mundo adulto, a exemplo do desemprego e instabilidade econômica, contribuíram para a acentuação de vivências negativas para as crianças, visto que são diretamente influenciadas e afetadas pelas forças sociais e políticas, uma vez que a ocorrência desses fenômenos em nossa sociedade as afeta diretamente (Qvortrup, 2011).

Analisa-se a partir das publicações (Marques et al., 2020; Silva et al., 2021; Fiuza y Klanovicz, 2021; Cabral, et al., 2021), que as mudanças ocasionadas pelo isolamento social, como o impedimento de acesso aos locais públicos e as variações nas relações familiares, alinhados à busca pela sobrevivência, aflição pela supressão das necessidades básicas e/ou estressores como

sentimentos de irritação, estresse e ansiedade intrínsecos nos lares, intensificaram a presença de comportamentos agressivos nos lares, que direcionam ao aumento dos casos de violência física, psicológica e sexual em que Silva et al. (2021) e Platt et al. (2021) descrevem como abandono, maus-tratos, trabalho infantil, negligência, exploração infantil, abuso psicológico, assédios, entre outros, “as restrições de movimento, as limitações financeiras e a insegurança generalizada encorajam os abusadores, dando-lhes maior sensação de poder e de controle” (Platt et al., 2021, p. 4).

Reconhece-se que o lar deveria ser um local seguro e protetivo, porém, se tornou um espaço de maior vulnerabilidade, “o cenário dos diferentes tipos de violência contra crianças e adolescentes brasileiras acontecem no ambiente familiar” (Fiuza y Klanovicz, 2021, p. 6). Todavia, as crianças que sequer possuem um lar sofreram ainda mais em seus contextos como afirma Cabral et al. (2021) ao reconhecer que a maior proporção de invisibilidade e vulnerabilidade infantil são localizam-se em contextos sociais em que vivem crianças em situações de extrema pobreza, periféricas, refugiadas, migrantes e moradoras de rua.

Por sua vez, os locais públicos, eram os principais identificadores de casos de violência doméstica e/ou abuso infantil, principalmente as instituições educativas como pontuam os autores (Marques et al., 2020; Silva et al., 2021; Fiuza e Klanovicz, 2021; Brandão, 2021; Moreira Emagalhães, 2020; Oliveira, 2022; Platt et al., 2021; Cabral et al., 2021), uma vez que se configuram em um ambiente seguro e protetivo, sendo o/a professor/a considerado um agente fundamental para a identificação de manifestações e indícios de violência, todavia, em razão do isolamento social, a escola e o/a professor/a deixaram de cumprir um papel valioso em relação às denúncias, visto que as instituições proporcionam um ambiente seguro, protetivo e confidente, assim como os serviços de saúde, de proteção e de apoio à criança, que foram fragilizados pelo fechamento, “evidências apontam que períodos de crise e desastres aumentam o número de casos de violência à criança” (Levandowski et al., 2021, p. 8).

Além disso, muitas crianças que se alimentavam apenas nas instituições educativas foram privadas de suas refeições diárias (DE JESUS BRANDÃO, 2021; OLIVEIRA, 2022). Em sua publicação, Moreira e Magalhães (2020) identificam outro tipo de violência, a saber, a violência sexual, caracterizada pelos autores por estupro, assédio, atentado violento ao pudor, exploração sexual e pornografia infantil, sendo consideradas uma forma silenciosa de violação dos direitos infantis, que se relaciona à invisibilidade enfrentada por este grupo durante o isolamento social.

A violência contra a criança também pôde ser vista a partir do rompimento dos direitos básicos da criança, presentes na fragilidade e na precariedade dos serviços de apoio ofertados para a proteção e saúde das crianças durante a pandemia, tendo em vista a redução dos horários de atendimento de delegacias especiais, serviços de saúde básicos e conselhos de direito da criança, considerados canais fundamentais para a denúncia contra a violência (Soares et al., 2021).

Para mais, em uma perspectiva multidimensional, Brandão (2021) descreve as violências mediadas pela tecnologia, as quais envolvem a exposição de imagens das crianças em situações vexatórias, de abusos, conteúdos pornográficos, propagandas antiéticas, entre outros, que por sua vez, ocasionaram implicações negativas para a saúde mental das crianças. A falta de supervisão dos pais e/ou responsáveis para os conteúdos acessados pelas crianças, contribuiu para que elas permanecessem em frente às telas, consumindo conteúdos inadequados para sua faixa etária, como brincadeiras, jogos e/ou desafios que incentivaram a prática de violências auto infligidas/autoprovocadas, que compreende desde a ideação suicida, às autoagressões, tentativas de suicídio e/ou suicídios (Deslandes e Coutinho, 2020).

Nesse âmbito, considera-se fundamentalmente uma ação violenta contra a infância a omissão do Estado quanto à prestação de assistência infantil de maneira integral, bem como a falta de criação de políticas públicas, que provêm de uma relação hierárquica e soberana em uma cultura adultocêntrica, que aloca a criança em um espaço de submissão, exposição e vulnerabilidade (Oliveira et al., 2022; Fiuza e Klanovicz, 2021).

Por fim, esses efeitos, podem encadear repercussões negativas no desenvolvimento integral das crianças, uma vez que não dispõem das ferramentas necessárias para lidar com o estresse ou transpô-lo, acabam respondendo com ações agressivas e violentas em meio às intensas mudanças ocorridas durante a pandemia, como a interrupção de contato com os colegas, professores e familiares, somados às readaptações que as afetam integralmente em seus contextos vulneráveis, e em sua qualidade de vida.

Considerações finais

Diante dos fatores supracitados ao longo do texto, evidenciam-se as consequências oriundas da pandemia da COVID-19 no Brasil e no mundo, pois embora imprescindível para a contenção do novo coronavírus, a medida protetiva recomendada pela Organização Mundial da Saúde e pelo Ministério da Saúde, gerou incontáveis danos nas mais diversas esferas socioeconômicas, culturais e políticas, trazendo inúmeras consequências para o grupo social

invisibilizado da infância durante a pandemia, no que concerne a garantia dos seus direitos fundamentais de proteção e segurança integral.

Destarte, uma vez expostas às conjunturas vulneráveis que envolvem a violência em suas múltiplas facetas, tais como a violência doméstica, sexual e/ou psicológica, faz-se necessário refletir sobre como as crianças estavam sendo vistas durante esta pandemia? Quais ações de enfrentamento da violência foram tomadas durante este período? Que medidas foram tomadas para garantir a sua segurança, uma vez que devem estar a salvo de qualquer tipo de violência, negligencia, crueldade, opressão, exploração etc. (Presidência da República, 1990). Além disso, cabe mencionar a intensificação da violência mediada pelos recursos digitais, configurados em cibercrimes, que em muitos casos, devido à falta supervisão dos pais e/ou responsáveis, adquiriram grande proporção durante a quarentena (Wanderley et al., 2022).

Para concluir, acrescentam-se como formas de violência contra a criança a falta de apoio do Estado e/ou omissão na criação de políticas públicas, a violência psicológica, sexual, auto infligida, entre outros. Notam-se nas publicações (Silva et al., 2021; Platt et al., 2021; Cabral et al., 2021) evidências que comprovam a diminuição das notificações de violência nos números de emergência disponibilizados para denúncias, embora evidencie-se o aumento das práticas de violência nos lares como práticas nocivas e maus-tratos infantis, que foram ainda mais silenciados e invisibilizados em meio aos contextos enfrentados pelas crianças brasileiras durante o isolamento social.

Desta forma, cabe destacar a importância da proteção dessa categoria geracional, uma vez que devem ser asseguradas nos documentos oficiais e nas políticas públicas que as reconheçam em sua totalidade e garantam o seu desenvolvimento integral, para que não sejam culpabilizadas por efeitos que não estão ao seu alcance, colocando-as à salvo de práticas inaceitáveis como os crimes de violência física, verbal e/ou psicológica na infância.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. y OLIVEIRA, F. (2010). A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação UFSM*, 35(01), 39-52.
- DE JESUS BRANDAO, Isabel Cristina. (2021). Infância em tempos de pandemia. *HOLOS*, 3 (1), 1–17. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11951>.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Lei no 8069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.
- CABRAL, I. E., Ciuffo, L. L., Santos, M. P., Nunes, Y. R. y Lomba, M. L. (2021). (2021). Diretrizes brasileiras e portuguesas de proteção à criança vulnerável à violência na pandemia de COVID-19. *Escola Anna Nery*, 25. <https://www.scielo.br/j/ean/a/3sbrMF4HvD4V7BvRVmsWyVf/?lang=pt> Acesso em 30/11/22.
- CUSTÓDIO, A. V. y BORGES, G. (2020). O direito fundamental à alimentação no contexto de vulnerabilidade social em tempos de pandemia. *Direitos humanos e vulnerabilidades*, 99-116. <https://portaliedf.com.br/wp-content/uploads/2021/03/DIREITOS-HUMANOS-E-VULNERABILIDADES.pdf#page=99>. Acesso em 10/12/22.
- DESLANDES, S. F. y COUTINHO, T. (2020). O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinflingidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2479-2486. <https://www.scielo.br/j/csc/a/56TbmHfDsWJyK6DVJzjcHhp/?lang=pt>.
- FIUZA, D. R. y KLANOVICZ, L. F. (2021). Infância e violência em tempos de pandemia COVID-19. In: *IV Seminário Internacional História do Tempo*. Presente-ISSN 2237-4078. <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IVSIHTP/paper/view/972>.
- Levandowski, M. L., Stahnke, D. N., Munhoz, T. N., Hohendorff, J. V. y Salvador-Silva, R. (2021). Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 37(1). <https://www.scielo.br/j/csp/a/w9xDc35gk53mDz9MrX4nFfr/>. Acesso em 30/07/22.
- MARQUES, E. S., Moraes, C. L., Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F., Reichenheim, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia

- pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4). <https://www.scielo.br/j/csp/a/SCYZFVKpRGpq6sxJsX6Sftx/?lang=pt>.
- MOREIRA, R. B. y MAGALHÃES, D. K. (2020). Os impactos da pandemia de Covid 19 no enfrentamento da violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes. *Revista da Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa-Congrega Urcamp*, 16, 269-275.
<http://revista.urcamp.tche.br/index.php/rcjpgp/article/view/3419>.
- Oliveira, A. P., Soares S, M., Oliveira Sabino, F. H., Aparecido, R. V., Carlos, D. M. (2022). Violência contra crianças e adolescentes e pandemia – *Contexto e possibilidades para profissionais da educação. Escola Anna Nery*, 26(spe).
<https://www.scielo.br/j/ean/a/qHGnGXjh8j8Nm7NRXhP9v7R/?lang=pt>.
- PLATT, V. B., GUEDERT, J. M. y COELHO, E. B. S. (2021). “Violence against children and adolescents: notification and alert in times of pandemic.” *Revista paulista de pediatria: órgão oficial da Sociedade de Pediatria de São Paulo*, 39
<https://www.scielo.br/j/rpp/a/Ghh9Sq55dJsrq6tsJsHCfTG/?format=html&lang=pt>
- Silva, J. O. L., Souza, E. P., Silva, J. O., Val, I. S., Silva, B. C., Borges, G. S., Müller, L., Santos, L. B., Silva, K. J., Santos, V. D. (2021). Incidência de violência física doméstica contra crianças e adolescentes em uma cidade do interior da Bahia durante a pandemia de COVID-19. *Research, Society and Development*, 10(17), e47101724287.
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24287>.
- SILVA, M. C. B., Araújo, I. L., Souza, T. A., Araujo de Oliveira, L. P., Silva, J. L., Santos Barros, C. T. (2021). Evidence on the impacts of covid-19 pandemic on violence against children: scoping review. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 30.
<https://www.scielo.br/j/tce/a/whykLqLYVMw9bs7rrfZKhJw/#>
- SOARES, C. F., Araújo, R. S., Estrela, F. M., Morais, A. C., Farias, R. V., Soares de Almeida, V. R., Nascimento, D. C., Moura, J. C. V., Santos Silva, J. M., Silva da Cruz, N. R. (2021). Fatores precipitantes e/ou agravantes da violência contra crianças no contexto da COVID-19 / Precipitating and/or aggravating factors of violence against children in the context of COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, 7 (1), 9430–9442.
<https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/23714>. Acesso em 10/07/22.

- QVORTRUP, J. (2011). Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Proposições*, 22 (1), 199-211. <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?lang=pt>.
- QVORTRUP, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, 20 (41), 23–42. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>.
- WANDERLEY, C. A. C., DA COSTA, R. S. y RIBEIRO, L. P. (2022). Crimes Cibernéticos Em Tempos De Pandemia: O Isolamento Social Como Propulsor Da Vulnerabilidade Da População E Do Aumento Dos Casos. *Facit Business and Technology Journal*, 1 (37). <https://jnt1.websiteseuro.com/index.php/JNT/article/view/1619>.

Influencia de las experiencias de crianza en la adquisición de aprendizajes significativos en niños y niñas con capacidades diversas psicosociales

LIGIA CECILIA TÉLLEZ CAMACHO

“Cada vez que nos vemos se siente tranquilo y seguro, me roza con su mano y me pide que tome otras fotos de sus trabajos, sonrío y comparto su mirada expresiva y clara, se expresa oralmente desde lo que le permite su comunicación” (Ficha 4).

Resumen

La presente investigación pretende identificar la influencia de las experiencias de crianza en la adquisición de aprendizajes significativos en niños y niñas con capacidades diversas psicosociales. Entendiendo la crianza desde una perspectiva diferencial, en la cual los padres asumen la educación de sus hijos con una condición de discapacidad, a partir de la generación de oportunidades garantes de potenciar sus habilidades en pro de su funcionalidad y vínculo social. Se pretende desde la perspectiva epistemológica Hermenéutica, caracterizar la singularidad de cada niño y niña de la fundación, entrelazando las experiencias para realizar una reflexión subjetiva, pero crítica con miras a comprensiones de esta realidad.

Objetivo

Identificar la influencia de las experiencias de crianza en la adquisición de aprendizajes significativos en niños y niñas con capacidades diversas psicosociales, a partir de una serie de acciones que generen reflexiones basadas en los constructos teóricos y las codificaciones emergentes de la investigación.

Experiencias de crianza en clave de capacidad de aprendizajes

Las experiencias de crianza se enmarcan en las relaciones que se tienen en los primeros años dentro de los escenarios o comunidades de los cuales se hace parte, estas interacciones se asumen y responden a la cultura, los hábitos, los sentimientos y las emociones, entre otros. Por tanto, determinan el desarrollo individual y la forma en la que se dan las relaciones interpersonales.

En ese mismo sentido, estas experiencias contienen el cuidado y la atención que se le brinda a los niños, el cual está a cargo y bajo la responsabilidad del adulto o cuidador que acompaña en esta etapa y que suple de alguna manera las solicitudes de este. Resulta oportuno mencionar que, las experiencias de crianza pueden tener un impacto duradero en el desarrollo humano desde los primeros años de la infancia y en la salud mental y emocional a lo largo de la vida.

De acuerdo con Álvarez (2020) “La crianza como arte, como una labor co-construida, cotidianamente, por un conjunto de personas que conviven en espacios específicos, rodeados de territorios reales y simbólicos que van configurando relaciones y negociando formas de vida consecuentes con sus realidades, y que, conforme a ellas, toman decisiones que no siguen una prescripción o una ruta definida a priori” (p. 17). En efecto, emergen de la crianza experiencias particulares con características propias que a su vez traen consigo el movimiento, el sacudón y la irrupción, favoreciendo transiciones que determinarán el recorrido de vida que hará cada sujeto.

Cabe agregar que, no es posible hablar de experiencias de crianza mencionando en número singular conceptos como infancia, contexto o crianza. Pues dichas experiencias responden a la manera en la que se concibe el plural de los mismos. Significa entonces, que las infancias se pueden ver permeadas por diversas formas de asumir la crianza, en contextos universales y que a su vez traerán consigo un sinnúmero de experiencias que tendrán implicación por el resto de la vida.

En este propósito, uno de los intereses de la investigación tuvo que ver con plantear un debate que quisiera reemplazar el concepto de discapacidad por la denominación de capacidad diversa. Esto porque las experiencias vividas con los niños y las niñas de la fundación, reafirmaron la posibilidad y la capacidad, sobrepasando factores como el miedo, el abandono, la tristeza y los demás aspectos que permitieron la participación plena en igualdad de condiciones con los demás. En efecto, “La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar” (Gento et al., 2011, citado en Carvajal et al., 2017, p. 11).

El concepto de discapacidad ha tenido una evolución que, en la Convención de la ONU, 2006, se menciona como el resultado de interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Por tal razón no tendremos en cuenta dicha conceptualización, ya que no hay deficiencia si se ve desde la posibilidad y la capacidad.

Es evidente entonces, que desde la diversidad se reconozcan las capacidades diversas psicosociales en individual y de esta manera se puedan respetar y validar, con el fin de construir habilidades socioemocionales que promuevan la comunicación efectiva y afectiva, pensando la acción como un principio de interacción competente que suscite la igualdad. En ese mismo orden, los tipos de aprendizaje dependen de la estructura cognitiva de cada sujeto, que a su vez se entiende como un conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

Cabe agregar, que el aprendizaje se puede dar por descubrimiento favoreciendo en los estudiantes hacer una revisión previa a los conceptos antes de integrarlos en la estructura cognitiva. En referencia a la clasificación anterior, se pueden identificar aprendizajes por recepción, en el cual los estudiantes reciben los conceptos y conocimientos elaborados para de esta manera procesarlos. Por tanto, se propone el aprendizaje subordinado, en el cual se tienen en cuenta los aprendizajes ya existentes, su vínculo con los actuales, su integración, organización y equivalencias. (Ausubel, 1983, como se citó en Valdivia, 2011).

De acuerdo con Belando (2017) el aprendizaje a lo largo de la vida es una forma global de entender el aprendizaje, un principio en el que se basa la organización de una estructura y unos contenidos de aprendizaje y supone un proyecto que comprende todas las posibilidades de formación sobre cualquier ámbito de conocimiento y en cualquier momento de la vida de una persona (pp. 219-234).

A los efectos de este, la afirmación y el desarrollo de aprendizajes significativos se posicionó en la investigación, partiendo de la sensibilidad frente a las capacidades que niños, niñas y adolescentes ponen en juego en distintos contextos, las cuales pueden expresarse en los dominios físico, cognitivo, emocional y social (Lansdown, 2005, como se citó en Pérez et al., 2014).. En consecuencia, el aprendizaje significativo se causa cuando el estudiante interactúa con otros y construye un significado compartido del conocimiento. “La instrucción va más allá que una materia concreta, las funciones psíquicas que intervienen son interdependientes entre sí; todas las materias escolares básicas actúan como disciplina formal, facilitando el aprendizaje de las otras” Vygotsky (citado en Subero et al, 2018)

En atención a los aportes anteriores, se permitió hilar fino en cuanto a las categorías mencionadas, dejando en el discurso que la familia, como primera comunidad de la cual se hace parte, cumple un papel fundamental dentro de las experiencias de crianza que se susciten y se den

a partir de escenarios de socialización, afecto, reconocimiento y respeto, entre otros. Sin olvidar que en ocasiones los integrantes de la familia pueden ser diferentes al papá o la mamá, puesto que los niños han estado al cuidado y el acompañamiento de los tíos, abuelos, padrinos, madrinas o en algunos casos integrantes de la fundación. En tal sentido, emergen otras formas de concebir las familias, desde una mirada de comunidades que se agrupan y se fortalecen, teniendo en cuenta las experiencias que los unen, las emociones, los sentimientos y las ganas de hacer posible los sueños y proyectos que expresan.

Lo encontrado y su correspondencia con las experiencias de crianza

En relación con los resultados de esta propuesta y a partir de la revisión documental, se contó con la posibilidad de vivir el sentir, actuar y pensar que a través de la voz de los niños y las niñas se hizo visible y tomó vida. Por tal razón, hubo móviles como el arte, el origami, las cartas, la pintura, el ensartado, etc. acciones que posicionaron las historias de vida narradas, algunos momentos, emociones y sentimientos, dejando al descubierto los aprendizajes que a lo largo de su corta vida han sido significativos para ellos.

A los efectos de este, aparece en las categorías la metáfora biológica de un rizoma, donde se vinculan las experiencias de crianza, los aprendizajes significativos de niños y niñas con capacidades diversas psicosociales, entrelazados horizontalmente, fuertes y capaces de propiciar habilidades para resolver las situaciones que se presenten, pero que no impiden el crecimiento y la continuidad.

¿Cómo se logró?

El presente documento se desarrolló en el marco de la investigación titulada, Experiencias de crianza y aprendizajes significativos en niños y niñas con capacidades diversas psicosociales. El proceso investigativo abordó cuatro momentos mediados por la perspectiva hermenéutica y el enfoque biográfico narrativo. Lo cual permitió a través de las técnicas de observación participante, cartografía y revisión documental, identificar la influencia de las experiencias de crianza en la adquisición de aprendizajes significativos, de 22 niños y niñas con capacidades diversas psicosociales, de una fundación adscrita al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el municipio de Chía Cundinamarca, y en este propósito, reconocer su influencia en la adquisición de aprendizajes significativos, que admitan generar reflexiones a partir de los constructos teóricos y las codificaciones emergentes en la investigación.

Con relación a lo anterior, la investigación es de corte cualitativo, puesto que visibiliza la individualidad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador; esto implica que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios y todos los elementos de la cultura, impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos y los instrumentos (González, 2002).

Pertinencia social

Basta con conocer las historias de vida de los niños y las niñas para identificar las escasas políticas de prevención y la incompetencia que tienen los programas de cobertura en salud relacionados con el tema. Significa entonces que, no existen diagnósticos oportunos que den tregua al trabajo de la condición expuesta, pero tampoco existe igualdad social o capacidad reguladora del Estado en el área de la salud, pues se sigue evidenciando el deterioro de las instituciones de atención de la enfermedad (Margulies et al., 2006)).

A los efectos de este, como lo plantea Kohn et al. (2005) “la carga de enfermedades mentales de la población no es solamente un reflejo de la prevalencia de estados psicopatológicos, sino el resultado de un conjunto de estados y problemas en los cuales el comportamiento desempeña un papel preponderante” (p. 238).

A nivel de política pública, el decreto 1421 del 29 de agosto del 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”, debería regular en las instituciones educativas de naturaleza pública y privada las acciones institucionales para reconocer la diversidad de los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, promoviendo su participación en el aula regular. Asimismo, proponer escenarios que favorezcan el desarrollo integral, involucrando acciones que privilegien la permanencia y la fuerza de la voz de los niños y las niñas, no solo de la fundación, sino de todos los espacios en los que ellos habitan.

Conclusiones

Es necesario mencionar que el proceso investigativo ha permitido evidenciar las situaciones de vulnerabilidad a las cuales se han enfrentado los niños y las niñas durante sus primeros 8 a 12 años de vida, y la afectación que ha tenido en su desarrollo humano. Es así como presentan una relación directa con el desarrollo de aprendizajes significativos. Cabe agregar que, los niños y las niñas deben recibir diariamente medicamentos que permiten su equilibrio emocional y físico y que por su composición causan somnolencia, mareo, alteración de la vista y disminución de la

capacidad de reacción, entre otros. En consecuencia, se ven afectados los aprendizajes, la socialización y la participación en actividades o propuestas.

Asimismo, hacen presencia los sentimientos como la tristeza, el abandono y el miedo relacionado con el abuso sexual de los que fueron protagonistas en los primeros años de vida. De igual manera se evidencian sentimientos de inferioridad y de no merecimiento, baja autoestima y ansiedad, lo que quiere decir que los niños y las niñas que viven este tipo de experiencias de crianza desde el maltrato y la violencia desarrollan cierta inseguridad afectiva, viviendo en una búsqueda constante de la seguridad carente, que pudo haber proporcionado la madre. Lo que podría expresarse de dos formas; una sería la búsqueda de afecto y la segunda a través del rechazo como forma de protegerse por el miedo a otro abandono.

De la misma manera, la negligencia, que se entiende como la falta de cobertura de las necesidades básicas fundamentales que limita e impide el desarrollo integral de los menores, obstruye la construcción de destrezas que se vinculan con los escenarios sociales y proponen la fuerza para creer y crear desde la capacidad. Además, la falta de estructura y la no provisión como proceso crónico, no como hecho puntual, supone una realidad traumática y maltratante que impide el correcto desarrollo físico, emocional, social y cognitivo (Pérez, citado en García, 2007, p. 6).

Es así como quedan varios retos sobre este ejercicio; uno consiste en hacer de la experiencia un espacio que dé fuerza al desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y motrices. De tal manera que, se genere la participación a partir de la narración de sus historias e involucrando su ser, su pensar, su sentir y su hacer teniendo en cuenta los intereses del niño y la niña dando valor y significado a su voz, y a su participación favoreciendo sus aprendizajes significativos. Plantear que el fomento de la participación sea una búsqueda deliberada de oportunidades para que los niños, niñas y adolescentes se involucren en las actividades y la toma de decisiones del grupo familiar, contando con la posibilidad de expresar sus sentimientos y opiniones, y teniendo acceso a información que es relevante para su vida; promoviendo un lenguaje en el cual no se etiquete a los sujetos, no se vulnere su integridad por las situaciones particulares o sus dificultades para relacionarse con el otro y en el contexto que está inmerso (Hart 1993, como se citó en Duque et al., 2015).

Para dar por concluido, en las experiencias de crianza pueden verse involucrados familiares o no, además de las creencias culturales, los contextos diversos, las determinaciones sociales y todo lo que haga parte del momento histórico en el que se encuentre el niño. Por ende, no solo los

padres, madres, o cuidadores son los únicos encargados del proceso de crianza, esto obedece a que la influencia que tengan las experiencias de crianza en la adquisición de aprendizajes significativos en niños y niñas con capacidades diversas psicosociales, depende de la individualidad del sujeto, de su contexto, de las experiencias vividas, de su historia, de la multiplicidad de factores que lo hacen único y no de las experiencias de crianza asumidas únicamente desde la relación unidireccional existente entre padres e hijos.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10).
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje_significativo-libre.pdf?1424109393=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf&Expires=1701884428&Signature=KCaEscT1y5iUhyDiGXaSM1a1oWXBzj3oO~wnGcEsYEVPAxmD9lIOUNYMROO2Ejim7eQpsTZHUEPwTxqMxP86T6qPCvlVzdQRL8jdt0jsPoJpn7R~pjWM1T688OBZgW80GqcCDufWr2F4SYx92skxTMV8385hJJ7tpIT9KQQtO7n~DpSmQuVX9nq9PA0mYmq0V5EFHNSaKLUoUa4~gWile2xZO2BkIe2Ad37j7DMR2L9hCShc1ZXQGFQ~-vK4EIZ1fgcIuicffunww3HEdSqRetgILFZUyYWb8A631LxgeRxmmcZfGL1PmNr~WyT6RdT9yGrQxBsBGRT1xwSRSs5ePQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Álvarez Vargas, C. (2020). Experiencias de crianza en contextos de conflicto armado. CINDE, Universidad de Manizales.
<file:///C:/Users/jarias/Desktop/Experiencias%20de%20crianza%20en%20contextos%20de%20conflicto%20armado.pdf>
- Carvajal Cabrera, R. E., Gil Amado, E. F. y Muñoz fandiño, M. A. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje en el aula y promueven la educación Inclusiva en niños y niñas vulnerables de los grados de Educación Básica Primaria en las Escuelas Públicas de Colombia. UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12328>
- Belando Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida: Concepto y componentes. Revista Iberoamericana de Educación, 75, 219-234.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174554/v.75%20p%20219-234.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, Ó. P. M. (2007). Negligencia: Discriminación y desprotección de la infancia. Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria, 2(1), 4-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388877>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Iberoamericana de educación. (029), 85-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>

- Duque Rodríguez, Y. A., Morales Hortúa, J. E., Puentes Orjuela, J., y Rodríguez Fernández, A. M. (2015). Prácticas de participación infantil en hogares sustitutos. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE]. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/801/TO-18691.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, J., Cubillos, M. I., Deantonio, A. N., Peinado, L. D., y Álvarez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 477-493. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79932029009.pdf>
- Kohn, R., Levav, I., Almeida, J., Vicente, B., Andrade, L., Caraveo-Anduaga, J., Sexana, S. y Saraceno, B. (2005). Los trastornos mentales en América Latina y el Caribe: asunto prioritario para la salud pública. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 18(4/5), 229-240. https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rpsp/v18n4-5/28084.pdf
- Margulies, S., Barber, N. y Recoder, M. L. (2006). VIH-SIDA y “adherencia” al tratamiento enfoques y perspectivas. *Antípoda. Revista de antropología y arqueología* (3), 281-300. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072006000200013
- Subero, D., Paredes, D, y Brito, L. (2018). El aprendizaje reflexivo de John Dewey y El aprendizaje significativo de Lev Vigotsky: Encuentro de relaciones. *Revista diversa, escritos pedagógicos*, 1(1), 9-20. <https://www.upnch.com/upnch/wp-content/uploads/2019/02/RevDvok.pdf#page=9>
- Valdivia Sánchez, E. J. (2011). Estrategia Metodológica de los Mapas Mentales basada en el uso del software “Freemind” para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes del tercer grado “A” de La Institución Educativa Primaria de Menores 43026 “Carlos Alberto Conde Vásquez” Ilo–2011. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/6735/BC-TES-TMP-2202%20VALDIVIA%20SANCHEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Desigualdades socio-territoriales y generacionales en las niñas que habitan en asentamientos informales de la Ciudad de León (Guanajuato)

LINA MARÍA AGUIRRE RODRÍGUEZ

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio realizado con niñas y niños de un asentamiento informal en León (Guanajuato). El objetivo fue comprender las condiciones de vida y las relaciones de género- generacionales de los niños en la comunidad y la familia. La metodología fue cualitativa-descriptiva y se centró en dar voz a los 30 niños que participaron en un taller recreativo en el 2019. Los resultados sugieren que las niñas y sus familias experimentan marcadas desigualdades en el acceso a la tierra y la vivienda en la periferia de la ciudad, así como, desigualdades en las relaciones de género y generacionales en el espacio familiar y comunitario.

Objetivo

Comprender las condiciones de vida y las relaciones de género-generacionales de las niñas que viven en el asentamiento de la Lomita desde la perspectiva poscolonial y relacional de la sociología de la infancia.

Resultados

Los datos descriptivos muestran que las aspiraciones educativas de las niñas eran más limitadas que las de los niños; En el grupo de las niñas, un porcentaje representativo quería estudiar hasta la Universidad. Sin embargo, también sobresalieron los infantes que aspiraban estudiar solo hasta la secundaria; o las que querían seguir estudiando, pero no sabían hasta qué grado académico. Esto indica que el grupo de las niñas (13 en total) tenían aspiraciones educativas más limitadas que el grupo de los niños (9 en total). Esto se reflejaba en que las niñas que participaron en el taller tenían intenciones de estudiar solo la educación básica y otras no tenían claridad del grado académico al que aspiraban llegar.

En el estudio advertimos que estos datos no pueden ser generalizados al conjunto de niños y niñas que residen en la Lomita. Sin embargo, sugerimos que el tipo de estructura familiar (hogar

nuclear monoparental), la forma en que se distribuyen los recursos en los hogares (cuando son escasos), quienes acceden a estos en las familias (los hijos varones, la figura del proveedor económico) (Giorguli, 2002, p. 527). Así como, la posición de las niñas en la familia, delegar en las hijas mujeres el cuidado de los hermanos pequeños, son todos elementos que tienen un impacto en su proceso educativo y en sus aspiraciones de continuar los estudios.

A lo anterior, se suma la ausencia de infraestructura educativa en la comunidad, la falta de cupos en las escuelas de educación básica y media superior del área de influencia de la Lomita.

En las aspiraciones profesionales los datos sugieren que tanto los niños como las niñas aspiraban desempeñar profesiones estereotipadas como masculinas o femeninas. Sin embargo, existe una mayor rigidez en el grupo de los niños en relación con las profesiones que querían desempeñar y que eran propias del género masculino, tal como lo evidenció el estudio de Solbes-Canales et al. (2020). Los niños escogieron oficios como el de albañil, bombero, abogado, mecánico y militar. Considerando que los niños se socializaron en este oficio de la albañilería desde pequeños porque los varones de la familia se dedicaban a este trabajo en la comunidad.

Las niñas a pesar de que querían trabajar en profesiones vinculadas con el cuidado de las personas en la medicina y la enseñanza, tuvieron cierta flexibilidad al considerar que podían laborar en campos como el artístico (actriz) y el deporte (fútbol). Lo anterior evidencia que la socialización de los niños en estos estereotipos masculinos o femeninos va configurando las asimetrías de género desde una temprana edad (Solbes-Canales et al., 2020).

La conformación de las familias: En el grupo de las niñas y niños, la familia nuclear era la más representativa, seguido de las familias extensas y las monoparentales. En el grupo de los niños se destacaba su pertenencia a familias conjuntas o extensas. Este grupo familiar reúne a varias generaciones que comparten la vivienda y las funciones (Quintero, 1997, p. 19). En el asentamiento eran comunes los hogares habitados por los abuelos, hijos y nietos, además de otros parientes consanguíneos o políticos (tíos, primos).

Las ocupaciones de las madres y los padres. Un grupo representativo de madres de los niños trabajaban en sus casas en el pespunte de zapato. Este dato indicaría que estas mujeres intercalaban las labores domésticas y de cuidado de los otros, con el trabajo a destajo que efectuaban en sus domicilios para los talleres de calzado locales. Esto responde a la dinámica económica de la ciudad que se destaca por la fabricación de calzado en talleres y en fábricas.

Mientras que un grupo representativo de padres de las niñas y niños se dedicaban al oficio de albañiles. Este dato coincidía con los niños que aspiraban con desempeñar el oficio de albañil.

Los dibujos del espacio familiar

Óscar: los abuelos-padres y el recurso agua



Dibujo 2. Óscar, 10 años. La familia extendida

Cómo está conformada la familia. Oscar tiene 10 años y cursa 4to grado de primaria. El niño hace parte de una familia extendida o tri-generacional (Quintero, 1997, p. 19) la cual está conformada por: i) sus abuelos maternos; ii) una tía y su esposo y, iii) tres primos (hijos de la tía) y Óscar. En este hogar comparten habitación e interacción alrededor de 8 personas.³⁸

La posición de los integrantes en el espacio familiar y el vínculo con los abuelos maternos. El niño ilustra en el dibujo a la madre en la puerta de la casa y al padre al lado del barril en el que la familia almacena el agua. Ellos son realmente los abuelos maternos, quienes se hicieron cargo del niño, cuando su madre biológica conforma otra familia y abandona la casa familiar para instalarse en una colonia cercana. Por ello, Óscar no dibuja a la mamá verdadera en el entorno familiar.

La representación que Oscar realiza en el dibujo de sus abuelos maternos, como sus padres, tiene dos sentidos: i) el vínculo consanguíneo de los abuelos con los nietos justifica estas prácticas de crianza con los niños cuyos padres biológicos no se hicieron cargo de ellos; ii) este lazo de parentesco genera en los abuelos y nietos sentimientos muy fuertes a los que les atribuyen un significado muy importante en el curso de vida. Esto se denomina los apegos primordiales (Geertz, 2003, p. 221).³⁹

Los abuelos maternos tienen una participación central en la crianza del nieto (Marín-Rengifo y Palacio-Valencia, 2015, p. 15). Ellos son los responsables de la manutención económica

y la educación del nieto. A pesar de la precariedad económica y de las dificultades de salud de los abuelos, ellos asumen el papel de cuidadores del nieto (Anotaciones diario de campo, junio 2019). Las relaciones sociales entre los integrantes. En el caso de Óscar se establece una relación entre generaciones (abuelos-nieto) en la que se reconfiguran los roles. Los abuelos ejercen el papel de padres del nieto; y el niño se representa a sí mismo como un hijo, porque siente que los abuelos han cumplido el rol de padres. En la dinámica familiar, las relaciones sociales se experimentan en la dualidad constante entre ser los abuelos-padres y ser el hijo-nieto (Anotaciones diario de campo, junio 2019).

Cómo representan las generaciones en el dibujo. El niño representa en la ilustración dos generaciones: a) los abuelos-padres; y b) los nietos. La generación de los adultos (abuelos-padres) es la más representativa, debido al vínculo paterno filial establecido con el nieto. Óscar y el primo son parte de la generación infanto-juvenil que tiene una relación de dependencia con el grupo adulto dominante.

Cómo representan los roles de género de los integrantes. En el dibujo se observa que el niño sitúa a los parientes en los espacios internos y externos de la vivienda de acuerdo con los roles femeninos y masculinos. En la entrada de la casa, se encuentra la abuela-madre sosteniendo un envase con agua. En la parte externa están ubicados el abuelo-padre, Óscar y el primo. En este espacio los varones están interactuando.

El niño representa en la ilustración los roles de género que sus abuelos-padres y los nietos tienen en el hogar extendido. Lo cual responde al proceso de socialización del niño en el ámbito familiar, educativo y comunitario. Él construye en estos contextos una identidad basada en las diferencias sexo-genéricas y en comportamientos atribuidos al hecho de ser mujer o ser hombre (Vega, 2015, p. 25).

Cómo dibujan las relaciones sociales entre esas generaciones. En el dibujo se observa que para Óscar el agua es fundamental en las interacciones tanto simbólicas como no simbólicas que se dan entre los integrantes del hogar extendido. El abuelo-padre y los nietos se encuentran al lado del barril en el que se almacena el agua para el uso doméstico. Mientras que la abuela-madre sostiene con la mano derecha un recipiente con este líquido vital. Ella está indicando con este gesto la importancia del recurso hídrico en la familia.⁴⁰

El niño pinta el agua de color azul y la representa en elementos como: un barril de almacenaje, un charco en la superficie del suelo y una vasija que sujeta la abuela-madre. Como se

aprecia en el dibujo, este recurso es importante para Óscar, tanto en las relaciones sociales entre los integrantes del hogar, como para las labores de sobrevivencia del hogar extendido.

Cómo dibuja la casa y los elementos más representativos. El niño dibuja una casa con un camino inclinado que conduce a la puerta de entrada donde se encuentra la abuela-madre. En la parte superior del techo dibuja una ventana grande que parece un cuarto en el segundo nivel. Al costado derecho de la vivienda ilustra el barril de almacenamiento de agua y una elevación de terreno donde se encuentra el grupo de varones. Solamente utiliza el color café para pintar una parte de la entrada de la casa. De igual manera, utiliza el lápiz para delinear los objetos y los integrantes que ilustra en el dibujo.

A nivel general, se deduce que los niños y las niñas ilustran un modelo de familia tradicional en la que los espacios están asignados según los papeles del sexo/género. Los hombres (abuelos/padres/hermanos) ocupan una posición de jerarquía en el espacio familiar en relación con las mujeres (abuelas/madres/hermanas). Los niños se dibujan al lado de los padres/abuelos/cuidadores ocupando una posición de dependencia hacia ellos. Se aclara que lo anterior no significa que las niñas/os no tengan agencia o capacidad de actuación en las relaciones con los adultos, más bien, su actuación se despliega en un entorno familiar que es restrictivo, pero al mismo tiempo posibilitador (Pavez y Sepúlveda, 2019, p. 199). Lo dibujos que los infantes son socializados en un orden de género normativo que perpetua las desigualdades entre géneros y generaciones (adultos/niños).

Impacto en la Política

El estudio visibiliza las dificultades en el acceso a la tierra y la vivienda de las niñeces y las familias de escasos recursos alentando para que las instituciones encargadas del orden urbano en la Ciudad atiendan la problemática de la informalidad en la periferia. Resalta la inexistencia de una política de infancia en lo que incide en la falta de acciones sociales para atender a las niñeces de estos asentamientos informales. El estudio alerta sobre la necesidad urgente de crear y diseñar políticas desde el nivel estatal para las niñeces con un enfoque intercultural y decolonial.

Metodología

La metodología empleada en el estudio es cualitativa-descriptiva y se centró en dar voz a los 30 niños y niñas que participaron en un taller recreativo llevado a cabo en el año 2019 en la Lomita. El taller es una técnica utilizada para generar procesos de participación significativa que contribuyen a la resiliencia de los infantes mediante la apropiación de conocimientos y habilidades

que les sirven tanto para enfrentar situaciones de vida difíciles como para favorecer el aprendizaje (Vergara et al., 2011, citado en Guerrero et al., 2017, p. 254).

En el taller recreativo “los espacios relacionales de la infancia” se realizaron actividades lúdicas, manuales y creativas con el grupo de infantes. El propósito era generar un espacio lúdico-creativo para que los y las niñas reconocieran a la ciudad de León, la comunidad de la Lomita y el contexto familiar como espacios relacionales.

La estrategia metodológica contempló la aplicación de las siguientes técnicas de investigación: i) el cuestionario socio-familiar realizado de forma interactiva y participativa en el taller con los niños/as; ii) los dibujos del espacio familiar efectuados por ellas/ellos mismos y; iii) la observación participante realizada por el grupo de investigación en los espacios familiares de algunos niños/niñas y en la comunidad.

Se aplicaron 22 cuestionarios, a 13 niñas y 9 niños de entre 6 y 13 años. Los datos arrojados por el cuestionario se sistematizaron y se analizaron utilizando el programa excell. Se obtuvieron los porcentajes y las relaciones entre la edad y el grado escolar; las aspiraciones educativas y profesionales por género; la composición familiar por género, ocupaciones de las madres y los padres; quehaceres domésticos por género.

Los dibujos son narrativas visuales que muestran cómo los niños representan su mundo familiar; no pueden considerarse solamente una reproducción de su realidad, porque en estos se reflejan experiencias, sentimientos, emociones, recuerdos y deseos (Cele, 2006, p. 192). Fueron usados como una técnica de investigación participativa con el propósito de descubrir los aspectos que ellos consideraban relevantes del espacio familiar (Punch, 2002, p. 331).

En la técnica participativa del dibujo, se les indicó a los niños que dibujaran el espacio de la casa, con las personas que conformaban su grupo familiar; los objetos u otros seres vivos que eran significativos para los niños/as. En el estudio se advierte que los dibujos por sí mismos no arrojaban suficiente información de la dinámica relacional, de género y generacional de los contextos familiares de los niños (Poveda y Jociles, 2020, p. 52). Por esta razón, en el análisis se realizó una triangulación de datos que retomaba: i) las interpretaciones que los infantes hicieron del dibujo; ii) las observaciones de las investigadoras en sus contextos familiares y que fueron registradas en el diario de campo y; iii) los datos suministrados por los niños en el cuestionario que recoge tanto información socio-familiar como interpretativa.

Pertinencia social

El estudio abona en la producción de conocimiento situado en el campo de los estudios de las infancias en América Latina. Contribuye a la discusión epistemológica, metodológica y ética de las investigaciones con niñeces de sectores marginados. Los hallazgos del estudio contribuyen a: i) visibilizar las condiciones de vida de estos niños en la periferia de la ciudad; y ii) resaltar la necesidad de diseñar e implementar políticas sociales para atender de manera urgente no solo las necesidades materiales, sino de participación y agenciamiento de estos grupos de población infantil.

Conclusiones

Las condiciones de vida de los niños en el asentamiento de la Lomita son el resultado de dos procesos que están interrelacionados entre sí: a) la dinámica de segregación social que desplaza a las familias más empobrecidas a las zonas periféricas de la Ciudad de León que no son aptas para la urbanización. La segregación social no es solo de carácter espacial, es decir, por el hecho de que las familias recurran a la compra de un terreno para fincar una vivienda en tierras de fragilidad ambiental en la periferia de la ciudad. Podríamos decir que esta práctica responde a una lógica de la necesidad, debido a las dificultades socioeconómicas, el desempleo y la exclusión social (Frediani, 2013, p. 62).

Esa segregación social genera desigualdades sociales que derivan en múltiples formas de discriminación social por la clase social, por la raza (procedencia étnica y mestiza de los niños y sus familias); por el origen geográfico (familias que migraron de zonas rurales y ranchos); el género y la generación (tal como lo muestra el análisis de los datos descriptivos y los dibujos). En el caso de las niñas y niños, nos referimos a una discriminación basada en su minoría de edad. De acuerdo con Gaitán (2006) “la infancia puede ser considerada como un grupo social minoritario, caracterizado porque todos sus miembros se encuentran por debajo de una edad. Esa condición de minoría conlleva una discriminación en materia de derechos, acceso al poder, bienestar y prestigio, así como, una subordinación al grupo dominante” (p.70).

Así, por ejemplo, los datos del estudio muestran que los niños son privados del derecho a la tierra y una vivienda digna con seguridad jurídica. Están privados del acceso al agua potable para suplir sus necesidades vitales, de acuerdo con lo establecido en los marcos normativos nacionales e internacionales. De igual manera, carecen de entorno con infraestructura urbana y libre de violencias.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Cele, S. (2006). *Communicating Place. Methods for Understanding Children's Experience of Place*. Stockholm University. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A186613&dswid=4087>
- Frediani, J. (2013). La Problemática del Hábitat Informal en áreas periurbanas del partido de la Plata. *Revista Universitaria de Geografía*, 22(1), 43-67. <https://www.redalyc.org/pdf/3832/383239184001.pdf>
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 63-80. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130063A>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial. https://monoskop.org/images/c/c3/Geertz_Clifford_La_interpretacion_de_las_culturas.pdf
- Giorguli, S. (2002). Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y las niñas en México. *Estudios demográficos y Urbanos*, 17(3), 523-546. <https://doi.org/10.24201/edu.v17i3.1149>
- Marin-Rengifo, A. y Palacio-Valencia, M. (2015). El abuelazgo: enlace intergeneracional en la crianza y cuidado de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, 11-27. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/3140/2900>.
- Guerrero, P., Aguirre, C., Besser, C., Morales, M., Salinas, J. y Zamora, M. (2017). Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 249-265. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2961/834>
- Pavez-Soto I. y Sepulveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Poveda, D. y Jociles, M. (2020). Experimentando con tareas visuales para investigar las representaciones infantiles sobre la familia en contextos de diversidad familiar, *Sociedad e Infancias* 5, 49-60.

https://www.researchgate.net/publication/349173457_Experimentando_con_tareas_visuales_para_investigar_las_representaciones_infantiles_sobre_la_familia_en_contextos_de_diversidad_familiar

Punch, S. (2002). Research With Children: The Same or Different From With Adults?. *Childhood*, 9 (3), 321-341.

https://www.researchgate.net/publication/41529641_Research_with_Children_The_Same_or_Different_from_Research_with_Adults

Quintero, A. (1997). Trabajo social y procesos familiares. Lumen/

Ritzer, G. (1997). Teoría Sociológica Moderna. MCGRAW-HILL.

Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., y Herranz-Hernández, P (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-16.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00609/full>

Vega, T. (2015). Familia, Educación y Género. Conflictos y controversias. [Tesis de Maestría, Universidad de Cádiz]. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/18106/TFM.pdf>.

Vulnerabilidad del derecho de la integridad de niños, niñas y adolescentes en Cartagena de indias periodos 2017- 2020

CARLOS JOSÉ PALOMINO VÁSQUEZ

LUCY DEL ROSARIO UPARELA

LUZ MARINA GÓMEZ ARIZA

NELLY VÁSQUEZ MESA

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar los factores que inciden en la vulnerabilidad del derecho a la integridad de niños, niñas y adolescentes (2017 – 2020). El estudio utilizó un enfoque mixto, se observó que en Cartagena la violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes mantiene una tendencia de aumento, presenta altos índices de pobreza que conllevan al hacinamiento, para los protocolos de atención se plantea la necesidad de que el Estado, ofrezca las herramientas necesarias, idóneas, efectivas para que las víctimas y sus familiares puedan acceder al servicio, a la protección estatal desde la garantía de sus derechos (Castaño Gomez, 2019)

Palabras clave: Integridad, Derechos Humanos, Factores Sociales, Violencia Sexual

Hoy día las legislaciones en el plano internacional han establecido normas que regulan la atención a niños, niñas y adolescentes, en aras de hacerlas cumplir en favor del desarrollo integral de la población objeto de estudio; tales normativas emanan de las directrices fijadas por la Organización de Naciones Unidas y refrendadas por los países miembros en la búsqueda del alcance de la paz, el respeto y la vida a nivel global (UNICEF, 2006).

En este sentido, los estados reconocen la importancia de desarrollar planes y estrategias direccionadas al cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, a través de la declaración de los derechos universales, todo ello partiendo del entendido que una sociedad debe propugnar por el sano desarrollo de los individuos desde las diferentes etapas de crecimiento, siendo considerada la más importante la infancia, fase desde la que se consolidan los valores y principios que pueden fundamentar la integridad de un ser humano.

En línea con lo anterior, una infancia feliz da como resultado personas que le aportan de manera significativa a una sociedad, en caso adverso, cuando en esta etapa de crecimiento ocurren

hechos violentos que atenten contra la integridad de los niños, niñas y adolescentes, se obtienen resultados altamente nocivos para la sociedad, los cuales redundan en múltiples problemas sociales, conductuales, de convivencia, comunicacionales y motivacionales entre otros, que conllevan a la degradación del factor humano.

Cartagena de Indias es un territorio que es conocido por muchas personas por ser una de las ciudades más importantes de Colombia, gracias a su historia, cultura, su posición geográfica que le brinda ventajas ante otras ciudades capitales, pero desafortunadamente ha presentado casos en aumento de violencia sexual a niños, niñas y adolescentes, esto debido a muchos factores como la pobreza, el desempleo, de salud mental, la seguridad, entre otros, Todo esto conlleva a que cada día esta población objeto de estudio sea más vulnerable.

Según los datos publicados por Cartagena como Vamos, 62% de las víctimas fueron agredidas por un conocido y/o familiar; las horas cuando más ocurren estos delitos es entre las 3 de la tarde y la media noche. Lo más preocupante es que 7 de cada 10 casos de presuntos delitos sexuales ocurren al interior de las viviendas de las víctimas (Vida, 2021). A este panorama se le suma la lentitud, tramitología en las entidades institucionales y falta de conocimiento por parte de algunos funcionarios para activar el protocolo de atención sobre los casos que han sido detectados, denunciados y sobre todo en la celeridad de condenas a las personas que han cometido este delito.

Objetivo General

Identificar los factores que inciden en la vulnerabilidad del derecho a la integridad de niños, niñas y adolescentes en Cartagena de Indias entre los años 2017 hasta 2020

Objetivos Específicos

- Realizar un diagnóstico de la realidad del contexto de la ciudad, que permita entender los factores que induce el aumento de los casos de violencia sexual en niños, niñas y adolescentes en Cartagena de Indias
- Relacionar los índices del aumento de casos de violencia sexual a la población objeto de estudio dentro de los años 2017 al 2020
- Evaluar los protocolos de la ruta de atención NNA abusados en Cartagena de Indias.

Metodología

La investigación utilizó un enfoque mixto, con una metodología que inició inicialmente con una revisión documental, mediante rastreo de los informes realizados por las autoridades competentes, que incluyen datos cualitativos y cuantitativos

Diagnóstico de la realidad del contexto local y los factores que induce el aumento de los casos de violencia sexual en niños, niñas y adolescentes en Cartagena de Indias

Cartagena está dividida en 3 localidades que agrupan a 15 unidades comuneras de gobierno y 15 corregimientos, La localidad 2 De la Virgen y Turística concentra el 37% de la población, la Localidad 3 Industrial y de la Bahía el 36% y la localidad 1 Histórica y del Caribe Norte el 27%, es una ciudad puerto y además tiene vocación turística ha traído consigo grandes beneficios; no obstante es importante anotar que siendo estas unas fortalezas a nivel sociocultural, económico, tecnológico e inclusive ambiental, es necesario advertir que esta misma condición la subyuga a grandes problemáticas del mismo orden, entre las cuales se pone de manifiesto el incremento de casos de abusos de niñas, niñas y adolescentes, quienes cada vez más se convierten en el blanco de actuaciones en contra de su integridad.

A través del trabajo hecho por la Administración de la Alcaldía de Cartagena para evaluación de las problemáticas sociales y la generación del Plan de desarrollo Municipal, se evaluaron las condiciones de subsistencia de cada familia, encontrando que las condiciones generales de vida son obsoletas afectando a todos los miembros de la familia, en especial a menores en situación vulnerable.

Las problemáticas de mayor peso son aquellas que dependen de la convivencia y la familia, siendo que la pobreza en Cartagena y la falta de oportunidades de los menores dentro de la misma sociedad reducen sus posibilidades de desarrollo. que conllevan al hacinamiento de muchas familias, en donde no se tiene claridad de la figura autoritaria de madre o padre, conviven demás miembros de una familia tíos, abuelos, primos entre otros, que pueden ser un peligro, una asechanza en silencio contra la integridad de los niños niñas y adolescentes

Según el informe del programa Cartagena como Vamos, en 2020 aumentó la pobreza monetaria en la ciudad. El 47,8% de la población estaba en condición de pobreza monetaria, lo equivalente a más de 491 mil cartageneros que no cuentan con al menos \$360.187 al mes para acceder a alimentación, vivienda u otros artículos de primera necesidad. (Informe de Calidad de vida, 2021).

Relación de índices del aumento en casos de violencia sexual a la población objeto de estudio en los años 2017 al 2020

De acuerdo con rastreo de información relacionada con el incremento del factor violencia sexual infantil en Cartagena, es importante resaltar que, en el año 2018, según fuente informativa

Revista Semana y medios noticiosos locales, fueron reportados 2 niñas de 7 y una de 14 años respectivamente; No obstante, según informe de Cartagena Cómo Vamos, en el año 2017 hubo un índice de 544 casos de delito sexual (Legal, 2017)

De acuerdo con el mencionado informe, la ciudad reporta un alarmante aumento de este flagelo, sin distinción de estrato social ni económico, aun así, los datos revelan ocurrencia en barrios periféricos como: Olaya Herrera, El Pozón, Nelson Mandela, San José de los Campanos, San Fernando, La Boquilla, La María, Bayunca, Torices y Pasacaballos (Vida I. C., Informe Calidad de Vida Cartagena como vamos, 2017). La siguiente imagen corrobora que las principales víctimas de abusos contra la integridad sexual en Cartagena, son niñas entre los 6 y 11 años de edad y adolescentes entre 12 y 18 años (Informe Cartagena Como Vamos, 2018).

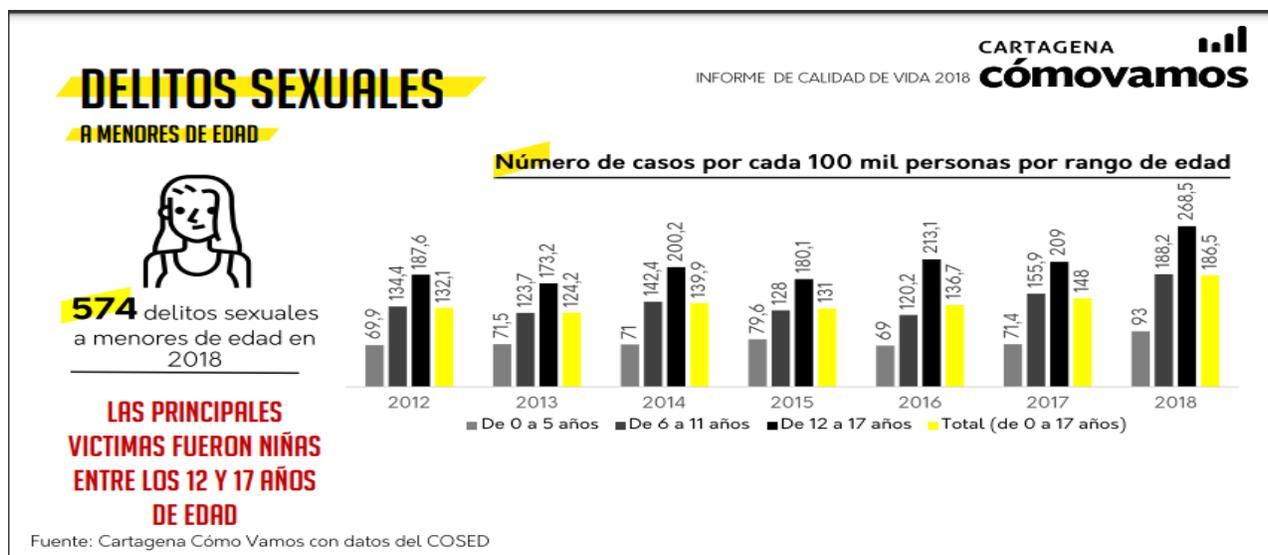
Gráfica 1



Fuente: Informe Cartagena Como Vamos, 2017. <https://cartagenacomovamos.org/delitos-sexuales-en-cartagena>.

En la revisión realizada al informe de violaciones a la población investigada, se muestra que la perpetración de este delito se da en mayor proporción en los barrios Olaya Herrera con 54 casos, El Pozón con 39, Nelson Mandela 32 y San Fernando 19 casos.

Gráfica 2



Fuente: Informe Cartagena Cómo Vamos, 2018.

Evaluación de protocolos de la ruta integral de atención a los niños, niñas y adolescentes víctimas de abuso sexual en Cartagena de Indias entre 2017 y 2020

Las rutas de atención han sido definidas como una guía, un camino a seguir, a partir de la conformación de una red de apoyo institucional que, desde el sector público, pone en acción las competencias institucionales a favor de la atención, prevención y apoyo integral de una problemática que aqueja a la ciudadanía. Una ruta funciona adecuadamente por medio de procesos intersectoriales de trabajo en red y de atención con calidad, así las víctimas cuentan con un soporte y un acompañamiento que favorece el acceso a servicios a los que tiene derecho y a procesos de recuperación, e incluso, de reparación. Pero cuando presenta falencias en el paso por la institucionalidad se convierte para la víctima en un factor para empeorar la vulneración de sus derechos (Ministerio de la Protección Social, 2011).

Estas rutas deben estar diseñadas teniendo en cuenta los lineamientos del Comité de los Derechos del niño en donde señalan las obligaciones de los Estados y las responsabilidades de la familia y otros agentes, Estas obligaciones especiales son: actuar con la debida diligencia, prevenir la violencia o las violaciones de los derechos humanos, proteger a los niños y niñas que han sido víctimas o testigos de violaciones de los derechos humanos, investigar y castigar a los culpables, y ofrecer vías de reparación de las violaciones de los derechos humanos.

Tabla 1

Fuente: Equipo investigador.

RUTA DE ATENCION POR PARTE DE ENTIDADES INSTITUCIONALES	COMPETENCIAS INSTITUCIONALES
	-Ordena el Protocolo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencias Sexuales (Resolución 0459 de 2012), que contiene los procesos y los procedimientos contemplados en la normatividad para los actores del sistema general de seguridad social en salud (SGSSS) y de aplicación nacional por los prestadores de servicios en salud.
	Este Protocolo ha sido diseñado para ser utilizado por profesionales de la salud
	debidamente entrenados en el manejo de víctimas de violencia sexual en las diferentes instituciones prestadoras de servicios en salud (IPS) y, principalmente en sus servicios de urgencias, en todo el territorio nacional. Además, ofrece a los sectores de protección, justicia y educación, información pertinente sobre los procesos de articulación intersectorial que deben contemplarse en la atención integral de estas víctimas.
	Según Resolución 0459 de 2012, el Protocolo describe los lineamientos a seguir para la atención de las víctimas de violencia sexual por el personal del sector salud, a lo largo de los siguientes tópicos de acción: 1. La preparación de la comunidad para acceder a los servicios integrales de salud dirigidos a víctimas de violencia sexual. 2. La verificación y mantenimiento de las condiciones mínimas necesarias para brindar una atención integral a la víctima de violencia sexual desde el sector salud. 3. La recepción inmediata a la víctima de violencia sexual en el servicio de urgencias médicas. 4. La valoración clínica inicial de la víctima. 5. La toma de las pruebas diagnósticas necesarias para explorar el estado de salud de la víctima en la evaluación inicial. 6. La profilaxis sindromática para ITS

	(infecciones de transmisión sexual) durante la consulta inicial por salud. 7. La profilaxis para VIH/Sida durante la consulta inicial por salud. 8. La anticoncepción de emergencia y el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo–IVE. 9. La intervención terapéutica inicial especializada en salud mental para la víctima durante la primera consulta. 10. Los seguimientos clínicos requeridos.
	11. La derivación hacia otros profesionales de la salud
	para asegurar la atención integral de las víctimas de violencia sexual.
	12. La derivación hacia otros sectores involucrados en la atención inicial del caso de violencia sexual.
	13. Los procedimientos de vigilancia en salud pública de la violencia sexual que correspondan.
	14. Los seguimientos rutinarios que requiere una víctima de violencia sexual atendida por el sector salud
	15. El adecuado cierre de caso. Por último, cabe anotar que este protocolo no se centra en los aspectos de detección, sino en la atención en salud de las víctimas, una vez detectadas (Resolución 0459 de 2012).
	Estas competencias muestran que la atención en Salud, de las violencias sexuales son un evento de urgencia médica física y emocionalmente, que está regulada en Colombia por
	la siguiente normatividad: Ley 1146 de 2007, Ley 1122 de 2007, Resolución 3561 de 2000, que manda las guías 412 de 2000, Ley 1098 de 2006, el MAPIPOS de 1996 (apartado actividades de atención y sus responsables), la Resolución 4902 de 2006.
El Sector Salud	
(Hospital de Cartagena– Hospital Infantil Napoleón Franco Pareja - Casa del Niño., EPS, EPS-S, IPS)	
Comisaría de	- Acompaña a la víctima y brinda apoyo familiar.
Familia	- Toma medidas de protección.

	- Manda medidas de emergencia, orienta y remite a Fiscalía.
	- Puede solicitar examen a Medicina Legal.
	- Remite y gestiona atención a servicios especializados.
	- Realiza intervención en crisis con el equipo psicosocial.
	- Realiza investigación socio-familiar.
	- Hace seguimiento del caso.
	Según la Ley 575 de 2000, las comisarías de familia deben tener el apoyo de un equipo
	psicosocial, conformado por psicólogo y trabajador social, para la atención de urgencia y
	acompañamiento a la víctima.
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF	En Colombia el ICBF según Ley 360 de 1997 y 1098 de 2006.
	- Identifica, remite y notifica el caso de violencia sexual siempre que se trate de niños, niñas
	y adolescentes–NNA.
	- Su especificidad es velar por el restablecimiento de los derechos de NNA, entendido esto
	como:
	a) La suspensión de la amenaza de violencia o acto violento mediante medida de protección
	(en casos que así lo requieran).
	b) Denuncia del caso de forma inmediata ante Fiscalía.
	c) Intervención psicosocial en crisis y atención terapéutica a la víctima y su familia
	- Toma denuncia
	- Realiza investigación judicial.
	- Ordena pruebas (Policía judicial–CTI).
	- Pide examen sexológico a Medicina Legal.
Fiscalía	- Ejecuta visitas a la escena.
	- Ordena o dispone medidas de protección (víctimas, testigos).
	- Orienta a la víctima sobre el procedimiento judicial y apoyo psicosocial,
	- Judicializa al agresor/a.
	- Dispone captura del/a agresor/a

	Competencias
	En Colombia, el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses funciona por
	reglamento técnico (Resolución 000571, 2009), que regula su proceder referente
	a violencias sexuales: –Realiza examen sexológico.
	- Recolecta elementos en materia de prueba.
	- Garantiza la cadena de custodia, que es el proceso de mantener la conservación de
	la evidencia analizada y la fidelidad de la prueba, en pro de que no sea alterada, para
	efectos del juicio posterior.
	- Envía los resultados de la prueba a la Fiscalía. En esta medida, la función de Medicina
	Legal fundamentalmente es ser apoyo de la justicia, a partir del reconocimiento de la
Medicina Legal	víctima y garantía de la prueba, para hacer de perito y oficializar dictámenes para el
	juicio penal.
	- Igualmente debe velar por el estado mental de las personas víctimas de estas violencias y
	cómo llegan a su evaluación o esta cómo las predispone. En este sentido, es importante
	que desde el inicio se valore por Medicina Legal a la persona que padece el daño.
	Competencias
	Ofrece medidas de protección asistenciales:
	- Traslada a la víctima hasta el centro asistencial más cercano.
	- Acompaña a la víctima hasta un lugar seguro o hasta su hogar para el retiro de las
	pertenencias personales, en caso de ser necesario.
	- Informa sobre los derechos de la víctima y servicios institucionales.
	- Asesora a la víctima en la preservación de la prueba o cadena de custodia y protege la
	escena del delito.
	- Acompaña y apoya a las demás autoridades.

	- Reporta el caso y direcciona, ante todo tipo de violencias sexuales, a la Fiscalía.
Policía	
Instituciones Educativas, Centros Educativos y Colegios	Este sector tiene por encargo fundamentalmente identificar los casos posibles de violencias sexuales. Y en tanto las violencias sexuales tienen acción penal cuando se trata de abuso sexual infantil, el sector educativo debe garantizar la adecuada escolarización de este niño, niña o adolescente
Procuraduría General de la Nación	La Procuraduría General de la Nación para la protección de la infancia, las personas
Procuraduría de Familia	limitadas físicas y/o mentalmente y la institución familiar, está facultada para:
	- Generar ante las autoridades judiciales y administrativas el cumplimiento de las
	disposiciones nacionales e internacionales sobre la protección de los derechos humanos.
	- Intervenir como agente del Ministerio Público ante la Sala de Casación (Anulación de una
	sentencia) Civil y Agraria de la Corte Suprema de Justicia, en los procesos en que pueden
	verse afectados la institución familiar, los derechos y garantías fundamentales de los NNA
	y las personas limitadas física y/o mentalmente.
	- Intervenir ante las autoridades judiciales en procesos de familia y las administrativas en
	los casos en que resulte afectada la institución familiar. También realiza el seguimiento
	correspondiente.
	- Intervenir y hacer el seguimiento a organismos e instituciones encargados de desarrollar
	programas que se establezcan para la defensa de los derechos y garantías fundamentales
	de la infancia, la adolescencia, las personas limitadas física y/o mentalmente y la
	institución familiar

Resolución 459 de 2012 el Ministerio de Salud y Protección Social, adopta el Protocolo y Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual. En Cartagena existen solo dos centros especializados para la atención de esta problemática; ellos son Hogares Crea y la Fundación Niños de Papel, los cuales cuentan con 20 y 35 cupos respectivamente contratados por ICBF, lo que resulta insuficiente frente al alto número de niños, niñas y adolescentes víctimas con problemas de consumo. En ese sentido, si defensores, defensoras, comisarios y comisarías de familia no cuentan con los cupos en los centros especializados o con los medios para el traslado de la persona menor de edad a otra ciudad donde sí exista la posibilidad de atención, tendrá que dejarlo a su suerte en la calle, si de allí fuere recogido, o de la familia que no resulte garante, o que siéndolo, no esté en capacidad de resguardar su vida o de protegerlo del agresor que convive en su medio familiar, cuando este es el caso.

Las Comisarías de Familia en Cartagena suelen presentar un sinnúmero de problemáticas que van desde la falta de computador y materiales de oficina, hasta la falta de entrenamiento especializado para atender la población víctima. A ello se suma la falta de instituciones especializadas en sus municipios que permitan la atención adecuada a las víctimas. A lo que también hay que agregar la falta de voluntad política para la inversión o para la creación de una política pública que permita la correcta atención de las víctimas con un enfoque de derechos y diferencial.

En la ciudad existen tres centros zonales, distribuidos por localidad, la mayoría de su personal (defensores de familia, psicólogos, nutricionistas, pedagogos, trabajadoras sociales, entre otros) no cuenta con capacitación suficiente y específica sobre Explotación Sexual Comercial en Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA); a esto se suma la rotación constante de los funcionarios, pues la gran mayoría son contratados por prestación de servicios, lo que impide que permanezcan en sus cargos garantizando una atención continua y adecuada a las víctimas, desaprovechándose también las capacitaciones destinadas a tecnificar y cualificar la prestación de su servicio en las que hayan participado.

En Cartagena, aunque existe un equipo psicosocial (un defensor de familia, psicóloga, nutricionista y pedagoga) única y exclusivamente en función del Centro de Atención Integral Víctimas de Abuso Sexual (CAIVAS), lugar donde son recibidas las víctimas y denuncias de abuso y explotación sexual comercial. El problema aquí, al igual que en las comisarías de familia, radica en que no cuentan, en su gran mayoría, con los equipos técnicos y las herramientas necesarias para

realizar una intervención apropiada., se está incumpliendo con las obligaciones internacionales pactadas en los instrumentos internacionales ya mencionados, al no brindar las garantías necesarias a las víctimas dentro del proceso penal colombiano en condiciones de igualdad y equidad frente a otros sujetos procesales. A esto se suma que no hay una política pública clara y específica que permita la inversión del Estado y de los entes territoriales en la prevención y atención de las víctimas de Explotación Sexual Comercial (ESC). Cartagena solo se ha limitado a suscribir convenios y tratados, así como a ratificarlos, pero sin garantizar el cumplimiento de aquello a lo que se comprometió, por tanto, está promoviendo y auspiciando la violación.

Conclusiones

Se requiere de inmediato la construcción de una política pública Distrital clara, en armonía con la política pública nacional, que destine recursos para atender a las víctimas y trabajar en la prevención del flagelo de la ESCNNA a nivel territorial. En dicha construcción debe quedar claridad sobre la importancia de los procesos de rehabilitación de las víctimas, los que son indispensables para la reparación del daño y para evitar la revictimización. Esto buscando evitar que quien ha sido víctima sea puesto en una situación que lo lleve a revivir ciertos aspectos del trauma, sin posibilidades de recibir atención terapéutica por parte de las entidades y funcionarios responsables (salud, justicia, protección, entre otros), y teniendo como objetivo que la víctima comprenda y elabore las secuelas emocionales del hecho dañino, pretendiendo de esta manera que la ruta de atención sea verdaderamente eficiente.

Referencias

- Castaño Gomez, E. D. (2019). *ESCNNA. El deber de adoptar disposiciones de derecho interno frente a la investigación y sanción de los delitos y la garantía de reparar el daño*. Cartagena: Fundacion Renacer.
- Legal, M. (2017). *Boletines Estadísticos Niños, Niñas y Adolescentes*. Bogota: Medina legal.
- UNICEF. (2006). *Convencion sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- VAMOS, I. C. (2021). *Informe de Calidad de vida*. CARTAGENA DE INDIAS: CARTAGENA COMO VAMOS.
- Vida, I. C. (2017). *Informe Calidad de Vida Cartagena como vamos*. Cartagena de Indias: Cartagena Como Vamos.
- Vida, I. C. (2018). *Informe Calidad de Vida Cartagena como vamos*. Cartagena: Cartagena como vamos.

- Vida, I. C. (2021). *Informe de Calidad de Vida 2021*. Cartagena de Indias: Cartagena Como Vamos.
- Castaño Gomez, E. D. (2019). *ESCNNA. El deber de adoptar disposiciones de derecho interno frente a la investigación y sanción de los delitos y la garantía de reparar el daño*. Fundación Renacer. <https://es.scribd.com/document/512168403/LIBRO-DIGITAL-ELKYN>
- Legal, M. (2017). *Boletines Estadísticos Niños, Niñas y Adolescentes*. Bogotá: Medina legal. <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-mensuales>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Vida, I. C. (2017). *Informe Calidad de Vida Cartagena como vamos*. Cartagena de Indias: Cartagena Como Vamos. <https://cartagenacomovamos.org/wp-content/uploads/2014/11/Presentacion-Calidad-de-Vida-2017-FINAL.pdf>
- Vida, I. C. (2018). *Informe Calidad de Vida Cartagena como vamos*. Cartagena: Cartagena como vamos. https://cartagenacomovamos.org/wp-content/uploads/2019/09/Informe_de_Calidad_de_Vida-2018_Cartagena_C%C3%B3mo_Vamos.pdf
- Vida, I. C. (2021). *Informe de Calidad de Vida 2021*. Cartagena de Indias: Cartagena Como Vamos. <https://cartagenacomovamos.org/wp-content/uploads/2022/08/INFORME-DE-CALIDAD-DE-VIDA-DE-CARTAGENA-DESAF%C3%8DOS-DE-AYER-Y-HOY-CARTAGENA-C%C3%93MO-VAMOS.pdf>

Diseño, Evaluación e Implementación de una Intervención Pedagógica para la Atención Educativa de niños y niñas en condición de vulnerabilidad social del municipio de Paya Boyacá-Colombia

MARTHA CECILIA RICO

Resumen

Es una investigación que nace del proceso de análisis y reflexión tejida por la investigadora al relacionar las condiciones de vulnerabilidad social de las infancias del municipio de Paya- Boyacá y su incidencia directa con la educación inicial. El objetivo del estudio fue, formular una propuesta de intervención pedagógica, para fundamentar el enfoque de educación inicial de los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad social. Con una metodología cualitativa apoyada por el método investigación acción. En los resultados, el quehacer pedagógico de las MC acontece desde su saber empírico, además de realizar un ejercicio homogenizado y centralizado en la política pública de primera infancia.

Objetivos

Proponer una intervención pedagógica para la educación inicial, a través del diseño, implementación y evaluación, orientada a mejorar las prácticas educativas de madres comunitarias del municipio de Paya Boyacá Colombia que trabajan con niños y niñas en condición de vulnerabilidad social.

Objetivos Específicos

- Analizar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá.
- Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación.

- Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial para madres comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio.

Metodología

Para comprender la elección de la investigación en la que se enmara el estudio, se apoya del enfoque cualitativo, se parte de la base que el ser humano no es cuantificable en su integridad ya que intrínsecamente lo engloba una subjetividad que no es medible, es esta subjetividad la que permite precisamente una singularidad que se refleja en el carácter activo del investigador, Erikson (1973) supone que “la subjetividad disciplinada es el cuestionario personal del investigador y el uso de la empatía individual experimental en la recopilación de datos” (p. 419).

La investigación hizo su abordaje desde la metodología de investigación acción teniendo en cuenta los postulados de Latorre (2005), al plantear el aula o los entornos donde transcurren experiencias de enseñanza- aprendizaje como espacios de investigación y desarrollo profesional, donde se cuestionan el papel que los docentes deben desempeñar y cuál debe ser su compromiso. En el caso de la presente investigación, los comportamientos de los niños y niñas menores de seis años en situación de riesgo y alto riesgo de vulnerabilidad, no solamente tiene que ver con las actuaciones de las profesoras sino también las influencias del entorno, es decir, las complejas vivencias con su familia en desarraigo, “disfuncional” o “desestructurada”, o con la comunidad receptora y la vulnerabilidad de sus derechos; por esta razón la investigación-acción es utilizada como una mediación de transformación pedagógica de las agentes educativas que materializan la educación inicial en el municipio de Paya, al analizar como categoría de estudio “la Pedagogía en Educación Inicial” y su relación con el contexto donde permea la vida de los niños y niñas. De igual manera la investigación se apoya de las siguientes técnicas de recolección de información, encuesta, entrevista estructurada, grupo focal, registro anecdótico, cartografía social pedagógica y revisión documental.

Sujetos participantes

La investigación se desarrolló en el municipio de Paya del departamento de Boyacá; para elegir las unidades de estudio se hace de manera intencional, la investigadora, optó por tomar a todos aquellos participantes que están directamente vinculados en el marco de la educación inicial en atención directa con los niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad social. En esta investigación la población de estudio estuvo conformada por 120 niños y niñas de educación inicial

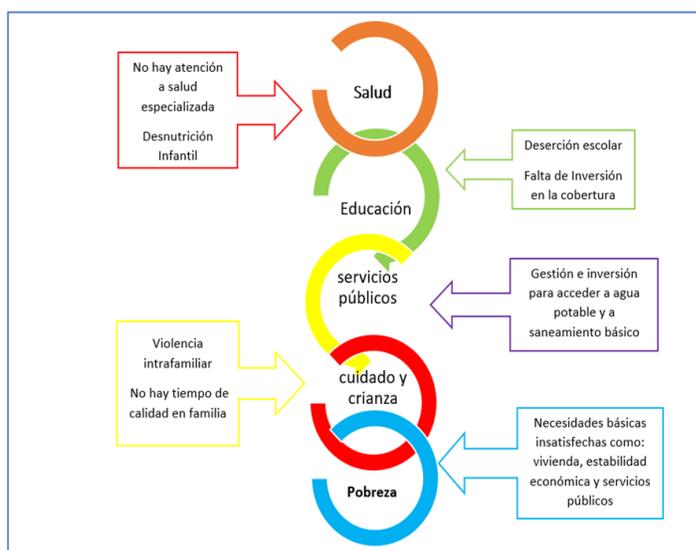
(en las modalidades de atención establecidas en la política pública de educación inicial, dentro del municipio de Paya), cuyas edades oscilan entre 1 y 6 años de edad, 7 Madres Comunitarias- MC, es decir el total de MC del municipio de Paya, 4 actores expertos en el tema relacionado a la educación inicial y 83 familias pertenecientes a las modalidades de atención emergentes en el municipio de Paya del departamento de Boyacá.

Resultados

Se denotan las brechas de pobreza y flagelo a la que no solo se exponen los niños y niñas si no sus familias y cuidadores del municipio de Paya al evidenciar que sus Necesidades básicas Insatisfechas-NBI se encuentran en un 78% según datos consignados en el DANE (2021). Hallazgos que ponen en escena una introspección de las realidades inminentes de las familias Colombianas, lo que lleva a pensar que la educación inicial indudablemente es y será una acción de respuesta del Estado a las dinámicas sociales que sonsacan a las familias del seno de su hogar al mundo productivo, se generan en ellas la necesidad de salir de la esfera privada-domestica a la vida pública, prácticas capitalistas y de consumo que obligan a abandonar los saberes previos de unas prácticas de crianza heredadas, de renunciar al cuidado socializado y protección de sus hijos, además de vivir en su interior en una sociedad patriarcal, la cual ubica el centro del cuidado y crianza a la mujer como principal agente socializador. Pero, ¿Cómo pensar estrategias de vinculación de la familia al proceso educativo de los niños y niñas, a partir de este contexto que por obligaciones a genas a su voluntad destierra a las familias de las instituciones?

Figura 1

Vulnerabilidad social y de derechos de los niños y niñas de Paya- Boyacá



Fuete: Creación propia

El quehacer pedagógico de las MC en zonas dispersas, como es el caso de Paya, es comprendido como una mediación para contrarrestar los impactos negativos perentorios de su contexto a través de una triada que conforma, su proyecto de vida, su propia vocación y la reflexión como posibilidad para la transformación. Aunque ellas tengan la voluntad por trascender su labor, manifiestan sentirse afectadas por las dinámicas gubernamentales en cuanto a la inversión para la calidad de la educación inicial, concerniente a la dotación de recursos, procesos de formación que guíen de manera profesional su acción pedagógica y espacios físicos apropiados para materializar la educación inicial desde sus territorios. A su vez manifiestan que su ejercicio pedagógico debe ser fortalecido desde los siguientes tópicos expuestos en la figura 2, teniendo en cuenta que en la actualidad su labor trasciende desde un saber empírico apoyado de vocación y voluntad.

Las MC comprenden en sus discursos la definición sobre el concepto de educación inicial, como un derecho impostergable, sin embargo, sustentan que en sus territorios rurales existen una serie de privaciones de tipo estructural, pedagógico y de formación profesional, que posiblemente puede dejar en riesgo el sentido de la educación inicial en los criterios de calidad, equidad y pertinencia. Es necesario vincular en el estructurante de educación inicial, una teoría pedagógica que permita situar, guiar y acompañar la labor de las MC, en respuesta a su contexto, sus realidades e intereses, según corresponda el territorio donde se encuentran realizando su práctica pedagógica.

Figura 2

El quehacer de las Madres Comunitarias-MC en contextos dispersos

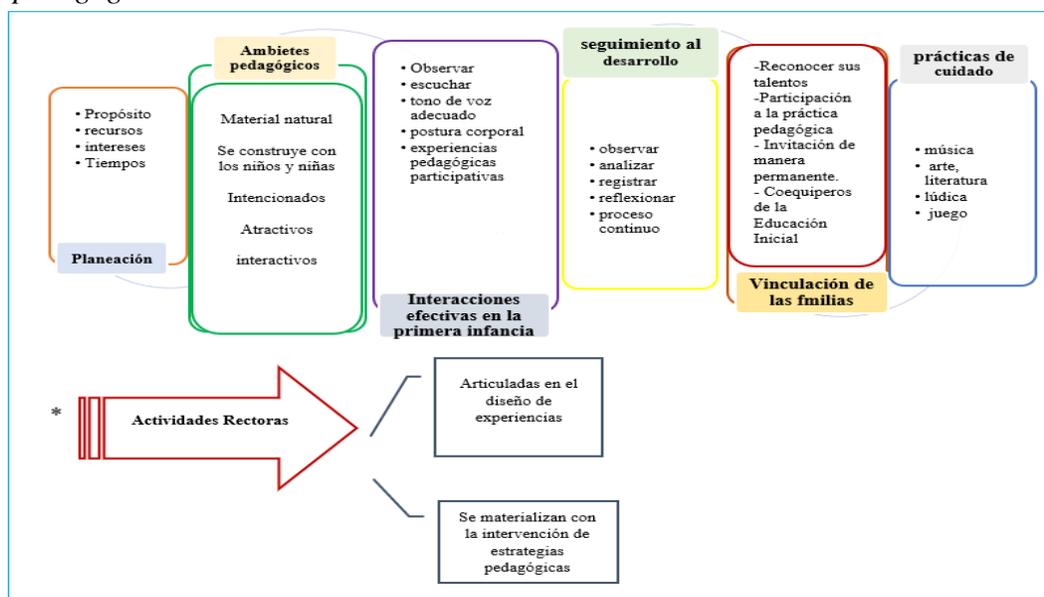


Fuente: Creación propia.

Los resultados favorecieron la argumentación de una teoría que vislumbra la educación inicial en contexto, la pedagogía Waldorf de Rudolfo Steiner (2004) como horizonte epistemológico para fundamentar e intervenir la educación infantil, en el que se posiciona su postulado pedagógico como una panacea educativa que orienta, acompaña, instruye y motiva la educación alternativa, en contextos de vulnerabilidad social, como un dispositivo para articular y comprender al sujeto en su máxima distinción, teniendo en cuenta sus realidades, intereses, potencialidades y particularidades. Del mismo modo la información analizada y proyectada en los resultados favorecen mediante la composición metodológica una oportunidad para que la comunidad beneficiada de la educación inicial en el municipio de Paya, abordará un trabajo pedagógico en contexto, participativo, interactivo, creativo y recursivo, para continuar en la garantía de los derechos de los niños y niñas desde un trabajo descentralizado fundado en la propia realidad territorial, encauzado en una propuesta de intervención que demarque la fundamentación de la educación inicial a partir de la experiencia, de los recursos naturales, de la propia realidad, la participación activa de los niños y las niñas en el diseño de cada experiencia pedagógica y en la apropiación de los conceptos que dan sentido a la educación inicial y a la atención integral especialmente en escenarios con rezago social.

Figura 3

Concepción ejes de la práctica pedagógica por parte de las MC, después de la intervención pedagógica



Fuente: Creación propia.

Impacto en la política

La investigación logro ser una experiencia significativa y de impacto, porque pudo generar nuevas alternativas de mejora, a través de una propuesta de intervención pedagógica, que alcanzo de manera favorable la mediación educativa a la primera infancia; así mismo, la intervención pedagógica en contexto fue socializada con actores de la comisión intersectorial del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2020), del mismo modo, el estudio consiguió realizar un aporte epistémico en el paradigma educativo en cuanto al sentido de la política de estado de primera infancia como una estrategia de mediación educativa y no presuntamente asistencialista, un aporte al Ministerio de Educación Nacional al incluir la ideología teórica en sinergia con la educación inicial en premisa su pertinencia y coherencia para convocar unas acciones propias de un territorio con índices de vulnerabilidad social, exaltando así “*la pedagogía Waldorf*” como una panacea de interposición educativa, que encausa una ruta en conexión con el desarrollo humano, y la oportunidad de crear nuevas posibilidades de materializar la educación inicial con los recursos reales que se tienen en el medio y en especial en zonas apartadas geográficamente, a fin de contextualizar las prácticas pedagógicas de quienes están a cargo del cuidado y la educación de los niños y las niñas, en especial en zonas de vulneración social.

En su contenido, la investigación convoca a posicionar una mirada interdisciplinar sobre la educación inicial, en la que lo pedagógico y lo curricular se ocupen como construcciones colectivas, que se movilizan desde las experiencias de las niñas, los niños y sus maestras o maestros. También invita a todos los actores con quienes los niños y las niñas instituyen contacto permanentemente y que, de manera directa o indirecta, inciden sobre las decisiones que se toman alrededor de su bienestar y desarrollo integral.

No obstante, la investigación buscó dinamizar la atención, acompañamiento y apoyo a los niños y niñas que gestan sus vidas en territorios con rezago social y con pocas oportunidades de recibir una educación infantil en contexto, coherencia y pertinencia a sus propias realidades, intereses y particularidades. Desde esta perspectiva, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica, la cual tomo elementos de la Política Nacional para la primera infancia (Ley 1804), del Ministerio de Educación Nacional (Congreso de la República, 2016) (El sentido de la educación inicial, documento 20) y lineamientos establecidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF), para fundamentar, apropiar y proponer una intervención en coherencia con una teoría pedagógica que teja el sentido de la educación inicial en escenarios ubicados en la

periferia del país, a su vez, que favorezca todo un despliegue de cualidades que dignifican el proceso de desarrollo de niños y niñas colombianos, a partir de materiales, recursos y didácticas propias a su cultura, su realidad y a su entorno inmediato.

Pertinencia Social

Este estudio doctoral, logro ofrecer una propuesta de intervención pedagógica, que permitiera responder a las necesidades de vulnerabilidad en la región de estudio, provincia de la libertad, municipio de Paya, en el departamento de Boyacá, la cual reconoció a la descripción real de los niños y las niñas Boyacenses, teniendo en cuenta su territorio, la cultura, necesidades y particularidades que ameritan repensar el quehacer pedagógico de quienes prestan la atención directa en el marco de una educación inicial. Esta propuesta se fundamentó en la teoría de la pedagogía Waldorf, como panacea de mediación en contexto, para resignificar transformar y reflexionar la práctica pedagógica de las Madres Comunitarias que están a cargo de materializar la educación inicial en aquel torrotito.

La investigación pudo hacer un aporte científico a la educación inicial, al configurar herramientas que hacen sinergia entre lo teórico y lo práctico como atmósfera alegórica o unidad dialéctica, para resignificar la realidad de los niños y las niñas que son educados en escenarios de vulnerabilidad social, y que en la actualidad la hegemonía de las políticas de educación inicial no han descentralizado sus teorías y aportes en los territorios donde se requiere trabajar una educación en contexto, a su vez, porque las teorías están enmarcadas bajo unos lineamientos administrativos y operativos más que una ruta que enfoque el cómo llevar a la práctica unas acciones pedagógicas que permitan dignificar el sentido de la educación inicial. Por tanto, esta investigación posiciona una teoría pedagógica, que permite disgregar políticas homogéneas, para asistir la educación inicial de los niños, niñas, madres comunitarias y familias de dicho territorio, de una manera práctica, realista y concreta. Indudablemente, el mayor producto de esta investigación es la construcción de un documento a modo de cartilla pedagógica, el cual se entrega de manera digital a los Hogares Comunitarios del municipio de Paya, como una guía que orienta acompaña e instruye el quehacer educativo de las MC.

Conclusiones

En el municipio de Paya se evidencia un alto porcentaje de pobreza, porque las familias Payeras no cuentan con vivienda propia, no hay estabilidad económica y acceso prioritario a los servicios públicos, según información recabada en las encuestas. El municipio de Paya es uno de

los municipios del departamento de Boyacá con un alto porcentaje de necesidades básicas insatisfechas-NBI, haciendo alusión a temas como vivienda, servicios públicos, educación y estabilidad laboral, componentes que aumentan el porcentaje de NBI para recibir una calidad de vida de las familias Payeras.

Las Madres Comunitarias reconocen la necesidad y la importancia de trabajar en su praxis un modelo pedagógico que permita situar, guiar y acompañar su labor, en respuesta y coherencia al contexto, según las realidades e intereses y particularidades, antes de la propuesta de intervención, ellas no contaban con un proceso de formación o un documento que pudiera guiar su labor en contexto. Mediante los relatos de las MC se evidencia la ruptura de sus prácticas pedagógicas por la ausencia en la inversión en materiales de dotación, pero también en la distancia de procesos formativos que garanticen una educación inicial de calidad y en conexión a su contexto. Los testimonios de las MC permiten apreciar una debilidad en el desarrollo de políticas globales que contemplen la inversión para la atención y la pertinencia de manera integral e intersectorial, el cual incida de manera directa en la innovación de unas prácticas pedagógicas basadas en la calidad y las realidades heterogéneas de cada región del país.

La revisión y construcción teórica para el diseño de la propuesta, estuvo guiado por la pedagogía Waldorf como horizonte epistemológico para la educación inicial, en el que se posiciona su postulado pedagógico como una panacea educativa que orienta, acompaña, instruye y motiva la educación alternativa, como un dispositivo para articular y comprender el sujeto en su máxima distinción, educar para su desarrollo humano e integral, compendios educativos que están en conexión con el sentido de la educación inicial.

La implementación de la propuesta favoreció para que las MC del municipio de Paya, reconocieran la conjunción de su experiencia de formación, su aproximación a los saberes de la pedagogía infantil, su experiencia de trabajo con las niñas, los niños, las familias y con las construcciones políticas para la primera infancia, así como todas las elaboraciones y experiencias construidas en el desarrollo de la propuesta, las cuales las llevaron a explorar otros campos cercanos que alimentan su ser, su saber y su hacer. De igual manera, la propuesta dio lugar al reconocimiento de un trabajo pedagógico en contexto, participativo, interactivo, creativo y recursivo, como mediación real en la garantía de los derechos de los niños y niñas, mediado por un trabajo descentralizado, fundado en la propia realidad territorial (Plan de Desarrollo Municipal, 2020-2023).

La materialización de la propuesta, consintió que las MC destacarán su práctica pedagógica como una construcción constante, que toma forma en la interacción con las niñas y los niños, y que, aunque se apoya en el saber de ellas mismas, su trayectoria y experticia es siempre un lugar de posibilidad, dispuesto a la sorpresa, a la incertidumbre y, con ello, a la transformación y experimentación de una educación infantil intencionada.

La propuesta, logró transformar la práctica pedagógica de las MC, mediante la recursividad, creatividad, trabajo en equipo y apropiación de nuevos conceptos que encausan su labor con intensidad y sentido a la educación inicial. Las MC en la evaluación dan a conocer que la propuesta pedagógica permitió, acompañar, cuidar, educar y provocar nuevas experiencias pedagógicas, que dieron origen en qué pensar y qué sentir, para ser aliado de la curiosidad infantil, con el objetivo de que la experiencia construida por cada niño y niña complejizara sus capacidades y potenciara de esta manera su desarrollo.

Además, se concluye, que la pertinencia y la calidad pedagógica sigue siendo una utopía educativa, especialmente en contextos vulnerables, como es el caso del municipio de Paya-Boyacá, que, aunque se haya hecho un acercamiento a dignificar la educación inicial, aún falta camino por trascender la calidad de vida de los niños y las niñas de primera infancia.

Referencias

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE (2021). *Censo Nacional de Población y vivienda*,. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/trabajo-infantil/pres_trab_inf_oct2021-dic2021.pdf1
- Erikson, f. (1973). "What makes school ethnographic?". *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/EDS211/What%20Makes%20School%20Ethnography%20Ethnographic.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar familiar [ICBF]. (2020). Manual operativo, modalidades para la atención de niños, niñas y adolescentes, con proceso administrativo de restablecimiento de derechos abierto a su favor. https://www.icbf.gov.co/system/files/modalidades_09112020_0.pdf

- Latorre, A. (2005). *La investigación acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Congreso de la Republica de Colombia (2016). Ley 1804 de 2016. *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Plan de Desarrollo Municipal. (2020-2023). *Alcaldía de Paya*, Boyacá, Colombia. <http://www.paya-boyaca.gov.co/planes/diagnostico-plan-de-desarrollo-municipal-paya-20202023>
- Steiner, R. (2004). *El estudio del ser humano*. Editorial Internacional.

Prácticas para la prevención de las violencias en tres sistemas familiares de Cali y Santander de Quilichao

SINDY GUEVARA AGUILAR

ANGÉLICA MARÍA LÓPEZ PÉREZ

MYRIAM ROMÁN MUÑOZ

Resumen

Esta ponencia da cuenta de la sistematización de un Proyecto de Asesoría Familiar (Carvajal, 2018). Tiene por objetivo reconocer las habilidades, estrategias o medidas, que se tomaron al interior de tres sistemas familiares, para eliminar o prevenir las manifestaciones de violencia. Para ello, se acudió a la Investigación Acción Participativa desde una mirada sistémica (Bertalanffy, 1968; Bronfenbrenner, 1987; Belart y Ferrer, 1999; Cathalifaud y Osorio, 1998). Se logró identificar tres prácticas que para las familias representan los recursos más significativos que desde sus necesidades y posibilidades pudieron implementar con el propósito de generar formas más seguras de interactuar, estas fueron: reconocimiento de la vulneración de derechos, crianza respetuosa y diálogo.

Esta ponencia responde al objetivo de reconocer las habilidades, estrategias o medidas, que se tomaron al interior de tres sistemas familiares¹², para eliminar o prevenir las manifestaciones de violencia, como uno de los propósitos de la sistematización del Proyecto de Asesoría Familiar, PAF: “Prácticas para la convivencia familiar y la prevención de las violencias desde el enfoque de derechos humanos con perspectiva de género.”

La situación sobre la cual se implementó el PAF corresponde a las vivencias de violencia experimentadas en los sistemas familiares, cuyas manifestaciones datan de sus sistemas de origen y varían en las familias participantes, residentes en Santander de Quilichao, Cauca y Cali, Valle del Cauca. Estas familias son de organización nuclear y de acuerdo con el ciclo vital familiar, se encuentran en etapa de expansión, en el ejercicio de crianza de niñas y niños en edades entre 1 a 6 años. Una de ellas ha vivido situaciones de abuso emocional y violencia física que ha ameritado

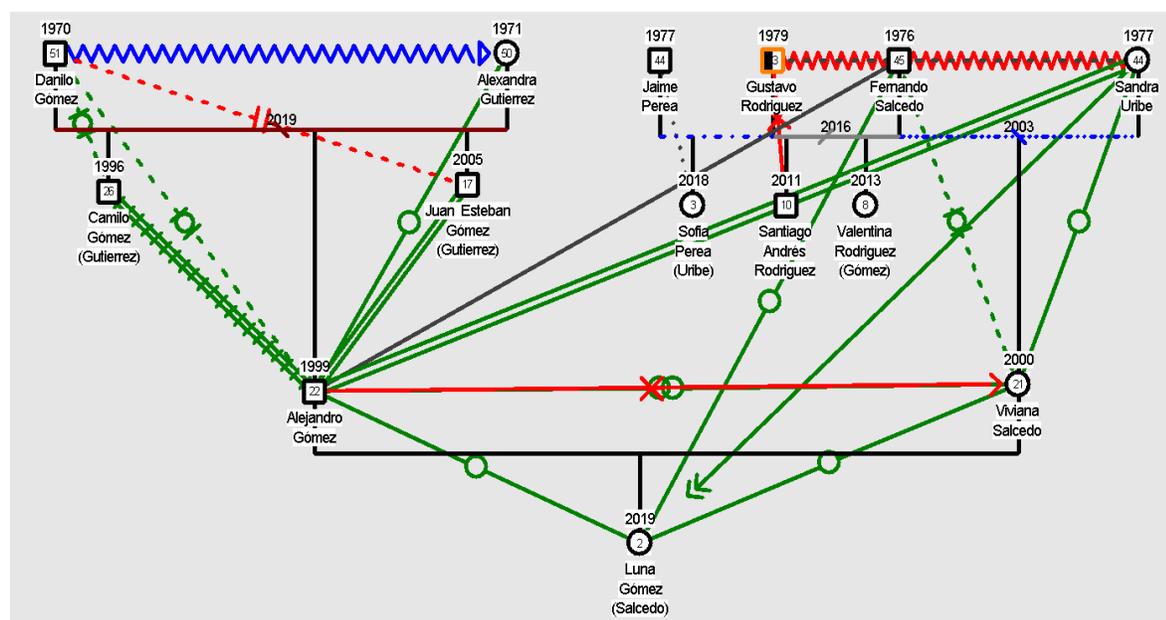
¹² Los nombres y apellidos que aquí aparecen han sido cambiados para preservar la identidad de las familias.

la intervención institucional para el restablecimiento de derechos y en las otras dos familias se han presentado manifestaciones de violencia simbólica y emocional que generan intranquilidad dado el carácter progresivo y degenerativo de las violencias.

El subsistema familiar Gómez Salcedo está conformado por tres miembros, Viviana Salcedo de 20 años (mujer, madre, esposa), su nivel educativo corresponde a bachillerato incompleto; Alejandro Gómez de 21 años (hombre, padre, esposo) con bachillerato completo, y una hija de 2 años. Su ciclo vital familiar se encuentra en etapa de expansión, ejerciendo por primera vez el rol de cuidado y crianza (Morato et al., 2015).

Figura 1

Genograma familia Gómez – Salcedo



Fuente: Elaboración Propia.

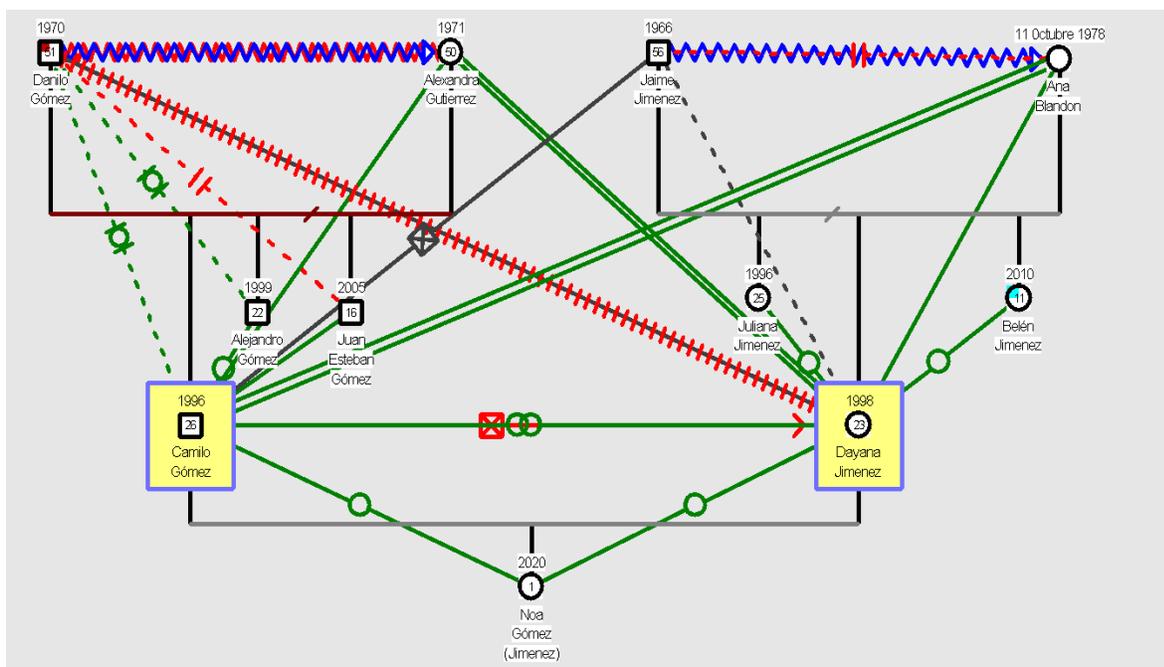
La familia Gómez Salcedo forma parte de una organización familiar compuesta por subsistemas nucleares y monoparentales donde las relaciones se caracterizan por presentar manifestaciones de violencia física y emocional de los hombres hacia las mujeres. Hay relaciones reconstituidas entre padres e hijos, relaciones de distanciamiento y en el sistema familiar participante se han configurado vínculos de cuidado y amor, a la vez que se han presentado expresiones de manipulación.

Con relación a la familia Gómez Jiménez, está conformada por 3 personas: Camilo Gómez de 25 años (hombre, padre, esposo, estudiante), actualmente cursa estudios de pregrado,

Dayana Jiménez de 22 años (mujer, compañera, madre) su nivel educativo es de bachillerato completo, y una hija de 1 año.

Figura 2

Genograma familia Gómez - Jiménez



Fuente: Elaboración propia.

En las familias de origen, las relaciones tienen como rasgo manifestaciones de violencia: abuso físico y emocional, separaciones, además de distanciamiento/rompimiento entre padres e hijo/a, pero también se puede ver relaciones reparadas y vínculos cercanos marcados por los afectos. En el sistema familiar participante, si bien prevalece un tipo de relación donde se expresan sentimientos de amor, también se presentan tensiones por el control que ejerce un miembro de la pareja.

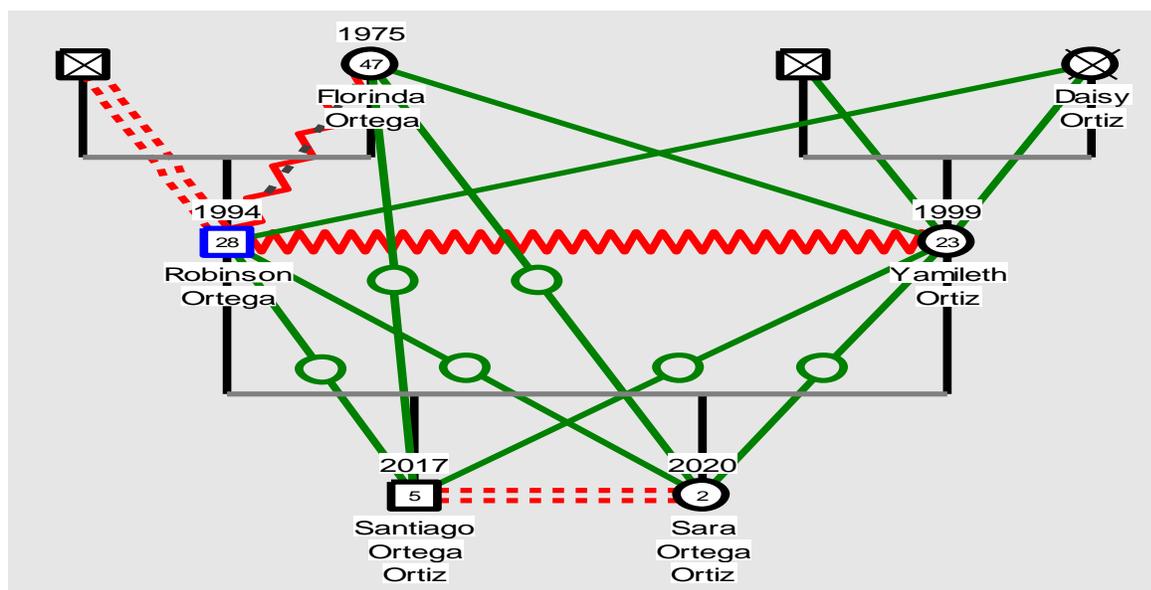
Por su parte, la familia Ortega Ortiz, la conforman Yamileth Ortiz de 21 años (mujer, esposa, madre), con bachillerato incompleto; Robinson Ortega de 26 años (hombre, esposo, padre) con bachillerato completo; el hijo Santiago Ortega Ortiz de 5 años y la hija Sara Ortega Ortiz de 2 años quienes se encuentran estudiando la primaria.

En la familia existen expresiones de afecto y amor de los padres hacia sus hijos, caso contrario de la relación de pareja donde existen manifestaciones de violencia. Se reconoce en la familia de línea extensa paterna que las pautas de crianza ejercidas en el hogar se realizaban por medio de gritos y maltrato físico. En la familia de origen de línea extensa materna se identifica

una buena comunicación y relación desde la jefatura femenina. Los niños del núcleo familiar reconocen como figura de autoridad a su progenitor, con sentimientos de miedo y tensión.

Figura 3

Genograma familia Ortega - Ortiz



Fuente: Elaboración propia.

En este contexto, se identifica la necesidad de acompañar a las familias para emprender acciones orientadas al reconocimiento de sus derechos, la ejecución de roles y responsabilidades con perspectiva de género, la comunicación consciente y la corresponsabilidad en la construcción de entornos protectores para las mujeres, las niñas y los niños, para lo cual se planteó el desarrollo de actividades como talleres y conversatorios que apuntaron hacia la construcción colectiva para el fortalecimiento de sus capacidades para la toma consciente de decisiones que contribuyan a transformar sus pautas de interacción en maneras más democráticas.

Lo anterior, sustentado desde la Teoría general de los sistemas (Bertalanffy, 1968) y el modelo ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987) y cuya aproximación dio como resultado, tres prácticas que para las familias representan los recursos más significativos que desde sus necesidades y posibilidades pudieron implementar con el propósito de generar formas más seguras de interactuar, estas fueron: reconocimiento de la vulneración de derechos, crianza respetuosa y diálogo.

Sobre la primera, para que en las familias se diera la posibilidad de reconocer el efecto de sus acciones y omisiones en la realización de los derechos, primero fue necesario que cada uno se

acercara a un ejercicio de elaboración interna, reflexionando y confrontado aspectos emocionales y simbólicos: “*Se trabaja desde el proceso personal que debe hacer cada uno, con esfuerzo y luego compartirlo en familia*”. (Camilo, Cali. Diario de campo, 17 de marzo de 2022). En esas “operaciones de subjetivación que transforman a los seres humanos en sujetos” (Arias, 2017, p. 130) los integrantes de las familias reelaboraron las construcciones personales, fueron adquiriendo conocimientos que les permitieron acceder a una perspectiva más amplia que movilizó la capacidad de sensibilización frente al acontecer, impulsó el apoyo mutuo y validó las acciones conjuntas como medio para el cambio, como lo narra una de las mujeres:

Un aprendizaje es el concientizar, pero para que te concientices de algo primero debes ser sensible a lo que está pasando, entonces los pequeños movimientos y el apoyo mutuo entre quienes vivimos esta experiencia es importante para alzar la voz haciendo también cambios a corto y a largo plazo. (Dayana, Cali, Diario de Campo 17 marzo 2022)

Por lo tanto, tomar una postura alternativa que los distanciara de la dicotomía poder – sumisión y que les permitiera los fue conduciendo a tener mayor consciencia de sus acciones y a visibilizar los aspectos que afectaban la realización de los derechos en la convivencia, como lo describen en la siguiente narrativa:

Uno por lo general en las relaciones diarias no se pregunta sobre los derechos que se cumplen o no en la casa... sobre cómo lo que yo hago afecta a los otros, eso mismo nos ha llevado a ser más conscientes de la manera en que hacemos las cosas, a reconocer las fallas. (Camilo, Cali. Diario de campo, 28 de octubre de 2021)

Así, los integrantes de las familias reelaboraron las construcciones personales, impulsó el apoyo mutuo y validó las acciones conjuntas como medio para el cambio lo cual los condujo a tener mayor consciencia de sus acciones y a visibilizar los aspectos que afectaban la realización de los derechos en la convivencia.

Frente a la crianza respetuosa, los esfuerzos de las familias se orientan a deconstruir el mandato autoritario, en el tránsito a un nuevo paradigma, desde una posición más ética en la construcción de los vínculos y las relaciones familiares y sociales. Al respecto, una de las mujeres expresó:

Tienes que levantarte todos los días decidiendo que quieres ese hogar, que quieres hacer algo diferente y entonces ahí surge la pregunta: ¿qué hacemos para que nuestra hija no repita lo mismo que nosotros? Entonces... decidimos implementar la crianza respetuosa

que se basa en respetar al niño como si fuera un adulto porque si yo le pego a un adulto pues estoy siendo irrespetuosa, pero si se le pega un niño estás criando, entonces, se vulneran los derechos del niño porque él también tiene derecho a decidir y la única diferencia es que el niño no sabe cómo expresar sus emociones. (Viviana, Cali. Diario de campo, 20 de enero de 2022)

Las familias, a medida que fueron construyendo sus reflexiones pudieron integrar paulatinamente elementos para configurar un discurso de orden más horizontal en el que desde relaciones simétricas se valida el lugar de las niñas y los niños como sujetos activos, donde se les reconoce como alteridad, como semejante, sin dar lugar a tratos diferenciados que lleven a acciones de discriminación o de anulación.

Con esta práctica, en los ambientes familiares se ejerce junto al Estado, la corresponsabilidad de: “alentar el reconocimiento de los niños como agentes sociales, dotados de intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, así como de sus necesidades en materia de protección, orientación y apoyo en el ejercicio de sus derechos” (UNICEF, 2006, p. 71). Entonces, el interés de las familias fue fortalecer las habilidades sociales y emocionales que afiancen en sus hijos e hijas el desarrollo de cualidades y competencias necesarias para que en etapas posteriores de la vida sus relaciones afectivas e interacciones sociales se orienten a deconstruir el mandato autoritario.

En cuanto al diálogo como herramienta y como práctica representa en las familias la posibilidad de asumir que las discusiones como expresión del conflicto son inherentes a las relaciones humanas, pero del manejo que se haga y de las herramientas con las que se confronte depende su resolución.

Las familias, por medio de los cambios que han experimentado en sus dinámicas, atribuyeron al diálogo un papel transformador, entendiendo que va más allá del acto de transmitir información y que necesita de condiciones que favorezcan su ejercicio como la escucha, el reconocimiento del otro y el valor de los acuerdos, efecto que expresa uno de los hombres:

La manera como nos comunicamos actualmente nos ha servido para ir mejorando muchos aspectos en nuestras vidas, colocarnos de acuerdo para tomar una decisión antes era complejo, ahora es más fácil porque nos escuchamos y esta es una forma positiva de comunicarnos. (Robinson, Santander de Quilichao, Diario de Campo 25 de noviembre 2021)

El diálogo aportó las condiciones para orientar la toma de decisiones y el consenso como valores para el mejoramiento de las interacciones, la construcción de nuevos significados, la reorganización de sus posiciones y la sensibilización sobre el cuidado como fuente para sostener el valor de los derechos humanos.

La sistematización de esta experiencia (Zavala, 2010; Carvajal, 2018; Cifuentes, 2011) que se inscribe en el enfoque cualitativo centra su atención en la interpretación de la realidad desde las narrativas de los sujetos; la subjetividad contiene todos los significados para comprender el sentido de las acciones sociales y en consonancia con la mirada sistémica y emancipatoria favoreció el trabajo colaborativo con las tres familias, quienes participaron en diversas técnicas interactivas como el mapa de redes, el mural de situaciones y el mural de soluciones. Los ejes de la sistematización fueron convivencia familiar y prevención de las violencias, sobre este último se desarrolla el presente trabajo.

En el ejercicio de reconstrucción de la experiencia se implementó el taller de sistematización junto a las familias participantes del PAF quienes representaron las fuentes primarias, junto a ellas se socializó y validó el plan de sistematización. La participación activa de las familias permitió reconocer los acontecimientos más significativos que tuvieron lugar durante el proceso de acompañamiento, los cuales fueron registrados por medio de la línea del tiempo teniendo en cuenta, principalmente, tres momentos: el momento inicial correspondiente al inicio y formulación del PAF, el segundo momento donde se dio la implementación de las actividades y el tercer momento que integró la situación final con los resultados y cambios identificados en los sistemas familiares.

En la elaboración de la línea del tiempo, los hitos, que fueron reconocidos como los momentos más significativos de la experiencia, se precisaron en el desarrollo de las actividades correspondientes a la elaboración del mural de situaciones, las actividades sobre la comprensión de la noción de sujetos de Derechos, el reconocimiento de los Derechos para la vida digna, el reconocimiento de las desigualdades por razones de género, las reflexiones sobre el modelo de crianza respetuosa y el ritual de cierre.

Este ejercicio se orientó bajo consideraciones éticas, así, los vínculos que se tejieron con las familias estuvieron basados en la aceptación y el diálogo como el componente más importante para la construcción de un ambiente de empatía, confianza y respeto.

La sistematización de esta experiencia dio lugar a diversas lecciones aprendidas, entre estas y de cara a la pertinencia social se considera que para fortalecer futuros procesos de asesoría familiar en situaciones que requieran un abordaje desde la perspectiva de género, es importante incluir en las actividades el componente de nuevas masculinidades, como una manera de abordar críticamente la configuración de la masculinidad fundamentada en el sistema patriarcal, los efectos que esto tiene a nivel cognitivo y emocional en la vida de los hombres y en las relaciones que establece con quienes hacen parte de su entorno.

Para finalizar, la asesoría familiar en situaciones de prevención de las violencias encuentra como un recurso valioso el fortalecimiento de las acciones que se ejerzan desde las redes familiares, partiendo del ejercicio de visualización y sensibilización de las relaciones de poder, sus características, alcances y potencial riesgo para cada uno de los miembros del sistema familiar, hasta llegar a la construcción de propuestas que desde las posibilidades de los sistemas familiares permitan transformar la manera en que se proyectan así mismos y conciben sus relaciones y de esta manera dar lugar a la creación de escenarios posibles y deseados (Schnitman, 2010). Así, en esta experiencia, orientar la capacidad generativa de las familias contribuyó a que realizaran una lectura crítica de su historia personal y decidieran sobre los recursos que implementarían en la construcción de otros caminos para que sus hijos no repitan patrones de violencia.

Referencias

- Belart, A. y Ferrer, M. (1999) El ciclo vital: una visión sistémica de la familia. (3ª ed). Editorial Desclee De Brouwer. <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433012975.pdf>
- Bertalanffy, L. (1968) Teoría general de los sistemas. Fondo de Cultura Económica. <https://fad.unsa.edu.pe/bancayseguros/wp-content/uploads/sites/4/2019/03/Teoria-General-de-los-Sistemas.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano. Ediciones paidós https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Carvajal, A (2018) Elementos metodológicos para la sistematización de experiencias. http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_derechos_humanos/modulo1/unidad1/Elementos_teoricos_para_la_sistematizacion.pdf

- Cifuentes, R. M. (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. Decisio. 41-46. https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber7.pdf
- Cathalifaud, A. y Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de los Sistemas. Cinta de Moebio (3). <https://www.redalyc.org/pdf/101/10100306.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancias (UNICEF). (2006) Centro de Investigaciones Inocenti. Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/crcgencommes.pdf>
- Schnitman, D. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales* (36), 51-63. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n36/n36a05.pdf>
- Zavala, A. (2010). La sistematización desde una mirada interpretativa: Propuesta metodológica. *TRABAJO SOCIAL UNAM VI Época. (1), 90-101.* - https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/7_Zavala_S_miradaInterpretativa.pdf

Mesa 11
Juventudes rurales e indígenas desde la experiencia
latinoamericana

“La Empresa Procesadora de Café Eladio Machín en su proyección comunitaria: una experiencia innovadora en la formación de niños(as) y jóvenes vinculados a producciones del café desde el Círculo de Interés Agronomía de Montaña”

ANNIA SÁNCHEZ PANEQUE

Resumen

El presente trabajo parte de la experiencia del Círculo de Interés Agronomía de Montaña en la actividad formadora de niños(as) y jóvenes vinculados a producciones del café, perteneciente la Empresa Procesadora de Café Eladio Machín. Se vinculan al mismo estudiante de cuarto a noveno grado que responden a los niveles de enseñanza primaria y secundaria básica. Su objetivo consiste en promover el interés y el amor por el trabajo en labores agroindustriales relacionadas con el café para facilitar la incorporación de fuerza calificada una vez alcanzada la edad laboral. Incluye recorridos por áreas cafetaleras del llano, pre montaña y montaña.

Desarrollo

Cuba es famosa en todo el mundo por el crecimiento de las mejores muestras de Arábica. Su café tiene sabor fuerte y un sabor extremadamente fuerte que los gourmets pueden diferenciar fácilmente de cualquier otra variedad de café latinoamericano.

A pesar de la larga historia y tradición de la isla en el cultivo de tan preciado grano se apuesta por producir café en el llano con tecnología vietnamita. El fomento de la producción cafetalera en las llanuras busca “aprovechar las potencialidades que representan la fuerza de trabajo y algunos suelos, en aras de aumentar las cosechas, sobre todo las que puedan destinarse al consumo nacional” (ACN, 2021).

De acuerdo con la agencia cubana de noticias, la migración de montañeses a poblados y ciudades ha creado déficit de brazos para atender las plantaciones de café, renglón reconocido en el mercado nacional e internacional. Como consecuencia de ello se ha visto una disminución en los resultados productivos de las cosechas al comparar los resultados con los índices alcanzados en la década de los sesenta del pasado siglo.

En Cuba la actividad cafetalera se desarrolla principalmente en nueve provincias: Santiago de Cuba, Guantánamo y Granma representan el 90 % de la producción nacional; de la región central, Santi Spíritus, Cienfuegos y Villa Clara aportan el 7 %; y en occidente, Artemisa y Pinar del Río proporcionan el 3 % restante.

Aunque la producción cafetalera ha caído un 68,5 % en las últimas tres décadas, el país desarrolla un grupo de medidas para resarcir tal situación y continuar posicionándose en el mercado internacional (ACN, 2021).

La sostenibilidad cafetalera desde la visión formativa en la Empresa Procesadora de Café “Eladio Machín”

El café desempeña un papel importante en la cultura cubana, desde que los colonos franceses introdujeron las primeras plantaciones en la isla. Durante años este producto ha constituido una parte importante de la cotidianidad en Cuba. Existe la voluntad de promover ante el mundo la singularidad de este preciado grano. A pesar de las circunstancias políticas y económicas varios actores de la industria trabajan para garantizar la continuidad de la producción de café en la isla (Monterola,2021); entre ellas las empresas estatales.

La Empresa Procesadora de Café Eladio Machín radica en el poblado Cumanayagua, provincia Cienfuegos, Cuba, constituye un paradigma dentro del territorio por las actividades que realiza en especial por el cultivo y procesamiento del preciado grano del café que a lo largo de la historia se ha consumido por los habitantes del terruño.

Aunque su principal papel se centra en el procesamiento de café, no descuida la actividad de formación y preparación del capital humano que labora en la entidad y de los niños, niñas y jóvenes que se muestran interesados por esta actividad tan arraigada a la tradición cubana. En este sentido y como vía para continuar la tradición cafetalera en la localidad, referente en el país, la institución logra articular con el Ministerio de Educación en Cuba al crear un círculo de interés con el fin de fomentar dicha tradición como vía futura de empleo y a su vez motivación de vida en zonas cafetaleras evitando de esta manera el flujo migratorio hacia zonas urbanas.

La creación de círculos de interés que articulen con la institución responde a un fenómeno visible en los últimos tiempos: los volúmenes de producción han decrecido por múltiples factores trayendo consigo la pérdida de interés por su beneficio en la industria y la mano de obra calificada ha envejecido; razones estas impulsan a formar en niños, niñas y jóvenes valores de amor hacia el trabajo vinculándolos a programas de capacitación donde se fortalece su conocimiento hacia las

labores agroindustriales relacionadas con el café y su beneficio industrial, lo que hace sostenible en el tiempo la vida de tan preciado grano en el territorio.

Lograr un trabajo sistemático con niñas, niños y jóvenes propicia la formación de valores y el enriquecimiento de su personalidad además de que eleva su cultura general integral llevando estos conocimientos a su centro escolar. Resulta una experiencia de trabajo que basada en principios científicos del vínculo entre la teoría y la práctica ha brindado importantes resultados del cual ya se han obtenido logros de importantes magnitudes.

Propuesta de programa para el trabajo con el círculo de Interés: “Agronomía de Montaña”

El programa diseñado se estudió minuciosamente por talentosos especialistas tanto del sector educacional como del sector agrícola en el convergieron ideas para su conformación. La autora del mismo con conocimientos del procesamiento del grano en el área industrial e interesada en la formación de nuevas generaciones dio lugar a su creación consciente de la necesidad de obreros calificados de los que carecería la industria en los venideros años debido al envejecimiento de la mano de obra calificada por lo cual decidió dedicar horas extras de su trabajo para preparar cada uno de sus encuentros con los estudiantes garantizando así estratégicamente futuras fuentes de empleo para generaciones prestas a brindar su fuerza de trabajo en la industria.

Se ha podido apreciar la motivación de los participantes durante el encuentro con otras generaciones de cafetaleros, así como la curiosidad que entraña una industria que resulta un paradigma para el país. Se pudo percibir que las temáticas relacionadas con las plagas, las características del grano y otras cuestiones generan en los educandos el interés por conocer más y transpolan esta experiencia y conocimientos a su centro escolar lo cual se convierte en una permanente relación dialéctica de constante aprendizaje.

El programa para círculo de interés Agronomía de Montaña consta de un plan temático bien desarrollado y aprobado por el Ministerio de Educación en el municipio, el cual se muestra a continuación:

PLAN TEMÁTICO DOSIFICADO 4 to a 9 no

No	Unidad	Encuentro	Horas
I	Historia y desarrollo de la planta del café.	2	4
II	Generalidades del cultivo café teniendo en cuenta, Producción de viveros, Preparación de áreas,	6	12

	Siembra, producción de café así como plagas posibles en las plantaciones y el fruto.		
III	Proceso del café en el Beneficio Húmedo.	4	8
IV	Proceso del café en el Beneficio del Café Seco.	4	8
V.	Perfiles ocupacionales del personal técnico Medio e ingenieros Agrónomos <ul style="list-style-type: none"> • Encuentro con los trabajadores de las distintas categorías • Necesidad de un personal técnico Calificado. 	1	2
VI	Recapitulación de las unidades II, III y IV.	2	4
VII	Reafirmación	1	2
	Total de encuentros	20	
	Total de Horas Clases		40

El plan temático propuesto permite sensibilizar desde el conocimiento y la práctica a los niños, niñas y jóvenes integrantes del círculo de interés con el café,preciado grano que a decir de Martí: “Enardece y alegra, fuego suave, sin llama y sin ardor aviva y acelera toda la ágil sangre de mis venas” (citado en Salomón, 2021).

Metodología

El método investigación -acción -participativa constituyó la vía para el trabajo con el círculo de interés. Fue seleccionada esta metodología porque es capaz de combinar dos procesos: el conocer y el actuar. Permite el análisis y comprensión de la realidad, de los problemas, las necesidades, y permite planificar acciones y medidas para transformarla.

Es un proceso que combina la teoría y la praxis y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, además de contar con la participación como un elemento clave.

En el caso particular de la institución se logró identificar las principales debilidades que presentaba, además de las propias identificadas en las zonas cafetaleras y como resultado se decide crear el círculo de interés Agronomía de Montaña para tratar de minimizar las amenazas que

atentan con la sostenibilidad de la producción cafetalera en el municipio a partir de labor formativas de niños, niñas y jóvenes. La participación de estos en los diversos escenarios de actuación propios de la producción, procesamiento del grano, y las atenciones culturales correspondientes de este les permite comprender la valía del café y lo que representa para la población cubana y el mundo.

La observación constituyó otro de los instrumentos utilizados pues fue esencial para poder entender, comprender el fenómeno en sí. Los integrantes del círculo de interés estuvieron presentes desde el tema número 1 del programa hasta las actividades extracurriculares propias de las áreas productivas, campos de café, institución procesadora del grano, en encuentros con productores y familiares de estos. Lo anterior permite reforzar el nivel de sensibilidad al grano, de formar valores de identidad propias del terruño hacia el cultivo del café y el conocimiento de su historia.

Dentro de los objetivos del trabajo presentado se cuenta con el siguiente:

Objetivo general:

Promover el interés y el amor por el trabajo en labores agroindustriales relacionadas con el café desde edades escolares y juveniles para facilitar la incorporación de mano de obra calificada una vez alcanzada la edad laboral.

Objetivos Específicos:

- Incentivar la Formación Vocacional del estudiante para los cargos de obreros calificados en la industria cafetalera.
- Cultivar desde la edad escolar el amor hacia el trabajo en labores agroindustriales
- Conocer la historia y desarrollo de las plantaciones del café en Cuba, desde su introducción hasta nuestros días.
- Dominar el proceso productivo del café que se le realiza desde que se recolecta el grano hasta que está listo para la exportación y el consumo nacional.
- Dominar las marcas o surtidos que existen del café y cuáles son producidas por nuestro país, así como se observa el desarrollo de nuestros productos a nivel mundial.

Principales impactos generados por el círculo de interés “Agronomía de Montaña”

En el curso escolar 2022- 2023 se decide impartir temas a círculos de interés de Agronomía de montaña, específicamente en el cultivo del café, buscando solución a largo plazo de fuerza laboral calificada que respondan a las necesidades de la demanda realizada en la empresa hasta el 2030. Esta actividad se realizó con estudiantes del ESBU José Esteban Tartabull. A partir de un

trabajo sistemático se logran resultados como la representación de la institución en diferentes eventos como la Feria del Conocimiento; se obtienen distinciones a nivel de Base, Municipal en actividades científicas a nivel de ministerio.

Dentro de las actividades realizadas destacan la labor de orientación vocacional emprendida por los integrantes del círculo de interés junto a su instructora en escuelas ubicadas en las comunidades de la montaña, premontaña y el llano, buscando la formación a largo plazo de fuerza calificada que respondan a la necesidad del proyecto de producciones de café en el llano, así como la falta de fuerza laboral calificada en las formas productivas de la montaña debido a la emigración de familias a las ciudades.

Otro de los logros ha sido las acciones de cuidado al medio ambiente, pues se les transmite el conocimiento a los niños desde edades tempranas de cuáles son las atenciones culturales al grano, cómo debe recogerse el café para no dañar la planta, de la época de cosecha, qué hacer para mantener los campos hermosos y no dañarlos, y que aprendan a apreciar la importancia del café en las zonas de montaña, lo que aporta económicamente al país y la labor tan noble que realizan quienes lo cosechan.

Un impacto lo constituyó también el que de los 10 jóvenes que integran este círculo de interés, cuatro optaron por continuar estudios en el preuniversitario condición a cumplir para optar por la carrera de Ing. Agrónomo y 6 se mostraron interesados en estudios relacionados con la actividad agrícola.

Las actividades prácticas de este círculo de interés se realizaron en las áreas de producción y fomentación de café, recorridos por industrias cafetaleras en llano y montaña, lo que permite el vínculo teoría- práctica.

Todas estas actividades van desarrollando la formación vocacional desde edades tempranas para las carreras agroalimentarias con que cuenta el programa educacional, así como sensibilizar a los familiares de los estudiantes a la importancia que tiene estas especialidades para el desarrollo económico y social de nuestro país, fundamentalmente en los tiempos actuales que transita el mismo.

Resumen de actividades de impacto realizadas:

- La creación y puesta en práctica del círculo de interés Agronomía de Montaña además de promover e incentivar la motivación por el trabajo y valores como la responsabilidad y la disciplina laboral garantizará la fuerza de trabajo envejecida que posee

actualmente la UEB Beneficio Industrial desarrollando la motivación hacia el ejercicio en las labores agroindustriales.

- Constituye un método para establecer el vínculo estudio- trabajo por el que aboga el Ministerio de Educación desde edades tempranas además de la intersectorialidad MINED-Ministerio de la Agricultura (MINAG).
- Contribuye a formar desde temprana edad la conciencia económica dirigida a la reducción de importaciones y el aumento de la producción nacional tal como se aboga por las máximas directivas del país.
- Reconceptualiza las erróneas y viejas concepciones que desestiman los obreros, otorgándole una elevada importancia a la función de operario agroindustrial debido al relevante papel que desempeñan dentro de la economía, su aporte en la producción y la sociedad.
- Constituye una alternativa de solución estratégica ante la problemática del envejecimiento de la fuerza de trabajo existente en la UEB
- Es un trabajo generalizable a otras industrias siempre que se readeque el programa acorde a las características del organismo en cuestión
- Este programa fue aprobado por Educación Municipal mediante un convenio entre ambos organismos.
- Participación en diversos eventos y escenarios como: Exposición en el ESBU José Esteban Tartabull, reconocimientos en el evento internacional Politécnico Caracas, exposición municipal en el Museo Evento de la BTJ Municipal (año 2020), preparación en el proceso productivo en el laboratorio de la Calidad del Café (año 2020), presentación en la Empresa para el proyecto conectando paisaje para preservar los ecosistemas de la montaña, recorrido por la Finca El Nicho y la despulpadora El Nicho, evento provincial de Círculos de Interés (Relevante), participación en la exposición Nacional de Círculos de Interés, participación en la Expoferia Nacional de Círculos de Interés, exposición del Círculo de Interés Municipal (año 2023).

Conclusiones

- Demostrar la continuidad que se le puede dar a esta formación vocacional si se tiene en cuenta que está diseñado de cuarto grado hasta noveno grado, siendo esta última la edad

aprobada para cursar carreras de obrera calificados, que posteriormente desempeñarían los cargos de operarios agroindustriales en las industrias

- Este círculo de interés se está generalizando en dos escuelas primarias y en 1 secundaria básica como continuidad del círculo que viene desde primaria.
- Se han realizado presentaciones en diferentes eventos obteniendo resultados relevantes.
- Cuenta con un historial desde su creación como muestra de su sistematicidad, crecimiento y aprendizajes.

Referencias

- Agencia Cubana de Noticias. (2021). Cuba apuesta por producir café en el llano con tecnología vietnamita. On cuba NEWS. [https://oncubanews.com/cuba/cuba-apuesta-por-producir-cafe-en-el-llano-con-tecnologia-vietnamita/#:~:text=El%20fomento%20de%20la%20producci%C3%B3n%20cafetalera%20en%20el%20llano%20busca,Cubana%20de%20Noticias%20\(ACN\).](https://oncubanews.com/cuba/cuba-apuesta-por-producir-cafe-en-el-llano-con-tecnologia-vietnamita/#:~:text=El%20fomento%20de%20la%20producci%C3%B3n%20cafetalera%20en%20el%20llano%20busca,Cubana%20de%20Noticias%20(ACN).)
- Monterola, J.L. (2021). Impulsando la producción del café de Cuba. Perfect Daily Grind. <https://perfectdailygrind.com>
- Salomon, R. (2021). Nuevos horizontes de la caficultura en Cuba. Prensa Latina. <https://www.prensa-latina.com>

Mesa 12

Narrativas y emociones de niños, niñas y jóvenes en contextos de desigualdad. Resistencias y re-existencias

Pedagogía de la memoria: testimonios de víctimas y comparecientes en acciones reparatoras¹³

AÍDA MARCELA GUTIÉRREZ MOLANO

Si todos esos sufrimientos no conducen a una ampliación del horizonte, a una humanidad más grande, haciendo caer mezquindades y pequeñeces de la vida, todo habrá sido en vano (Hillesum, 1985, p. 190)

Resumen

A través de los planteamientos de Primo Levi, Jean Amery, Reyes Mate y Paul Ricoeur, este texto centra su atención en el testigo como actor fundamental en la construcción de Memoria, reclamo de justicia y develamiento de los hechos ocurridos en los que existió vulneración de los derechos humanos. De esta manera, se construye un camino que se aproxima al lugar del testimonio en la justicia restaurativa, especialmente en la ruta TOAR que permite el reconocimiento del otro, su escucha, convirtiéndose en un aporte para la pedagogía de la memoria.

Introducción

El testimonio emerge como una fuente de luz que atraviesa la tormenta. En él se revelan acontecimientos de guerra, vulneración de los derechos humanos y resistencias de quienes padecieron lo sucedido. Quien da testimonio reclama Verdad, reconocimiento de lo ocurrido y búsqueda de justicia por aquellos que ya no están o no pueden elevar sus voces para hacerlo. En este sentido, la ponencia tiene como objetivo dar a conocer el lugar que ocupa el testimonio en los Trabajos, Obras y Actividades con contenido Reparador- Restaurador (TOAR).

Es importante reconocer que previo a los TOAR, se han hecho visibles los testimonios de víctimas y comparecientes a través de las audiencias realizadas por la Justicia Especial para la Paz (JEP). En el caso de asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por

¹³ Esta ponencia tiene su origen en la fundamentación teórica del proyecto doctoral *Pedagogía de la Memoria: Testimonios de excombatientes y fuerza pública, en acciones reparatoras de víctimas*, dirigida por la Dra. Marieta Quintero Mejía, adscrito al énfasis Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

agentes del Estado, los familiares de las víctimas enuncian en sus testimonios la búsqueda de Verdad, reconocimiento y dignificación de aquellos que fueron ejecutados. Después de muchos años de intentar ser escuchados, de interpelar a militares y discursos del establecimiento, las madres de Soacha al igual que diferentes familiares que sufrieron la difamación de sus seres queridos, así como su desaparición, hicieron que su testimonio cobrara fuerza y develara lo que, durante algún tiempo, fue ocultado y presentado como bajas en combate.

Cuando una de las víctimas enuncia “Ojalá el mundo y Colombia sepa la verdad de nuestra boca” muestra la necesidad de Verdad y el reclamo que le realizan a los comparecientes de la fuerza pública. El testigo, se revela así, como un ser que busca justicia, devela el silencio al que fueron sometidas las víctimas y lo incomprensible de los hechos. Uno de los reclamos que más persiste en sus enunciados es la necesidad de saber el porqué, cómo, quiénes estaban detrás de las decisiones que eran tomadas. En este sentido, la relación testigo, testimonio y escucha, permitirá que sea entendido el sentido de la responsabilidad del acto ético en el momento de ser receptores del testimonio, especialmente en el proceso de los TOAR. Por esta razón la metodología que va a ser utilizada dentro del texto da cuenta de una investigación inductiva en donde la experiencia y la escucha plantean el horizonte del proyecto.

Trazos en torno al testigo

Para empezar a hablar del testigo, podríamos preguntarnos ¿qué lo hace ser? ¿qué es enunciado en su testimonio? ¿Cuál es la razón que lo lleva a darlo? ¿Contiene su testimonio el silencio y lo incomprensible? En esta exploración en torno a la experiencia humana en situaciones traumáticas, se vuelve necesario remitirse a los testimonios de quienes son considerados los primeros testigos: Primo Levi y Jean Amery. Su voz se volvió necesaria para conocer lo sucedido en los campos de concentración, exterminio y trabajos forzados en la segunda guerra mundial. Su testimonio se convirtió en denuncia, demanda de justicia y la posibilidad de generar Memoria de los eventos ocurridos.

Cada uno desde su experiencia enuncia preocupaciones y situaciones en las que tienen coincidencias y diferencias. Sus voces se unen al sentir la preocupación que les genera el olvido y las consecuencias que éste puede provocar. Así, la voz del sobreviviente se opone al paso del tiempo que como polvo oculta lo sucedido. Amery en el prólogo a la segunda edición de *Más allá de la culpa y la expiación*, dice: “Yo, que he sido víctima y aún soy víctima de los nazis, como preso político y judío, no puedo callar, cuando bajo el estandarte del antisionismo se atreve a salir

de su cubil el viejo y miserable antisemitismo” (Améry, 2004, p. 25) su voz recobra fuerza en el momento en el que cree que puede volver a ocurrir algo similar y en el que percibe la banalidad de la que se habla de los campos de concentración en las juventudes alemanas.

En el caso de Primo Levi, llamado el primer testigo, ocurre algo diferente, su necesidad de sobrevivir estuvo ligada al de relatar lo sucedido:

La historia de los campos de destrucción debería ser entendida por todos como una siniestra señal de peligro [...] La necesidad de hablar a <<los demás>>, de hacer que <<los demás>> supiesen, había asumido entre nosotros, antes de nuestra liberación y después de ella, el carácter de un impulso inmediato y violento, hasta el punto que rivalizaban con nuestras demás necesidades más elementales. (Levi, 2020, pp. 27-28)

Levi escribía y conservaba los papeles de su escritura estando en Auschwitz, aun cuando tenerlos representaba un peligro inminente a su vida, los consideraba un motivo para subsistir.

En la mayoría de quienes atestiguan se exalta la necesidad de revelar desde su experiencia lo que ha ocurrido. Ante esto, Reyes-Mate (2003) indica que la mirada del testigo ve y desvela lo que el ojo humano del ciudadano contemporáneo no sospecha (Reyes-Mate, 2003, p. 167). Podría pensarse que tanto en Amery como en Levi, dar testimonio corresponde a un acto ético y una responsabilidad frente al otro, los otros y el mundo. Retomando las palabras de Levi *La necesidad de hablar a <<los demás>>, de hacer que <<los demás>> supiesen*, representa un actuar en el que se sepa lo que sucedió y pueda darse una conversación y reflexión en torno a ello, hasta ponerlo en la esfera de lo público.

En este mismo sentido, dar testimonio también se presenta como la posibilidad de dar voz a quienes la perdieron, no solo existe una responsabilidad con el espectador o el interlocutor de esta enunciación; se presenta como la posibilidad de honrar la ausencia de aquellos que ya no están. Por esto, surge una responsabilidad frente a los otros y el mundo en relación con el pasado, el presente y el futuro que está ligada a la experiencia del que ya no está y que mantiene alerta al que escucha frente a situaciones de peligro que puedan presentarse.

Quien da testimonio a su vez se encuentra en el límite de lo que puede comunicar y lo que es incommunicable. Aunque quiere dar cuenta de su experiencia, gran parte de lo vivido es inefable

El testigo se siente urgido a hablar hasta el punto de que ésa era en muchos casos la razón de vivir, la razón de luchar contra la muerte. Por eso nada horroriza tanto al testigo como poder perder la memoria. Pero también sabe que nunca podrá darse a entender

verdaderamente, que nunca podrán los demás saber lo que allí ocurrió, porque esa experiencia es incomunicable. (Reyes-Mate, 2003, 170)

Así mismo, se plantea en esta incomunicabilidad el mutismo con el que muchos salieron de los campos de concentración al haber sido despojados de lo que consideraban los hacía *ser*, fueron despojados de las palabras, los objetos que los constituían y de la humanidad. Amery manifiesta “Del campo salimos desnudos, expoliados, vacíos, desorientados -Y tuvo que pasar mucho tiempo antes de que aprendiésemos el lenguaje cotidiano de la libertad. Por cierto, todavía hoy lo contamos con malestar y sin verdadera confianza de su validez” (Amery, 2004, p. 48). En este enunciado el testigo manifiesta lo incomprensible de sus recuerdos, al pensar en la magnitud de lo que tuvo que ver y vivir en los campos de concentración. Frente a esto, Levi rememora las amenazas que les hacían los soldados de la SS a los prisioneros “Aunque alguna prueba llegase a subsistir, y aunque alguno de vosotros llegara a sobrevivir, la gente dirá que los hechos que contáis son demasiado monstruosos para ser creídos: dirá que son exageraciones de la propaganda aliada” (Levi, 2020, p. 475) tanto que en sus sueños al igual que en algunos de sus compañeros se veía el temor que sentían de relatar lo ocurrido y que nadie creyera en sus palabras.

Los testimonios de los sobrevivientes del holocausto interpelan nuestro presente. Esto mismo ha sucedido en el momento en el que las víctimas del conflicto armado en Colombia a través de sus testimonios han resistido frente al olvido y han luchado contra las narrativas del establecimiento, al reclamar la verdad de lo ocurrido. De esta manera, los testigos elevan su voz para exigir justicia, solicitar escucha, reflexión y acción en sus interlocutores.

El testigo asume la responsabilidad y compromiso de revelar y cuestionar lo sucedido. Más allá del aspecto jurídico, Ricoeur en su texto *Fe y filosofía* (2008) propone en la *hermenéutica del testimonio*, la relación entre la palabra testigo y mártir, al plantear cómo “Ese compromiso, ese riesgo asumido por el testigo, brota del testimonio mismo que, a su vez, ya no significa la simple narración de las cosas vistas; el testimonio es asimismo el compromiso de un corazón puro, un compromiso hasta la muerte” (Ricoeur, 2008, p. 117). El testigo se juega así, la vida en su testimonio. En este sentido, puede ser abordada la manera en que los testimonios de las víctimas en Colombia, así como las víctimas del holocausto, se ven expuestas al peligro de quienes quieren mantener soterrados los hechos ocurridos. Los colectivos de víctimas, así como aquellos que han brindado testimonio a lo largo del conflicto armado en Colombia han sido revictimizados por las amenazas y los asesinatos de los que han sido objeto. Sin embargo, aun cuando hay víctimas que

han protegido sus vidas con el silencio, son muchas las que han elevado sus voces para hacer que la verdad sea revelada como en el caso de los asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado.

El testimonio en los Trabajos, Obras y Actividades con contenido Reparador- Restaurador

En el marco del acuerdo de paz firmado por el gobierno y las FARC-EP en el año 2016, se acordó la creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No repetición. La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) es uno de sus componentes, en ella se “contempla la imposición de sanciones partiendo de la base de un aporte a verdad exhaustivo y detallado, así como del reconocimiento de responsabilidad de aquellos responsables de la comisión de hechos que constituyen violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario” (PNUD, 2022). En esta instancia existen tres sanciones, entre ellas las sanciones propias que tienen un componente restaurativo traducido en Trabajos, obras y actividades con contenido reparador-restaurador (TOAR). Este es el marco en el que surgieron los encuentros entre comparecientes firmantes de paz y víctimas de la localidad de Usme.

Con la fuerza que mezcla la ruralidad y lo urbano, Usme se convirtió en el primer escenario para los TOAR en Bogotá. Las huellas del conflicto atraviesan este territorio que contiene el 5,3% de las víctimas identificadas en la capital del país, así como uno de los mayores porcentajes de firmantes de paz con riesgo de amenazas y discriminación.¹⁴ En este contexto, la mesa de víctimas de la localidad en conjunto con algunos firmantes de paz han logrado trabajar y construir en conjunto un espacio de cuidado y transformación en torno a lo agroecológico y al teatro. En los encuentros, los testimonios han permitido descubrir la fuerza y la resistencia de cada uno de ellos y ellas ante las adversidades de las que han sido objeto. El desplazamiento, la violencia sexual, al igual que el asesinato de sus familiares y la vulneración de sus derechos, se hacen presentes en sus testimonios, así como la necesidad de saber lo sucedido, de conocer la Verdad.

En este proceso, uno de los aspectos más relevantes en los encuentros de Usme, es la participación de niños, niñas y jóvenes familiares de víctimas y firmantes. En algunos de sus enunciados se presenta la reivindicación de sus derechos y de todos aquellos que han sido vulnerados en sus comunidades. Así mismo, algunos con sus silencios y frases cortas, nos hacen pensar en el temor y la necesidad de salvaguardarse en la que han crecido. Este aspecto, ha hecho

¹⁴ Datos tomados del documento “Los PDET y los Trabajos, Obras y Actividades con contenido Restaurador en el Distrito Capital.”

que la investigación tenga en cuenta la diversidad que tiene el trabajo con los TOAR y precise mediaciones pedagógicas en las que todas y todos se sientan seguros en el momento de expresarse. El testimonio se revela así en este proceso de justicia restaurativa como la posibilidad de reconocer al otro en su sentir, pensar y vivir. Reconocer su experiencia permite que se humanicen los espacios y se generen vínculos que restablezcan los lazos sociales.

En uno de los encuentros, una de las víctimas enunció “Si no nos escuchamos los unos a los otros, nunca aprendemos”¹⁵, este llamado a la escucha permite dilucidar la manera en que sus testimonios cobran fuerza en la recepción que otro tiene de ellos. En este caso, los TOAR se convierten en espacios en donde las diferentes experiencias humanas son enunciadas y escuchadas. Así, el testimonio cobra fuerza a través del reconocimiento del otro, de los actos simbólicos que implican Memoria, “A través de la extensión de los lazos de comprensión y el fortalecimiento de una escucha empática, la narrativa adquiere un carácter movilizador” (Quintero et al., 2019, p. 59) y transformador. Lo anterior se ha hecho visible en la cercanía corporal y en las maneras de saludarse de víctimas y firmantes. En una de las actividades realizadas metaforizadas en *la casa del ser* manifestaron tanto víctimas como firmantes que quería contar en la puesta en escena (teatro) que *ya no son unos y otros, somos todos*, ya no se encuentran en diferentes orillas, sino que hacen parte de una comunidad.

En este punto, es posible remitirse a Bárcena (2003), quien le concede al testimonio y al género testimonial literario un lugar donde puede generarse una reflexión narrativa en el que escucha o lee las experiencias del otro. El testimonio que se comunica y se convierte en narración “incide en el lector o en el auditorio [...] activa su sistema sensible, sus valoraciones y juicios, su fantasía y le permite realizar enlaces con otras situaciones cercanos en el espacio y en el tiempo” (Bárcena, 2003, p. 14). Por lo tanto, plantea la memoria ejemplar desde Todorov, lejana a la memoria literal, una memoria que remarca el acontecimiento doloroso y el resentimiento. Desde la memoria ejemplar, la experiencia del otro abre la posibilidad de “utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (Todorov, 2000, p. 32).

Tener la posibilidad de reconocer al otro, de saber que éste nos constituye y de esta misma forma leer el presente en relación con el pasado, permite pensar la escucha de los testimonios como un acontecimiento ético en los TOAR, donde se activa la responsabilidad que tenemos como

¹⁵ (V, F, 2) Mesa de víctimas de la Localidad de Usme.

sujetos con el *otro*. Así, los testimonios, acercan a los sujetos a ese otro que parecía distante, afectan, remueven y permiten como lo plantea Bárcena mirar nuestro propio presente a la luz de la rememoración. En esta afectación *restauramos la parte de la humanidad y de la existencia que quedó dañada [...] Mediante este pacto testimonial, que en realidad es un pacto social, restituimos una parte dañada de la humanidad* (Bárcena, 2003, p. 17) configurándose así, en una parte fundamental del restablecimiento de los lazos sociales rotos que ha dejado el conflicto. Los TOAR se convierten así en apertura de caminos simbólicos que dignifican a las víctimas y las ponen en el centro de la restauración. Por esto, el testimonio desde sus diversas manifestaciones da cuenta de lo que ha sucedido, interpela a su auditorio, solicita Memoria y verdad, y ante todo nos permite recobrar el sentido de humanidad.

En este camino, el impacto político del proyecto en el marco de la Justicia Restaurativa se centra en la transformación de los modos de entender la justicia a través de los TOAR. El paso de la justicia punitiva a la justicia restaurativa abre caminos hacia la reconstrucción del tejido social, en donde la Memoria, la Verdad y la reparación tiene como centro la dignificación de las víctimas. Por esta razón, la investigación centra su atención en los testimonios de víctimas, comparecientes firmantes de paz, fuerza pública y comunidad aledaña. Este proceso permite que como sociedad se realice el reconocimiento de lo que sucedió, se adquieran responsabilidades frente a lo acontecido, de tal forma que se puedan generar transformaciones sociales en búsqueda de la no repetición.

Así, la escucha como acto ético en los TOAR genera un reconocimiento de cada uno de los participantes y de sus experiencias. Las víctimas son dignificadas, los comparecientes resarcen el dolor causado y se unen de nuevo a un trabajo colectivo con las comunidades (sociedad civil). De esta manera, la pertinencia social del proyecto de investigación se centra en las mediaciones pedagógicas que se realizan en cada encuentro de los TOAR. A través de estas mediaciones se activan caminos de diálogo, en el que cada uno puede expresar sus emociones, sus resistencias, sus dolores. En el camino construido se ha podido ver cómo por medio de los testimonios hay una exigencia de escucha, Verdad y Memoria por parte de las víctimas, así mismo, se evidencia la fuerza sanadora colectiva que surge del testimonio, al reconocer el dolor de los otros en su dolor, así como la posibilidad de resistir y construir en comunidad.

Los resultados de la investigación aún están en proceso. Sin embargo, dentro de los hallazgos percibidos hay una priorización de las víctimas por dar testimonio de lo que les ha

sucedido, siempre y cuando tengan el conocimiento de quienes los escuchan. En este sentido los TOAR se configuran como un proceso que debe garantizar espacios de confianza entre los participantes. Las mediaciones pedagógicas construidas alrededor del arte (música, literatura, dibujo, tejido, teatro, danza...) son imprescindibles para esto, con ellas se han abierto las puertas para que el testimonio surja, la escucha se active y por lo tanto pueda germinar un trabajo colectivo y de reparación.

Apertura de caminos a modo de conclusión

En este proceso investigativo, se abren varios caminos que interpelan a la sociedad y a cada uno de los actores sociales que participan en los TOAR. Uno de los requerimientos que se revelan en los encuentros TOAR que están sucediendo y los por venir son las mediaciones pedagógicas, necesarias para el encuentro entre víctimas, comunidad y comparecientes. A su vez, como ha sido planteado a lo largo del texto, se hace ineludible generar espacios seguros para que el testimonio emerja, sea escuchado y resguardado como posibilidad de reconocimiento del otro y sus necesidades (Ortega, 2021).

En este camino de aprendizajes y encuentros que está siendo recorrido se avizoran diferentes emociones, acciones y situaciones que aporten a una pedagogía de la memoria. Los niños, niñas y jóvenes hacen parte fundamental de estos procesos. Darle un lugar a sus pensamientos y aportes a la construcción de paz será fundamental para los TOAR y para el fortalecimiento de los lazos sociales. En esta misma dirección el testimonio no solo se presenta como revelación sino a su vez como sanador, con éste, se abren espacios de reconocimiento, comprensión y solidaridad. En este transitar surgen luces en los que se permite reconocer las huellas del pasado en el presente, así como la construcción de un futuro que tenga sus cimientos en acciones de reparación simbólica.

Referencias

- Améry, J. (2004). *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Editorial Pre-textos. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/07/3566.-Mas-alla-de-la-culpa-y-la-expiacion-%E2%80%A6-Amery.pdf>
- Bárcena, F. (2003). *El relato de formación política. Pedagogía de la memoria, bioficción y ética del testimonio*.
- Levi, P. (2020). *Trilogía de Auschwitz*. Ediciones península.

- Quintero, M., Pineda, N. M., Quintero, A. M., Ballesteros, N. Y. y Sánchez, K. J.. (2019). Escuelas que narran y resignifican la memoria. Guía Pedagogías de la Memoria Histórica, la Reconciliación y la Reparación Simbólica para la Atención de Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado Interno. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://es.scribd.com/document/461507355/LIBRO-SED-Escuelas-Que-Narran-y-Re-significan-La-Memoria-DIIP-SED-UDFJC>
- Reyes Mate, M. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad Moral y política*. Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2008). Fe y Filosofía: problemas del lenguaje religioso. Capítulo *La hermenéutica del testimonio*. Editorial Prometeo Libros. https://www.academia.edu/40198396/Fe_y_filosof%C3%ADa_Problemas_del_lenguaje_religioso_OCA_Pontificia_Universidad_Cat%C3%B3lica_Argentina_Facetad_de_F%C3%A1o_ofia_y_l_r
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2 de diciembre de 2022). *¿Qué son los TOAR y por qué son necesarios para avanzar en la reparación y la reconciliación?* <https://www.undp.org/es/colombia/discursos/toar-necesarios-para-reparacion-y-reconciliacion>
- Ortega, P. (diciembre de 2021) *Los PDET y los Trabajos, Obras y Actividades con contenido Restaurador y Reparador en el Distrito Capital*. Publicación de la Secretaría Jurídica Distrital. Bogotá. <https://www.secretariajuridica.gov.co/sites/default/files/Los-PDET-y-los-TOAR.pdf>
- Todorov, Tzvetan (2000) *Los abusos de la memoria*. Editorial Paidós. Barcelona. <https://marymountbogota.edu.co/documentos/Todorov-Los-abusos-de-la-memoria.pdf>

Que la rabia nos organice: Una apuesta juvenil para descolonizar la ira

ANDREA MARCELA MAHECHA

Resumen

El 28 de abril de 2021, se dio el Paro Nacional en Colombia, se visibilizan apuestas políticas y artísticas juveniles que comunicaban emociones asociadas al descontento, la indignación y la ira, siendo esta última asociada por los medios de comunicación o por miradas policiales y adulto céntricas como una antesala de expresiones materiales de violencia. Este panorama invita a una reflexión compleja de lo que ha significado para las niñeces y las juventudes las reducidas posibilidades de transitar la rabia tanto en la escuela como en los escenarios de participación política en tanto son emociones cargadas de prejuicios negativos.

Palabras clave: Movilización social, Juventud, Emociones, Descolonial, Hegemonía

Objetivos

General:

Reflexionar sobre la función que cumple la ira/rabia en procesos de movilización política de las niñeces y juventudes en escenarios de participación en los que se comprometen sus derechos fundamentales y así aportar elementos para la deconstrucción de los prejuicios que reposan en dichas emociones asociados al ejercicio material de la violencia.

Específicos:

- Analizar la función que cumple la ira como mecanismo de movilización emocional frente a situaciones que ponen en algunas ocasiones en peligro la integridad en niños-as y jóvenes
- Visibilizar las razones por las cuales la escuela y los escenarios de participación política, estigmatizan estas emociones y en algunos casos despojan a las niñeces y juventudes de la posibilidad de reconocer la ira como un espacio más de agencia.

Resultados

El pasado 28 de abril de 2021 tuvo lugar el Paro Nacional en Colombia, escenario atravesado por apuestas políticas y artísticas juveniles que permitieron reflexionar sobre diferentes estéticas y mensajes que son usados por las juventudes para comunicar emociones asociadas al descontento, indignación y frustración entre otras. Una de las emociones que fueron expresadas durante el estallido social fue la rabia/ira. Descolonizar la rabia y la ira, implica revisar los discursos que reposan sobre la relación entre la aspiración moderna de un sujeto civilizado el cual controla y racionaliza las emociones, es decir, superar las formas originarias de existir y divorciar la racionalidad de la emocionalidad, emprendiendo un camino que nos distanciara del sentipensar.

Por otra parte implica repensar el lugar en el que ha sido ubicada la ira y la rabia desde campos de estudio como los de la psicología y la psiquiatría en la lista de emociones “negativas”¹⁶, colocando una sospecha sobre este tipo de emociones y favoreciendo que los discursos sobre la psicología positiva¹⁷ tengan un asidero llegando al punto de la positividad tóxica, esta conjugación de tejidos alrededor de la rabia se complejiza cuando son los niños y jóvenes quienes la experimentan, en la escuela o escenarios de participación política, en primera medida por que al estar atravesados por discursos como los anteriores, se les invita a no sentir rabia o ira o evadirlos, porque se considera que el devenir de la experimentación de dichas emociones naufraga en violencia y además porque tradicionalmente se subestima la capacidad de agencia de estos actores sociales. Amador (2014) menciona que:

¹⁶ Emociones negativas: cómo entenderlas. R y A psicólogos. <https://www.ryapsicologos.net/autoayuda/emociones-negativas/>

Equipo Editorial Sanarai. ¿Qué hacer cuando experimentamos emociones negativas? <https://www.sanarai.com/blog/que-hacer-cuando-experimentamos-emociones-negativas>

¿Qué son las emociones positivas y negativas? Aprende Institute. <https://aprende.com/blog/bienestar/inteligencia-emocional/emociones-positivas-negativas/>

¿Qué son las emociones negativas? Autognosis. <https://www.autognosis.com/psicologia/emociones-negativas/>

¹⁷ Al respecto Fernández-Ríos y Vilariño mencionan que:

La PsP es, por un lado, una versión reciclada de ideologías light acerca de la felicidad; y, por otro, un invento ecléctico de filosofías y antropologías de la new age. La new age aporta un sistema de bricolaje de creencias y prácticas pseudopsicológicas, como alternativa a no se sabe muy bien qué. Se centra en el propio ser humano, y en una visión holística de una supuesta energía universal. Parece que el estilo de vida tradicional se ha vuelto tóxico. Aparentemente, contribuye a desarrollar el potencial humano y la salud global. El qué y cómo se crea casi carece de importancia (p. 135)

Fernández-Río, L. y Vilariño, M. (2016). Mitos de la psicología positiva: maniobras engañosas y pseudociencia. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 134-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77846055006>

Infancias: la introducción de esta palabra busca explicitar el carácter plural y diverso de niños y niñas. La infancia –en singular– se concibe en el mundo europeo desde el siglo XVI como la expresión de sujetos inferiores, que debían ser objeto de protección y cuidado de las nodrizas, los instructores y las instituciones de educación. Con el surgimiento de la escuela moderna en el siglo XVIII, se profundizó la condición atávica de los niños, al quedar atrapados en sistemas de conocimientos y prácticas educativas adscritas a las etapas de la vida y al predominio de formas de enseñanza basadas en el enciclopedismo, el disciplinamiento y la normalización. (p. 14)

Por lo tanto, desde las ciencias sociales existen esfuerzos por realizar transformaciones en las concepciones que se tiene de una infancia dócil y la búsqueda de su disciplinamiento. Es por ello que existen desde los escenarios políticos nuevas infancias, una participativas, dejando de lado “la infancia”, término generalizador de las vivencias de las infancias, pasando a su movilización y la visibilización de sus voces en lugar que históricamente les han sido negados.

Al igual que producción de los discursos sobre lo que se ha comprendido históricamente por infancia hasta llegar al desplazamiento por infancias, así ha pasado con la(s) Juventud (es). Existen diversos planteamientos generalizados que conllevan una visión discriminatoria de la juventud, “es simplista plantear que los obreros, por ejemplo, pueden definirse exclusivamente por una actividad productiva (...) y, por lo tanto, los jóvenes por su edad” (Reguillo, 2000, p. 56). Discursos como estos reproducen la idea de una juventud incapaz de ser partícipes en las diferentes esferas de sociedades que promulgan el adultocentrismo, y configuran narrativas inhabilitadoras y alejadas de las realidades por las que transitan las juventudes.

Estos discursos asociados a la inferiorización, falta de autogestión, conciencia, elecciones intencionadas y sujetos que son siempre un proyecto inacabados en proceso de convertirse en adultos, han favorecido que se les expropie a infancias y juventudes la posibilidad de movilizarse a través de la ira. Sin embargo, cada vez más contamos con experiencias sobre la rabia y la ira en las que la vulneración de derechos y la precariedad de las condiciones de vida de los jóvenes y niños hace presencia en su cotidianidad. En la Figura 1 se muestra la convocatoria a un plantón debido a una serie de acusaciones de acoso al personal del Colegio Bethlemitas; a la derecha del flyer para la asistencia a este plantón se encuentran comentarios de adultos de quienes se puede ver su descontento con que los estudiantes convoquen a este evento: el primero, centrándose en la

supuesta “violencia” que conllevaría la movilización, y el segundo, presuponiendo que la rabia es una emoción netamente negativa para los niños.

Figura 1.

Publicación de Instagram de convocatoria a plantón y comentarios



Ahora retomaremos brevemente algunas concepciones del a ira

- Desde el componente subjetivo: La ira se expresa y siente a partir de distintos grados llevándose desde la impulsividad e intensidad de la emoción (Soteras-del-Toro et al., 2011). Entonces, la ira puede ser uno de varios factores que producirían violencia física, o por ejemplo, amenazas, insultos, gritos o acciones que conllevan el rechazo hacia otros (Díaz, 2017). Pero también, al ser gradual, en expresarse y sentirse, no siempre este es el caso, es decir, la ira no es causa intrínsecamente de actos violentos.

Desde el componente fisiológico: Esta se refiere a:

- cambios en el tono muscular esquelético, activación del sistema nervioso autónomo (activación del sistema nervioso simpático, expulsión de adrenalina), cambios endocrinos, sudoración, cambios pupilares, elevada actividad neuronal y muscular, reactividad cardiovascular intensa (elevados índices de frecuencia cardiaca, presión sistólica y diastólica) y reacciones motoras involuntarias como cambios posturales (inclinarse hacia adelante) y puño apretado (Soteras-del-Toro et al., 2011, p. 66)

Desde el componente conductual: María Soteras-del-Toro et al. (2011), Máster en Psicología Comunitaria y psicoterapeuta, describe este componente como el que hace referencia a la forma en que se expresa la ira, ya sea de forma verbal y motora. María Soteras-del-Toro et al.

(2011) expone que hay tres formas en las que se expresa la ira: La Ira-Externa donde se expresa la ira a través de lo verbal o físico por medio del ataque a personas u objetos, ya sea directo o indirecto; la Ira-Interna, en la cual no se expresa la ira o su causa, lo que provoca malestar y angustia, “y en otros casos experimentan dolores de cabeza y distrés gástrico, algunos se retiran inapropiadamente de la situación, mientras que otros usan defensas neuróticas como la negación y la racionalización” (Soteras-del-Toro et al., 2011 p. 66); y por último, La Ira-Controlada, desde la cual se afronta la emoción y a lo que la provoca.

Cómo es posible comprender, la ira y su tránsito por nuestra existencia es diversa y se origina a través de un estímulo que recibe una persona y la intensidad y formas de expresión de la ira será determinada según el valor que da el individuo a dicho estímulo en un momento y situación determinada, que generalmente se trata de situaciones en las que una persona se siente engañada, traicionada o que fue cometida una injusticia (Palmero et al., 2009). Es decir, es una emoción compleja de la que depende el contexto y el sujeto que la experimenta. Para Palmero et al. (2009), Director del Máster (Básica, Clínica y Psicobiología) de la Universidad Jaime I, la ira tiene tres principales funciones: La auto-protección o defensa de la integridad propia o las posesiones, “también hace referencia a la defensa de las creencias, los juicios y los valores” (Palmero et al., 2009, p. 4); la regulación interna, pues advierte a nuestro cuerpo para focalizar la atención en un propósito; y finalmente, la comunicación social, a partir de la cual se relaciona con la agresión y la conducta que afecta a otras personas.

Por otra parte, según Pérez et al. (2008), Decano de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Camilo José Cela y Doctor en Psicología, la ira tiene una clara función adaptativa, pues por ella se activa el sistema nervioso simpático, que alerta, como se mencionó anteriormente, acerca del descontento o insatisfacción frente a una situación determinada. Por lo tanto, posteriormente la ira se puede presentar como una oportunidad de reconocimiento sobre lo que nos incomoda y en ocasiones podría posibilitar la reflexión acerca de las razones por las cuales presentamos incomodidad o insatisfacción frente a la situación que causa la ira.

Algunos autores relevantes en el mundo de la psicología se han acercado a la ira y otras emociones que le acompañan dentro de lo que se considera parte del inconsciente, o en otras palabras, de lo que no necesariamente podemos controlar de nuestra mente de manera racional o consciente. Por lo tanto, siendo la ira parte de lo inconsciente, Carl Jung (2004), perteneciente a la corriente analítica de la psicología, desde la cual se estudia el inconsciente, propone que este se

debe comprender y no debe haber una pretensión por dominarlo o controlarlo a voluntad; la ira termina siendo parte de eso inconsciente que ocultamos para encajar en determinados contextos, lo cual reprime parte de lo que somos de manera intrínseca.

Retomando el acontecimiento que da paso a la presente reflexión, la juventud que hizo presencia en el desarrollo del paro agenció movimientos que denotaban ira, molestia, rabia e indignación por un futuro incierto. Estas emociones permitieron al movimiento juvenil organizarse y articularse, condición que no derivó necesariamente en formas de acción directa en el marco de la violencia. Judith Butler en el libro *La fuerza de la no violencia* del año 2020 expone la forma en la que la violencia, particularmente institucional, termina por ser normada y de esta manera legitimada, es decir, los mecanismos que producen violencia son avalados dependiendo de quien la ejerza:

¿Por qué una petición por la paz se considera un acto violento? ¿Por qué se califica una barricada para enfrentar a la policía como un acto de agresión violenta? ¿Bajo qué condiciones y dentro de qué marcos sucede la inversión de violencia y no violencia? No hay manera de practicar la no violencia sin antes interpretar la violencia y la no violencia, especialmente en un mundo donde la violencia se justifica cada vez más en nombre de la seguridad, el nacionalismo y el neofascismo. (Butler, 2020, p. 81)

Entonces, la ira puede no puede ser manifestada por los movimientos sociales, y cuando esta se produce desde dispositivos gubernamentales se suprime la categoría de negatividad y el que sea producida por emociones como la rabia y la indignación. Por lo tanto, se producen ideas estigmatizantes sobre una supuesta correlación entre la ira y la violencia. Dado esto, existen formas de manejar la ira, y con ella los conflictos que producen la movilización social de los jóvenes que no necesariamente ocasionan violencia, “así la cuestión de trabajar con el conflicto y de negociar la ambivalencia se vuelve primordial para evitar que la ira adquiera formas violentas” (Butler, 2020, p. 123). En esta dirección, Butler (2020) menciona que existe la posibilidad de un mundo en el que la ira no se relacione inmediatamente con la violencia, que se desarrolle una construcción de sociedad:

En la que seamos capaces de sobrellevar la dificultad y la hostilidad de aquellos vínculos sociales que nunca elegimos. No debemos amarrarnos los unos a los otros para sentirnos obligados a construir un mundo en el que todas las vidas sean sustentables. (Butler, 2020, p. 82)

En otras palabras, gran parte de los conflictos sociales se dan por la necesidad de buscar puntos en común cuando no necesariamente existen, es entonces allí donde la aceptación de la diferencia de perspectivas y vivencias no deberían detonar a la violencia. La ira en este contexto se convierte en una oportunidad del inconforme para movilizarse sin experimentar culpa por no permitir que sus derechos o otros sean vulnerados. En este sentido, ¿es acaso justificable que sean los niños niñas y jóvenes a quienes no se les permita sentir ira como un principio de autocuidado frente a aparatajes legales que no están para su cuidado?

Existen diferentes narrativas que permiten que la expropiación de sentir ira por parte de las juventudes y las infancias pueda naturalizarse, discursos que colonizan las emociones y las clasifican desde una superioridad moral. Las instituciones y los discursos que las autorizan y/o silencian pueden ser el Estado, los medios de comunicación, algunas corrientes de la psicología, particularmente la positiva entre otras, reprimen las emociones y los pensamientos considerados negativos y se propone la positividad y el optimismo como únicas reacciones válidas ante toda situación. Castro-Gómez (2005) en su libro *La hybris del punto cero* define este término como uno que:

Equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los “varones ilustrados” se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. (p. 25)

Se trata de una consecuencia de la colonialidad, que vino con la conquista y la influencia que esta ha tenido en las relaciones de poder y la aceptación de unos saberes y la negación de otros. El punto cero al que se refiere el autor hace referencia a una supuesta objetividad avalada por el Estado y las instituciones que se basa en la “razón” y cataloga de irracional lo emocional y cotidiano. Es por esto, que las emociones como la ira, no son tenidas en cuenta como formas válidas desde la cual se produzca la movilidad social y de conocimiento, porque representaría que su origen viene de lugares diferentes a espacios “centrados” en los que solo es válido un saber positivista/científico. Esta negación de emociones “negativas” como la ira, pasa también por el proceso civilizatorio que se produjo en América, desde el cual se evangelizaba a la población indígena, trayendo consigo una “transformación de la intimidad, buscando que el indio pudiera salir de su condición de menor de edad y acceder, finalmente, a los modos de pensamiento y acción propios de la vida civilizada” (Castro-Gómez, 2005, p. 63). Entonces, emociones como la ira,

representarían formas de sentir y expresarse que no resultarían “civilizadas” siendo de esta manera una negación del ser y estar que prevalece hasta ahora.

Un estigma que revisaremos es el cómo algunas emociones son clasificadas como “Emociones malas y buenas”. En su libro *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*, Nussbaum (2018) expone algunos argumentos acerca de los aspectos “negativos” que trae consigo la ira. La autora comenta que la ira no es “útil” en cuanto a que en ocasiones es explosiva y espontánea, lo que podría terminar en consecuencias negativas. Por otro lado, Nussbaum (2018) dice que la ira está relacionada con el desprecio por uno mismo o por otros, dolor y un deseo de venganza.

En los planteamientos dados por Nussbaum (2018) se encuentra una clara subestimación y falta de reconocimiento de los aspectos contextuales y funcionales de la ira. La ira presenta utilidad, como se dijo anteriormente, esta sirve para alertarnos frente a situaciones que nos desagradan o nos parecen injustas (Pérez et al., 2008). Incluso Nussbaum en apartados del libro *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia* menciona que en ningún caso debería ser admisible la ira por sus características que llevan al deseo de “venganza”; sin embargo, el carácter absolutista de esta afirmación resulta problemático entendiendo que se trata de una emoción primaria, es decir, esto podría resultar en la represión de una emoción intrínseca.

En convergencia con lo anterior, los juicios realizados en el texto de Nussbaum (2018) acerca de la ira, por ejemplo, posicionando esta emoción dentro de una supuesta inadecuada forma de afrontar las situaciones, exponiendo, por ejemplo, el caso de Michael Jordan, quien perdonó al asesino de su padre y prefirió poner sus esfuerzos emocionales en afrontar el duelo. De lo anterior se puede extraer la manera en la que Michael Jordan reacciona ante el asesinato de un ser querido, pero esta reacción es particular e impide la posibilidad de pensar que otras personas pueden sentir ira y perdonar, o no hacerlo y llevar el duelo de otra forma. Anteriormente se mencionó la diversidad de variables que determinan las consecuencias de la ira, y reprimirla a través de discursos civilizatorios conlleva la invalidación de la ira como emoción compleja.

Impacto en la política

Por un lado, el potencial de la descolonización de las emociones como la indignación y la rabia reside en que es una respuesta a las propuestas que juzgan lo que pueda agrietar los discursos hegemónicos. La intranquilidad que nace de la incertidumbre por un futuro incierto ha producido en los jóvenes, emociones que les han llevado a apropiarse de la movilización como respuesta. La

rabia como potenciadora de los jóvenes en la lucha por sus derechos confronta las narrativas racionales impuestas violentamente orientadas a reprimir lo diferente y disruptivo que caracteriza a los movimientos sociales dirigidos por las juventudes.

En ocasiones “las iras, los resentimientos y las indignaciones de nuestros días encuentran su explicación no tanto en la amplitud de las desigualdades como en la transformación del régimen de las desigualdades” (Dubet, 2020, p. 9). Por tanto, una resignificación de los aspectos negativos que se relacionan socialmente con la ira, también podría posicionarla como herramienta de cambios sociales:

Por ejemplo, en la valentía y persistencia enardecida de las Madres de Soacha para exigir la verdad en torno al brutal caso de las ejecuciones extrajudiciales de sus hijos, por parte del Estado colombiano. Ellas apelan a información, a argumentos, pero estos están atravesados por rabia, y esta no nubla su comprensión de lo acontecido. (Quintana, 2021, p. 48)

Es claro que la movilización social no es exclusiva de los jóvenes. Este caso las Madres de Soacha, movidas por emociones consideradas “negativas” denunciaron los casos de asesinato de sus hijos develando el caso de las ejecuciones extrajudiciales. La ira entonces de alguna manera posibilitó la persistencia y la movilización de ideas que llevaron a agitar figuras de poder gubernamental.

Metodología

La revisión bibliográfica, es la metodología para el desarrollo de la presente ponencia, la cual implicó, en primera medida, delimitar y configurar el problema y la discusión alrededor de la reflexión a presentar, posteriormente, recopilar la información de otras y otros autores que han producido reflexiones teóricas sobre el tema central del escrito, las fuentes fueron seleccionadas bajo criterio de rigurosidad y relevancia académica, al igual por la actualidad de las publicaciones, como es posible revisar en el cuerpo del trabajo las y los autores que dialogan en torno a la reflexión planteada, son figuras académicas que en el campo de los estudios sociales han aportado a la complejidad y profundidad de las discusiones, en el rastreo las categorías centrales de la discusión fueron un derrotero orientador para la pesquisa en las bases de datos de revistas y artículos científicos, finalmente después de construir el corpus documental se procedió al análisis de la información

Pertinencia social

Una reflexión como la presente invita a la escuela, a la familia, a los entornos de cuidado de las niñas y a los medios de comunicación que cubren noticias sobre expresiones políticas



encaminadas a la restitución de derechos de estos grupos a repensar la ira/rabia como una forma de tránsito a diferentes desplazamientos de orden político y social, en una sociedad como la colombiana que ha respondido precisamente al desconocimiento y al temor cuando estamos enfrentados a este tipo de emociones, entendiendo que es una forma de gestión alternativa a la violencia directa, física y contundente, y por ello se convierte en un posible camino a seguir. Como se revisó con anterioridad la ira es susceptible de canalizarse a través de expresiones artísticas, organizaciones como las de las Madres de Soacha, movilizaciones como el paro

nacional o denuncias al interior de instituciones educativas que colocan en riesgo la integridad física y mental de las y los niños, lo anterior puede concretarse cuando se superan discursos educativos que transitan a través de los currículos que siguen reproduciendo los discursos estigmatizantes de las emociones clasificándolas en “positivas y negativas” o desde el lugar que “las buenas personas” no experimentan este tipo de emociones y que por tanto se deben evadir o transitar rápidamente de estos estados al perdón o el olvido. Lo anterior implica un conocimiento profundo por parte de las estancias mencionadas, conformadas y direccionadas en gran medida por adultos, que desconocen la potencia que tiene una emoción como la ira.

Conclusiones

Diversos discursos desde la psicología y la educación han permitido que la ira y la rabia sean estigmatizadas; narrativas que reproducen la negación de emociones que hacen parte de la cotidianidad y la posibilidad de reaccionar frente a lo que representa injusticia o incomodidad. Estos discursos han negado históricamente, desde una visión civilizatoria y colonial, a las infancias y las juventudes posicionándolas en lugares de subordinación e inferiorización colocándoles en unos estadios evolutivos como incompletos y por perfeccionar. Este contexto ha dado pie a que la movilización social, impulsada por emociones como la ira y la rabia, sea una consecuencia lógica

a su invisibilización y la subestimación de su capacidad de agencia política para la reclamación de sus derechos

Referencias

- Amador Baquiro, J. (2014), *Infancias, comunicación y educación: Análisis de sus mutaciones* [Tesis Doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://doi.org/10.14483/9789588832401>
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. PAIDÓS.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
 "http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf"
- Díaz, F. (2017). *Nivel de agresividad en adolescentes entre 14 y 16 años, en zona rural y urbana del distrito de Jaén-Cajamarca* [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte].
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo veintiuno editores.
<https://sigloxxieditores.com.ar/wp-content/uploads/2020/10/Dubet.-La-e%CC%81poca-de-las-pasiones-tristes-web.pdf>
- Jung, C. G (2004). *La dinámica de lo inconsciente*. Trotta.
- Nussbaum, M. (2018). *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez-Íñiguez, C., Carpi, A. y Cons, T. (2009). La ira y la agresión. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1232-33.
<https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/24682>
- Pérez, M., Redondo, M. y León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750863>
- Quintana, L. (2021). *Rabia: afectos, violencia, inmunidad*. Herder
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles estrategias del desencanto*. Editorial Norma.
- Soteras-del-Toro, M., Sanz-Martínez, Y. y Ricardo-Medina, W. (2011). La emoción de la ira: Aproximaciones para su comprensión y tratamiento. *Santiago* (1), 60-75.
<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/145110104/997>

Pedagogía de la justicia restaurativa: narrativas transmedia de víctimas, firmantes y Fuerza Pública en acciones participativas TOAR (Usme y Ciudad Bolívar), acercamiento co-creativo en comunidades educativas

CAROLINA GONZÁLEZ LEÓN

Resumen

Bajo una propuesta de investigación inductiva, partimos al encuentro de narrativas - escucha y diálogo- que se entretujan por parte de las víctimas (Localidad Usme y Ciudad Bolívar) y comparecientes ante la JEP (Ex-Farc-EP y Fuerza Pública), con el fin de entender el desarrollo de una pedagogía de justicia restaurativa en contextos TOAR. El contacto directo con los actores del conflicto nos cuestiona sobre nuestro quehacer docente y el cómo generar dinámicas pedagógicas mediadas por la fotonarración co-creativa, que acerquen a nuestros estudiantes, niños, niñas y jóvenes a comprender los procesos de reparación-restauración entre víctimas, comparecientes y comunidad.

La presente ponencia tiene como objetivo reconocer, en el ejercicio narrativo, la fuerza sensibilizadora y sanadora de prácticas de dignificación, de re-existencia y reparación simbólica por medio de la co-creación de piezas estéticas en contextos de pedagogía de la justicia restaurativa. Asimismo, comprender el lugar que ocupa actualmente la pedagogía restaurativa en contextos escolares colombianos.

En el panorama actual del posconflicto en Colombia, uno de los mayores retos en la conformación para la paz duradera es la reparación de víctimas, las cuales sufrieron y siguen sufriendo la barbarie de la guerra. Según el Registro Único de Víctimas (RUV) se reportan 9.514.863 víctimas¹⁸, de las cuales 9.512 corresponde a niños, niñas y adolescentes (NNA)¹⁹. De esta última cifra, es importante resaltar que, según el reporte del boletín “Datos para la paz”, los

¹⁸ Reporte consultado el día 22 de junio de 2023. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

¹⁹ Recuperado de la segunda edición del boletín “Datos para la paz”, corte abril 2023.

rangos de edad de mayor frecuencia de vinculación a los grupos armados se encuentran entre 12 a 17 años.

La firma del Acuerdo de Paz en 2016 entre el gobierno nacional, y las FARC- EP, comprometió a las partes a poner fin al conflicto armado y reparar a las víctimas. Entre los seis puntos de trabajo consignados en el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, se encuentra el punto cinco, *Acuerdo sobre las víctimas del conflicto*, compromiso que revive lo pactado años atrás en el artículo 141 de 2011, al admitir la reparación simbólica como un deber para el bienestar de todos, incluyendo a los NNA. Para dar respuesta a los compromisos expuestos, se creó el componente de justicia *Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición* (SIVJRNR), el cual cuenta con la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la Comisión de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición Comisión de la Verdad y (CEV), y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD). La JEP se encarga de la investigación y la sanción de delitos de lesa humanidad, así como garantizar los derechos de las víctimas para la construcción de una paz estable y duradera (Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, 2016).

Es la primera vez en Colombia que un organismo judicial se centra en la integridad del ser, es decir, en proponer en comunidad (participación democrática de todos los implicados), una filosofía que consiste en abordar una ruta de pensamiento y acción para hacer frente a un acto de injusticia con el fin de sanar y enmendar el daño ocasionado. La JEP, bajo el marco normativo y jurisprudencial de sanciones propias²⁰, brinda un modelo de justicia transicional con enfoque restaurativo, el cual busca la participación directa y el diálogo entre los actores del conflicto (víctimas y comparecientes²¹), lo anterior asumido como trabajos, obras y actividades con contenido reparador-restaurador, llamado TOAR. Los TOAR²² son espacios de restitución de lazos sociales, los cuales se caracterizan por la participación efectiva de los interesados en el daño (víctimas, comparecientes y comunidad) con el fin de entrar en diálogo directo mediante un

²⁰ Las sanciones de la JEP son de tres tipos: sanciones propias, sanciones alternativas y sanciones ordinarias.

²¹ Según la JEP, el compareciente es todo aquel que se acoge voluntariamente a la justicia transicional. Personal natural, nacional o extranjeras que hayan cometido o que presuntamente hayan participado en conductas delictivas en relación directa o indirecta con el conflicto

²² Su origen se establece a partir del Acuerdo Final de paz y de la ley 1957 de 2019. Existe un listado que no es cerrado o taxativo. No obstante, son acciones que permitan su aplicabilidad teniendo en cuenta los enfoques territoriales y diferenciales. Asimismo, proyectos que estén en armonía con los valores, costumbres, saberes de las comunidades, acciones que logren determinar la reparación y restauración.

proceso materializado en proyectos que beneficien a las víctimas, restituyendo su dignidad y derechos que le fueron despojados. Sin embargo, gran parte de los TOAR limitan su objetivo en las competencias (saberes) del compareciente, los cuales se alejan del objetivo de la pedagogía de la justicia restaurativa, el cual se centra en necesidades de las víctimas. Es en este sentido que la narrativa de la experiencia humana, junto con las dimensiones ético-políticas, en la práctica pedagógica de la justicia restaurativa, aporta a la memoria y verdad, puesto que permite conocer el vínculo y construcción sensible de la identidad individual y colectiva.

De esta manera, el intercambio y proyectos pedagógicos restaurativos en conjunto, como lo es la materialización artística transmedia, contribuye a narrar lo sucedido, discutir sobre soluciones al conflicto, llegar a acuerdos para enmendar el daño, sanar heridas, dar cuenta de la responsabilidad y comprensión de los efectos ocasionados en el conflicto, creando así memoria para la no repetición. Según Sierra (2015), cuando de litigar derechos de justicia en medio del conflicto se trata, uno de los grandes retos es resignificar al ser desde su riqueza cultural, su patrimonio o prácticas artísticas culturales de las comunidades en conflicto. Las prácticas y huellas culturales son patrimonio cultural inmaterial y manifestaciones desde la sensibilidad que el ser humano construye, transmite y consolida junto con su entorno. El instrumento de litigio estético es, en este caso, importante para el proceso de reconstrucción simbólica del tejido social, lo que permite la dignificación, resistencia y re-existencia de las víctimas y sobrepasar, en cierta medida, los daños ocasionados por el conflicto.

Al igual que la Comisión de la Verdad (2022), la justicia restaurativa, por medio de los procesos TOAR, busca escuchar, entender, esclarecer la verdad y aportar a la memoria del país por medio de las narraciones vividas por las víctimas y comparecientes. Es gracias a este nuevo modelo jurídico colombiano que el carácter punitivo se renueva, pues el castigo no hace parte de la solución del conflicto interno del país. La justicia restaurativa rehumaniza los actores del conflicto, les otorga un papel protagónico y los acompaña en el proceso de reparación materializado en proyectos pedagógicos de co-creación víctima, compareciente y comunidad, para lograr un cambio profundo que impacte en la reconstrucción del tejido social y así poder visualizar un “*nunca más*”.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la dinámica propuesta por la JEP y la Secretaría Ejecutiva radica en que los comparecientes (Ex-FARC-EP y Fuerza Pública) lleven a cabo, por primera vez, una propuesta transformadora conjunta para las víctimas de Usme y Ciudad Bolívar, estudiando

las posibilidades de que este ejercicio pueda llegar a ser restaurador-reparador. En este sentido, surgen las siguientes preguntas en los proyectos TOAR ¿Cómo la pedagogía restaurativa es entendida en contextos escolares? ¿Cómo la narrativa aporta al proceso pedagógico restaurativo-reparador? ¿Qué fuerza restauradora tiene la narrativa visual como mediación en las prácticas pedagógicas TOAR entre víctimas y comparecientes? ¿Cómo el ejercicio de co-creación artística de narrativas transmedia de víctimas y comparecientes contribuye a reconocer al Otro, permitiendo deshacer los estigmas, sanar, y fortalecer la memoria para la no repetición? ¿Cómo el proyecto investigativo de co-creación artística transmedia en prácticas pedagógicas restaurativas aporta en procesos de resistencias y re-existencias en la escuela?

Partiendo de una revisión documental, en Colombia, el campo de la pedagogía de la justicia restaurativa se ha abordado recientemente desde diferentes contextos: i.) contextos escolares; ii.) propuesta de resignificación educativa para la reconstrucción del tejido social; iii.) estrategia reparadora simbólica de resistencia y re-existencia mediada por el arte entre comunidades y víctimas; y, iv.) estrategia pedagógica JEP. En contextos escolares se encuentran trabajos investigativos a nivel de pregrado, especialización y maestría. Sin embargo, estos estudios, en su gran mayoría, centran su análisis en la puesta en marcha de la justicia restaurativa entendida como una práctica orientada a fortalecer la sana convivencia en ambientes escolares con el fin de evitar el tratamiento tradicional punitivo en los estudiantes. A partir de lo anterior, se reportan las últimas investigaciones, Góngora (2020) realiza una revisión documental con el fin de describir la transformación progresiva de la noción de justicia en la escuela y la relevancia que tiene la justicia restaurativa en el escenario escolar como un paradigma de reconciliación y transformación sociocultural en la resolución de conflictos. De igual forma, Galindo (2019) enfoca su investigación en identificar las necesidades de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez con el fin de hallar estrategias pedagógicas que medien el conflicto desde otra perspectiva restaurativa en el aula. Asimismo, Castellanos (2018) inclina su estudio en identificar y analizar los avances y potencialidades de la justicia restaurativa en el contexto de convivencia escolar del colegio Técnico Industrial Piloto. La metodología investigativa cualitativa de enfoque hermenéutico le permite la interpretación narrativa de experiencias vividas de los NNA y establecer soluciones reflexivas y críticas frente al conflicto interno educativo. Por su parte, Ceballos (2018) analiza las acciones restaurativas implementadas en el manual de convivencia y su articulación con la convivencia escolar en los estudiantes de la Institución Educativa Camilo

Mora Carrasquilla. Por medio de una metodología cualitativa, basada en el paradigma hermenéutico, el investigador concluye que los conflictos de la escuela son de origen multicausal y resalta el valor de la puesta en marcha de la participación activa de la comunidad educativa para reparar el daño y reconstruir el tejido social.

En cuanto al lugar que ocupa la pedagogía restaurativa en propuestas de resignificación educativa para la reconstrucción del tejido social se encuentra la investigación de Llinás y Guerra (2020). Su estudio se basa en el señalamiento de la ruptura del tejido social durante el conflicto y las expectativas, retos y desafíos luego de la firma del Acuerdo de paz, para lograr la paz estable y duradera. Entre los retos se encuentra la restauración de las víctimas por medio de estrategias pedagógicas que den cabida a escenarios de paz en el contexto del posconflicto. Para los autores, la pedagogía restaurativa se concibe como un proceso transformador que parte del conjunto de saberes interdisciplinarios, en contextos educativos con enfoque restaurativo, los cuales consiguen en la víctima, según sus experiencias y necesidades, una cultura del perdón, reconciliación y restauración del tejido social. Vale la pena aclarar que la propuesta se realiza bajo la mirada de las víctimas del conflicto, por lo tanto, la metodología empleada en la pedagogía restaurativa, basada en la investigación acción participativa (IAP), parte de entender, en las narrativas vividas de las víctimas, la realidad del conflicto armado. A manera de sugerencia, la autora subraya que la restauración social, al ser un proceso complejo y por su naturaleza, necesita de la participación de la comunidad, los victimarios y el Estado para poder así visualizar la paz tan anhelada.

Ahora bien, en la revisión documental del campo de la justicia restaurativa como estrategia y práctica reparadora simbólica de resistencia y re-existencia mediada por el arte entre comunidades y víctimas, se encuentran varios estudios que ratifican la importancia que tiene la cultura y la expresión artística en acciones pedagógicas de dignificación, sanación, memoria y verdad de comunidades víctimas de la violencia, en su gran mayoría mujeres, que han surgido de manera voluntaria. Luego de la firma del Acuerdo de paz, varias comunidades afectadas por el conflicto reunieron sus fuerzas y establecieron espacios de arte comunitario, lugar en donde expresan su dolor, exigen dignificación, y construyen memoria y verdad desde su proceso reparador. Dentro de este análisis de pedagogía de co-creación artística reparadora en comunidad, se encuentra la investigación de Osorio et al. (2021), la cual hace un recorrido y análisis de expresiones artísticas que destacan el rol de la mujer quien, por medio de su narrativa, se resignifica en comunidad, preserva la memoria y exige la no repetición. La investigación hace un llamado a

la importancia que tendría el arte en la pedagogía restaurativa en procesos de reparación simbólica en el marco de garantías estipuladas por la JEP, puesto que la reparación vendría de la comunidad y tendría un carácter más humano y significativo para los actores del conflicto.

De igual forma, se presentan investigaciones en el campo del derecho en donde se rescata el valor revelador pedagógico y terapéutico que tiene el arte como elemento generador de narrativas de dignificación, transformación, memoria y reparación simbólica de las víctimas en contextos de transgresión, de violación de derechos y conflicto armado. Sanabria (2018), en su investigación, contextualiza el drama sufrido por las mujeres en Montes de María. Asimismo, asume el arte como un mecanismo alternativo de expresión, reconocimiento, reparación simbólica y formulación de garantías de no repetición. Por otro lado, Rivera (2019) estudia cómo el arte juega un rol importante en la reparación simbólica, en la recuperación de la memoria y la dignificación de las víctimas del conflicto armado. El arte proporciona a las víctimas garantías de sus derechos humanos, ya que recupera memoria desde la narrativa de las víctimas, no desde las memorias hegemónicas. De igual forma, contribuye a amparar y a dar voz a las víctimas silenciadas por los daños sufridos. En este mismo orden, Melo (2022) reafirma la función del arte como una herramienta valiosa, que crea en su narrativa símbolos y significados que dignifican a la víctima, otorgándole voz. Asimismo, reconoce el valor de la narrativa en el arte como un generador de denuncias, causas y soluciones relacionadas con las violaciones de los derechos humanos. Los anteriores estudios confirman el valor que ejerce el arte en procesos de diálogo y construcción en contextos del conflicto en Colombia, ya que la acción narrativa se hace presente, aportando dignificación, resistencia, re-existencia, sanación, verdad, memoria y reparación a las víctimas.

En cuanto a la propuesta realizada por la JEP en “Estrategias Pedagógicas de la JEP” (2019), esta se encuentra a cargo de la Secretaría Ejecutiva. La pedagogía es entendida como una reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en situación formal o no formal, en procesos de socialización. Para el equipo de educación de la JEP, la pedagogía se concibe como un acto reflexivo sobre un determinado problema, en donde la acción participativa de los actores involucra conocimientos y referentes éticos y políticos por medio del diálogo. Este diálogo se articula en tres dimensiones de la estrategia pedagógica “Educación/formación (seminarios, talleres, foros, diplomados, conversatorios en distintos escenarios y para diferentes públicos); investigación/acción (promoción de grupos, semilleros, intercambio de saberes, etc.);

Comunicación y divulgación (contribución de piezas y herramientas comunicativas dirigidas a dar a conocer el contenido, sentido, alcance, logros y limitaciones de la justicia restaurativa” (Comité de Gestión para la Administración de Justicia de la JEP, 2019, p. 10). Siguiendo a la JEP, las estrategias pedagógicas deben responder a la verdad, justicia, reparación, restauración, reconciliación y no repetición, así como a unas líneas de acción estratégica de pedagogía de la JEP orientadas hacia la reconciliación y la cultura de paz. De esta manera, se propone una serie de temáticas y dimensiones (educación, investigación/acción, comunicación) con el objetivo de que la ciudadanía comprenda y se apropie de los contenidos conceptuales y éticos de la función de la jurisdicción, reconocimiento y dignificación de víctimas, responsabilidades y restauración del daño por medio de sanciones propias. De igual forma, se reconozca la labor jurídica de quienes imparten medidas de justicia restaurativa a las víctimas bajo enfoques diferenciales.

Por otra parte, se evidencia, por medio de los canales de noticias de la Secretaría de Educación de Bogotá²³, el acompañamiento de la JEP en la escuela, donde los NNA de colegios distritales dialogan de manera directa con altos funcionarios de la JEP, como lo es su presidente actual, Roberto Vidal. Estas conversaciones giran alrededor de proyectos sobre pedagogías de la memoria, gestión de conflictos, educación socioemocional y pedagogía de la reconciliación que vienen trabajando en justicia restaurativa desde las aulas en el programa “integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz”, propuesto por la Secretaría de Educación del Distrito, el cual busca la implementación de prácticas de justicia escolar restaurativa para el perdón, la reconciliación y la restauración de la convivencia escolar.

Dentro de este marco pedagógico, es importante reconocer los alcances logrados por la JEP y la Secretaría Ejecutiva para llevar a cabo el reto de líneas estratégicas pedagógicas en la justicia restaurativa. Sin embargo, dentro de la experiencia vivida en espacios de diálogo para la ejecución de proyectos pedagógicos TOAR entre Mesa de víctimas (localidad Usme), entidades públicas (Alta Consejería de Paz, Víctimas y Reconciliación), privadas (OEI) y comparecientes (Ex – FARC-EP y Fuerza Pública); y sumado a ello, la revisión documental del objeto de estudio, surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es el lugar que ocupan los NNA en los procesos de pedagogía de la justicia restaurativa en contextos TOAR? ¿Cómo la pedagogía de justicia restaurativa mediada por la co-creación de piezas artísticas narrativas transmedia, entre víctimas y comparecientes (Ex–

²³ https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/colegios-distritales-dialogan-con-la-jep-sobre-justicia-escolar-restaurativa-jer

FARC EP y Fuerza Pública), en escenarios TOAR (USME y Ciudad Bolívar), genera propuestas vinculantes por parte de la escuela con el fin de aportar a la memoria, a la verdad y a la reparación simbólica y así lograr la no repetición?

Los resultados de este estudio, a partir de las reflexiones que surgen en los encuentros de escucha y diálogo de proyectos de co-creación entre los actores del conflicto (víctimas y comparecientes) en contextos de pedagogía de justicia restaurativa y la revisión documental de la participación de la pedagogía de justicia restaurativa en varios espacios, establecen que: i.) Si bien este es un nuevo escenario que se abre para el proceso de sanación y reparación entre víctimas y comparecientes (Ex-FARC-EP y Fuerza Pública) mediadas por un proyecto mancomunado por las partes que invita a la humanización, la capacidad de relación en co-construcción, se invisibiliza la participación de NNA en los lineamientos estratégicos de la “Estrategia Pedagógica de la JEP” (2019). ii.) La escuela reconoce la justicia restaurativa como una estrategia escolar para reparar y reconstruir los vínculos y afectaciones de los conflictos que se generan en la comunidad educativa (Justicia escolar restaurativa), por lo tanto, existen grandes retos para que la pedagogía de justicia restaurativa reconozca el lugar de la escuela como una comunidad que vincula procesos éticos y políticos de resistencia y re-existencia que contribuyen en la creación narrativa de la memoria, la verdad y no repetición. iii.) Los procesos pedagógicos de justicia restaurativa no pueden ser ajenos al proceso narrativo. Narrar es de cierta forma terapéutico, pues permite reconocernos, acceder a nuestras vidas, re-escribir la historia, trascender en las experiencias vividas. Tal y como lo afirma Ricoeur (2006), una vida examinada, es una vida narrada con el fin de encontrar la identidad narrativa que nos constituye. Narrar lo vivido y expresar el dolor experimentado frente al compareciente permite (re)conocer el impacto del daño causado. La acción ética de la narración le devuelve a la víctima su humanidad, su libertad para expresar con total libertad lo que siente. iv.) las estrategias de co-creación narrativa artística exigen un espacio de reconocimiento público, tanto para las víctimas como para los comparecientes. La participación de la comunidad (familia, escuela, sociedad civil) cumple un papel fundamental en los proyectos TOAR, puesto que dignifica y repara a los actores del conflicto haciéndolos parte importante del tejido social. Narrar no solo involucra los detalles orales o escritos (narrativas análogas), también encontramos la imagen como acompañante evocador de significado. Las imágenes buscan ser esenciales para “alguien”, evidencian o denuncian un hecho. Esta investigación concibe la fotonarrativa como proceso co-creativo de referente ético, reflexivo y evocador del conflicto por parte de las víctimas y

comparecientes. Las imágenes desean ser leídas, interpretadas de forma sensible y responsable con el propósito de que no caigan en la obviedad de la condición humana. Para Dussel y Gutiérrez, D. (2006) es necesario educar la mirada en los contextos escolares, pues se banalizan las imágenes de la crueldad vivida, por el consumo masivo de la imagen en la que se vive hoy en día.

El impacto en la política que genera este estudio es reconocer que las estrategias de pedagogía de justicia restaurativa en contextos TOAR deben visibilizar el estado de derecho de igualdad y reparación de los NNA víctimas en proyectos de dignificación, sanación y reparación simbólica por parte de los comparecientes ante la JEP. La intervención de la niñez en procesos de restauración-reparación TOAR legitimaría los NNA como sujetos de derechos y aportaría a la memoria, verdad y no repetición de la violencia.

La metodología establecida para la presente ponencia parte de la investigación cualitativa. Este tipo de investigación permite acceder a los principios hermenéuticos e interpretativos, puesto que facilita la comprensión de los fenómenos por medio del lenguaje, acción que acepta la participación subjetiva e intersubjetiva de la narración. Tal y como lo afirma Vasilachis (2006), la investigación cualitativa pretende interpretar los fenómenos de experiencias internas, narrativas personales y con el otro.

De igual forma, se hace una revisión documental sobre el lugar que ocupa la pedagogía de justicia restaurativa en diferentes espacios: contextos escolares; propuestas de resignificación restaurativas; estrategias reparadoras simbólicas mediadas por el arte; y, estrategias pedagógicas JEP (TOAR) con el fin de entender su rol e importancia en la construcción de conocimiento y participación de los NNA.

La pertinencia social que se entreteje en el desarrollo de la pedagogía de justicia restaurativa en contextos TOAR entre víctimas y comparecientes permite pensar en los retos que se hacen visibles por medio de la revisión documental. Por un lado, la vinculación explícita de la narrativa de los NNA víctimas en las prácticas pedagógicas de reparación simbólica. Y por otro, la participación de la escuela como espacio ético y político para establecer diálogos de reconocimiento y reflexión frente a los procesos de restauración-reparación de víctimas-comparecientes.

En conclusión, la presente ponencia permite la posibilidad de pensar la pedagogía de la justicia restaurativa entre víctimas y comparecientes (Ex-FARC-EP y Fuerza Pública) en clave de reparación simbólica de NNA víctimas; y en clave de participación activa de la escuela como

espacio garante de formación de sujetos éticos, críticos y políticos frente a la reparación simbólica y reconstrucción del tejido social.

Lo anterior abre un gran campo de estudio necesario que convoca a investigadores a revisar la participación de NNA víctimas en la pedagogía de justicia restaurativa; y a resaltar la validez de su narrativa, sus emociones, experiencias y marcas del conflicto que exigen, al igual que las demás víctimas, la sanación y reparación simbólica de su ser. Asimismo, el escenario investigativo se extiende a la escuela, como promotor del legado de la CEV (2022), en cuanto contribuye, desde la experiencia medida por la co-creación artística, a la transmisión generacional y a la búsqueda de la verdad de lo sucedido en el conflicto armado desde diferentes narrativas, lenguajes, espacios, cuerpos y símbolos pertenecientes a víctimas y comparecientes.

Referencias

Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. (2016).

<https://www.jep.gov.co/Documents/Acuerdo%20Final/Acuerdo%20Final%20Firmado.pdf>

Castellanos, M. (2018). *Ideas y Potencialidades de la Justicia Restaurativa Para La Convivencia Escolar Pacífica.* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana].

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35075>

Ceballos, C. (2018). *La asimilación de las prácticas restaurativas por parte de la comunidad educativa y su inserción en el manual de convivencia: el caso de la Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla.* [Tesis de Maestría, Universidad de Medellín].

<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/6231>

Comité de Gestión para la Administración de Justicia de la JEP. (2019). *Estrategia Pedagógica de la JEP.*

<https://www.jep.gov.co/PlanAccion/Estrategia%20de%20pedagog%C3%ADa.pdf>

Dussel, I. y Gutierrez, D. (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen Manantial.*

<https://emanantial.com.ar/archivos/fragmentos/Dussel-GutierrezEMFragmento.pdf>

Galindo, F. (2019). *Las prácticas restaurativas como estrategia pedagógica para el abordaje del conflicto.* [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].

<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/>

- 20.500.11912/9519/Pr%C3%A1cticas%20restaurativas_como_estrategia%20pedag%C3%B3gica.pdf
- Góngora, E. (2020). *La reconciliación, la justicia restaurativa y la construcción de cultura de paz en la escuela; un diálogo necesario con la cátedra de la paz*. [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/38781/egongorag.pdf>
- Informe Final de la Comisión de la Verdad*. (2022). <https://www.comisiondelaverdad.co/etiquetas/archivo-pdf>
- Melo, k. (2022). Papel del arte en la reparación simbólica y reivindicación de derechos en Colombia: Revisión sistemática. *Ratio Juris UNAULA*, 17(35), 731–763. <https://doi.org/10.24142/raju.v17n35a14>
- Llinás, C. y Guerra, D. (2022). Pedagogía restaurativa: una propuesta de resignificación educativa para la reconstrucción del tejido social en Colombia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 159–178. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000200159>
- Osorio, E., Urbina, J. y Ayala, E. (2021). *Experiencias de reparación simbólica de las comunidades víctimas del conflicto armado en Colombia*. *El Ágora USB*. 21(2), 487-501. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4686>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, 25(2), 9-22. Universidad de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>
- Rivera, L. (2019). Memoria, reparación simbólica y arte: la memoria como parte de la verdad. *Foro: Revista De Derecho* (33), 30–65. <https://doi.org/10.32719/26312484.2020.33.3>
- Sanabria, A. (2018). Las expresiones artísticas de las víctimas como mecanismo de reparación transformadora en Colombia. El caso de “las tejedoras de mampuján”. *Ciencia Jurídica*, 7(13), 171-184. <https://doi.org/10.15174/cj.v7i13.240>
- Sierra, Y. (2015). *Serie Documentos de Trabajo, n.º 83 El concepto de litigio estético*. Departamento de Derecho Constitucional. Universidad Externado de Colombia. <https://icrp.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/sites/4/2017/09/DOC-DE-TRABAJO-83.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa S.A. https://www.academia.edu/28428950/ESTRATEGIAS_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA_La_investigacion_cualitativa_Vasilachis

Narrativas y emociones situadas de niñas y niños migrantes centroamericanos en tránsito por México

DULCE ROCÍO REYES GUTIÉRREZ

KARLA IVONNE MIJANGOS FUENTES

Resumen

Esta ponencia es un acercamiento a las emociones situadas, experimentadas por niñas y niños²⁴ migrantes centroamericanos en movilidad por México. Con sus narrativas, nos permiten conocer que el miedo, incertidumbre, vigilancia, tristeza, duelo y melancolía, son las principales emociones experimentadas en su tránsito migratorio y dependen del lugar en el que se encuentren, de las experiencias que viven y los recuerdos que evoquen. Al conocer esto, se amplía la comprensión del fenómeno migratorio en México y Centroamérica, para poder generar, en su momento, estrategias de intervención socioemocional desde la academia, las instituciones del Estado y la organización civil organizada.

Objetivo

Mostrar algunos de los resultados de la investigación doctoral titulada “Subjetividades de la violencia de niñas y niños migrantes de la región centroamericana en tránsito por México” (Reyes, 2021), que recoge experiencias de niñas y niños migrantes de Honduras, El Salvador y Nicaragua, desde sus propias narrativas. En el presente documento se muestran las principales emociones de las niñas entrevistadas, relacionadas con la violencia a la que se enfrentan en su proceso de movilidad.

Resultados

Niñas y niños centroamericanos, provenientes de Honduras, El Salvador y Nicaragua, experimentan diversas situaciones y dificultades que les generan emociones, tanto a la salida de su país de origen, como a lo largo del trayecto hacia y a través de México. En sus narrativas

²⁴ En esta ponencia, se consideran niñas y niños hasta los 18 años, pues se toma de referente la Convención sobre los derechos de la Niñez de 1989.

muestran que experimentan emociones a partir de las circunstancias de vulnerabilidad o violencia a las que se enfrentan, del lugar en el que se encuentran, de las vivencias que tienen y los recuerdos que evocan. En el siguiente cuadro se pueden ver las emociones más comunes entre las y los entrevistados en Tapachula, Chiapas y Metepec, Estado de México.

Tabla 1

Principales emociones situadas

Hallazgos	Emociones situadas
Realidades subjetivas- objetivas en el país de origen	El miedo y la incertidumbre de la vida, son experimentadas por niños y niñas en Centroamérica, pues viven en lugares de violencia directa, como amenazas, asesinatos o represiones, lo que no les brinda seguridad ni certeza de vivir tranquilos.
Realidades subjetivas- objetivas en el país de tránsito	En el tránsito hay varias emociones que se conjugan: <ol style="list-style-type: none"> 1. Miedos y vigilancia, por la inseguridad del camino, el cruce y la posibilidad de detención y deportación. 2. Tristeza e incertidumbre, por el mal trato o la discriminación por su situación legal, nacionalidad, aspecto físico o cultura. 3. Duelo y melancolía, por el proceso de desafiliación familiar o por la lejanía física con familiares y amigos queridos.

Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las principales causas de salida de los países de Centroamérica son: la pobreza en comunidades rurales, fenómenos climáticos, reunificación familiar, redes en los países de destino o de tránsito, violencia e inseguridad, entre otros, aunque en muchos de los casos de migración se combinan estas causas. Por ejemplo, aunque en El Salvador los niveles de pobreza son menores que los de Honduras y Guatemala, y el PIB per cápita es mayor que sus vecinos, tiene más población en el extranjero, situación por la cual es importante mirar diversidad de causas de la emigración, como la violación de los derechos humanos, la violencia e inseguridad en los países de origen, factores ambientales y climáticos, así como los lazos familiares, pues el 82% de los migrantes del Norte de Centroamérica tienen familiares en EU (Canales y Rojas, 2018, p. 15).

A causa de las violencias estructurales en los países de origen, las niñas experimentan miedo e incertidumbre de la vida, por la inseguridad diaria, las amenazas, asesinatos o represiones, así como por la falta de seguridad económica, que les genera una dificultad para visualizar un presente

o futuro próspero. Esas realidades y emociones que viven, se configuran como una mezcla de subjetividad-objetividad, ya que su interpretación individual de la realidad se teje con las condiciones objetivas en las que viven, y las cuales, son la causa de sus tránsitos y dificultades en su movilidad.

En Honduras y El Salvador, las condiciones sociales son complicadas por el control de algunos grupos delincuenciales, “Allá sí, tanto el narcotráfico, como las maras, las pandillas allá, es como una sola masa, y la gente que no tiene nada, la gente más pobre les toca vivir prácticamente ahí donde están ellos.” (Dania, Honduras, 17 años). En Nicaragua lo que dificulta la vida es la represión y la violación a los derechos humanos, como a la libertad de expresión, pues existen persecuciones o amenazas por parte del gobierno de Ortega (2020). “Cuando expresan sus ideas... cuando amenazan al gobierno los mandan a desaparecer, los mandan al barranco, allá, a dejarlo muerto, una parte por aquí, otra parte por allá” (Memo, Nicaragua, 12 años).

En el camino migratorio, los miedos y la vigilancia que se sienten, son consecuencia de las circunstancias que viven como migrantes en tránsito, pues el camino de un niño o niña, está permeado por diversas inseguridades, como el robo, secuestro, abusos sexuales, violaciones de derechos humanos de las autoridades y la sociedad en general, las dificultades y riesgos en el cruce, la probabilidad de detención o deportación, entre otras. Las niñas tienen muy presente que eso es parte de su vida, pues se encuentran en una situación de migración irregular.

Pasar ese río (Suchiate) y en la noche, daba miedo porque ahí decían que era peligroso, en Hidalgo dicen que es peligroso, pero nosotros ahí con miedo (Miriam. El Salvador, 9 años).

El río Suchiate, es de los lugares que las niñas entrevistadas, consideran como el que más temor les dio, ya que, en la mayoría de los casos, cruzaron en la noche, sabiendo que la frontera con México está resguardada por autoridades migratorias y que era probable que pudieran apresarlos, deportarlos o caer de la balsa.

La tristeza e incertidumbre se experimenta principalmente por el trato discriminatorio debido a su condición social de migrantes indocumentados, así como por sus características físicas y culturales, pues los vulnera y les hace sentir menospreciados o poco queridos en el lugar en el que están viviendo en ese momento.

Me preguntó ¿de onde sos? No le echas el agua al carro así porque yo te dije que no, yo no vi cuando le estaba haciendo así. Me dijo que este país es de ella y no es de nadie más ni

de los hondureños, me dijo que el país de México mejor me fuera para mi país. Me sentí triste. (Cristian, Honduras, 12 años)

Una vez mi hermana que una vez me mandó 700 lempiras porque mi hija estaba enferma, de Ciudad Juárez, y la señora no me quería sacar el dinero, y entonces me decía que... Yo le dije que la iba a ir a denunciar porque hay una fiscalía del inmigrante, parece, y yo le dije que si no me daba el dinero la iba a denunciar, y ella me dijo que a quién le iban a creen más si a un inmigrante o a una mexicana. (Kenia, 17 años)

Los casos de Cristian y Kenia son representativos, pues les sucedió en un lugar fronterizo específico, en donde el flujo migratorio es alto, solo por tener ciertas condiciones sociales: Cristian por ser afohondureño y reflejarlo en su color de piel, y Kenia, por ser indocumentada y no poder realizar libremente sus trámites personales. Ambas experiencias sucedieron en Tapachula, una ciudad históricamente relacionada con la migración y que, hasta el momento, sigue presentando situaciones de violencia como las que se mencionan.

Otras emociones generadas por el proceso de desafiliación social, son el duelo, tristeza y melancolía, ya que la lejanía de su núcleo familiar y social, principalmente de abuelas, tíos, tías y amistades, los hace recordar aún más profundamente la importancia de la familia como una red de apoyo para la supervivencia con quienes compartieron espacios y encuentros. Cuando se le cuestionó a Gilberto de 12 años sobre la persona a quien más extraña, dijo: “A mi abuela, a mi tío a todos mis familiares. Mi abuela por parte de mi mamá, es gordita y tiene un lunar. Este lunar lo tiene por aquí, aquí lo tiene. Y mi abuela es idéntica a mi papa, tiene el pelo así amarrado y siempre anda caminando en las calles” (Honduras, 12 años).

Miriam comentó que extraña a muchas personas, principalmente a sus tías y “a mi tía que va a vender para navidad lamparitas o perritos en la calle o a veces cosas y a mi otra tía tenía una tiendita y la otra hacía pupusas. Porque mi abuelita me quiere mucho y porque extraño estar en mi casita, y porque extraño estar tranquila sin miedo a que nos agarren” (El Salvador, 9 años).

Migrar es un proceso emocional, que se vive intensamente de manera dolorosa o gozosa, o bien, una mezcla constante de ambas. Los niños y niñas, aunque expresan el vacío dialógico que existe con adultos o en la falta de escucha a sus necesidades, sus emociones están presentes y se muestran a través de sus acciones, palabras o con el uso de su cuerpo. Cuando están contentos, abrazan, besan, juegan, platican, comen o sonrían, pero cuando está tristes o pasando por momentos o recuerdos dolorosos, lloran, se agitan o se contraen a un lugar de seguridad.

La emocionalidad es una dimensión de análisis importante cuando se abordan a las niñas migrantes en procesos de investigación, pues sus emociones son parte de la resistencia que despliegan durante los meses que se encuentran en movilidad humana.

Impacto en la política

En México, la migración y las solicitudes de refugio se han incrementado en los últimos años. De acuerdo con cifras obtenidas de los registros administrativos de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) y de la Unidad de Política Migratoria, el número de personas que solicitaron refugio en México ha tenido un incremento de 5,348% de 2013 a 2019, al pasar de 1,296 a 70,609. En 2018, el 55% de las solicitudes de refugio tuvieron como principal motivo la violencia generalizada, pero la resolución de muchos de los casos está rezagada por el exponencial incremento, de acuerdo a la misma fuente. En el año 2022, México registró 118 mil 756 solicitudes de refugio, principalmente de Honduras, Cuba, Haití, Venezuela y Nicaragua. De este total, el 10% son niñas y el 11% niños (ACNUR, 2021).

La mayoría de los niños y niñas entrevistadas en la investigación que se presenta en estas líneas, forman parte de esas cifras, pues estaban esperando su resolución de la condición de refugiados. La mayoría indicó que llevaba entre 5 y 7 meses en espera, lo que muestra el rezago de los casos, que se agudizó con la llegada de la pandemia y el cierre de las oficinas migratorias. El conocimiento de las emociones situadas de las niñas migrantes, coadyuva a las diversas instituciones estatales y sociales, para poder realizar estrategias enfocadas en las realidades y dificultades que ellos y ellas mismas visualizan como situaciones que les vulneran la vida. También es importante considerar a profundidad, que, si bien las leyes de protección de los y las menores migrantes, tiene un enfoque de defensa y cuidado, no son creadas escuchando a las y los involucrados, quienes experimentan cada día una serie de violencias en México, tan solo por ser personas indocumentadas en un país en el que su vida es subestimada por el simple hecho de estar en situación de movilidad.

Para poder atender a las niñas, es importante conocer sus emociones, pues forman parte de su movilidad, como escribe Maturana: “el niño está donde está su emoción” (Gómez, 2015). Con la aproximación a su emocionalidad situada y caracterizada que se hace en los resultados que se presentan en estas líneas, se visualiza que las violencias estructurales y culturales, impactan subjetivamente en las niñas y niños, por lo que no se debe olvidar que escucharles y atender su

salud emocional, es fundamental para generar políticas públicas y programas que protejan sus derechos humanos.

Metodología

... nada de aquello que está citando constantemente a la infancia es verdad; solo lo es aquello que, reencontrándola, la cuenta

Peter Handke (Larrosa, en 2000, p. 178, en Barreto, 2007, p. 37). Este acercamiento a las narrativas y las emociones de niñas y niños migrantes, se realizó desde la sociología cualitativa, que entiende a la realidad social como una configuración temporal y espacial, y observa a los sujetos de estudio como hombres y mujeres con historia, que se construyen y reconstruyen subjetiva e intersubjetivamente.

Existen diversos enfoques en la sociología cualitativa, como el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, la etnometodología de Harold Garfinkel, la hermenéutica de Paul Ricoeur, la grounded theory (teoría fundamentada) de Barney Glaser y Anselm Strauss y la fenomenología de Edmuen Husserl y Alfred Schutz, entre otras (Cipriani, 2013).

La perspectiva teórica utilizada en este estudio es la fenomenología de Alfred Schutz, que permite ahondar en la comprensión del mundo de la vida de los hombres y mujeres, que parece natural o evidente y que es un método conveniente para clarificar la experiencia subjetiva de la vida cotidiana.

El análisis fenomenológico revela las diversas capas de la experiencia y las distintas estructuras de significado que intervienen. Lo que interesa es el carácter intencional común de toda conciencia (Berger y Luckmann, 2008).

Para convertir a las experiencias del mundo cotidiano, en un objeto de lo social, la fenomenología propone problematizar lo que los actores experimentan como familiar en su vida cotidiana (Nuñez, 2012, p. 50), a través del conocimiento de lo subjetivo e intersubjetivo. En este proceso, el investigador social tiene una participación primordial, pues tratará de comprender esas experiencias, a través de escudriñar en la acción humana y trasladar los sentidos de los sujetos, de lo privado a lo público. Así, las Ciencias Sociales “intentan comprender nuestro mundo intersubjetivo como un universo de interpretaciones compartidas sin el cual no puede entenderse la producción y reproducción misma de la acción social” (Nuñez, 2012, p. 51).

Se analizó el tema social de las experiencias de las infancias migrantes, mediante un instrumento de experiencia personal: la entrevista semiestructurada a profundidad. Esta técnica

permite un acercamiento a las subjetividades, a través de la comunicación narrativa y directa con los informantes clave.

Se entrevistaron a 12 niños y niñas de la región centroamericana, que, al compartir sus vivencias a través de la reflexividad, nos permiten vislumbrar su mundo de vida y vida cotidiana, y en específico, sus experiencias y emociones en el tránsito migratorio.

La muestra que se usó fue *no probabilística o dirigida* utilizada en estudios cualitativos, que depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (Ragin, 2013 et al, en Fernández y Baptista 2014). Se usó un muestreo mixto, compuesto por muestras diversas o de máxima variación y muestras por redes o bola de nieve.

La primera etapa del trabajo de campo se realizó de enero a febrero de 2020, en Tapachula, Chiapas, y en octubre-noviembre 2020 en Metepec, Estado de México, para tener información de dos etapas distintas del tránsito migratorio, uno más cercano geográficamente al sur de México y otro al centro del país, donde ya se habrá experimentado un recorrido mayor en temporalidad y espacialidad.

En Tapachula, Chiapas, se realizaron las entrevistas en el Centro de Atención para niños, niñas y jóvenes migrantes del DIF, conocido como *Centro de día*, que es un centro de atención para menores de edad, que ofrece diversos servicios en el día, como alimentación, atención psicosocial, cursos y talleres educativos.

En el Centro de día, se realizaron 9 entrevistas a menores de edad de entre 8 y 17 años, originarios de Honduras, El Salvador y Nicaragua. En Metepec, Estado de México, se realizó la segunda etapa de trabajo de campo entre octubre y noviembre de 2020, logrando 3 entrevistas a niñas y niños de entre 8 y 15 años. Asimismo, se realizaron 3 entrevistas de seguimiento a tres niños que continuaron su tránsito hacia Estados Unidos.

Pertinencia social

México se ha convertido en un país de tránsito migratorio, principalmente por personas de origen centroamericano. Las dinámicas y estrategias de migración han sido cambiantes a lo largo de la historia, lo que amerita estudios situados temporal y espacialmente. El elemento generacional se suma a esta complejidad e incrementa las posibilidades de conocimiento del fenómeno migratorio. Las niñas y niños son actores sociales que ameritan análisis situados a sus contextos e interpretaciones de la migración, para que las instituciones que los protegen y atienden, puedan

generar estrategias de intervención socioemocional, enfocadas a las realidades y necesidades de la población infantil.

Las niñas, históricamente, han estado subordinadas a la autoridad de un adulto, lo que se conoce como adultismo o adultocentrismo, como un sistema de poder (Mayall, en Pávez, 2012) y por tanto, su acción social depende del adulto, aunque no en su totalidad, pues los niños y niñas también modifican su entorno, aunque sea de una manera limitada, sin embargo, quienes deciden la migración de los niños y niñas, regularmente son los adultos, ya sea porque se les obliga a migrar, o bien, porque se les inculca la necesidad de hacerlo.

“... En el momento en que se decide la migración infantil, se reflejan una serie de prácticas respecto al ejercicio del poder en sus relaciones generacionales. De acuerdo a los estudios de Carrasco (2004), tradicionalmente las niñas y los niños son ‘arrastrados’ por sus familiares hacia los países de destino, pero se desconoce si realmente ellos decidieron viajar o no. El proceso migratorio familiar y particularmente el infantil están relacionados con diversas motivaciones y disposiciones” (Pavez, 2012, p. 108).

Los estudios acerca de las niñas migrantes desde un enfoque subjetivo o fenomenológico, como el que se muestra en estas líneas, resultan trascendentales para el conocimiento de las realidades de las niñas y niños que los experimentan, desde sus propias voces e interpretaciones, para, en primer lugar, regular las decisiones que se toman desde el adultocentrismo, y en segundo lugar, para generar conocimiento acerca de ese grupo poblacional, históricamente estudiado como apéndice de otros temas como la familia o la escuela.

Conclusiones

Niñas y niños migrantes centroamericanos que transitan por territorio mexicano, son sobrevivientes en un espacio de movilidad humana altamente riesgoso y que los lleva a vivir una triple situación de vulneración: por ser niños o niñas, migrantes irregulares y centroamericanos. La primera, es una etapa de por sí excluida, violentada y ultrajada por el adultocentrismo. La segunda es una realidad que los arrastra a vivir situaciones de marginación y persecuciones constantes en México. La tercera se carga como un estigma que genera rechazo, discriminación y desconfianza, a casusa de la nacionalidad como cultura e imaginario social de precariedad. En el tránsito, la migración va tomando diversas formas, de acuerdo a los contextos con los que se viaja y por los que se transita, que dan lugar a migraciones subjetivas-objetivas, que fusionan las

violencias estructurales y culturales en común y los sentidos individuales que se les da a las experiencias en las condiciones de vida que ofrece la migración forzada indocumentada.

De acuerdo a las condiciones que las niñas viven, se experimentan diversas emociones que se configuran por varios elementos: el espacio, las relaciones sociales y los recuerdos. Sus subjetividades merecen especial atención, pues sus voces pueden decir mucho de esas realidades crudas e inciertas que se viven en el tránsito migratorio. Con esta ponencia, abogamos a seguir construyéndonos desde la academia, no es solitario, sino en compañía de aquellos a quienes llamamos “sujetos de estudio” o “informantes clave”, porque a través de sus propias historias nos auto-representamos. La sociología cualitativa nos brinda la posibilidad de entretajernos juntos y juntas en espacios de realidad y en profundas historias auto-biográficas.

Miremos a las niñas como ese campo de estudio de un grupo social que existe y que nos reta a comprenderlo y respetarlo como parte esencial de la compleja realidad social, con específicas interacciones sociales, formas de vida, intereses, significaciones, reflexividades, creación de redes, construcción de realidades generacionales e intergeneracionales, resistencias y agencias.

Referencias

- ACNUR (2021). *La agencia de la ONU para los refugiados*. Página web. https://donate.unhcr.org/la/general/~mi-donativo?gclid=CjwKCAjwe2EBhAhEiwAJI5jgwTjwQ_h_gIkrWvJYVLMVZby_cisLpSNffFQq2yR2H2ERwTZKf1XIRoCMFcQAvD_BwE
- Barreto, M. E. (2007). “Notas sobre investigación e infancia”. Textos recobrados, 34-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817216.pdf>
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>
- Canales, A. y Rojas M. (2018). Panorama de la Migración Internacional en México y Centroamérica. Documento elaborado en el marco de la Reunión Regional Latinoamericana y Caribeña de Expertas y Expertos en Migración Internacional preparatoria del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular. *Serie Población y Desarrollo* (124). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/13f97e48-13e2-46d9-b8af->

- ce1feb8939c9/content Cipriani, R. (2013). Sociología cualitativa. Las historias de vida como metodología científica. Argentina. Editorial Biblos.
- Gómez, V. (2015). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. *Revista perspectivas*. (26), 163-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229409>
- Fernández, R. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). Mc Graw Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Núñez, M. (2012). Una aproximación desde la fenomenología de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica*, 27(75), 49-67. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v27n75/v27n75a2.pdf>
- Pavez, I. (2012). ¿Quién decide la migración infantil? Niñez y poder en familias peruanas transnacionales. *Rayuela Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, 3(5). <https://cojetac.files.wordpress.com/2011/12/rayuela-5.pdf>
- Reyes, D. (2021). Subjetividades de la violencia de niñas y niños migrantes de la región centroamericana en tránsito por México. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma del Estado de México]. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/112002>

El entramado de prácticas culturales: la configuración del cuerpo en la clase de educación física

HAROLD ANDRÉS ERAZO LÓPEZ

Resumen

En un ejercicio analítico y reflexivo, en el que se ha permitido establecer una ruta teórica, que ha vislumbrado ciertos aspectos que versan sobre las experiencias vividas en otros contextos, las cuales se han podido perfilar de acuerdo con las categorías: Cuerpo, género y acción política, Universos simbólicos, deporte, cuerpo y corporeidad y Educación Popular, subjetividades emancipadas y estrategias pedagógicas. Ahora, el hecho de concatenar los esfuerzos en una praxis que posibilite la comprensión y la transformación, nos remite a pensar en las prácticas culturales que configuran cuerpo, así, esta investigación se ha trazado como objetivo: Develar las prácticas culturales que configuran el cuerpo en la participación de niños y niñas de grado séptimo A en la clase de educación física de la Institución Educativa Bicentenario y que como pregunta de investigación se ha proyectado: ¿Cuáles son las prácticas culturales que en el contexto de la clase de educación física configuran el cuerpo de los niños y las niñas? En mención a los aspectos metodológicos, se ha ubicado el enfoque epistemológico histórico hermenéutico de la teoría crítica, toda vez que el interés obedece a la intención de comprensión de los sucesos que, como prácticas culturales, configuran cuerpo en la escuela, particularmente en la clase de educación física; en mención al diseño de investigación, el mismo hace parte de los postulados de la complementariedad etnográfica propuesta por Murcia y Jaramillo, en razón a las técnicas de recolección, se han propuesto: la observación participante, los diarios pedagógicos y la entrevista narrativa y por último, en torno a las técnicas de análisis, se han ubicado en prospecto los principios de codificación y categorización propuestos por Strauss y Corbin (2002), así como también la triangulación metodológica, descrita por Okuda y Gómez (2005).

Objetivos

Objetivo general

Comprender las prácticas culturales y su articulación con la construcción del cuerpo de los y las jóvenes del grado once, desarrolladas en su participación de la clase de educación física, recreación y deportes en la Institución Educativa Bicentenario de la Ciudad de Popayán Cauca.

Objetivos específicos

- Identificar cómo la construcción del cuerpo está determinada por las prácticas deportivas y de género en la clase de educación física.
- Describir los acontecimientos frente a las experiencias corporales (dilemas, alcances y tensiones) de las prácticas de los jóvenes en los espacios escolares, patio, pasillo y salones.
- Comprender si en este contexto educativo, la reproducción cultural se constituye a través de relaciones de poder entre las y los jóvenes.

Resultados

Los resultados se ubican en función de cuatro categorías emergentes que surgen del proceso inicial de investigación.

La aproximación al escenario socio cultural permite develar las siguientes categorías que emergen de las observaciones participantes y no participantes que se han efectuado en las clases de educación física con los y las estudiantes de grado 11° y en los descansos escolares, en tanto, las categorías son:

- Predominancia en la ocupación de espacios durante el descanso escolar:
Los espacios escolares también tienen características políticas de acuerdo con cómo se construyen dichos espacios, en sus disputas, en las inclusiones y exclusiones que en dichos espacios se efectúan, por ejemplo, “Al observar la cancha, se encuentran los estudiantes (hombres) de grado 9°, 10° y 11° de forma predominante los de 10° y 11°”, este espacio ha cobrado un interés particular, toda vez que es el único lugar que no tiene presencia femenil durante el descanso, con predominancia y con tinte totalitarista aparece la figura masculina ocupando dicho espacio
- Prácticas culturales en el descanso escolar:

Es preciso denotar que las prácticas culturales que se han observado son diversas y complejas, sin embargo, acudimos a presentar dos perspectivas de lo que se ha hecho palpable:

Las prácticas deportivas: esta categoría es importante en tanto provee un panorama de la división sexuada de los espacios y de las prácticas deportivas, toda vez que el fútbol es el deporte más practicado por los estudiantes de bachillerato, especialmente en los grados 10° y 11° por parte de los hombres, quienes por ejemplo se expresan de una manera particular en sus encuentros deportivos, “juegan fútbol entre sí, usan uniforme de diario, hablan con elevado volumen de voz, dándose indicaciones como: “tírala arriba marica” “más duro”. Por otro lado, en el caso de las mujeres, “no se observa a ninguna niña en el espacio de la cancha, solo en los espacios circundantes como los pasillos, las bancas y la zona verde, en esta última se observan a algunas estudiantes jugando voleibol, en compañía de estudiantes de grados 8° y 9°, dichas niñas son de varios grados, en su mayoría de grados 8°, 9° y 10°, de grado 11° solo se observan 2 estudiantes”.

Andar y hablar todo el descanso: en el ejercicio de observación, se destacan dos situaciones de particular interés, primero, los y las estudiantes que permanecen sentados, comiendo y conversando durante todo el descanso, segundo, los y las estudiantes que deambulan por las instalaciones del colegio a las cuales se tiene permitido recorrer, así, para la primera situación, encontramos que “Otros chicos de grado 11° se les observa en las bancas de los pasillos, tomando su refrigerio, conversando con sus compañeros y compañeras también de grado 11°. Estos estudiantes permanecieron durante todo el descanso sobre las bancas, conversando y consumiendo alimentos. Es preciso señalar que al pasar cerca de ellos guardaban silencio y me saludaban, solo hasta retirarme del lugar retomaban la conversación nuevamente”, para la segunda situación, “algunos estudiantes, tanto chicos como chicas, caminan por algunos lugares del colegio por los cuales se tiene permitido el acceso en la jornada de descanso: primer piso en el bloque de bachillerato, canchas, pasillo de cafetería, pasillo de la biblioteca, conjunto de bancas ubicada entre la cafetería y las canchas. Es menester anotar que, tanto los chicos como las chicas caminan, conversan, consumen alimentos y transitan por los lugares que se han descrito como permitidos para acceder o transitar en el espacio de descanso”.

- Currículo oculto e institucional en las prácticas culturales en la educación física: institucionalmente se puede percibir en las observaciones que existe un hábito y procedimiento para orientar una clase de educación física, desde su momento inicial o activación, fase central con el desarrollo de las actividades y el momento final o vuelta a la calma; en lo que podríamos llamar el ritual de clase, así, “Una vez el docente se presenta e indica cómo se trabajará en los encuentros de clase, les pide que se organicen afuera del salón en dos hileras, una de hombres y una de mujeres. Una vez descienden del bloque de bachillerato se ubican en la cancha destechada e inician con movimiento articular”. Habitualmente las clases inician de la manera como se describió en el párrafo anterior, “Posteriormente continúan con actividades de juegos, los cuales consisten en desplazarse de un punto a otro a lo ancho de la cancha, tomar platillos del lugar más distante y llevarlos hasta donde se encuentra el equipo, quien más rápido logre llevar todos los platillos, gana. Se observa que tanto hombres como mujeres participan de forma activa en la actividad, una vez la actividad cambia, para realizar actividades de fortalecimiento, se retiran 4 estudiantes (mujeres) de la actividad y mencionan que tienen cólicos producto del ciclo menstrual, por ello no pueden realizar la actividad, a las estudiantes se suman 2 más que tienen una condición médica particular y con razón justificada no pueden desarrollar la actividad, las 4 primeras estudiantes, se les notaba actitud de pereza y desinterés en la participación de las actividades. Por otro lado, las estudiantes que participaban en las estaciones tipo circuito, propuesto por el profesor, se les llamaba con frecuencia la atención para que realizarán la actividad, mientras que los estudiantes las desarrollaban con vigorosidad y atención en las indicaciones que el docente orientaba”. Es preciso señalar que lo mencionado anteriormente, se corresponde al acto fluctuante y quizá ambiguo que se presenta en el escenario que confluye entre lo institucional y lo oculto, entre lo que se aprende en la formalidad y lo que se aprende por un interés que no se visibiliza tácitamente en la institucionalidad.

Impacto en la política

Dicho impacto en la política se corresponde al ejercicio político que como seres humanos manifestamos diariamente en nuestras decisiones, toda vez que nos erigimos políticos en tanto asumimos posturas frente a nuestras realidades, en este sentido, que los y las jóvenes se asuman como sujetos políticos implica que su discurso, sus narrativas, protestas, iniciativas y posturas

aporten a la construcción de las realidades sociales que cotidianamente se erigen en función de las relaciones interpersonales, la disputa y construcción de espacios. Por otro lado, a nivel curricular, es preciso tener en cuenta que a nivel discursivo-político que los y las jóvenes expresen, deben tenerse en cuenta, en tanto la escolaridad se construye con base en lo que los actores educativos propongan para construir la escolaridad.

Metodología

Enfoque

Al hablar de enfoque epistemológico, se ubicará la perspectiva sobre la “teoría crítica” Osorio (2007).

Es necesario ahora dirigir la mirada sobre la postura epistemológica de lo histórico hermenéutico como parte de las descripciones de Osorio (2007). En este sentido se acude a los intereses y a las formas de diálogo intercultural e histórico. Hablar de lo histórico hermenéutico es importante en aras de comprender que lo histórico se configura en todos los momentos y relaciones y que además cuenta con un elemento fundamentalmente práctico, que es propio de la acción comunicativa que se media a través del lenguaje (Osorio, 2007). Es preciso resaltar que el eje de las ciencias histórico-hermenéuticas es la “historia”, es decir que no solamente refiere a los sucesos que han acontecido en el pasado, sino que tiene que ver principalmente con la “praxis” del hacer cotidiano y cómo esto constituye las relaciones humanas en el medio que se desarrollan, y con el cual también se relacionan, sin olvidar que “praxis” es un acto de acción con conciencia, es plenamente humano.

De acuerdo con los objetivos que se abordarán en este proyecto investigativo, además del diseño investigativo, es importante mencionar que, según Estrada-Acuña et al. (2021), citando a Blumer, 1969 y Smith, 1967:

El Interaccionismo Simbólico y la fenomenología son las corrientes filosóficas que orientan la TFS, con la primera, se estudian las interacciones y estructuras de una realidad social, así como, las relaciones entre éstas; con la segunda, el foco se centra en estudiar el significado de diversos tipos de experiencias humanas. (p. 197)

Es preciso mencionar entonces que, los postulados filosóficos están directamente relacionados con los propósitos de este proyecto, toda vez que se ocupa de la comprensión de una de las expresiones de la realidad, inmersa en diversas realidades que acontecen la cotidianidad educativa.

Es importante destacar que para el abordaje de la investigación se considera relevante tener en cuenta los siguientes principios de la Educación Popular:

- Realizar análisis críticos e históricos de la realidad.
- El diálogo de saberes.
- La participación como ejercicio intercultural

Metodología

El diseño metodológico que, anclado con el enfoque epistemológico propuesto, posibilita comprender el fenómeno social que se asocia a las prácticas culturales que construyen cuerpo. Las teorías emergentes, resultantes del proceso investigativo, se sustentan en los datos empíricos, producto de la recolección de información. Se proyecta la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin como diseño metodológico (2002) ellos refieren la Teoría Fundamentada como:

Una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. (p. 14)

La importancia de la Teoría Fundamentada, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002) radica en los siguientes puntos:

- a) La necesidad de salir al campo para descubrir lo que sucede en realidad.
- b) La importancia de la teoría, fundamentada en los datos, para el desarrollo de una disciplina y como base para la acción social.
- c) La creencia de que las personas son actores que adoptan un papel activo al responder a situaciones problemáticas
- d) La idea de que las personas actúan con una intención.
- e) La creencia de que la intención se define y se redefine por la interacción. (p. 10)

Técnicas de recolección y análisis

Como parte de las técnicas para la recolección de datos, teniendo en cuenta la proyección de los objetivos específicos y la esencia metodológica del enfoque epistemológico, se ha optado por definir las siguientes:

Técnicas de recolección

La observación participante: es importante decir que la observación participante, como lo mencionaría Galeano, M. (2018) “es una estrategia para llegar profundamente a la comprensión

y explicación de la realidad, con la cual el investigador participa en la situación que quiere observar; es decir, penetra en la experiencia de los otros”. (p. 48)

Para el registro sistemático de la información bajo esta técnica de recolección, es necesario mencionar los siguientes instrumentos: las notas de campo y los diarios de campo.

El diario pedagógico: como lo detallan Molina y Cañas (2019) el diario pedagógico se asume como dispositivo de investigación en las prácticas formativas en el campo de la Educación Física, Recreación y Deporte. En suma, él mismo se constituye como un elemento que abre un abanico de posibilidades en razón a la reflexión pedagógica.

La entrevista narrativa: se constituye como una técnica de vital importancia en este proceso investigativo, toda vez que permite la interacción directa entre los actores partícipes de la investigación, dando cuenta de las particularidades que configuran la realidad que se investiga, “de este modo, la entrevista funciona como dispositivo narrativo que permite a las personas contar historias acerca de ellas mismas” Denzin, N. (s.f. p. 4).

Es preciso señalar que, en la entrevista narrativa, de acuerdo con los planteamientos de Alheit (2012) se plantean las siguientes fases:

Fase preparatoria, historia principal, fase de seguimiento y evocación de “historias que se han perdido”, fase de evaluación con preguntas claves preparadas. (p. 17)

Técnicas de análisis

De acuerdo con lo anterior, para esta investigación se utilizarán los principios de codificación y categorización de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), Agrupando familias de relatos, para posteriormente categorizar de manera: Abierta, Axial y Selectiva. En suma, se describen los tres momentos de la teoría fundamentada:

- Recolección de datos.
- Método de comparación constante.
- Saturación de datos.

Aspectos éticos

En función de los aspectos éticos, la identidad de todos los participantes será protegida, además, para la participación en el proceso investigativo, todos y todas las participantes deberán diligenciar un formato de consentimiento informado (ver el anexo 1), con el cual aceptarán los términos del proceso, en el ejercicio del cumplimiento de los derechos, deberes y libertades

consagrados en los estamentos públicos (ICBF, 2006). Se puede asegurar y garantizar que las fases que contiene esta propuesta investigativa no son producto de plagio o alguna práctica similar.

Referencias

- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla educativa*, 10(2) <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.84.2012>.
- Denzin, N. (S.F.) La entrevista reflexiva y una ciencia social performativa. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Denzin_traducccion.pdf
- Estrada-Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. I. S. y Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (51). <https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30812>
- Galeano, M. (2018) Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11415>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2006). por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. (8 de noviembre de 2006). <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Osorio, S. (2007) LA TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD DE LA ESCUELA DE FRANKFURT ALGUNOS PRESUPUESTOS TEÓRICO-CRÍTICOS. *Revista educación y desarrollo social*, 1(1), 104-119. <https://skat.ihmc.us/rid=1PLCBM991-QM9YSH-4Y0G/La%20Teorica%20Critica%20de%20la%20Sociedad.pdf>
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundada. Editorial Universidad de Antioquia. https://www.academia.edu/29601295/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa_T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_teor%C3%ADa_fundamentada

Subjuntivación narrativa: miedos y (des)esperanzas en escenarios de fragilidad

KEILYN JULIETH SÁNCHEZ ESPITIA

Resumen

Para Bruner (2003), la narrativa permite transformar el indicativo en subjuntivo: “adentrarse en el reino de lo posible, de lo que podría ser/haber sido/acaso ser en el futuro” (p. 29). De esta forma, atiende a las preguntas ¿qué y quiénes somos?, pero también ¿qué podríamos haber sido o podemos llegar a ser? Esto cobra relevancia en los relatos del conflicto armado colombiano, en tanto devela sustratos emocionales vinculados con lo “ya sido” y un futuro incierto. En este marco, la subjuntivación narrativa deviene en la comprensión de vejámenes y heridas, así como en modos de resistencia frente a los mismos.

Objetivo y metodología

Esta ponencia tiene como objetivo situar los modos de subjuntivación presentes en narrativas sobre el impacto del conflicto armado en niños y niñas del departamento de Arauca. Sumado a ello, busca identificar el sustrato emocional que subyace a los mismos. Para dar alcance a este propósito, se asume como metodología la revisión documental, encaminada a la exploración de informes estatales u organizacionales, artículos, tesis de grado, libros y capítulos de libro, relacionados con el tema objeto de estudio, cuyo análisis contrastado permite el abordaje de recurrencias, vacíos y emergencias.

Es importante señalar que la literatura reciente enfocada en el impacto del conflicto armado en el territorio de Arauca es limitada, siendo aún más escasa la encaminada a presentar los relatos sobre las afectaciones que ha traído la guerra a la vida de niños y niñas. Por esta razón, se prioriza el abordaje de la base documental que permite hacer énfasis en dichas experiencias.

Resultados

El análisis contrastado de la base documental priorizada (Coalico, 2004; CNMH, 2015, 2022; Odisef, 2019; Molina, 2020; Fecode, 2021), permitió reconocer los siguientes modos de

subjuntivación narrativa, los cuales contribuyen a dimensionar los daños causados por el conflicto armado a niños y niñas pertenecientes al territorio, en tiempo pasado, presente y futuro:

Si no nos sirve para la guerra, nos sirve para...²⁵

Las narrativas situadas por el Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH (2022) y la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia – Coalico (2004), coinciden en referir la instrumentalización de las infancias de manera previa a su reclutamiento y en el marco del mismo, especialmente de las mujeres. De esta forma, aparece la compra de niñas a familias del departamento con escasos recursos: “A mí me exigió eso ese señor por mi hija quinientos mil pesos (...) [Me dijo:] ¿lo va a hacer o qué? (...) Bueno, lo va a hacer o no respondo (...) Entonces me dijo, una señora: “saque a su hija de ahí”. Yo me fui con ella” (CNMH, 2022, p. 398). En este caso, el subjuntivo se halla permeado por el miedo al reclutamiento y a cualquier tipo de represalia por desobedecer a un actor armado; miedo que desemboca en la huida como único mecanismo de protección.

En relación con la instrumentalización dentro de los grupos armados, aparecen las labores forzosas a las que son sometidas las niñas, así como la imposibilidad que representa para estas, salir de las filas de la atrocidad, aun cuando no logran alcanzar los desempeños esperados por sus victimarios. La tarea principal es la de hacer parte de la militancia, seguida de la vigilancia. Si no se logra una u otra, son designadas tareas de sostenimiento del grupo, como el aseo y la cocina: “A ella no la vamos a soltar. Si no nos sirve para la guerra, nos sirve para montar guardia; si no nos sirve para montar guardia, nos sirve para cocinar; si no nos sirve para cocinar, nos sirve para pelar papa” (Coalico, 2004, p. 61). Aquí, el subjuntivo se convierte en una espiral de desesperanza que se aleja cada vez más de la oportunidad de libertad.

Si las niñas están con el Ejército o la Policía, la guerrilla las mata...²⁶

Los relatos presentes en los informes del CNMH (2022), Fecode (2021) y Coalico (2004), develan modos de subjuntivación narrativa asociados al acoso sexual del que son víctimas principalmente las niñas en el marco del conflicto armado. En primera instancia, advierten un modus operandi en el que, si se recibe una carta o insinuación de un integrante de la guerrilla y no se atiende a su llamado, se desencadena un proceso de amenaza y represalias que en muchas

²⁵ Código in vivo tomado del Informe de la Comisión de verificación sobre la situación de niños y niñas en Arauca, realizado por Coalico (2004).

²⁶ Código in vivo tomado del Informe de la Comisión de verificación sobre la situación de niños y niñas en Arauca, realizado por Coalico (2004).

ocasiones conduce a la muerte: “Un soldado (...) le mandó una carta, la niña llegó llorando a la casa, ni siquiera la leyó y llegó muy asustada, la niña llegó llorando, que ahora yo qué hago, que me van a matar, que no sé qué más” (Coalico, 2004, p. 68). El subjuntivo aduce un miedo paralizante que nubla el accionar y tiñe de desesperanza el devenir de las infancias.

En segunda instancia, es posible deducir la forma en que el miedo al acoso del que son víctimas las niñas, se hace extensivo a los padres y/o cuidadores. Sin embargo, en las narrativas de estos últimos, el miedo que deviene al subjuntivo “si las llegaran a acosar...”, adquiere un carácter movilizador (no paralizante), cuyas respuestas ante la alerta de peligro son el resguardo “Yo por eso (...) les digo a mis hijas, nunca dejen salir las niñas” (CNMH, 2022, p. 394) y la huida “Los actores llegan, buscan y acosan a las niñas, esto nos da miedo pues no sabemos que intenciones tienen, preferimos llevarlas a otro lugar...” (Fecode, 2021, p. 67). Es preciso señalar que este miedo se intensifica, atendiendo a los relatos, dado el transcurrir de los grupos armados en medio de los caseríos, las escuelas, los parques y demás espacios que frecuentan las infancias, donde son hostigadas e intimidadas.

Finalmente, el subjuntivo cobra forma ante la posibilidad que las niñas sean obligadas a estar con un actor armado u otro, así como en las consecuencias que esto trae a sus trayectos de vida. Siguiendo las narrativas presentadas por Coalico (2004) “Antes a las que se metían con los soldados, la guerrilla las ajusticiaba, ahora las hacen ir del pueblo” (p. 68) y “Si las niñas están con el Ejército o la Policía, la guerrilla las mata y si están con el contrario también” (p. 84). La cadena subjuntiva se convierte en condicional de riesgo inminente a la muerte.

Si le matamos un hijo, ya tiene que ponerse bueno con la vacuna...²⁷

Las narrativas situadas por el CNMH (2022) y el Observatorio de Investigaciones Sociales en Frontera -Odisef- (2019), develan la forma en que, en el marco del conflicto armado, los niños y niñas son utilizados como móviles de amenaza por parte de los actores violentos, para imponer su autoridad ante las poblaciones y amedrentarlas frente a cualquier acto de desobediencia: “¿Cómo el grupo infundía miedo o terror dentro de una población? Amenazando, sí, que si llegaban a colaborar con las FARC a decirle en donde estábamos, podían quemar el pueblo. O también le decían “nos llevamos sus hijos pa’ reclutarlos”, y ya” (CNMH, 2022, p. 350).

²⁷ Código in vivo tomado del Informe Y llegaron por el río: Bloque vencedores de Arauca 2001-2005, realizado por el CNMH (2022).

Las infancias también se convierten en móvil de amenaza ante la ausencia de colaboración de la población a las maquinarias de la atrocidad: “Si había ejército en el pueblo, que por qué no le colaboraban con tal cosa (...) que si no les colaboraban se iban a llevar a uno de los muchachos de los más grande. No sabíamos que hacer, decidimos pos como el dicho regalamos casi todo lo que teníamos” (Odisef, 2019, p. 78). Finalmente, el conocimiento de la existencia de niños y niñas dentro de las familias del territorio se convierte en un escudo de los victimarios para blindar sus acciones delictivas: “bueno, si le matamos un hijo, ya tiene que ponerse bueno con la vacuna” (CNMH, 2022, p. 573). En los tres casos presentados, la subjuntivación se ancla en la amenaza, vulneración y aniquilación de la infancia, como fortín de guerra.

***Si la muchacha no quería irse a las buenas, se la llevaba a las malas...*²⁸**

En línea con las narrativas presentadas por el CNMH (2022) y Odisef (2019), son innumerables los casos en que las amenazas anteriormente descritas se han hecho efectivas, es decir, en que el reclutamiento deja de ser motivo de intimidación y hostigamiento, para convertirse en una realidad desesperanzadora: “esas peladas de doce, trece años se las llevaba la guerrilla obligada, reclutamiento. Y si, pongámosle, llegaba y que la muchacha no quería irse a las buenas, se las llevaba a las malas y mataban a los papás, la guerrilla” (CNMH, 2022, p. 319). En este caso específico, al acompañar el reclutamiento del asesinato de los padres y familiares, las infancias quedan en estado absoluto de desprotección y orfandad, pues las voces que podrían alertar y denunciar la vulneración de la que han sido víctimas, son silenciadas de forma definitiva.

Ahora bien, es preciso señalar siguiendo los estudios enunciados (CNMH, 2022 y Odisef, 2019) que, el reclutamiento se convirtió en una práctica tan habitual en el territorio, que la amenaza de atentar contra las infancias se hizo extensiva, ampliada y empezó a permear cada rincón de Arauca, invadiendo las escuelas y llegando hasta los propios hogares: “Yo vivía en una finquita (...)Yo tenía mis niños, ya había una escuela en el campo allá, terminaron la primaria y entonces tuve un problema con un tipo de la guerrilla porque me quería reclutar los niños. En ese tiempo apenas yo me obligaron a eso, yo lo que hice fue venirme” (CNMH, 2022, p. 102).

Los actores armados han cooptado los espacios históricamente concebidos como protectores, poniendo a niños y niñas en situación de riesgo permanente; situación ante la cual el miedo moviliza la huida “Primero empezaron que a llevarse los, los, los jóvenes, hasta niños (...) entonces un vecino se dio cuenta y me dijo: vecina si usted tiene pa’ dónde mandar sus hijos,

²⁸ Ibid.

sáquelos” (Odisef, 2019, p. 23), “Muchas familias tuvieron que dividirse y los padres enviaron a sus hijos lejos para evitar que fueran reclutados o asesinados” (CNMH, 2022, p. 440). Los modos del subjuntivo que subyacen a estas experiencias - “qué pasaría si se los llevaran”, “qué hubiese pasado si no los hubiera sacado del territorio”- develan el estado de fragilidad y vulneración en que discurren los trayectos de vida de las infancias y las medidas extremas que deben tomar sus padres y cuidadores para salvaguardar sus vidas.

Si había para los niños no había para nosotros...²⁹

Siguiendo lo establecido por Odisef (2019) y el CNMH (2015), las vulneraciones derivadas del conflicto armado no solo conducen a las familias a desplazarse hacia otros departamentos, sino también, a migrar hacia otros países. En este caso, la frontera que conserva Arauca con Venezuela, se convierte en ruta esperanzadora para hallar un futuro diferente. Ante situaciones de hostigamiento, asesinato de conyugues, hijos o familiares, amenaza de reclutamiento, entre otros, una de las limitadas opciones para conservar la vida es la migración forzada: “Llegó un punto en el que la situación fue insoportable que no tuve otra alternativa que coger a mis hijos e irme del país...” (CNMH, 2015, p. 209).

Sin embargo, los relatos situados por ambas entidades (Odisef, 2019; CNMH, 2015), ponen en evidencia los procesos de revictimización que se derivan de la migración. También, la ausencia de políticas efectivas que garanticen los derechos básicos de los migrantes forzados; procesos y ausencias de las que niños y niñas no se encuentran exentos. Uno de los derechos básicos vulnerados es el de la alimentación “Si había para los niños no había para nosotros (...) una sola comida, uno lo que se preocupaba, se preocupaba era por el niño, por conseguirle al niño, nosotros casi no comíamos” (Odisef, 2019, p. 68). Aquí, el subjuntivo se hace condicional y devela los contextos de fragilidad a los que llegan quienes tuvieron que dejar su país por el miedo inminente a la muerte.

Otro de los modos de subjuntivación narrativa aduce a la (in)movilidad generada por la ausencia de garantías del derecho a la educación. Así, los testimonios de los padres expresan que, si bien, existe acceso a las instituciones educativas, no hay posibilidad que los niños y niñas se gradúen si no cuentan con documentación regular sobre su status, por ello “Tanto los padres como los hijos dejan de verle el sentido a un proceso educativo que no podrá progresar, y entran a formar

²⁹ Código in vivo tomado del Informe El rostro de la violencia: el postconflicto colombiano y su impacto en la frontera colombo-venezolana (Apure- Arauca, Táchira-Norte de Santander), realizado por Odisef (2019).

parte de la fuerza laboral a muy temprana edad” (CNMH, 2015, p. 216). El subjuntivo se traduce en que, si no se ingresa a la escuela por ausencia de documentación, se debe trabajar de manera temprana, lo cual constituye una situación de doble vulneración para las infancias.

Si tú hablas hacia qué perspectivas tienen a futuro...³⁰

Los relatos situados por el CNMH (2022) y Molina (2020), develan modos de subjuntivación narrativa asociados a la forma en que la guerra tiñe las historias y proyectos de vida de los niños y niñas. Así, se da cuenta del subjuntivo que se enquistaba en los planes de quienes crecieron viendo en el conflicto armado una oportunidad para salir de la pobreza, según el cual, si otros familiares se incorporaron a los grupos violentos y obtuvieron buenos resultados, hacerlo podría ser beneficioso. Al respecto, siguiendo la investigación de Molina (2020), un docente comenta: [Uno escucha a los niños decir] “Es que mis abuelos, mis tíos, siempre han pertenecido y yo tengo ciertas tendencias a seguir” (p. 125), “

Es preciso señalar que, si bien estas ideas se fortalecen con las narrativas de familiares que se han vinculado a alguno de los grupos armados del territorio, el imaginario de la guerra como fuente de adquisición monetaria y mejoramiento de las condiciones de vida, permea a las comunidades del departamento, razón por la cual las proyecciones de vida de muchos de los niños y niñas se hallan cooptadas por la violencia: “Si tú hablas hacia qué perspectivas tienen a futuro, qué proyectos, qué quieren para ellos, hay muchos que dicen que sembrar coca, que mi familia toda pertenece a la guerrilla” (Molina, 2020, p. 131). A esto se suman las ofertas realizadas por los victimarios a las infancias, con el ánimo de convencerlas que unirse a sus filas es la opción más viable, rápida y efectiva para conseguir dinero y salir de la pobreza; ofertas que resultan aún más tentadoras en escenarios de alta precariedad y abandono, como lo son las zonas más apartadas de Arauca.

En alineación con lo anterior, siguiendo las narrativas presentadas por el CNMH (2022), a las ofertas y engaños de los grupos al margen de la ley, se suman las estrategias de incitación adelantadas por las fuerzas militares de Colombia. Dada la expansión que adquirieron las disidencias de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Farc, así como el Ejército de Liberación Nacional -ELN dentro del departamento, el Ejército Nacional emprendió el objetivo de fortalecerse, para lo cual “Se impulsaron programas como “soldado por un día”, exclusivo para el

³⁰ Código in vivo tomado del Proyecto de investigación doctoral La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma paz territorial, desarrollado por Juliana Molina (2020).

departamento de Arauca, donde se invitaba a los niños a pasar un día en el batallón de Saravena para vivir la experiencia de ser soldados” (CNMH, 2022, p. 196). En los casos situados, el subjuntivo que aduce a los planes y proyectos de vida de los niños y niñas, se halla condicionado por las armas.

Aunado a lo anterior, el subjuntivo de futuro conserva un movimiento pendular entre la (des)esperanza. Atendiendo a los relatos de docentes del departamento, en relación con el porvenir de sus estudiantes, se encuentra la esperanza que trajo a la vida de niños y niñas el cese al fuego de las Farc en el marco de los Acuerdos de Paz del 2016: “muchos estudiantes el poder ya llegar a la institución sin ningún problema, eso ya es como una motivación (...) Eso ha sido un factor motivante para ellos, y pues, digamos que se ha notado” (Molano, 2020, p. 143).

Sin embargo, el posterior incumplimiento de los Acuerdos y la intensificación de la guerra en el territorio, trajo de vuelta la zozobra de la atrocidad: “Hay tensión. A veces hay momentos en los que usted siente que a qué momento puede ocurrir aquello que ya vivimos (...) Si a esta gente, a estos jóvenes no se les ha cumplido esos acuerdos, aquello que se les prometió, ¿qué puede llegar a pasar?” (p. 165). Parece que el subjuntivo de este último interrogante, no conserva otra respuesta diferente a la incertidumbre que produce continuar viviendo en una zona desprotegida y abandonada por el Estado; otra respuesta diferente a la paradoja de seguir procurando la paz en medio de una guerra que se resiste a perecer.

Conclusiones

Para Bruner (2003), la narrativa, a través del subjuntivo, permite dar sentido a la experiencia que se debate entre lo que se esperaba y lo que sucedió, pero también, a otros mundos posibles (relatos proyectivos). De esta forma, antes que situar a los sujetos en un lugar definido e inmóvil, la subjuntivación los ubica en el plano de la posibilidad. Sumado a ello, moviliza un diálogo entre el pasado y lo posible, haciendo que a través de los proyectos humanos que han fracasado y las expectativas desvanecidas, se adquiera una sabiduría práctica frente a la vida misma.

Al respecto, es preciso señalar que en las narrativas acerca del impacto que ha tenido el conflicto armado en los niños y niñas del departamento de Arauca, el subjuntivo se convierte en condicional, se despoja de la posibilidad, para suscribirse en el límite. Sumado a ello, se permea de miedo y desesperanza, convirtiéndose en opción amenazante. Así, a partir de estos relatos fue posible evidenciar que las preguntas por el devenir de las infancias se hallan cooptadas por la

instrumentalización, el reclutamiento, la amenaza de asesinato, la necesidad de huir para salvaguardar la vida, entre otros. De manera consecuyente, son escasas, por no decir nulas, las voces esperanzadoras que permitan avizorar un futuro prometedor, lo cual pone en evidencia el estado de fragilidad y vulneración en que sigue estando esta población dentro del territorio.

Además del estado de desesperanza, los modos de subjuntivación narrativa conservan como sustrato el miedo, ese que siguiendo a autores como Bauman (2007) y Nussbaum (2006, 2014, 2019), puede resultar paralizante o empoderante. De un lado, aparece el terror sufrido por los niños y niñas al sentirse intimidados por los grupos armados, el cual, nubla su accionar y contrario al subjuntivo, los pone en situación de inmovilidad.

Del otro, la cooptación de los escenarios educativos como espacios para la guerra, la observación e inmersión permanente de los actores armados al margen de la ley dentro de las aulas, los casos de reclutamiento forzado, las amenazas y retaliaciones contra familias bajo el estigma de apoyar una u otra causa, entre otros, han hecho del miedo una emoción que permea todos los espacios de la vida cotidiana, pero también, una alarma de cuidado ante el peligro. Así, deviene a las narrativas el temor que activa la acción por parte de los padres y cuidadores, quienes actúan de manera inmediata para sacar a sus hijos de la zona. En línea con la subjuntivación, el miedo permite adquirir una suerte de sabiduría práctica hacia la vida, aunque en estos casos, se agote en sobrevivir a la guerra.

Pertinencia social e impacto a la política pública

La recurrencia del miedo y la desesperanza en las narrativas acerca del impacto del conflicto armado en niños y niñas del departamento de Arauca, pero, especialmente, la forma en que los mismos permean sus relatos proyectivos o perspectivas de futuro, pone en evidencia la ausencia de mecanismos efectivos para garantizar su cuidado y protección. Esta demanda se intensifica aún más, al valorar la forma en que la guerra ha venido fortaleciéndose en el territorio, cooptando los espacios protectores y dejando a las infancias en situación de riesgo permanente.

A esto se suman, la situación de frontera y los procesos de migración forzada de los que son víctimas las infancias y, la consecuyente ausencia de garantía de derechos básicos una vez se arriba al país vecino. De esta forma, los relatos reflejan modos de revictimización y vulneración sostenidos en los que niños y niñas afrontan situaciones de hambre, habitan en contextos precarios y deben desistir del proceso educativo, viéndose forzados por los padres o cuidadores, a trabajar de manera temprana.

Finalmente, es importante resaltar la forma en que dentro de los relatos abordados se sitúan de manera insistente los riesgos y modos de vulneración que sufren las niñas en este contexto, lo cual, además de demandar acciones de corresponsabilidad entre los diferentes actores que constituyen la sociedad (Estado, instituciones, organizaciones, comunidades, familias, entre otros), exige un abordaje diferencial, una comprensión de los vejámenes y heridas de la violencia, con perspectiva de género.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores. Editorial Paidós
https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/bauman_zygmunt_-_miedo_liquido.pdf
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Editorial Fondo de cultura económica. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/07/3671.-La-fabrica-de-historias-%E2%80%A6-Bruner.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2022). Y llegaron por el río. Bloque vencedores de Arauca 2001–2005. Serie Informes sobre el origen y la actuación de las agrupaciones paramilitares en las regiones. Editorial CNMH.
https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2022/10/BLOQUE-VENCEDORES_web.pdf
https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2022/10/BLOQUE-VENCEDORES_web.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica, [CNMH](2015). Cruzando la frontera: Memorias del éxodo hacia Venezuela. El caso del río Arauca. Editorial CNMH.
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/cruzando-la-frontera.pdf>
- Coalico. (2004). Informe Comisión de verificación sobre la situación de niñas y niños en Arauca. Editorial Coalico.
- Fecode (2021). La escuela: un territorio que resiste a la guerra. Aporte a la Comisión de la verdad. Editorial Fecode. Colección Viva la ciudadanía.
https://fecode.edu.co/images/comunicados/2022/La_Escuela_un_territorio_que_resiste_la_guerra.pdf

- Molina, J. (2020). La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma paz territorial. [Tesis de doctorado. Universidad Distrital Francisco José de Caladas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26052>
- Nussbaum, M. (2019). La monarquía del miedo: una mirada filosófica a la crisis política actual. Paidós Estado y Sociedad. https://www.marcialpons.es/media/pdf/40516_La_monarquía_del_miedo.pdf
- Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la Justicia? Editorial Paidós Estado y Sociedad. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/4147/4829>
- Nussbaum, M. (2006). El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley. Editorial Katz conocimiento. <https://ddooss.org/libros/nussbaum.pdf>
- Odisef (2019). El rostro de la violencia: el postconflicto colombiano y su impacto en la frontera colombo-venezolana (Apure- Arauca, Táchira-Norte de Santander). Editorial Observatorio de Investigaciones Sociales en Frontera. <https://odisef.org/repositorio/publicaciones/libros-documentos/El%20Rostro%20de%20la%20Violencia%20posconflicto%20colombiano%202019.pdf>

Jóvenes Sordos del Perú, sus luchas y desafíos por una educación sin barreras

MARIA TERESA MORENO ZAVALETA

Resumen

En Perú, pese a la existencia de un marco normativo, la educación de las personas con discapacidad auditiva o personas Sordas³¹ ha sido muy limitada, la primera Encuesta Nacional Especializada en Discapacidad 2012 (ENEDIS) señala que el 80% de personas con discapacidad no han culminado su educación básica (INEI, 2014), y los que lo hicieron, no recibieron una educación integral que respete su lengua natural, sus ritmos y formas de aprender. Muchas personas Sordas desertaron o abandonaron la escuela a la edad normativa y tuvieron que culminar la escuela en Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA). Sin embargo, no todos los centros contaban con modelos lingüísticos e intérpretes de lengua de señas peruana. Los Sordos que lograron culminar su educación básica, lo hicieron gracias a las altas expectativas de sus padres y de algunos docentes. En esta ponencia se comparte el esfuerzo de un grupo de jóvenes Sordos de diferentes regiones del país que estudian o trabajan en los servicios educativos para enseñar y fortalecer la lengua de señas peruana (LSP) a los estudiantes Sordos. Ellos nos cuentan sus luchas por mantener su cultura y su lengua, y sus dificultades para reivindicar sus derechos lingüísticos y una educación de calidad. Los jóvenes Sordos desean un mejor futuro para las nuevas generaciones. Ellos tienen experiencias y desafíos que la sociedad peruana aún desconoce. Los Sordos son un grupo minoritario que sigue luchando por defender sus derechos y que demuestran que es posible cambiar la vida de las personas Sordas si se informa oportunamente a los padres sobre la importancia de la lengua de señas desde la primera infancia, interactuando permanente con la comunidad Sorda. Si la familia, la escuela y la sociedad brinda a las personas Sordas oportunidades de acceso a la información y a

³¹ El uso de una letra “S” mayúscula en la palabra “Sordo” denota pertenencia a la Comunidad Sorda y dominio de la lengua de señas. El documento está utilizando la “S” mayúscula en respeto a las personas Sordas entrevistadas

la educación inclusiva en todos sus niveles, ellos podrán desarrollar todas sus potencialidades; asumir su ciudadanía, ejercer un trabajo con salarios dignos y justos, y vivir en una sociedad más inclusiva.

Palabras clave: Cultura Sorda, lengua de señas peruana, juventudes, discapacidad auditiva, educación inclusiva.

Antecedentes de la educación de las personas Sordas

El colegio más antiguo dedicado a la educación de los Sordos del Perú cumplió 87 años, en el año 2023. Este colegio se inicia con la congregación de dominicas francesas. En el año 1938, es asumido por la congregación de religiosas franciscanas españolas, que utilizaban metodologías oralistas provenientes de Europa (Buxarrais, 1993). También existía otros colegios privados, pero la mayoría ubicados en la ciudad de Lima y muy pocos en otras regiones del país. La educación de las personas Sordas estaba supeditada al nivel de ingresos de sus padres.

Hace 64 años se creó el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL), que promueve el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y escritura de los estudiantes con pérdida auditiva a fin de que se incorporen en colegios regulares. Las personas Sordas que estudiaron en CPAL aprendieron a través de terapias de lenguaje a leer los labios, a leer y a escribir.

Las personas Sordas participaron en la elaboración de un manual de Lengua de Señas Peruana (LSP) que se imprimió en 1987 y se reimprimió casi 10 años después. Ambos manuales contaban con videos, y fueron difundidos en todos los centros de educación especial del país. Para ello se capacitó a los profesores en el uso de la LSP. Sin embargo, no todos los niños Sordos tuvieron la oportunidad de conocer sobre la lengua y la cultura Sorda debido a que la población Sorda está dispersa en el territorio peruano, no son diagnosticados a tiempo, o porque las enseñanzas de la lengua de señas no eran impartidas por personas Sordas, sino por docentes capacitados sin mucho dominio de la LSP. En el año 2006, se publica el primer manual de LSP traducido al idioma quechua, y en el 2010, se edita un nuevo manual de LSP, el cual fue difundido tanto a nivel presencial como virtual. En ese año, también se promulga la ley de Reconocimiento de la LSP (Congreso de la republica Perú, 2010), sin embargo, requería de un reglamento para su aplicación, aprobado 7 años más tarde.

A partir del 2018, se cuenta con el “Programa Presupuestal 0106”, que contempla la contratación de modelos lingüísticos e intérpretes de LSP para los usuarios de la lengua de señas que estudian en la Educación Básica Regular y Educación Básica Alternativa.

A mediados del año 2020, con la participación de modelos lingüísticos y las asociaciones de personas Sordas, se aprueba el perfil del modelo lingüístico “Resolución Viceministerial N° 124-2020-MINEDU”. El perfil establece las competencias y funciones de los modelos lingüísticos, quienes asumen la enseñanza de la LSP en las instituciones educativas del nivel inicial y primaria. A partir del año 2022 se aprueba la Resolución Viceministerial N° 038-2022-MINEDU denominado “Disposiciones para la implementación de la intervención de fortalecimiento de los servicios educativos para los estudiantes con discapacidad auditiva o personas Sordas en los Centros de Educación Básica Alternativa”.

Los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) brindan atención educativa a estudiantes Sordos provenientes de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), o que dejaron de estudiar en Centros de Educación Básica Regular y desean concluir sus estudios; ya sea para conseguir un trabajo o para continuar estudios superiores en institutos o en universidades.

Metodología

El presente estudio analiza las historias de vida de 9 jóvenes que culminaron sus estudios en CEBA o trabajan como modelos lingüísticos en algunas regiones del Perú (Arequipa, Ayacucho, Cusco, Lima, Loreto, Huánuco, Piura y Tacna). Las entrevistas se hicieron de manera virtual. Los jóvenes Sordos se expresaron a través de su LSP y contaron con un intérprete que permitió reconstruir sus relatos aproximándose a la comprensión de sus historias. Parafraseando a Wolsey et al (2017), “las historias de vida se basan en experiencias personales y eventos de vida dentro de la vida de cada uno. Estas representan recuerdos autobiográficos que forman parte de la memoria episódica.” (p. 1). Una vez registradas las entrevistas en videograbaciones, se procedió a transcribir. Luego se realizó la codificación de los datos para encontrar categorías de análisis que permitan comprender a profundidad sus narrativas.

Las narrativas permitieron ahondar sobre la identidad de las personas Sordas entrevistadas. Los estudios sobre la identidad de las personas Sordas no sugieren que las identidades de los individuos se basan en cómo se perciben y experimentan a sí mismos, así como en las perspectivas de otros con quienes interactúan (Diego y Hardonk, 2023). Para que puedan interactuar con otros, tanto Sordos u oyentes por ello, las personas Sordas necesitan superar las barreras de la comunicación, que en general están relacionadas con el uso de la lengua de señas o el aprendizaje de la lengua española en su versión escrita u oral.

Existen diferentes trabajos de investigación realizados en Perú que permiten abordar la problemática de la educación de las personas Sordas, Sansoni (2019) señala en su tesis de grado que la educación de las personas Sordas se caracteriza por el interés de los docentes de acercar a las personas Sordas a sus pares oyentes a través de metodologías oralistas, vetando la lengua de señas. Resalta la importancia del rol que cumple el enfoque bilingüe/bicultural, que permite el reconocimiento de la cultura Sorda y su sistema de comunicación que es la LSP. Por otra parte, Arnaiz (2021) señala a la LSP como vehículo de aprendizaje del castellano escrito, es decir que, a mayor dominio de la LSP, mejores resultados en el dominio de la lengua castellana. Otro trabajo de investigación realizado por Benel y Querebalu (2022) muestra que la lectoescritura considerada como segunda lengua es muy incipiente para las estudiantes de 4to. grado de primaria, quienes reconocen letras o palabras sueltas, pero no logran leer los textos escritos a nivel de un oyente, ni redactar textos a partir de una lectura.

El análisis de las narrativas identificó elementos facilitadores que contribuyeron a la culminación de su educación básica, desenvolverse en su vida laboral e incluso continuar su educación superior. A continuación, se describen algunos de los hallazgos encontrados en el estudio.

Diversas formas de ser Sordo

La mayoría de las personas entrevistadas perdieron la audición en los primeros años de vida y otros nacieron Sordos. La pérdida de audición estuvo relacionada a una enfermedad o una fuerte caída o golpe que hizo perder la audición. Los que nacieron Sordos manifestaron que fue hereditario porque ya tenían otros familiares Sordos. Los que perdieron la audición generalmente son Sordos, hijos de padres oyentes, y desde pequeños no tomaron contacto con otros niños Sordos y los padres no sabían cómo comunicarse con ellos. Se identifica aquí que más allá de contar con un diagnóstico de la pérdida auditiva, los padres no recibieron la orientación necesaria para tomar decisiones que les permitan actuar a tiempo para que sus hijos puedan desarrollar al máximo su potencial. Los padres oyentes que tienen hijos Sordos desconocen como interactuar de manera efectiva con sus hijos.

Si la persona Sorda adquiere un idioma en sus primeros años de vida, tiene mayores oportunidades de aprender y comprender el mundo, así como interactuar con las personas que lo rodean, es por ello, que la lengua de señas es esencial para una verdadera socialización de los Sordos desde temprana edad (Tovar, 2001). Recomendar enfoques exclusivamente orales y

auditivos para los niños con pérdida auditiva los pone en riesgo de sufrir privación lingüística (Murray et al 2020). Un estudio recientemente publicado en el 2023 indica que aprender la lengua de señas vale mucho la pena para las familias de niños Sordos o con dificultades auditivas y ofrece a los niños una base lingüística más amplia a partir de la cual desarrollarse en el lenguaje y otros dominios (Pontecorvo et al, 2023).

Una infancia con pocos recuerdos

Cada uno de los entrevistados tuvo una experiencia diferente sobre sus aprendizajes, barreras y expectativas de sus padres durante su infancia. Sin embargo, en donde todos coincidían es en manifestar tener muy pocos recuerdos de su educación inicial. Ninguno comenzó desde el primer ciclo (0 a 3 años), la mayoría empezó a los 4 o 5 años. Durante su educación inicial, algunos comentan que solo jugaban o pintaban, no aprendían mucho, no podían comunicarse con los otros niños. La mayoría de los entrevistados estudiaron la educación inicial y la primaria en el CEBE, junto con otros niños que tenía otras discapacidades. En algunos CEBE especializados en educación para Sordos recibían terapias de lenguaje, pero no se les enseñaba la lengua de señas. Los recuerdos de la educación primaria se concentran en la dificultad para comprender la lectura y la escritura, generalmente solo se limitaban a copiar en sus cuadernos para demostrar que hacían sus tareas.

Las narrativas nos permiten comprender las barreras de comunicación tanto con sus docentes como con sus compañeros del aula: iban creciendo, aprendiendo a su manera, pero con un limitado vocabulario que solo podía ser expresado a través de sus dibujos, sus gestos o expresiones corporales; y que en general, limitaba la expresión su pensamiento crítico. En uno de los casos, comenta una persona Sorda, que no logró hacer amigos pese a que estudió con ellos 3 años consecutivos.

Los hijos de padres oyentes cuentan que creaban sus propias señas para comunicarse con sus padres, pero que lograban una mayor comunicación con su mamá que con su papá. Las terapias de lenguaje para aprender a leer los labios y aprender a leer y escribir fue beneficiosa para un Sordo que estudió en CPAL, pero para otros Sordos que estudiaron en otros CEBE, las terapias fueron traumáticas.

De la primaria a la secundaria

La etapa crucial para todos fue pasar de la primaria a la secundaria, o cambiar de un CEBE a un colegio regular. Nuevamente las experiencias son diversas, para algunos fueron frustrantes

porque no entendían nada y pidieron a sus padres dejar de estudiar. Para otros, en cambio, encontraron amigos y docentes que los motivaron a aprender. Es en esta etapa que comienza a evidenciarse las diferencias de oportunidades de aprendizaje entre el Sordo y el oyente. Los Sordos manifiestan que sus compañeros oyentes aprendían mucho más rápido y mejor que ellos. Los Sordos que habían aprendido la LSP desde su infancia exigían la presencia de un intérprete porque los docentes de secundaria desconocen la lengua de señas y casi siempre no les entendían.

Lo más doloroso de las narrativas es conocer que, durante la etapa escolar, recibían no solo indiferencia por parte de los compañeros oyentes, sino que además recibían golpes en las manos, jalón de orejas, o los dejaban en un rincón. Estas experiencias obligaban que los padres los cambien de colegio para buscar la tranquilidad de sus hijos Sordos. Es muy triste estar yendo todos los días a un salón de clases donde te sientes aislado, no puedes tener amigos, sentirte confundido todo el tiempo por no entender a los hablantes y no poder preguntar o dar alguna opinión. Algunos Sordos manifestaron que tuvieron que aguantar la falta de intérpretes pidiendo ayuda a sus familiares para que les expliquen lo que no entendieron en clase.

La actitud del docente también fue importante. Cuando el docente confiaba en sus capacidades o les apoyaban prestando atención a sus preguntas o dudas, les iba muy bien. Cuando el docente está atento a sus estudiantes Sordos, es capaz de promover el desarrollo de sus capacidades e identificar sus habilidades. No hacerlo puede frustrar a los estudiantes o bajar su rendimiento (Punch et al 2004, citado en Takala y Sume, 2017).

Los Sordos manifiestan que algunos docentes les decían que estudiaran algo corto porque no tenían futuro, les bajaban la autoestima y generaban frustración. Otros docentes los trataban con una actitud sobreprotectora, como si fueran miserables o “pobrecitos”, esto, en vez de ayudarlos, alentaba sus ansias por querer revertir esta situación.

Si los docentes comprendieran que los estudiantes Sordos aprenden desde su canal visual, entonces utilizarían herramientas visuales, videos, gráficos o mapas conceptuales que permitan que el estudiante pueda comprender los diferentes temas. La presencia de un docente Sordo es fundamental para facilitar los aprendizajes.

Dejar de estudiar fue un alivio temporal para algunos de los Sordos entrevistados, porque les permitió explorar otros aprendizajes; como estudiar cursos cortos o empezar a trabajar en oficios menores. Sin embargo, siempre estaba presente la idea de culminar sus estudios básicos porque es un requisito necesario para conseguir un empleo con un sueldo mínimo vital.

El uso de la tecnología digital es otro factor facilitador de los aprendizajes, porque cuando no se entiende algo, ellos acuden al buscador de Google y eso les permite comprender los temas, así como hacer video llamadas con otros Sordos que conocen más para que les puedan explicar y comprender mejor los temas. En estos últimos años, la pandemia del COVID-19 fue beneficioso porque permitió un mayor acercamiento a las plataformas virtuales y al uso de las redes sociales. Participar de la comunidad Sorda o en una asociación de Sordos les permitió conocer más de su cultura y fortalecer su LSP, así como participar en marchas, protestas o gestión con las autoridades de educación para reclamar una mejor educación. A mayor socialización mejor empoderamiento.

Ya no se sienten solos y tienen más ganas de luchar por sus derechos. Participar en los campeonatos deportivos de Sordos mejora su relación con otros Sordos. Es otra forma de encontrar amigos y compartir triunfos. Una dificultad percibida por los entrevistados es que muchas personas Sordas adultas que no pudieron estudiar a tiempo tienen un uso limitado de la lengua de señas y se les hace más difícil querer estudiar o culminar sus estudios básicos.

De la secundaria completa a un nivel educativo superior

Concluir la educación secundaria fue un gran logro, sin embargo, la lucha no terminaba ahí. Continuar estudiando constituye para algunos de los entrevistados un nuevo reto. Primero era necesario superar las barreras del examen de admisión y luego asegurar la permanencia de intérpretes de lengua de señas que los ayude con la interpretación, sin embargo, no es fácil conseguir intérpretes profesionales.

Llegar a la educación superior con una base académica deficiente no es fácil, porque implica que deben esforzarse el doble para entender aquello que debieron aprender durante su etapa escolar.

El rol de los padres y docentes

Las familias de los Sordos que contaban con mayores recursos económicos podían elegir que sus hijos aprendieran a oralizar o que aprendieran la LSP. La oferta educativa privada tiene mejores logros a comparación de las escuelas estatales que no cuentan docentes competentes, con modelos lingüísticos o con intérprete de LSP.

Los Sordos manifiestan que los padres que no aprendieron la LSP tienen dificultades de comunicación, pero cuando los Sordos saben leer y escribir; pueden mantener comunicación (redes sociales) con sus padres, familiares y amigos oyentes.

Importante resaltar que el problema de la educación de los Sordos en Perú está relacionado a las expectativas que tienen los padres y los docentes para ofrecerles una educación de calidad que responda a sus necesidades educativas, que les permita lograr los aprendizajes esperados y no sea solo un requisito para conseguir trabajo o para cumplir con el acceso a su educación sin importar que aprendan o no.

Los padres cumplieron un rol decisivo en la educación de sus hijos Sordos porque fueron ellos los que tuvieron que decidir a dónde llevar a sus hijos. Si tenían recursos, era posible cambiarlos de colegio o viajar a otra ciudad con tal que sus hijos aprendieran.

Ser modelo lingüístico

Aprender la LSP y tener proficiencia en el uso de su lengua da mayores oportunidades para trabajar como modelo lingüístico en centros educativos de educación pública. Esta experiencia motiva a los Sordos a seguir estudiando. Para trabajar con los niños Sordos es necesario tener experiencia, trabajar de la mano con el docente, y a veces, suplir al docente porque ellos no tienen paciencia o no pueden dejar a toda su clase por atender a uno o dos niños Sordos.

Estudiar pedagogía del Sordo les abrió la mente. Es una forma diferente de percibir su rol. Los modelos lingüísticos no son meros tramitadores de información, sino que entender la pedagogía Sorda implica convertirse en protagonistas de cambios, en facilitadores de aprendizaje, en buscar respuestas no afuera sino en ellos mismos. Esto implica no tener que depender del intérprete, sino difundir la LSP para que más personas comprendan y se comprometan a mejorar la educación de las personas Sordas.

Conclusiones

El análisis narrativo cualitativo permite valorar las experiencias transmitidas como testimonios para comprender la trayectoria educativa de las personas Sordas y su interacción con su entorno social.

Las personas Sordas entrevistadas experimentaron muchas dificultades de continuidad educativa, la mayoría de los Sordos entrevistados tuvieron que pasar de un nivel educativo a otro, cambiando inclusive de modalidad de estudios.

Los Sordos que aprendieron en escuelas especializadas en base a terapias del lenguaje y aprendieron a diferenciar las palabras tuvieron posibilidades de aprender mejor el español escrito y hablado, sin embargo, el aprendizaje de la lengua de señas les dio mayores y mejores

oportunidades de aprender sobre la cultura Sorda, comprender el mundo que los rodea, construir su identidad y vivir en comunidad.

La característica en común que tuvieron las personas Sordas entrevistadas fue que todos lograron superar las barreras y dificultades que impedían concluir sus estudios básicos. Estas experiencias tuvieron repercusiones positivas en su vida personal, social y laboral.

Un aspecto relevante que emerge de las narrativas es que los Sordos necesitan estudiar con otros Sordos. Aprender juntos les da mayores ventajas para practicar la LSP o para tener a alguien con quien conversar y reflexionar de diferentes temas, ampliando su vocabulario y desarrollando su pensamiento crítico, así como empoderarlos para luchar por sus derechos y defender su cultura. Estudiar en aulas mixtas provoca burlas o los hace sentir inferiores, porque siempre en las escuelas regulares los compañeros oyentes están más adelantados que ellos. Sin embargo, estudiar en un CEBA es más equitativo, debido a que los oyentes comparten frustraciones de no haber podido estudiar en su edad normativa, y pueden compartir las experiencias que han adquirido trabajando; son más maduros y tienen más tolerancia y respeto por todos.

Referencias

- Arnaiz, A. S. (2021). La Lengua de Señas Peruana como vehículo de aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/20879>
- Benel M. A. y Querebalu, J. F. (2022). La Lengua de Señas Peruana y lectoescritura en niños Sordos de cuarto grado de primaria. [Tesis pregrado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/10316>
- Diego, K. A., y Hardonk, S. (2023). Deaf Identity Under Pressure: Experiences of Deaf Persons in Iceland. *The Journal of deaf studies and deaf education*, 28(2), 235–245. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac049>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2014). *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf
- Ley 29535. Ley que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Peruana. Diario Oficial El Peruano (21 de mayo 2010). <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-otorga-reconocimiento-oficial-a-la-lengua-de-senas-p-ley-n-29535-496850-3/>

- Murray, J. J., Hall, W. y Snoddon, K. (2020). The Importance of Signed Languages for Deaf Children and Their Families. *The Hearing Journal*. 73(3), 30-32. https://www.researchgate.net/publication/339622082_The_Importance_of_Signed_Languages_for_Deaf_Children_and_Their_Families
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J. y Caselli, N. K. (2023). Learning a Sign Language Does Not Hinder Acquisition of a Spoken Language. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 66(4), 1291–1308. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505
- Resolución Viceministerial N°124-2020-MINEDU. Perfil del Modelo Lingüístico. (3 de julio 2020). Normas Legales Diario Oficial El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-el-perfil-del-modelo-linguistico-resolucion-vice-ministerial-n-124-2020-minedu-1869699-1/>
- Resolución Viceministerial N°038-2022-MINEDU. Disposiciones para la implementación de la intervención de fortalecimiento de los servicios educativos para los estudiantes con discapacidad auditiva o personas sordas en los Centros de Educación Básica Alternativa. (06 de abril 2022). Normas Legales, Diario Oficial El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-documento-normativo-denominado-disposiciones-para-resolucion-ministerial-n-038-2022-minedu-2056012-1/>
- Sansoni, C. A. (2019). Las personas Sordas en el Perú: en búsqueda de una educación bilingüe bicultural. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18053/Sansoni_Toso_Personas_sordas_en%20el%20Per%c3%ba1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Takala, M., y Sume, H. (2017). Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers' experiences of inclusion and support. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 134–147. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1306965>
- Tovar, L (2001). La importancia del estudio de las lenguas de señas. *Revista Lenguaje* (28), 42-61. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/a551a06b-f418-40c3-95e5-c8472e11fc86/content>

Wolsey, J. L. A., Clark, M. D., Van der Mark, L. y Suggs, C. (2017). Life scripts and life stories of oral deaf individuals. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(1), 77–103. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9487-z>

Narrativas de niños y niñas migrantes en Colombia

JEIMY TATIANA RINCÓN ÁVILA

NELLY MILADY LÓPEZ RODRÍGUEZ

Resumen

En este trabajo se comparten las narrativas de niños y niñas migrantes, de 4 a 12 años, que surgen en la implementación de la estrategia pedagógica “Uniendo Fronteras” en el contexto receptor de Bucaramanga, Colombia, en el marco de una investigación fenomenológica, cuali-cuantitativa y explicativa, que utiliza cartografía social, observación, diario de campo y escala Likert, para obtener información. La estrategia se fundamentó en las pedagogías de la alteridad y Reggio Emilia, educación inclusiva e intercultural. Los resultados reconocen la migración desde la perspectiva de las infancias, mediante la expresión de vivencias, emociones y sentires por medio de múltiples lenguajes.

Objetivos

Implementar la estrategia pedagógica “Uniendo Fronteras” con niños de 4 a 12 años, migrantes en condición de vulnerabilidad, en el contexto receptor para promover el desarrollo de las competencias socioemocionales y dispositivos básicos de aprendizaje, en el marco del Proyecto Regional de Asistencia Humanitaria la Migración Fase IV de la Cruz Roja Colombiana seccional Santander.

Resultados

En el marco del proyecto “Uniendo fronteras: estrategia pedagógica inclusiva e intercultural, para el desarrollo de competencias socioemocionales y dispositivos básicos de aprendizaje competencias socioemocionales y dispositivos básicos de aprendizaje en niños migrantes venezolanos de 4 a 12 años”, que tuvo lugar en el área metropolitana de Bucaramanga, con familias en condiciones de vulnerabilidad, atendidas por Proyecto Regional de Asistencia Humanitaria a la Migración Fase IV, de la Cruz Roja Colombiana Seccional Santander, se hacen

visibles las narrativas de los niños participantes en el proyecto, acerca de sus sentires, vivencias y experiencias en el transcurso del proceso migratorio.

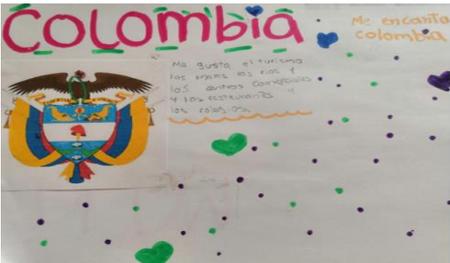
Durante el desarrollo del proyecto se realizó la implementación de los cinco talleres pedagógicos que conforman la estrategia. En la implementación de los talleres, los múltiples lenguajes de expresión y comunicación están inmersos para propiciar ambientes motivadores, creativos y de participación activa, que promuevan el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y los dispositivos de aprendizaje, permitiendo a los niños y niñas reconocerse a sí mismos y encontrar el valor en su voz.

A continuación, se presentan las narrativas de los niños y niñas recopiladas en el desarrollo de los talleres:

Taller pedagógico 1 “Mi país” Este taller se orientó a fomentar vínculos de arraigo cultural, a partir de las características individuales que identifican a cada ser, así mismo resalta otras culturas y la riqueza en la diversidad. Para Vila (2019) expresa que es necesario “Saber escuchar y responder sin prejuicios, siendo capaz de oír incluso lo no dicho” (p. 183). Los niños venezolanos y colombianos, logran identificar el valor de la otra cultura al escuchar la narrativa de las experiencias de los demás. Los niños escucharon atentamente las experiencias de los demás, permitiendo que se generara un diálogo mediante la representación de costumbres, símbolos patrios y lo que para ellos es representativo de su país. Se aprecia que, los niños venezolanos reconocen su país por los recuerdos de sus vivencias y los niños colombianos reconocen el turismo y la diversidad natural de su país como una riqueza cultural. La tabla 1: narrativas vivencias de mi país.

Tabla 1

Vivencias de mi país

 <p><i>“Me gusta mi país porque allá teníamos una casa muy linda y el taller de motos quedaba al lado, estábamos muy unidos, pasaba mucho tiempo con mis padres, ahora casi no los veo”</i></p>	 <p><i>“Lo que más me gusta de Venezuela es mi papá lo extraño mucho”</i></p>
 <p><i>“Me gusta la diversidad sus montañas y su turismo”</i></p>	 <p><i>“Me gusta el turismo, los mares, los ríos, los centros comerciales, los restaurantes y los colegios”</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Taller pedagógico 2. “Ojos de mimo”, Este taller está encaminado a identificar las competencias socioemocionales de los niños, mediante el lenguaje gestual y corporal como un medio de expresión. Se utilizó como recursos didácticos la personificación de un mimo y el cuento el monstruo de colores de Anna Llenas, propiciando que los niños recordarán las emociones más significativas de sus vidas. Rinaldi (2021) manifiesta que “a través del deseo de conocer se comprende al otro y se transforma en sí mismo.”, llevando a los seres humanos a entender las múltiples formas de comunicación y expresión de los otros, en diversas situaciones. Mediante esta experiencia, los niños reconocieron en sí mismos, y en los otros las manifestaciones de sus sentimientos en expresiones y reacciones, mediante la observación, la atención y percepción que permiten comprender el significado de sus vivencias, más allá de las palabras. En la tabla 2, se

presentan algunas de las expresiones gráficas de los niños en relación a tres emociones: alegría, tristeza, desagrado.

Tabla 2

Expresión de emociones

		
<p><i>Alegría: “Me siento feliz cuando mi papá viene de Venezuela”</i></p>	<p><i>Tristeza: “Cuando caminada al rayo del sol por mucho tiempo, me sentía triste”</i></p>	<p><i>Desagrado: “Me desagrada cuando veo a alguien con un cuchillo”</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Taller pedagógico 3. “Una mirada”, con el que se buscó promover el reconocimiento del otro, a partir de las emociones y las singularidades de cada uno, se implementó como estrategia didáctica la solución de problemas como *el serrucho de la escucha, el martillo de no juzgar, el hombre solo del abrazo, las gafas positivas, la llave de soluciones diversas*, la dramatización de situaciones y escucha activa. Bisquerra (2003) expresa que “la solución de conflictos es la capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas evaluando las múltiples perspectivas” (p. 26).



Los niños en los dramatizados, expresan situaciones problema como: 1. la llegada de un nuevo integrante, que se sentía tímido; 2. en una mudanza un niño dejó caer una caja partiendo lo que se encontraba en su interior; 3. se partió un termo lavando la loza. Ante las situaciones, las

respuestas iniciales de los niños se centraban en las reacciones de sus padres, por ello, fue necesario guiar a los niños para que pensarán en la solución que ellos darían mediante las preguntas: ¿qué harían? ¿cuál herramienta usarían? A continuación, se presentan las soluciones, que los niños hallaron:

Yo usaría el hombre solo, le daría un abrazo de bienvenida a la nueva escuela”, “Usaría el serrucho, escucharía con atención su presentación para que se sienta bienvenida”. “Mi papá se pone muy molesto cuando rompo un plato no se deja hablar”, “El serrucho, escucharía para saber qué pasó si fue intencional, como fue, si está bien o se cortó al partir el plato”, “Yo usaría el martillo no juzgaría es un accidente, no castigaría por romper un plato”, “Usaría la llave de múltiples soluciones, si no es mucho el daño puedo pegarlo con esmalte.

A través del juego de roles los niños pensaron desde diversas perspectivas como se sentiría cada persona involucrada, logrando obtener una visión más amplia de las soluciones que pueden tener diversas situaciones.

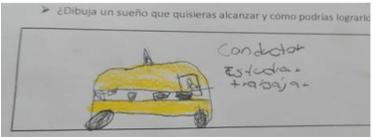
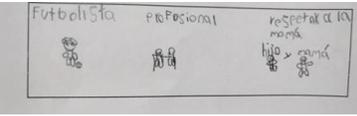
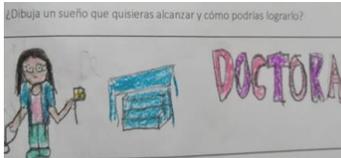
Taller pedagógico 4. “¡En sus marcas, listos, fuera!” su propósito es fomentar la persistencia en el logro de una meta a corto, mediano y largo plazo, resaltando las habilidades individuales, el reconocimiento de las capacidades del otro y el trabajo en equipo por medio de una prueba de obstáculos. Para Bisquerra (2003), una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionadas. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. (p 19).



En este taller, el liderazgo, la persistencia, la escucha activa, motivación, y reconocimiento de las habilidades del otro fueron los protagonistas dentro de los grupos, resolviendo cada uno de los retos hasta llegar a la meta relacionando esta, con un ideal que quisieran alcanzar, a través de las preguntas orientadoras: ¿qué quiero ser cuando sea grande? y ¿cómo voy a lograrlo? En la tabla 3, se presentan algunas elaboraciones.

Tabla 3

Registro de elaboraciones, Quiero Ser.

 <p><i>“Debo aprender a conducir, trabajar y estudiar para sacar el pase” 6 años</i></p>	 <p><i>“Futbolista, profesional, lo puedo lograr respetando a mi mamá” 7 años</i></p>	 <p><i>“Quiero ser doctora, debo estudiar juiciosa para sacar un buen ICFES y poder estudiar en la universidad” 9 años</i></p>
---	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Taller pedagógico 5. “Conociendo mundos”, está orientado a valorar la diversidad cultural, aprendiendo de ella y de aquello que el otro puede transmitir desde su singularidad, mediante la narración del cuento *Piel Arcoíris* de Manuela Molina Cruz, se crea un espacio de diálogo y reconocimiento a la diversidad que se encuentra en la cotidianidad, recalcando la importancia de conocer al otro, compartir con él, sin preestablecer pensamientos sobre las personas por su aspecto físico, nacionalidad, o color de piel. Ortega (2017) El encuentro con el otro requiere un nuevo lenguaje que trasciende la palabra y se expresa en la actitud de escucha, de respeto y acogida al otro, en la voluntad decidida de acompañarlo en las circunstancias de su vida (p. 5). Lo más importante de estos relatos es la desaprobación de los niños a las expresiones de los adultos; los niños reconocen a los otros a partir de las experiencias al compartir con el otro. Algunos relatos de los niños, de experiencias cercanas al prejuicio fueron:

Profe a mí no me gusta que me digan negro huele a feo córrase, mi color de piel es café oscuro, pero cuando me dicen negro me pone triste, a mi mamá también le molesta porque no somos un color de piel.

Hay niños que me dicen: no le preste las cosas a esa “Veneca”, los venezolanos no los devuelven, es mentira profe yo devuelvo todo lo que me prestan y mi familia también, no por ser venezolanos somos malos.

A través del juego de roles, los niños personifican el periodista, el pintor y el entrevistado, promoviendo el reconocimiento del otro y la identificación de semejanzas y diferencias, entre ellos, a continuación, se presentan las narrativas gráficas y verbales de los niños en la tabla 4.

Tabla 4.*Retratos: semejanzas y diferencias*

		
<p><i>“Su pelo es negro y un poco esponjoso, es sonriente y tiene una mirada muy detallista, siempre, se fija en los detalles pequeños”</i></p> <p>7 años</p>	<p><i>“M tiene mí mismo color de pelo amarillo, a ella casi no le gusta subir a lo alto de la montaña, prefiere estar en la falda, ella me acompaña y yo a ella, es muy tierna, amable, aunque la regañan mucho sus papás por no pensar como ellos, creo que a veces los adultos no nos dejan pensar”</i></p> <p>7 años</p>	<p><i>“En este dibujo esta J, I, M estamos en la finca de mis abuelos extrañamos ese lugar jugar en ese lugar a mí me gustaba, estar en lo alto de la finca, a mi hermana le gustaba ir al río y a mi prima jugar en los árboles.”</i></p> <p>6 años</p>

Fuente: Elaboración propia.

Impacto en la política

En Colombia la Corte Constitucional (2002) en la Sentencia T-881 reconoce que los niños son parte activa de la migración, la cual fracciona sus derechos esenciales: como el derecho a la educación, la familia, la alimentación, la vivienda y la salud; esto afecta el sentido material de la dignidad, el cual consiste en la posibilidad de que cada persona pueda construir su propio sentido y proyecto de vida en unas condiciones que permitan el desarrollo integral en comunidad.

El Congreso de la República, expidió la Ley 1873 de 2017, que en el artículo 140 señala: “en atención a la emergencia social que se viene presentando en la frontera con Venezuela, diseñará una política integral de atención humanitaria y asignará los recursos en la vigencia fiscal

a través de la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres (...)” (Congreso de la República, 2017). en consonancia, se expidió el Decreto 542 de 2018, mediante el cual se dispuso que la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres diseñe y administre el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos, para lo cual el Ministerio de Relaciones Exteriores en 2017 creó el Permiso Especial de Permanencia PEP. Cancillería Colombiana (2021).

En el boletín N°7 la Defensoría del pueblo de Colombia (2021), sobre la niñez y adolescencia refugiada y migrante, se refiere que: “a octubre de 2020, 1.7 millones de ciudadanos y ciudadanas de Venezuela han ingresado y permanecen en Colombia. De ellos, 412 mil son niños, niñas y adolescentes” (p. 1). Los niños migrantes, se enfrentan a múltiples circunstancias como el cruce de fronteras, desplazamientos extensos, inestabilidad, falta de recursos básicos de supervivencia, separación del núcleo familiar y ruptura del proceso educativo, y están expuestos a la mendicidad y el trabajo infantil, circunstancias donde no tienen elección, ni voz, ni voto.

Con base en todo lo anterior, a los niños y niñas migrantes se les deben proteger los derechos fundamentales de salud y educación como componentes básicos de la dignidad humana y elementos esenciales para su desarrollo de vida en sociedad (Cancillería de Colombia, 2021).

Metodología

Este estudio tuvo un enfoque mixto cualitativo - cuantitativo, de acuerdo con Hernández et al. (2014) “implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema.” (p. 565) para tales fines, la información fue obtenida mediante observación, entrevista, encuesta (escala Likert) y los talleres pedagógicos. La población participante, es flotante y heterogénea, conformada por 97 niños de 4 a 12 años de dos contextos receptores. El diseño es exploratorio secuencial (DEXPLOS), como lo afirman Hernández et al. (2014) “El diseño implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos” (p. 551), En cuanto al alcance este estudio es explicativo, como lo afirman Hernández et al. (2014) “están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables” (p. 95); En esta investigación, la migración infantil, es el fenómeno social que se analiza, en función de las categorías de competencias socioemocionales, dispositivos básicos de aprendizaje, interculturalidad y educación inclusiva. En relación al proceso, sigue la

ruta de la fenomenología, en palabras de Marín (2018): “describe la estructura de la experiencia tal y como se presentan los hechos a la conciencia y explora cuál es la esencia” (p. 220), en esta investigación se analiza las vivencias de los niños en un contexto migratorio y la comprensión de ellos sobre su experiencia, Para el desarrollo del estudio, se tuvieron en cuenta las tres etapas propuestas por Martínez (2012): descriptiva, estructural y de discusión.

Pertinencia social

La Cruz Roja Colombiana Seccional Santander, en el marco del proyecto Regional de Asistencia Humanitaria a la Migración Fase IV, se constituye en el principal beneficiario de los resultados de este estudio, al incorporar la estrategia pedagógica “Uniendo Fronteras” en la atención a la población infantil beneficiaria, reconociendo al niño como sujeto social de derechos. Mediante los talleres pedagógicos, que propician interacciones de los niños en los contextos receptores, se promueven relaciones conscientes, empáticas y de comprensión de sí mismo y de los otros, resaltando el valor de la diferencia como fuente de aprendizaje, a través de las múltiples formas de comunicación. La estrategia pedagógica, es replicable en diversos contextos vulnerables, haciendo de la educación el mediador entre las transformaciones sociales y las necesidades de los niños beneficiarios, al contribuir a la comprensión de los cambios que se presentan en su cotidianidad y brindar herramientas de adaptación y resiliencia.

Conclusiones

La secuencia didáctica de los talleres pedagógicos de “Uniendo Fronteras” proporciona una metodología que permite alcanzar los objetivos propuestos y facilita el desarrollo de las temáticas priorizadas. La estrecha relación entre la educación inclusiva y la interculturalidad, generaron un ambiente propicio para reconocer la variedad de culturas y costumbres representadas en cada ser humano, la aceptación del otro a partir del valor de la diferencia, promoviendo relaciones de interacción entre los niños de las dos nacionalidades con la finalidad de reducir el impacto del proceso migratorio tras las transformaciones de su cotidianidad.

Las narrativas de los niños, han permitido conocer la comprensión del proceso migratorio desde su mirada, reconstruyendo las experiencias vividas en las manifestaciones de cercanía y empatía, para entender el mundo de los otros y su interacción con el entorno en los contextos receptores, resignificando las vivencias, otorgando valor el presente y cultivando el futuro.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa [RIE]*, 21(1), 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Cancillería de Colombia. (2021). Política integral migratoria.
https://www.cancilleria.gov.co/colombia/migracion/politica?fbclid=IwAR1MtBa74xvC%209Vi4QebN7e5Fyvht0Ssb_Q73I94oiAle-4tpWhGopgCLQM
- Corte Constitucional de Colombia. (2002, 17 de octubre) Sentencia de tutela N° 881/02. Dignidad humana. M.P Eduardo Montealegre Lynett. (Colombia).
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-881-02.htm>
- Congreso de la República de Colombia. (2017, 20 de diciembre). Ley 1873. Art. 140. Presupuesto de rentas y recursos de Capital y ley de Apropiaaciones para la vigencia fiscal.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=85679>
- Colombia, Presidencia de la República (2018, 21 de marzo) “ Decreto 542 del 21 de marzo de 2018, por medio del cual se desarrolla parcialmente el artículo 140 de la Ley 1873 de 2017 y se adoptan medidas para la creación de un registro administrativo de migrantes venezolanos en Colombia que sirva como insumo para el diseño de una política integral de atención humanitaria”, <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30034587>
- Defensoría del Pueblo. (2021, febrero) Boletín N° 7 Niñez y Adolescencia Refugiada y Migrante. (Colombia).https://www.defensoria.gov.co/documents/20123/1391028/Defensoria_Boletin_7_Ninez_Adolescencia_Refugiada_Migrante_marzo.pdf/4e48cbb2-bf0e-300b-9ca1-b650b49f809c?t=1650814772701
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Marín, J. D. (2018). Investigar en educación y pedagogía: sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Editorial Magisterio.
<https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/investigar-en-educacion-y-pedagog-sus-fundamentos-epistemol-gicos-y-metodol-gicos>

- Ortega, P. (2017). La educación es un encuentro con el otro. *Revista Virtual Redipe*, 8(6) <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/290/287>
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia escuchar, investigar y aprender, Discurso e intervenciones 1984-2016. Editorial Morata.* https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/04/RINALDI.-En-Dialogo-con-ReggioEmilia_prw.pdf
- Vila Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Revista Teoría de la educación*, 31(2). <https://doi.org/10.14201/teri.20271>

Narrativas de estudiantes del programa de Aceleración Para el Aprendizaje. Una lectura reflexiva de la promesa institucional ofrecida por los Modelos de Educación Flexible en Colombia

SANDRA MILENA BELLO GÓMEZ

Resumen

Este estudio analiza las narrativas de estudiantes egresados del programa de Aceleración para el Aprendizaje en un colegio público de Bogotá, con relación a la promesa institucional ofrecida por los Modelos de Educación Flexible en Colombia. Se identificaron limitaciones en la implementación del modelo, como el acceso restringido al programa y prácticas discriminatorias en el contexto escolar. Se resalta la necesidad de fortalecer estos modelos para lograr una inclusión real, eliminando estereotipos y prejuicios, para reconocer plenamente a los estudiantes como sujetos de derechos.

Objetivos y Metodología

La presente ponencia tiene como objetivo general analizar los significados que los estudiantes del programa de Aceleración Para el Aprendizaje, le otorgan a la implementación de este modelo en su experiencia de vida. De manera particular, se busca identificar en las narrativas de los estudiantes egresados del programa de Aceleración Para el Aprendizaje, propuestas que fortalezcan la implementación de este modelo de educación flexible.

Para cumplir con los objetivos propuestos, se realizó una investigación bajo un enfoque cualitativo, siguiendo lo planteado por Vasilachis (2006), quien destaca la importancia de la experiencia en la investigación, al ser una actividad humana, social y relacional que requiere de la interacción entre sujetos. Este enfoque permitió realizar un acercamiento a través de entrevistas semiestructuradas, con estudiantes egresados del modelo educativo flexible- Aceleración Para el Aprendizaje, quienes narraron su experiencia, en relación a su permanencia e implementación de dicho modelo.

Para el proceso de sistematización y análisis de la información se siguió la propuesta de Investigación Hermenéutica Narrativa PINH (Quintero, 2018), la cual retoma los postulados de Ricoeur (2006) al concebir la investigación narrativa, como un proceso de carácter reflexivo e

interpretativo que se vincula con las experiencias de vida de los participantes. Para el siguiente estudio se retoman los dos primeros momentos, de los cuatro sugeridos por la autora en su propuesta de investigación: 1) Registro de codificación; 2) nivel textual; 3) nivel contextual; 4) nivel metatextual.

Con relación al momento de registro de codificación, se realizaron las transcripciones correspondientes a las narrativas del trabajo de campo, implementando la codificación sugerida para la identificación de las mismas en el apartado de resultados, atendiendo a: Población-Estudiante; Género-Femenino; Edad o Rango-Joven y Número de entrevista.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes que formaron parte del modelo de aceleración en un colegio público de Bogotá. Estos estudiantes fueron seleccionados como muestra para el desarrollo de la investigación, siendo clave para abordar el tema, desde su propia perspectiva y contexto educativo.

Resultados

A manera de contextualización, es importante señalar que el Ministerio de Educación de Colombia (MEN), tiene como principal objetivo garantizar el acceso y la permanencia de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en el sistema educativo, en concordancia con el artículo 67 de la constitución política de 1991. Para lograr este propósito el MEN (2020), ha implementado los Modelos Educativos Flexibles (MEF), los cuales buscan restituir el derecho a la educación de la población que se encuentra fuera del sistema educativo, debido a diversas circunstancias. La finalidad de estos modelos es ofrecer alternativas escolarizadas y semiescolarizadas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica, contexto y condiciones de vulnerabilidad.

La oferta de los MEF a nivel nacional es amplia, abarcando población rural, urbana y urbano-marginal en las diferentes etapas de la educación (inicial, básica y media), lo cual permite que las diferentes Secretarías de Educación adopten las opciones correspondientes, según las necesidades particulares de la población. Entre los múltiples modelos de educación flexible ofrecidos por el MEN, se encuentra el Modelo de Aceleración Para el Aprendizaje, el cual tiene como objetivo integrar a la vida escolar a niños, niñas y adolescentes (NNA) en condición de extra edad, quienes por diversas razones de orden cultural, social y económico nunca han accedido a la escuela o la han abandonado. La propuesta pretende contribuir a disminuir el abandono escolar,

por tal razón, el programa hace parte de la política de Inclusión social y del apoyo a la infancia y a la adolescencia

En el caso específico de Bogotá, se ha dado prioridad a la implementación del Modelo de Aceleración para el Aprendizaje, especialmente en sectores urbano-marginales, a través del programa “Volver a la escuela” SED (2005). Sin embargo, es importante destacar que este programa no está disponible en todas las localidades, ni en todas las instituciones escolares, lo que limita la cobertura para los estudiantes interesados en acceder a él. Esta limitación se evidencia a través de las experiencias narradas por los participantes de la investigación.

Una estudiante egresada del programa, procedente de un colegio público de la localidad de Bosa, menciona las dificultades que encontró al intentar retomar sus estudios, después de intentar ingresar a cuatro colegios diferentes y solo encontrar la oportunidad de retomar sus estudios en dicha institución:

Quizá porque no tenía la oportunidad en otros colegios, porque no me la daban... no sé, de pronto por la edad, por el curso que yo tenía que entrar, ya estaba de pronto muy mayor. Posiblemente fue por eso que no me recibían en otros colegios. (E, F, J, 4-5)

Esta situación evidencia una falta de cumplimiento de uno de los principales objetivos de los modelos educativos flexibles, que es garantizar y restituir el derecho a la educación de la población que se encuentra fuera del sistema educativo.

Según Arjona et al (2022), la promesa institucional puede ser analizada desde una perspectiva discursiva y filosófica del lenguaje, en línea con la teoría propuesta por Austin, 1955. Se reconoce que una promesa se considera un acto de habla realizativo, que implica el compromiso de cumplir con determinados requisitos. En consecuencia, el incumplimiento de dichos requisitos se constituye como una forma de manipulación y falta de sinceridad. (Arjona et ál.,2022).

En consecuencia, al revisar el juicio presente en la expresión del “El programa Aceleración del aprendizaje incluye a las niñas, niños y jóvenes en extra edad a la vida escolar para que puedan finalizar con éxito su proceso educativo” (MEN, 2016) que de manera simultánea hay una exclusión en el entorno escolar de dichos NNA, lo cual, a su vez, revela una contradicción e incumplimiento a la promesa expuesta por este modelo.

A manera de ilustración, se resalta lo enunciado por otra estudiante egresada del programa, quien menciona las dificultades que encontró al llegar a la institución escolar:

“Hasta donde recuerdo nos citaron con el orientador y con mis padres y nos dijeron que querían brindarme un trato diferente al que tenía con mis compañeros normalmente” (E, F, J,3,3).

Esta situación, pone de manifiesto la dificultad de los estudiantes, en cuanto a la superación de la edad estimada, para continuar con el curso correspondiente, por lo cual tienen que ingresar a aulas diferenciadas para nivelar sus conocimientos.

Es paradójico, como el acto ilocucionario de “incluir a las niñas, niños y jóvenes en extra edad a la vida escolar...” se realiza mediante la separación de las aulas regulares para poner en funcionamiento el proyecto diseñado mediante los módulos y capacitaciones particulares dispuestas para tal fin. Esto implica acciones diferenciadas, con pretensiones inclusivas. Lo cual, según Austin (1995), correspondería a un desacierto en el cumplimiento del acto ilocucionario.

La situación expuesta, pone de manifiesto la manera en la que en el contexto escolar se reproducen diversos modos de exclusión a los estudiantes del programa de Aceleración de manera explícita, como la separación en aulas diferenciales, las cuales corresponden a un interés institucionalizado por “garantizar la inclusión” en el proceso educativo.

Los de Aceleración digamos que estábamos muy apartados, muy aparte del colegio, entonces no nos tenían muy en cuenta. Muchas veces yo entraba al colegio y me decían, oiga, pero usted quién es, usted de que curso es, de qué jornada, entonces uno como que decía cómo así. (E, F, J,4,36-37)

“Nosotros estábamos en otra sede, allá en una casita, como los perritos, muy pocas veces se acordaban de aceleración”. (E, F, J,4,33)

Los anteriores enunciados demuestran cómo los estudiantes de Aceleración se reconocen como excluidos y apartados del resto estudiantes del colegio, limitando de esta manera su auto reconocimiento y su auto valía. En este contexto, emerge la demanda por el reconocimiento, la cual implica una lucha contra la discriminación, la opresión y la exclusión. En palabras de Honnet (1997) estas luchas (sociales y políticas, que tienen lugar en la búsqueda del reconocimiento) implican la demanda de ser reconocidos como sujetos plenos en la sociedad.

En concordancia con lo anterior, se resalta el significado atribuido al término “Inclusión escolar”, el cual se limita a la acción de “estar dentro” del sistema escolar, no obstante, esta inclusión trae consigo muchas dinámicas internas que corresponden más a prácticas discriminatorias, en palabras de la estudiante:

“Es que sabes, yo lo digo porque lo escuché y hay profesores que se lo dicen a uno en la cara, ellos siempre creen que porque uno viene de aceleración uno es el más bajo, uno es el más irrespetuoso, el más flojo... cosas así y los compañeros piensan lo mismo, los amigos que yo tengo ahorita, no me querían hablar, que, porque decían que yo era problemática, porque venía de aceleración, que porque a mí nadie me soportaba...” (E, F, J,4,25-26)

El sentir narrado de la estudiante, da cuenta de procesos de exclusión vividos de manera cotidiana, donde los estudiantes del programa de Aceleración para el Aprendizaje, son estigmatizados como los estudiantes “problema” por los diferentes ámbitos escolares, tanto profesores, como compañeros. Esta exclusión se reproduce en el sistema educativo, perpetuando prácticas de discriminación. Siguiendo a Giroux (1986) los sistemas educativos pueden reproducir y perpetuar las desigualdades sociales existentes, incluyendo la discriminación y la exclusión de ciertos grupos. Esta reproducción ocurre a través de estructuras y prácticas que benefician a los grupos privilegiados y marginan a los desfavorecidos.

A partir de lo narrado anteriormente, se pueden identificar algunos efectos significativos relacionados con el acto ilocucionario mencionado. Tanto los estudiantes pertenecientes al programa de Aceleración, como los estudiantes del aula regular señalan que existe una diferenciación, una relación establecida bajo la voz *nosotros/ los otros*, en torno a las formas de representación que tanto docentes como estudiantes realizan de los NNA del Programa de Aceleración, presentes en expresiones despectivas como “los estudiantes problema del colegio”, lo cual genera formas discriminatorias entendidas bajo la forma lingüística “nosotros los estudiantes de aceleración somos el problema del colegio” / “los otros, esos del programa de aceleración son los estudiantes problema del colegio”

Lo anterior, evidencia una forma de estigmatización, alimentada por diversos prejuicios que circulan en el entorno escolar, afectando las percepciones personales de los estudiantes. De tal manera, al escuchar su experiencia vivida en el modelo flexible de Aceleración del aprendizaje, se identifica que éstos NNA se encuentran de manera constante con el reto de superar la experiencia del fracaso escolar sumado, a dificultades relacionadas con las percepciones de sí mismos.

Algo que nos pasaba muy cotidianamente en esos proyectos de Aceleración y primeras letras (que al día de hoy me molesta bastante), era que, de los demás cursos del colegio, decían que los que nos encontrábamos en los proyectos de

Aceleración que éramos estúpidos, que no íbamos a llegar a ningún lado, que nos íbamos a graduar. (E, F, J,3,20)

La anterior narrativa constata que los estudiantes de Aceleración conviven a diario con diversos prejuicios y estereotipos, que se perpetúan en el contexto escolar, configurando una forma de “currículum oculto”, que, en palabras de Apple, 1986 se refiere a los mensajes, normas y valores implícitos, transmitidos en la educación. Estos aspectos ocultos pueden perpetuar estereotipos, discriminación y exclusión al promover determinadas formas de conocimiento y al negar otras.

Impacto en la política

La implementación de los Modelos Educativos Flexibles (MEF) en Colombia, tienen una pertinencia significativa en el sistema educativo, ya que buscan restituir el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes (NNA) e situaciones de vulnerabilidad y exclusión. Sin embargo, esta investigación revela que el modelo flexible de Aceleración para el Aprendizaje, no cumple plenamente con su promesa de inclusión y garantía de finalizar con éxito el proceso educativo.

Esta situación plantea la necesidad de fortalecer la implementación de los modelos de educación flexible, promoviendo una inclusión real, eliminando prácticas discriminatorias y estigmatizantes en el contexto escolar. Por lo cual es fundamental reconocer los derechos y capacidades de los estudiantes, así como fomentar una cultura escolar inclusiva que desafíe los prejuicios y estereotipos arraigados en el sistema escolar.

Para abordar estas problemáticas, se requiere de un enfoque, equitativo, centrado en el respeto a los derechos. Es necesario superar los desafíos y brechas específicas que enfrentan los NNA que no han podido continuar con sus estudios en los tiempos regulares, considerando aspectos como la adaptación curricular, la capacitación docente, el apoyo socioemocional y la implementación de estrategias pedagógicas acordes a los contextos particulares.

Se debe promover una política educativa que garantice una educación inclusiva y libre de discriminación, creando condiciones propicias para el desarrollo integral de todos los estudiantes, sin importar sus trayectorias educativas. Esto implicará un compromiso real en la eliminación de las barreras que impiden la plena participación de los NNA en el sistema educativo y en la construcción de una sociedad que reconozca a todos los estudiantes como sujetos de derechos.

Conclusiones

La presente investigación sobre las narrativas de estudiantes del modelo de Aceleración Para el Aprendizaje en Colombia, arroja varias conclusiones relevantes sobre la implementación y el impacto de los Modelos de Educación Flexible en el país:

- **Limitaciones en la implementación del modelo de Aceleración Para el Aprendizaje:** A pesar de la promesa institucional de los Modelos de Educación flexible (MEF) de garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, se evidencian deficiencias en la cobertura en cuanto a la disponibilidad de cupos para el programa de Aceleración, en ciertas localidades e instituciones escolares. Esto muestra una falta de cumplimiento de uno de los principales objetivos de esos modelos, que es restituir el derecho a la educación de la población que se encuentra fuera del sistema educativo.
- **Desacierto en el cumplimiento de la promesa institucional:** Las narrativas de los estudiantes egresados del programa de Aceleración Para el Aprendizaje, muestran que el acto ilocucionario: “Incluir a las niñas, niños y jóvenes en extra edad a la vida escolar” se realiza mediante la separación y exclusión de las dinámicas de las aulas regulares. Esta contradicción revela una falta de sinceridad en la promesa institucional de inclusión, al evidenciar la dificultad de los estudiantes para integrarse completamente en el entorno escolar.
- **Reproducción de exclusiones:** Los estudiantes de Aceleración se enfrentan a prácticas discriminatorias y estigmatizantes, tanto por parte de docentes, como compañeros del aula regular. Esto perpetúa la exclusión social y afecta la autoestima y autovaloración de los estudiantes del modelo de Aceleración Para el Aprendizaje.
- **Curriculum oculto y reproducción de estereotipos:** la investigación revela la existencia de un “curriculum oculto” en el sistema educativo formal, que promueve estereotipos, discriminación y exclusión. Estos aspectos implícitos en la educación pueden limitar a ciertos estudiantes para acceder a conocimientos y oportunidades, perpetuando las desigualdades sociales.
- De manera general, se puede afirmar que la implementación del modelo de Aceleración Para el Aprendizaje, no cumple plenamente con su promesa de inclusión y garantía de finalizar con éxito el proceso educativo. Existen limitaciones en el acceso al programa y se reproducen prácticas discriminatorias y estigmatizantes en el contexto

escolar. Por lo cual es necesario fortalecer la implementación de estos modelos, promoviendo una inclusión real, la eliminación de estereotipos y prejuicios, así como el reconocimiento pleno de estudiantes como sujetos de derechos en la sociedad.

Referencias

- Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. J. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Arjona-Quintero, J. E., Ballesteros-Albarracín, N. Y. y Quintero-Mejía, M. (2022). La promesa de educación: narrativas de excombatientes y comunidad aledaña. *Folios* (56), 93-108. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/13447>
- Austin, J.L. (1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. https://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación* (17). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica. https://www.u-cursos.cl/derecho/2015/1/D121T07451/1/material_docente/bajar?id_material=1021961
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2012). Anexo técnico, administrativo, pedagógico y operativo del proceso de implementación de los modelos educativos flexibles del Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (21 de diciembre de 2016) Los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340087:Introduccion>
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. UD Editorial https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usuarios_e_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, papeles de filosofía*, 25(2), 9-22. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>

Secretaría de Educación de Bogotá D.C (S.E.D). (2005) *Volver a la escuela Incluyendo a las niñas, niños y jóvenes en extraedad escolar. Programa Aceleración y Primeras Letras en el contexto de una Bogotá sin indiferencia.*

<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/766>

Narraciones biográficas en la infancia para el fortalecimiento de la subjetividad crítica: Monstruos y duendes entre lápices y escudos

SOLANGIE PAOLA ROJAS SERRANO

Resumen

La investigación en el Colegio Juana Escobar con estudiantes entre los 8 y 11 años, para el periodo 2018-2022, tuvo como propósito analizar los aportes de las narraciones biográficas de los y las estudiantes, para nutrir los procesos de formación de subjetividades críticas. Fueron analizadas dentro de la clase de ética, en clave de diálogo, bajo las realidades propias de los/las estudiantes. Lo ético desde la heteronomía cobro un protagonismo importante para pensar la enunciación política de los sujetos, enfocado en valores de respeto, corresponsabilidad social y empatía, situando la narración como elemento primordial de la reflexión.

Objetivo

Analizar los aportes de las narraciones biográficas de estudiantes del curso 404 del Colegio Juana Escobar de la localidad de San Cristóbal, en los procesos de formación de subjetividades críticas, en el marco de la ética como materia curricular a explorar en la escuela.

Resultados

Dentro del ejercicio se evidencia como resultados:

1. La planeación pedagógica de clases de ética desde una comprensión heterónoma, enfocadas desde la narración biográfica, permite situar la importancia de esta materia en la construcción de tejido social, que sin embargo sitúa dentro de los niños en un primer momento una materia ni querida, ni odiada.
2. Las percepciones de la infancia sobre su barrio oscilan entre lo que ven, lo que les enseñan, y lo que sienten, generando relatos sobre el territorio desde anécdotas generacionales y propias, pero también enunciando su descontento y la posibilidad de abandonar el lugar a largo plazo.
3. La mayoría de las familias son monoparentales o extendidas, evidenciando el abandono paterno o las altas tasas de embarazo en la localidad de San Cristóbal de Bogotá, así como la

pobreza extrema que puede llegar a mutar el concepto de familia cuando el niño se ubica dentro de la protección de internados.

“Yo tenía a mi papá al lado, pero ya no, a veces toca dejar el pasado y mirar el futuro porque el pasado son cosas malas y el futuro te trae cosas buenas”

“Yo cuando tenía un añito y medio mi papá se peleó con mi mamá se separaron y mi papá me olvidó por la novia”

“Mi mamá no tenía plata por eso nos dejó en el internado”

4. El cuidado, como práctica feminizada y relegada principalmente a la madre, se ve algo alterada por la disfuncionalidad familiar y las jornadas laborales extenuantes, que hacen que abuelos, hermanos mayores, o el menor por sí mismo asuma las tareas del hogar dentro de su rutina, esto último sitúa la infancia desrealizada dentro de los barrios populares.

5. En clave de género, las narraciones de los niños evidencian mayormente a una figura monstruosa masculinizada, donde el agresor del hogar directa o indirectamente es un hombre: papá, hermano, tío, abuelo.

“Mi tío una vez cortó a mi hermana”

“Jefferson me regaña, me tira cosas, me trata mal, me ignora, es mi tío”

“De pelo negro, tres años mayor que yo, se peleó conmigo, me sujetó y tiró al suelo, pensé que moría”

“Él es mi tatarabuelo, él es gordo y bajito, pelo corto, y él cuando era más joven le pegaba a mi abuelita”

“Mi abuelo es muy bravo porque a veces cuando se me cae el lavamanos él me pega muy duro”

“Padraastro, es muy bravo y le pega a mi mamá en la cara y me pega a mí y a mi hermana”

6. Las percepciones de los niños y niña sobre la escuela, se da desde la relación; se aleja de entenderla como un espacio vacío o una cimentación entre ladrillos y concreto, por el contrario, es un lugar simbólico y social, construido desde el compartir con los otros y las otras. La escuela es un puerto gigante, donde se interactúa con las otras tripulaciones bajo códigos propios de la camaradería de infancia, por lo que varios de los niños al referirse a la escuela, lo hacen desde emociones supeditadas por sus compañeros de camino, de juegos y de aventuras.

“Yo escogí el derecho a la educación pues el primer día que vine a la escuela mi mamá me compró onces y me metí a mi salón y mi amigo habló con otro amigo y le dijo que me iban a

robar mi comida en el descanso y luego fuimos a descanso, me llevé el refrigerio para cuidarlo.”
(Emmanuel 9 años)

“Yo fui al colegio y fui a buscar alguien con quien jugar y me encontré a un compañero y lo invité a jugar y él me ignoró y me puse triste.” (Ashly 9 años)

“La primera vez que fui al colegio estaba muy nervioso y me presenté en el descanso, me compré un perro y jugué penaltis.” (Dylan de 9 años).

“Yo le comparto el corazón a mi amigo Dylan, yo lo trato bien es mi mejor amigo, nos conocimos en preescolar jugamos a partidos de fútbol y comimos el refrigerio juntos.” (Dylan, 9 años)

“Yo comparto mi corazón con mis amigos queridos y mi familia querida y yo los amo a todos. Yo voy al colegio y me divierto con mis amigos y amigas (...)” (Ashly 9 años)

7. Los niños y niñas entienden lo político desde una percepción del bien común, y reconocen la importancia de hablar sin miedo y de ser escuchados en contextos adulto céntricos.

Por ejemplo: Tomas se coronó como el rey del salón, en un ejercicio sobre para entender la democracia, pasó al frente con una única propuesta: *“Yo les propongo que podamos hablar y decir lo que sintamos, que no tengan miedo, que lo hablen”*

8. El contenido metodológico en el aula y particularmente en ciertas materias, es cuestionado por los niños, la generación masiva de guías y tareas no representan para los estudiantes experiencias agradables y generadoras de conocimiento, sino apatía por el estudio y cansancio.

9. La inclusión en la escuela pública aún carece de un seguimiento asertivo a los niños y niñas con discapacidades, siendo frustrante el ejercicio lecto escritor y donde la narrativa verbal es más tolerada.

10. Puede existir la naturalización de la violencia dentro de las narraciones de las infancias que por un lado muestra que ellos al ser niños/as son merecedores de golpes.

11. La subjetividad crítica entendida como la reflexión ética en el ejercicio público dado por el mundo interior de los niños, recrea debates en el aula, es decir que aquello que a un niño le parece repudiable a otro niño le parece aceptable.

Impacto en la política

En la actualidad, se habla de que los niños son sujetos de derechos, con autonomía y razón, capaces de ser individuos políticos de enunciación; debido a que la infancia como producto

histórico y social, está sujeta a variables cambios. Así:

la visión de infancia ha dado un giro trascendental que posiciona a los niños y niñas como seres pensantes, capaces de participar con sus ideas, opiniones e intereses en espacios de reflexión y debate, la condición de sujetos de derechos y deberes rescata su voz, la cual debe ser escuchada por los adultos; esta es una tarea fundamental para la escuela y la pedagogía en los procesos formativos que se promueven con la infancia (Cantor, 2016, p. 46).

Además, debido a los cambios temporales, así como culturales, tecnológicos y sociales, es menester hablar de otras infancias, ligadas a comportamientos de niños y niñas en barrios periféricos y con condiciones de pobreza, así como el acercamiento de otros y otras a las nuevas tecnologías. Ambas, dejan en descubierto no solo el rol del niño en la actualidad, sino la decadencia del adulto centrismo frente al monopolio de la información y el sustento económico-alimenticio; que cuestiona también el rol de la escuela. En cuanto a la infancia desrealizada, se avanza en una construcción más cercana a la vida en las periferias occidentales de Bogotá, conectando rasgos socioeconómicos que hacen visibles niños y niñas carentes de valores asignados por la infancia moderna occidental. Porque es la “infancia de la calle”:

Con todo lo previo, compartimos la reflexión que hace Cantor (2016) sobre la hibridez del concepto de infancia, donde retoma a Marre (2013), quien sostiene que varias investigaciones antropológicas indican que los niños son agredidos, pero también agresores, es decir, que actúan no solo mediante la reproducción de patrones de los adultos, sino desde sus propios marcos sociales, culturales y cognitivos. Ello, no obstante, implica que el trabajo con ellos y ellas sea doblemente cuidadoso, pues pese a que se reconoce que tienen un potencial de enunciación y participación, también siguen siendo una población en altas condiciones de vulnerabilidad.

Lo anteriormente mencionado, además se sustenta en las acciones jurídicas tomadas por el Estado Colombiano, donde para el 2002 debido a los grupos de estudio sobre la infancia, hay una ruptura con el Decreto Ley 2737 de 1989, que reglamentaba la legislación al menor; dando apertura a la expedición del Código de infancia y adolescencia: Ley 1098 de noviembre de 2006, en el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991; la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; la Ley 173 de 1994, Convenio sobre Aspectos Civiles del Secuestro Internacional de Niños; la Ley 515 de 1999 sobre la edad mínima para la admisión en el empleo; la Ley 620 de 2000, que aprobó la Convención Interamericana sobre la Restitución Internacional de Menores; Ley 704 de 2000, por la cual se ratifica el Convenio 182 de la Organización

Internacional del Trabajo; Ley 765 de 2002, Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, entre otras, concordante con los artículos 93 y 94 de la Constitución Política de Colombia. (Prentt, 2006, p. 10).

De esta forma, la Ley 1098 de 2006, se sustentaría desde un enfoque de derechos, responsabilizando al Estado de todos los niños y niñas del país, mientras que la Ley 2737 de 1989, estaba dirigido a la protección de los “menores” en situaciones específicas como lo exhibe el cuadro comparativo por Beatriz Linares.

Bajo ese marco legal, y los giros culturales, es posible reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos, ello paralelamente los debería situar como sujetos sociopolíticos. La sociología de infancia ha situado en ese sentido, al infante como sujeto social, es decir que toman parte en el ámbito social, Mayal (como se citó en Gaitán, 2020, p. 77) afirma que:

Fija en la diferencia entre dos términos, el de “actor” y el de “agente”, que, si bien tienen una misma raíz etimológica, en su uso pueden resultar divergentes. Según ella, un “actor” hace algo, quizás algo que surge de un deseo propio, mientras que el término “agente” sugiere una dimensión mayor, esto es, una negociación con los otros, que produce diferencias en la relación, o en las decisiones que pueden resultar de esta interacción. (p. 77)

Sin embargo, aún puede existir dificultad para entender a la infancia como agente, ello encuentra nicho en las percepciones aún establecidas de la edad moderna. Así, entendida como una etapa, la niñez se contempla como una carencia de madurez moral y por lo tanto ausencia de ética, incapaz de agenciar procesos sociopolíticos. Por su parte Gaitán (2020) indica, que el problema no está en el accionar de la niñez, si no en la falta de reconocimiento desde el enfoque que sostiene Nancy Fraser³² (reconocimiento y redistribución).

En ese sentido, la participación de la infancia en asuntos sociopolíticos se ve aún problematizada desde las mismas limitantes culturales y recursivas. Entonces, valdría mencionar

³² Nancy Fraser, indica que “los conceptos de redistribución y de reconocimiento se presentan como las formas de solución a dos tipos de injusticia: la injusticia de origen económico (que se encuentra arraigada en la estructura económico-política de la sociedad) y la injusticia de origen cultural o simbólico (enraizada en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación). Ambos tipos de injusticia se hallan generalizados en las sociedades contemporáneas, perjudicando a algunos grupos de personas frente a otros, por lo que ambas requieren una solución” Como se cita en (Gaitán, 2020, p. 69)

que los niños y las niñas al ser sujetos de derechos se les asimila como políticos desde una esfera pública construida por medio de la institucionalidad adulto-céntrica, es decir, que radican como preocupación bajo una incidencia social en las políticas públicas. Así mismo, se induce a hablar de participación en escenarios como gobiernos escolares y simulacros democráticos, que, no obstante, están constituidas como “participaciones simbólicas”, pues los estudiantes, señalaron la ignorancia de sus voces frente a las decisiones tomadas institucionalmente.

En ese sentido, reconocemos la participación política desde lo orgánico, pero también quisiéramos hablar de lo privado de esta misma. Valdría apuntar que las acciones políticas en las infancias tienen un rostro más acentuado desde la esfera más íntima, así nos preguntamos, ¿qué pasa cuando lo público se vuelve privado? ¿Cuál es el lugar de lo político en la cotidianidad? Nos acogemos a la aclaración sobre la política realizada por Panikkar (1999):

La política puede ser definida como el conjunto de los principios, símbolos, medios y actos mediante los cuales el hombre aspira al bien común de *la polis*. Conviene insistir en esta definición comprensiva, porque con demasiada frecuencia se limita la política a lo que se refiere al gobierno del Estado. (p. 63)

Con esto, señalamos que toda acción consiente que penetre en la sociedad y sea atribuida a la afectación positiva del otro en su conjunto social es inmanentemente política. Por eso las acciones en lo privado deben estar sujetas a una comprensión política, porque afectan la interacción cotidiana de los sujetos, pero al mismo tiempo dialogan con los escenarios públicos, es decir que hay una correlación entre ambos:

Lo público y lo privado no son espacios fijos; estos pueden ser públicos o privados de acuerdo con la vida que les da la intersubjetividad. Lo público solo existe porque existe lo privado, y viceversa; de tal manera que en dichas esferas los espacios objetivados reflejan lo público y lo privado en las habitaciones, el baño, la sala, los corrillos, las asambleas, la calle, el teatro, el poder y la administración, todos estos determinados por los niveles de comunicación; por lo tanto, la cotidianidad cobra fuerza como forma de construcción. (...) El espacio público, no se restringe a lo común sino también a los intereses privados que posibilitan lo común desde las perspectivas individuales. (Botero y Alvarado, 2006, p. 9)

Entonces, por un lado, encontramos el avance en términos participativos de los niños y las niñas bajo espacios institucionales (del que también reconocemos aportes para la interacción de la infancia), pero también las acciones políticas que sostienen la participación de los niños y las niñas

desde lo cotidiano enmarcado desde la esfera privada. En esta última, puede suceder que exista la subordinación bajo expresiones verticales de poder entre madres/padres-hijos/hijas (o incluso maestro- estudiante).

Encontramos que los niños y las niñas, son sujetos que se enuncian en la escuela y su participación está mediada también por procesos de subjetivación que son sumergidos en ideales externos y de lugar situado, que se apropian desde un resignificación de los mismos. En ese sentido, la infancia que vemos en el aula, como sujeto político, está cargado de intersubjetividades que le han configurado en su participación y existencia en el mundo, por ello (y con todas las aclaraciones previas), decimos que:

Lo político es lo constituido desde acciones que implican tomar postura respecto a lo público, es decir, a aquello que nos es común, es entonces al tomar una postura como se configura el sujeto político. De esta manera, la subjetividad política sería una producción de la subjetividad social que da espacio a diversas formas de subjetivación.

(...) A partir de la configuración de infancia y por ende del concepto de niño(a) se asume a un sujeto social, pero a la vez a un sujeto político garante de derechos; desde esta premisa se establece la idea acerca de la construcción de subjetividad política a partir de las interacciones que desarrolla este individuo en cada uno de los escenarios que determinan su contexto social” (Forero, 2017, pp. 234-239)

La familia, la iglesia, los parques, ¡la escuela! Y los otros lugares en donde los niños y las niñas conviven son espacios de subjetivación, donde se les debe reconocer (y redistribuir) para apoyar la formación en subjetividades políticas críticas, y fomentar su participación. Escucharles se convierte en un primer paso, para considerar el:

reconocimiento de su presencia real como actores en la sociedad, contribuyentes activos al cambio social, a la economía y a la política. Por ello también sería el reconocimiento imprescindible para ampliar sustancialmente su espacio en lo que se refiere a la paridad participativa en todos los ámbitos de vivencia cotidianos (incluidos especialmente el de la familia y el de la escuela) y para llevar su voz, hacerla oír, y ver respetadas sus reivindicaciones en la arena política. (Gaitán, 2020, p. 85)

Creemos de esta forma que dar espacio a las narraciones de los niños y las niñas sobre su cotidianidad involucran reconocerles participativos, y como agentes de transformaciones sociales, puesto que sus interpelaciones, preguntas y cuestionamientos, están inscritas desde lo público-

privado y generan afecciones a los demás. Por ello creemos menester aportar a su formación política, desde los procesos de subjetivación posibles en aula, que están medidos por la interpretación de realidad, desde una conversión por la dignidad humana y los derechos, así como la alteridad, la heteronomía ética y la concientización de mis acciones.

No obstante, resaltamos que el trabajo con ellos y ellas, debe sostener un mayor respeto y responsabilidad, puesto que como se indicó antes, tampoco se trata de equiparar las infancias a la adultez, puesto que la primera sigue sosteniendo vulnerabilidades agudas que están presentes por el lugar de la infancia en la sociedad, pero también unas características propiamente biológicas del sujeto niño.

Metodología

El proceso pedagógico adelantado en el Colegio Juana Escobar Sede C, y el desarrollo de la investigación, se realiza bajo el campo epistemológico hermenéutico con un enfoque biográfico narrativo, motivado por los miles de narraciones que oscilan en las aulas, por las palabras que se desenvuelven de forma genuina, con la imprudencia de niños y niñas, y que están en contacto inmediato con lo contado por su maestra. Resalto del enfoque biográfico-narrativo, su aporte social que fomenta espacios de reconocimiento de los sujetos partícipes desde la narración, así como su carácter interpretativo (hermenéutico), que ha sostenido un diálogo constante con las investigaciones en los colegios, permitiendo encontrar hallazgos pedagógicos, que median con los proyectos de educación alternativos.

El proceso investigativo abogó por analizar el aporte de la narración a la construcción de subjetividades críticas, y está repensada en diálogo con la ética en la escuela, como materia del área de las Ciencias Sociales, acercándonos la historia reciente, o el resignificación del pasado-presente, de los niños y las niñas.

Así mismo, el conjunto narrativo está mediado por varias expresiones que encausan el trabajo con los niños y niñas, desde una perspectiva abierta, divertida y formativa, que crea lazos sociales y comunitarios, a su vez que se inscribe con el trabajo de pedagogías de la memoria. Y en ese mismo sentido, el enfoque de la presente investigación posibilita la construcción de relaciones amables y/o personales con los sujetos participantes.

En Monstruos entre lápices y escudos: aporte de las narraciones biográficas en la formación de subjetividades críticas, se validó la importancia de otorgar un lugar protagónico a las voces de niños, niñas y maestras, desde un marco contextual, pero dotado de un análisis narrativo, por lo

que las palabras de ellos y ellas estarán danzando lentamente para observarles bajo el recorrido de tres módulos: Valores, Derechos y Deberes; Emociones; y Posibilidades políticas; que se ejecutaron, presenciales, semipresenciales y virtuales. Ello mediado por la cartilla de Ética que, como dispositivo pedagógico y didáctico, teje la relación con el enfoque de la investigación, mientras invita a los niños y las niñas a ser *escrivivientes*: contar su vida en letras, generando relatos que se comparten y tiene puntos en común con sus pares, y permiten situar la construcción de las infancias que habitan en la escuela.

Conclusiones

1. Escuchar a los estudiantes, es también leerles desde lo que escriben de sus vidas, lo narrativo de forma escrita puede dar pistas para aquellos que son menos expresivos; la escritura como ejercicio individual posibilita la introspección, mientras da una especie de seguridad que permite ingresar al mundo privado desde pasitos de babucha, con menos ruido, pero avanzando, por ello rescatamos el aporte de las *Escrivivencias* en esta investigación como una apuesta valiosa para el aula, dentro de la misma reflexión pedagógica; así sitúa a los sujetos desde el lenguaje codificado en palabras que deja por un lado evidencias y expande el potencial de escribir sobre vida para irrumpir las percepciones de quiénes pueden hacerlo; por eso llama a una misma reflexión sobre la memoria y el recuerdo de la infancia, mientras a su vez es denuncia.

2. Lo que recuerdan los y las estudiantes, develan un marco social, económico, cultural e ideológico que se expone desde lo simple pero también desde la propia sinceridad, que posibilita reflexiones más agudas. Los niños y las niñas, no tiene libretos predispuestos, narran con facilidad lo que para ellos es importante o no lo es, y al escucharlos y escucharnos, los procesos educativos abren la puerta a la construcción del conocimiento de forma dialógica, permite la pregunta en el aula, así como las bastantes respuestas que se construyen en conjunto.

3. La imaginación de posibilidades desde el mismo discurso fantástico, que por ello resalta el poder de lo narrativo y ficcional para entender el lugar del otro. Allí la literatura emplea un rol importante, puesto que desde las metáforas aborda lo posiblemente real y presta un lenguaje curioso que le hace a los estudiantes reconocerse y reconocerles. Y no solo la literatura, sino el arte mismo, que sin embargo acá no pudimos abordar de forma amplia, por las lógicas a las que algunos estudiantes están expuestos, es decir la literatura desfila en nuestro recorrido porque hay un acceso a ella desde sus (y nuestras) capacidades y medios

4. La subjetividad está inscrita desde lo narrado, desde el mismo mundo imaginario y real

que los y las estudiantes escriben, aparece como aquellos valores y símbolos, que habitan en nuestro interior, y son forjados o nutridos a lo largo de nuestra existencia por marcos simbólicos relevantes para nosotros, mediados por el lugar en el que nos configuramos dentro de las representaciones singulares a las que damos sentido. Lo narrativo, por tanto, es por sí mismo un proceso de ensimismamiento de la identidad, que posibilita la transformación de la misma, al encontrarse y escuchar a otras subjetividades. (Rojas, 2022)

Referencias

- Botero, P., & Alvarado, S. V. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 4-23.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v4n2/v4n2a05.pdf>
- Cantor, L. (2016). *FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICA, INFANCIA Y CONTEXTO ESCOLAR: COMPRENSIONES Y APORTES DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1036/TO19522.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Forero, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancia imágenes*, 16(2), 228-241.
<https://doi.org/10.14483/16579089.12268>
- Gaitán, L. (2020). EDISTRIBUCIÓN, RECONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN: UNA LECTURA DE NANCY FRASER CON MIRADA DE INFANCIA. *Revista Práxis Educativa*, 66-89.
- Panikkar, R. (1999). *El espíritu de la Política*. Ediciones Península.
- Rojas, S. (2022). *Narraciones biográficas de niños y niñas para el fortalecimiento de subjetividades críticas* [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16819/Narraciones%20biogr%20c3%a1%20ficas%20de%20ninos%20y%20ninas%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20subjetividades%20criticas%20Monstruos%20y%20duendes%20de%20la%20infancia%20entre%20lapices>

Mas se Ela É Como a Gente, ¿Por Que Você Não Escreve Nosso Nome Aí?: Aprendizagens Decoloniais com Crianças do Morro do Marítimos Durante o Período de Isolamento Social Imposto Pela Pandemia de Covid-19

TICYANE MADEIRA CAVALCANTI

Resumen

Uma pesquisa que, atravessada pela pandemia, se modifica, incorporando novos sujeitos. Ancorada nos princípios da Educação Popular, as histórias que fomos guardando do nosso agitado cotidiano narram lutas das mulheres pobres e periféricas, das crianças que pegam goiabas e cafifas nos quintais de uma vizinhança pobre e sofrida, mas também de muitas riqueza e alegrias. Narrativamente, apoiada na memória e nos diversos materiais que compõem um acervo heteróclito, essa pesquisa discorre sobre estas questões tão importantes da maneira às vezes poética, mas não romântica ou romantizada, como os Estudos do Cotidiano da Educação Popular nos ensinam que deve ser.

Conversas e Narrativas

Na pesquisa narrativa encontro a possibilidade de trazer tanto o que me recordo hoje do que se passava na cabeça da criança que fui, como da criança que vive em mim ainda hoje e brinca com as crianças do Morro do Marítimos para minha pesquisa. Assim, escrevo relatos nos quais busco colocar essas crianças, de forma emotiva, ligeira, entregue, para sobre eles me debruçar num outro momento, a partir de fios que os compõem, discutir parte das questões que os perpassam e são relevantes para a pesquisa que desenvolvi na minha tese de doutorado. Suárez (2007) afirma que:

De esta forma, se admite que “los actores legos son teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales”, y que esta “consciencia práctica” e las dimensiones personales, subjetivas y biográficas de la vida social tienden a expressarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo (Las prácticas narrativas de los actores sociales

refieren así a una categoría abierta de prácticas discursivas que casi siempre conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, que incluyen los estados de consciencia de los que las llevan adelante, en una orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido (intriga narrativa) (Giddens, 1995; Ricoeur, 2001 citados em Suarez, 2007, pp. 81-82).

Suárez (2007) também diz que todas as narrativas já supõem em si mesma interpretação, construção e recriação de sentidos, leituras de mundo e da própria vida (Suarez, 2007, p. 87). Logo, a narrativa já se apresenta como transformadora desde a sua elaboração. Ao ler o artigo “La lucha está en el relato: Movimientos sociales, narrativas transmedia y cambio social” (Lopez, 2016), percebo a narrativa - como parte da luta por hegemonia. Entendo que é cada vez mais bem aproveitada pelo capitalismo e nem sempre é - considerada uma importante ferramenta pelos movimientos sociais, ou ao menos é por eles subaproveitada:

Resulta sorprendente comprobar cómo el campo de batalla narrativo resulta aún hoy en día un territorio poco familiar para los movimientos sociales en la lucha poder-contrá poder (...) Y son precisamente sus historias las que han conseguido desbordar sus estrategias clásicas de dominación hacia la hegemonía de unos imagiarios capaces de legitimar su poder y bloquear o dejar en una situación de marginación cualquier modelo social alternativo (Lopez, 2016, p. 139).

A autora considera a narrativa em si como “una acción política centrada en generar procesos y espacios de confluencia comunicativa donde se puedan poner en común las historias de nosotros” (Lopez, 2016, pp. 147-148). As histórias contadas criam “laços” que podem ser geradores de reflexão. Podem se tornar propulsores de ações para modificar as condições de vida, por exemplo. A autora dá a narrativa o poder de criar uma identidade quando através dela nos damos conta de quem somos, dos papéis que nos são atribuídos socialmente e propõe como estratégia a criação de espaços para partilha das nossas histórias. Para fortalecer uma identidade de classe, mas também como um instrumento para a coletivizar a propriedade, o poder.

Ela se pergunta como narrar as nossas histórias e me volto para o nosso trabalho nos nossos espaços cotidianos. Considero que uma das formas de fazer é através da conversa. Nas conversas com as mães vou percebendo como veem a infância das suas crianças, assim como o que trazem das próprias infâncias para o diálogo. Nas conversas com as crianças em meu quintal vou me aproximando da vida que pulsa na comunidade e vou lembrando da minha infância, das conversas que tive e daqueles com quem convivi e que me marcaram. A conversa, com sua espontaneidade,

transmite os acontecimentos, cria realidades e possibilidades.

Traz à tona as nossas lembranças, provoca as lembranças dos demais sujeitos. É uma forma de compartilhar. E ao compartilharmos nossas trajetórias, experiências e reflexões com os outros sujeitos com quem vão produzindo a pesquisa estes se tornam também narradores, parceiros na pronúncia do mundo. Contudo, dizê-lo é mais fácil que fazê-lo (Serpa, 2010, p. 54).

A narrativa, que se origina também das conversas, é política na forma, intenção e ação. Tem uma dimensão autobiográfica, mas é também coletiva em seu processo:

Una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos de los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen y reconstruyen y negocian cuando escriben. Leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas (Suarez, 2007, p. 85).

Trata-se da busca por estabelecer uma relação horizontal, dialógica, com os sujeitos se apoiando no reconhecimento das suas vozes, a partir do diálogo para a transformação da realidade. A disponibilidade, a escuta do outro, o registro, a reflexão, o trabalho sobre as narrativas a que Suarez se refere estão diretamente ligadas às políticas públicas em relação às escolas, ao mundo escolar, mas são significativas para o meu trabalho, pois quando construo as minhas narrativas a partir de “trivialidades” de um cotidiano que passo a experienciar o faço com intenção de trazer para a reflexão experiências vividas coletivamente onde a conversa se faz presente todo o tempo.

Uma Infância Gestada Na Modernidade

Desde a modernidade, onde se gesta e estabelece o conceito de infância as crianças vivem num mundo que privilegia o europeu, o homem, o heterossexual, o adulto. E em função da raça, gênero e/ou classe a que pertença, esta criança poderá estar ainda mais exposta ao exercício material ou simbólico desta dominação. A dominação dos adultos pode se fazer sentir tanto por meio de legislações, políticas públicas, discursos etc. elaborados sobre e à revelia das crianças, como pelo emprego da força física. Numa grande parte das vezes as crianças não são consultadas sobre aquilo que as atinge diretamente.

Esta relação de poder entre adultos e crianças é nomeada adultocentrismo. No Brasil, este conceito foi amplamente trabalhado nos estudos de Fúlvia Rosemberg. Ele visa definir a dominação que ao longo da história os adultos vêm exercendo sobre as crianças e adolescentes.

Para Rosemberg (1994) a delimitação das etapas da vida como uma construção social que,

nas sociedades ocidentais contemporâneas, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia. Neste sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de poder. Porém, as relações de poder não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isto significa, por exemplo, que a busca de superação de relações de dominação de gênero (ou classe, ou raça-etnia ou nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade. Por exemplo, teorias feministas romperam com a máxima essencialista na compreensão das relações de gênero, mas podem sustentar concepções que negligenciam a dimensão histórica da infância, especialmente da criança pequena (Rosemberg, 1997; Alanen, 1994 como citado em Rosemberg, 1976, p. 5)

Esse domínio se “justifica” inicialmente na dependência biológica da criança pequena e é a partir disso que a criança passa a ser inicialmente associada a natureza enquanto o homem adulto a sociedade. Para uns a criança é um vir –a –ser, uma potencialidade, uma promessa, para outros ela precisa ser “humanizada” através da educação para que possa, então, integrar a sociedade. Assim, “presa ao passado ou projetada no futuro a criança vista pelo adulto perde seu caráter histórico” (Rosemberg, 1976, p. 1468).

Ainda que as demarcações etárias estejam presentes nos distintos grupos humanos, a produção de uma hierarquia que localiza a criança numa posição de inferioridade está demarcada pela noção de infância como categoria forjada na modernidade.

Delgado (2003) nos diz que

Há inúmeros estudos que resgatam as concepções de infância na história da humanidade (Ariès. 1981; Charlot, 1983; Snyders; 1984, Sarmiento e Pinto, 1997). De forma geral, estes estudos esclarecem que crianças sempre existiram desde os primeiros registros históricos. Mas o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formar de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade. Estudiosos do campo da sociologia da infância têm afirmado que a infância enquanto categoria social é uma ideia moderna (Sarmiento, 1997:2002 como citado em Delgado, 2003, pp. 1-2).

A autora, então, questiona sobre porque ainda fazemos uma ciência adultocêntrica, eurocentrada, que reproduz quase sempre os dogmas da modernidade, suplantando as narrativas dos sujeitos que não se encaixam no modelo criado por esta mesma modernidade. A infância, como categoria, se conforma como universalização de um modelo produzido pelo adulto sobre o lugar

social da criança, em consonância com a racionalidade moderna, que não pode ser pensada à margem do desenvolvimento do capitalismo, e se ancora no projeto eurocêntrico de mundo. A infância se define por meio de um conjunto de conhecimentos que se produzem sobre a criança, com amparo da epistemologia positivista, envolvendo diferentes produções disciplinares que determinam o que a criança deve ser. Podemos, talvez, dizer que hoje, além desse reconhecimento, há uma certa valorização daquilo que conhecemos por infância. Mas não pode haver uma infância e sim infâncias, pois

[...] a particularidade da infância não será reconhecida e nem mesmo realizada para todas as crianças. Na prática, esse caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de classe, de gênero e raça. Todas são concebidas como crianças no que diz respeito ao dado biológico, mas nem todas vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas. (Delgado, 2003, p. 4)

O adultocentrismo é produção do sistema moderno-colonial que invisibiliza a alteridade e produz o *Outro*. Nas narrativas podemos encontrar algumas dessas marcas muito visíveis em alguns pontos:

A hierarquia e a subalternização (processos da colonialidade) que se coloca nas relações geracionais, assim como nas de gênero/raça.

A invisibilidade da criança, subalternizada numa perspectiva adultocêntrica em que a posição geracional produz uma uniformização que ofusca a pluralidade das crianças e de suas infâncias.

A presença da criança, que faz da mulher, mãe, também joga essa mulher-mãe num lugar de invisibilidade e de subordinação, mesmo nos movimentos sociais. A mãe junto com a criança funciona como demarcação, não de um modo próprio de participar da vida, mas como a ausência de possibilidade de inserção nesse mundo desenhado por uma ótica adultocêntrica que segrega, na medida em que apenas um modelo de sujeito – o ser da modernidade – é plenamente integrado.

O coletivo como modo enquadramento nos padrões estabelecidos na perspectiva moderno-colonial; a lógica adultocêntrica mantém essa ótica na proposição dos processos coletivos em que busca enquadrar as crianças.

Em sua “Pedagogia do Oprimido”, Freire nos fala que “*a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática*” (Freire, 1987, p. 52). No mesmo momento em que destaca que, na ação, esta só poderá ser considerada práxis se se submete a uma reflexão crítica.

Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada (Freire, 1987, p. 52)

O que estou procurando fazer, é chegar a esta “*reflexão verdadeira*”, com as crianças, desde o momento em que estive com elas. Para tanto Freire destaca que é necessário crer nos “*homens oprimidos*”; e no meu caso, me atrevo a acrescentar: é preciso crer nas crianças e “não porque elas representam o futuro: mas porque elas são o presente. O seu presente de criança. A negligência desse presente pode significar a inexistência de futuro” (Damázio,1994, p. 11).

Colonialidade, Infâncias e Adultocentrismo

Com esse intuito volto a textos de autores decoloniais em busca de marcas da infância, enquanto categoria de estudo que se conforma na modernidade, e para a qual devem-se voltar políticas no sentido da construção deste projeto. Em Castro – Gomez (2005) encontro um estudo que aponta para “controle da vida pelo homem através do conhecimento, domínio da natureza através da técnica e ciência”. Uma ideia desenvolvida por Bacon e que também justifica o monopólio da violência nas mãos do Estado, que organiza a vida em função de seus próprios valores, ditos superiores a todos os demais, conforme Lander também desenvolve sua compreensão acerca das ciências sociais. Ele também chama atenção para o papel que as ciências sociais cumprem no processo de formação deste Estado, que precisa subjugar as outras sociedades para se consolidar, pois.

Era necessário uma plataforma de observação científica sobre o mundo social que se queria governar. Sem as ciências sociais o Estado moderno não teria a capacidade de exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas de largo e curto prazos, nem de construir e atribuir aos cidadãos uma identidade cultural (Castro-Gomez, 2005, p. 81).

Esse processo a que nos referimos acima, principalmente no que diz respeito a subjetividade que dele deriva, é denominada pelos autores do livro A colonialidade do saber: eurocentrismo e colonialidade, como a “invenção do outro”. Esta “invenção” não está ligada apenas ao modo como um determinado grupo de sujeitos pensam os demais em relação a si mesmos, mas principalmente aos dispositivos de *saber/poder* que são utilizados para justificar essa representação que coloca o outro numa posição inferior do ponto de vista cultural, mas, mais que isso, produzindo um lugar fundamental para o processo de produção material e simbólica das sociedades ocidentais desde o sec. XVI.

Castro – Gomez traz o trabalho da pensadora Beatriz González Stephan para ilustrar o seu pensamento. Esta autora demonstra, no estudo que ele recorta, algumas práticas disciplinares em voga na América Latina no sec. XIX. Todas partindo de um código escrito, que supostamente lhes confere legitimidade, instituem o “sujeito de direito”. Por exemplo, na constituição venezuelana de 1839 se incluem como cidadão somente “os homens casados, maiores de 25 anos, que saibam ler e escrever, que sejam proprietários de bens de raiz e que tenham uma profissão que gere rendas anuais não inferiores a 400 pesos”. (Castro-Gomez, 2005, p. 82).

Assim, a aquisição da cidadania não é possível a todas as demais pessoas, “estes ficarão de fora da ‘cidade letrada’, reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e a terapia por parte da mesma lei que os exclui” (Castro-Gomez, 2005, p. 82).

Estepan (1995) demonstra como a invenção do Outro se liga a esse processo de invenção do cidadão, inspirado no modelo europeu. E todos os que dele se diferenciam precisam a ele se ajustar, através de suas instituições, inclusive as crianças.

O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade. Mas não é a escola como “instituição de sequestro” que Beatriz González Estepan dirige suas reflexões, e sim à função disciplinar de certas tecnologias pedagógicas como os manuais de urbanidade, e em particular o muito conhecido de Carreño, publicado em 1984. O manual funciona dentro do campo de autoridade aberto pelo livro, com sua tentativa de regulamentar a sujeição dos instintos, o controle sobre os movimentos do corpo, a domesticação de toda sensibilidade considerada como “bárbara” (González Stephan, 1995 como citado em Castro-Gomez, 2005, p. 82).

Mas, a partir do recorte que Castro – Gomez (2005) nos apresenta, podemos imaginar o lugar que a menina negra e pobre ocupa nessa sociedade moderna. Mesmo a possibilidade de adequação a essa sociedade, se coloca a todas as crianças?

É no “E se ele é como a gente, por que você não escreve o nosso nome aí?” que a relação entre mim e as crianças muda. Um outro muro é ultrapassado quando elas me fazem ouvir aquilo que eu mesma havia falado. Elas se colocam como meninas, como Marielle foi, e reivindicam seu direito à homenagem, como a feita a uma grande liderança, que fora uma menina como elas.

Com o tempo, eu vou passando a estar em diversos momentos com as crianças e esses momentos vão me fazendo pensar sobre os lugares que ocupamos, eu e elas, na cidade, na

sociedade. Notícias de crimes absurdos contra crianças negras, como o do menino Miguel, em Recife ou das meninas Emily e Rebeca, na Baixada Fluminense, doem em mim de maneira diferente desde que estabelecemos essa relação mais próxima.

E aqui no Brasil, supostamente todas as crianças estão protegidas por um Estatuto. Hoje quando penso nele não posso deixar de me lembrar de González Stephan quando fala da invenção do cidadão a partir de um código escrito que lhe confere legitimidade. As crianças negras das classes populares têm ideia da sua cidadania? Sabem que possuem deveres, direitos? Suas famílias sabem que elas não são uma propriedade da qual podem dispor como bem entenderem?

Percebo assim que ao universalizar a infância, e apresentar no singular o que é forçosamente plural, se demarca qual infância deve ser cuidada e valorizada, deixando num plano secundário – lugar de exclusão e de risco – todas as infâncias que não se enquadram na categoria normalizada.

No encontro com as crianças, na minha memória e no re-ver mesmo a infância da minha própria filha, faço esse exercício de um outro olhar, buscando uma outra escuta. Ainda no muro, o “grupinho” de meninas me lembra ou “materializa” um *povo criança* que “é vontade de poder, é coletivo, é multiplicidade, é potência e afetos que engendram novas/outras afecções.” (Pérez, s.f., p. 2). Nessa partilha vou desconstruindo uma série de pré-conceitos e descartando uma série de conhecimentos.

As crianças sabem claramente o que desejam para si. As crianças sabem! E o dizem muito bem! Esta constatação assombra, tanto a nós _ adultos que lidamos com as crianças, quanto ao sistema de poder que se espraia pelas redes sociais e encontra na escola o *locus* privilegiado de ação sobre a crianças. Levar as crianças a sério, praticar uma escuta sensível aos seus desejos e anseios, considerar suas dúvidas e perguntas, suas hipóteses e formulações, acreditar em suas potencialidades e respeitar seus modos singulares de produzir conhecimento é fraturar a dicotomia saber/não saber _uma falsa questão que a escola torna superlativa (Pérez, s.f., p. 4).

Elas vão todo o tempo me mostrando que são, sabem, podem. Assim como eu fui, sabia e podia um tanto de coisas quando era criança, mesmo que a família, a escola, a igreja, constituídas por uma perspectiva adultocêntrica, me dissessem que eu não era nada, precisava aprender ainda qualquer coisa e eu devia apenas obedecer, forjando a subalternidade característica do projeto moderno que se perpetua com forte apoio da colonialidade.

Algumas considerações

Foi através da que narrativa que contei minhas histórias. Acredito que elas trazem a crueza e a beleza da vida que levamos aqui nesse morro e talvez esse meu recorte nos ajude a refletir sobre a relação entre adultocentrismo e colonialidade e o quanto desmontar essas relações é fundamental para que nossas relações com as crianças sejam mais humanas, humanizando assim a nós e a elas.

O encontro não é um elemento trabalhado explicitamente no texto, mas sem os encontros o material e a pesquisa não teriam sido possíveis. São eles que mostram o quanto a colonialidade é constitutiva das nossas relações e o quanto é difícil identificá-la, dado o nível de naturalização em que se encontra na nossa sociedade.

As crianças me ensinaram muitas coisas e eu espero ter ensinado algumas coisas a elas. Isso só foi possível ao, apoiada nos estudos decoloniais, romper com a lógica de uma pesquisadora distante d@s sujeit@s da pesquisa e com uma lógica adultocêntrica que coloca a criança como um *outro* que ainda não é, não sabe, não pode. As crianças me mostram justamente o contrário: que são, sabem e podem muitas coisas!

Procurei trazer para a pesquisa e para o texto também algum dos princípios da Educação Popular. A autonomia é que me guia quando reflito acerca das nossas experiências, ao mesmo tempo em que práticas de liberdade vão se ampliando nesse processo. O diálogo com as crianças é destacado neste trabalho como ação, que ao mesmo tempo que descobre, considera as experiências e os saberes das crianças do morro. Por isso se faz importante refletir sobre as realidades presentes nas narrativas e a minha ação de escutar essas infâncias. Faço isso num exercício de alteridade, num movimento de tentar me colocar no lugar do outro e em comunhão com ele. Não tenho a intenção de transformar materialmente a vida dessas crianças, contudo, me enche de esperança saber que o diálogo com esses pequenos sujeitos se fez encharcado de amorosidade e de afeto, esses princípios tão caros à Educação Popular e que são essenciais ao processo de humanização, a luta contra a subalternização que a perspectiva colonial impõe.

Neste trabalho eu mostro esse nosso lugar, o tecido de que sou parte, em seus muitos matizes. Afirmo que vivemos numa construção sócio-histórica que se apoia num sistema de classificação que se dá a partir de valores instituídos desde a colônia por múltiplas violências e que, como afirma Lander (2005), é urgente conhecer e destruir este sistema.

A infância gestada na modernidade é eurocêntrica. O adultocentrismo surge com ela, não sendo possível olhar um sem ver o outro. As crianças, praticamente em qualquer lugar que estejam, estão sob esse jugo. Mas as crianças que vivem nas áreas periféricas do mundo são ao menos duas vezes subalternizadas em suas sociedades: pela sua condição geracional e pela sua inscrição em contextos sociais onde a colonialidade determina os modos de vida. É a partir destes pressupostos minha pesquisa se desenvolve, como ato de resistência ao domínio da colonialidade e pela produção de um saber popular, como uma construção coletiva.

Referencias

- Ariés, P. (1981). *Historia social da criança e da familia*. Zahar.
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciencias sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: Lander, E. (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 80-87). Colección Sur Sur, CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>
- Charlot, B. (1983). *A mistificação pedagógica*. Zahar.
- Damázio, R. (1994). *O que é criança*. (3. Ed). Brasiliense. <https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/06/o-que-c3a9-crianc3a7a.pdf>
- Coll, A. (2003). Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?. http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1441/1/infancias_e_crianças.pdf
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17. Ed). Paz e Terra.
- Lander, E. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO. <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciC3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>
- López, M. G. (2016). La lucha está en el relato. Movimientos sociales, narrativas transmedia y cambio social. *Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*(15), 139 – 151. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/160343>
- Vidal, C. (2014). O povo criança e suas infâncias. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR06.pdf>.
- Rosemberg, F. (1995). A criança pequena na agenda de políticas para a infância: representações e tensões. [tp://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20CRIAN%20C3%87A%20PEQUENA%20NA%20AGENDA%20DE%20POL%20C3%8DTICAS%20PARA%20A%20INF%20C3%82NCIA%20-%20F%20C3%82Alvia%20Rosemberg.pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20CRIAN%20C3%87A%20PEQUENA%20NA%20AGENDA%20DE%20POL%20C3%8DTICAS%20PARA%20A%20INF%20C3%82NCIA%20-%20F%20C3%82Alvia%20Rosemberg.pdf)
- Rosemberg, F. (1976). Educação para quem? *Ciência & Cultura, São Paulo*, 28(12), 1466-1471.

- Sarmiento, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o Campo. In: PINTO, M. y Sarmiento, M. (Eds.). As crianças, contextos e identidades. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed Bezerra.
- Serpa, A. (2010). Quem são os outros na/da avaliação. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense Niterói.
- Snyders, G. (1984). Não é fácil amar nossos filhos. Dom Quixote.
- Stephan, B. (1995). “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado” In: González Stephan, B.; Lasarte, J.; Montaldo, G. e Daroqui, M. J. (comps.). Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina. Monte Ávila Editores.

Luchas por el Reconocimiento en Jóvenes Universitarios

YURY ANDREA CASTRO ROBLES

Resumen

La noción *jóvenes* nos exhorta a pensar en devenires, lenguajes y escenarios políticos. Con el propósito de analizar las resistencias que se generan en los espacios de conflicto social en el accionar de los jóvenes, en esta ponencia se abordaran dos momentos: en el primero, el análisis de los postulados de Bourdieu (2002) y Reguillo (2008) quienes proponen pensar la noción *jóvenes* como una categoría construida desde el marco de una interpretación social. Y en el segundo, la teoría de las luchas por el reconocimiento (Honneth, 1997) y (Fraser y Honneth 2006), desde los fundamentos de la eticidad y lo político.

Desde los presupuestos teóricos de Bourdieu (2002), la juventud no debe comprenderse como un fenómeno natural o biológico, sino como una condición social que se configura al interior de las relaciones de poder. Desde esta perspectiva, para Bourdieu (2002) “la frontera entre juventud y vejez en todas las sociedades es objeto de lucha” (p. 163), lucha que ha tomado diferentes matices de acuerdo con los preceptos sociales de la época. Hablar de jóvenes es entonces hacer mención de una construcción social y cultural que se ha ido transformando con el paso del tiempo. En esta misma línea de sentido, *Ser joven*, indica Reguillo (2008), no es un dato que se agota con la acumulación biológica de años, *Ser joven*, “es una clasificación social que supone el establecimiento de un sistema (complejo) de diferencias” (p. 12). En tanto construcción social, Wyn y White (1997) señalan que la juventud está determinada por el lugar que el sujeto ocupa en la jerarquía generacional que ha sido construida por las diferentes sociedades. Es así que, la juventud en tanto condición social emergente de relaciones de poder, se convierte en un escenario de tensiones y luchas.

En la actualidad, cuando se habla de jóvenes se hace referencia a las generaciones de jóvenes, es decir, los jóvenes pertenecen a una generación. Siguiendo a Reguillo (2003): “hoy sabemos que las distintas sociedades en diferentes etapas históricas han planteado las segmentaciones sociales por grupos de edad de muy distintas maneras y que, incluso, para algunas sociedades este tipo de recorte no ha existido” (p. 104). Las generaciones destacan por los rasgos comunes que las conforman, lo que las convierte en un diferenciador, para Mannheim (2007) la conexión generacional se da por medio de la participación:

Estas unidades generacionales se caracterizan no solo por significar diversas conexiones del acontecer vinculadas entre sí en el seno de una débil participación en común vivenciada por distintos individuos, sino también porque significan un modo de reaccionar unitario — un «agitarse juntos» y un modo de configurar que están conformados por un sentido semejante— de los individuos que están (en la medida en que lo están) directamente vinculados a una determinada conexión generacional. (p. 225)

Dentro de la jerarquía generacional establecida por las sociedades, la juventud se constituye en una condición de sujeción por tres razones principales, Villa (2011): Primero, existe una legitimación del saber y experiencia de los adultos, en contraste, los jóvenes son silenciados, descalificados y hasta criminalizados. Segundo, el potencial de los adultos para adquirir y hacer uso de recursos propios, otorgándoles poder y dominio. Tercero, los adultos pueden hacer uso de la coacción para controlar a los jóvenes, especialmente en el marco de las relaciones que suceden en escenarios institucionales como el colegio, la universidad y la familia; las instituciones ponen en condición de vulnerabilidad a los jóvenes. No obstante, como lo indica Brito (1998) la condición de subordinación puede trastocarse y de ello son los jóvenes los principales gestores.

En tal sentido, uno de los rasgos distintivos más característicos de la juventud ha sido la construcción social de una “praxis diferenciada” alrededor de una serie ritos, símbolos, prácticas y discursos desde los que construyen su identidad y definen su estar en el mundo. Para Reguillo (2000):

Las culturas juveniles actúan como expresión que codifica, a través de símbolos y lenguajes diversos, la esperanza y el miedo. En su configuración, en sus estrategias en sus formas de interacción comunicativa, en sus percepciones del mundo hay un texto social que espera ser descifrado: el de una política con minúsculas que haga del mundo, de la localidad, del futuro y del día un mejor lugar para vivir. (p. 4)

Como vemos, el reconocimiento de la juventud como una condición social precisa del reconocimiento de una praxis diferenciada comprendiéndola como una praxis total. En este sentido, no se trata de que a los jóvenes les falte algo o de que precisen de una “licencia social” que los prepare para una vida adulta exitosa, sino del reconocimiento de los jóvenes como agentes sociales y sujetos políticos.

La juventud comprendida como transformación social y expresión de resistencias, permite deconstruir la idea de que los jóvenes son ajenos a lo que sucede en el ámbito social. Al respecto,

aportes de Bourdieu y Passeron (2006), señalan que para comprender la juventud resulta necesario teorizar sobre las estructuras sociales y cómo estas configuran a los sujetos. Por ejemplo, para Valenzuela (2009) los sujetos “no son esponjas que asimilan de manera acrítica los dispositivos y controles del poder”, sino que pueden recurrir a criterios propios para analizar el mundo, de ello dan cuenta estudios como el biopoder y biorresistencia que se entrelazan en un campo de tensión.

Jóvenes y reconocimiento

En tanto sujetos situados en un mundo, pensar en los jóvenes, sus realidades y cotidianidades nos lleva al análisis de dos marcos de comprensión: el ético y el político. Dichos marcos resultan fundamentales por cuanto se convierten en los cimientos desde los que se fundamenta el *nosotros* y, en consecuencia, las relaciones que se establecen en el orden de lo social. Para Honneth (1997), retomando los presupuestos de Hegel (1967), la eticidad debe comprenderse como el conjunto de elementos estructurales, que, desde el reconocimiento, permiten la posibilidad de la autorrealización de los sujetos (Honneth, 1997). En tal sentido, las experiencias humanas tienen su razón de ser en las relaciones de reconocimiento que hacen posible la integridad de las personas. Esto ha llevado, señala Honneth (2010, 2012), a que en las últimas décadas la filosofía política ahora tenga por foco de interés prestar atención en la prevención del menosprecio, lo que la ha llevado a girar su mirada hacia el reconocimiento intersubjetivo.

Puede indicarse entonces que la teoría del reconocimiento comprende la praxis social como el lugar en el que los sujetos buscan su autorrealización y en esta búsqueda encuentran en sus relaciones sociales el apoyo u obstáculo para sus fines. Desde este marco de comprensión, se considera que dicha teoría se presenta como una nueva alternativa que permitirá la comprensión de los conflictos sociales, que sufren los jóvenes universitarios, los cuales tienen como fuente de motivación las afectaciones morales, las formas de menosprecio y las vulneraciones a las que son sometidos en la cotidianidad de sus relaciones intersubjetivas (Honneth, 1997) y por los órdenes establecidos institucionalmente (Fraser y Honneth 2006).

Desde esta perspectiva, el análisis de lo ético y lo político (Hegel 1967, Honneth 1997, 2009, 2011, 2012, Fraser y Honneth 2006), gira en torno al concepto de justicia de cara a las luchas por la autorrealización personal. La justicia, en el marco de una postura ética (Platón, 1988, Aristóteles, 1985), apunta al alcance del buen vivir, esto es, del bien-estar. Por tanto, pensar en la justicia exige pensar en la autonomía de los sujetos, esto es, pensar en la libertad (Honneth, 1997). Libertad que debe ser entendida como principio ético en tanto se convierte en el eje en torno al

cual gira la organización entera de la sociedad. Asimismo, la justicia debe propender por la redistribución, en el orden de lo cultural (Fraser y Honneth, 2006). En consecuencia, la libertad permite el hablar de justicia.

Honneth (1997), siguiendo a Hegel (1967), considera que la libertad posee tres dimensiones esenciales: la libertad jurídica (derecho), la libertad reflexiva (moral) y la libertad social (eticidad). Es precisamente la tercera dimensión, la libertad social, la que articula las otras dos dimensiones, por cuanto se trata de una libertad en la que confluyen las prácticas humanas y las instituciones. Es por esto que, Honneth (1997), busca potenciar la integración que se da entre la intersubjetividad y la institucionalidad haciendo hincapié en el concepto de reconocimiento. Para el filósofo, el reconocimiento recíproco tiene un componente intersubjetivo -solo soy yo en cuanto hay un otro- y un componente institucional -para que los sujetos alcancen el reconocimiento, es preciso que existan prácticas sociales concretas que lo hagan posible y lo garanticen-. Las dimensiones de la libertad social solo serán posible en la medida en que los individuos cuenten con los espacios de protección que garanticen sus condiciones de libertad (Honneth, 1997).

Siguiendo los postulados de Honneth, se comprende que las sociedades no han otorgado las garantías necesarias para que los jóvenes puedan alcanzar sus ideales de autorrealización, esto los ha llevado a un lugar de inequidad y desigualdad que en muchos casos los condena a la invisibilización (Feixa 2015, Reguillo 2003). En tal sentido, los sentimientos de menosprecio constituyen el núcleo de las experiencias morales que se dan en las interacciones sociales de los jóvenes, es decir, constituyen la forma como los jóvenes vulnerados adquieren conciencia de la necesidad de ser escuchados, esto es, de ser reconocidos.

Resulta importante aclarar que la idea de la vulnerabilidad de la que estamos hablando es la vulnerabilidad como condición existencial, esto es, vulnerabilidad moral. De ahí el efecto devastador que pueden tener las experiencias de menosprecio, de no reconocimiento, en la identidad y la construcción de la vida digna de los jóvenes. Advierte Honneth (2009b) que los sujetos son vulnerables en su relación consigo mismos debido a que para construir una relación de autoconfianza, autorespeto y autoestima, necesitan del reconocimiento de otros sujetos. En consecuencia, “cualquier vulneración moral constituye un agravio personal porque destruye una condición esencial previa a la capacidad de acción individual” (pp. 318-319). De ahí que el develamiento de la sensibilidad moral como generadora de demandas morales, sitúe las experiencias del menosprecio como el fundamento del conflicto social, que Honneth (1997)

denomina, siguiendo a Hegel (1967), lucha por el reconocimiento.

Las heridas morales que sufren los jóvenes cuando son objeto de menosprecios se convierten en la conexión que se da entre el reconocimiento y los sentimientos morales, estas se presentan de manera gradual en la sociedad y están íntimamente relacionadas con las tres formas de reconocimiento. La primera forma de menosprecio (Honneth, 1997) se asocia con las situaciones en las que los jóvenes pueden sufrir maltrato y vulneración física como lo pueden ser la tortura, la violencia sexual y el asesinato; estas formas de menosprecio comprometen su integridad corporal, destruyendo su autoconfianza y la confianza en el otro. La segunda forma de menosprecio (Honneth, 1997) se relaciona con la privación de derechos y la exclusión social, en ella se limita la autonomía individual y el estatus de los jóvenes, su negación implica que al joven vulnerado se le concibe como incapaz de realizar juicios morales, lo que lo lleva a la pérdida del autorespeto. Por último, la tercera forma de menosprecio (Honneth, 1997) refiere a la desvalorización social de los modos de autorrealización individuales o colectivos, esta lleva a la degradación valorativa de determinadas formas de vida que no son reconocidas. De ella deriva la no aceptación social de los jóvenes, de sus habilidades y de sus maneras de existencia, lo que conduce a una pérdida de autoestima personal.

Para Honneth (1997, 2009), al negársele a una persona el merecido reconocimiento, el afectado reaccionará en general con sentimientos morales que acompañan la experiencia del desprecio, con pena, rabia o indignación. Es así, que cuando los jóvenes gozan de reconocimiento se comprenden como sujetos activos y capaces de transformar, deconstruir y construir sus realidades. Construcción que se hace desde las luchas simbólicas y políticas que se configuran en nuevos discursos y sentires. En contraste, cuando los jóvenes no gozan de reconocimiento se sienten menospreciados, desesperanzados, silenciados, lo que los lleva a sentimientos de angustia, furia, e incluso a actos de violencia.

Conclusiones

Como vemos, los menosprecios, en tanto núcleos del sentimiento de injusticia, permiten pensar en una teoría crítica de la sociedad, convirtiéndose en el punto que conduce la comprensión de cómo la sensibilidad moral es afectada por la injusticia en situaciones de interacción cotidiana. Empero, muchas de las vivencias de los jóvenes y de sus afectaciones sociales aún no han sido expresadas debido a que “los modos de representación de sentimientos sociales de injusticia no están libremente a disposición de los sujetos afectados, sino que están influidos y codeterminados

por los múltiples mecanismos de dominio de clases” (Honneth, 2011, pp. 63-64). Esto hace que las demandas morales estén, por decirlo así, naturalizadas para grupos específicos.

La reivindicación social se concibe como una lucha por la autorrealización, lo que se alcanza solo intersubjetivamente, por consiguiente, el cambio social se proyecta desde el orden de lo comunitario. En este sentido, individuo y comunidad no son categorías opuestas, están juntas para la construcción social (Honneth, 1997). Ahora bien, debido a que las demandas de reconocimiento son también demandas de libertad, categoría necesaria para consolidar una sociedad justa, esta solo es posible cuando los jóvenes puedan vivir en una sociedad con instituciones que les permitan el reconocimiento recíproco. De ahí que las reivindicaciones sociales tomen sentido desde la libertad social, en ella los jóvenes se alzan en luchas por el reconocimiento de su identidad, de sus derechos, de su valoración social, en luchas por la ampliación de sus condiciones de libertad, entre otras (Fraser y Honneth, 2006). En ese orden de ideas, se comprende las luchas sociales como una mezcla de intereses moralmente motivados por aquellos sujetos que no son reconocidos, sino que, por el contrario, son excluidos y vulnerados. Por tanto, se puede observar una teoría social en la que las transformaciones sociales se explican mediante modos de reconocimiento recíprocos.

Por ello, la teoría del reconocimiento busca proveer una explicación a la lucha de intereses individuales y la motivación de los conflictos sociales. Esto la lleva al análisis y comprensión de las experiencias de menosprecio de sujetos o grupos oprimidos socialmente, señala Honneth (2011) que “la moral social no escrita consiste en desaprobaciones de hecho sociales” (p. 60). En consecuencia, es la sensibilidad moral el punto de partida para el análisis de lo social. Las experiencias, los sentimientos, ocupan un lugar fundamental cuando se adopta la vulnerabilidad de los jóvenes como punto de partida para pensar lo social. Para Honneth: “debe entenderse por lucha social el proceso práctico en que las experiencias individuales de menosprecio se elucidan en tanto que vivencias-clave de todo un grupo” (Honneth, 2011, p. 169). Solo así los sentimientos morales devienen motivo de acción y, por tanto, influyen “en las exigencias colectivas de una ampliación de las relaciones de reconocimiento” (Honneth, 2011, p. 169).

Ahora bien, Honneth (2011) pone un énfasis especial las reivindicaciones que aún no han alcanzado un eco en lo social, esto es, en la de sujetos o grupos que siguen siendo invisibilizados. Añade además que si la teoría solo analiza aquellas experiencias que han sido capaces de llamar la atención de la sociedad se corre el riesgo de dejar sin tematizar situaciones socialmente injustas

que aún no alcanzan la opinión pública y que se mantienen desconocidas, justamente, porque sus actores permanecen invisibilizados.

Por último, ha de resaltarse que las luchas de los jóvenes han tenido lugar en formas de agrupamiento desde las que se construyen nuevos vínculos asociativos. Estos vínculos se dan, en muchos casos, en construcciones intersubjetivas y políticas asociadas a la cultura y el arte, desde las que se crean nuevos sentires, discursos y prácticas de relacionamiento social. (Reguillo, 2000, 2003). Por tanto, se hacen necesarias nuevas comprensiones de los procesos de configuración de subjetividades, identidades políticas y discursos de los jóvenes en tanto sujetos políticos. Al respecto señala Gómez-Abarca (2021):

La politicidad, o la condición de ser un sujeto político, es entendida aquí menos como algo inherente al desarrollo de las personas, y más como parte de un proyecto y proceso individual y colectivo. En consecuencia, se sostiene que al hecho de ser joven no le es inherente, “por naturaleza”, ser reproductor de la realidad social, como tampoco promotor de cambio. La constitución de los sujetos políticos se desenvuelve en procesos de (inter)subjetivación y socialización, en los cuales las politicidades de los padres, la escuela, los pares, los colectivos y los medios de comunicación son algunos de los referentes fundamentales. (p. 28)

Como vemos, para Honneth (2011, 2012), así como para (Reguillo, 2000, 2003) el análisis crítico de la praxis social puede permitir la comprensión de las afectaciones sociales. En tal sentido, el análisis de las realidades, en este caso la de los jóvenes universitarios, nos pone de cara frente a las dinámicas de las luchas de los grupos sociales, especialmente de aquellos que no se visibilizan en escenarios públicos, como los son algunos jóvenes universitarios

Referencias

- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Editorial Gredos.
https://posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Aristoteles__Etica-a-Nicomaco-Etica-Eudemia-Gredos.pdf
- Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.
<https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bourdieu-la-juventud-no-es-mc3a1s-que-una-palabra.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*.: Siglo XXI.
<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>

- Brito Lenus, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última Década*, (9). <https://www.redalyc.org/pdf/195/19500909.pdf>
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Morata.
- Gómez-Abarca, C. (2021). Jóvenes, acciones y movimientos. Aproximaciones desde el sur de México. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210804100537/Jovenes-acciones-movimientos.pdf>
- Hegel Georg, W. F. (1967). *System der Sittlichkeit*, Nachdruck der Lasson-Ausgabe. Felix Meiner
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica. https://www.u-cursos.cl/derecho/2015/1/D121T07451/1/material_docente/bajar?id_material=1021961
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- Honneth, A. (2012). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz. <https://letrasindomitas.files.wordpress.com/2017/08/94923015-axel-honneth-reificacion-un-estudio-en-la-teoria-del-reconocimiento.pdf>
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporáneas*. Fondo de de Cultura Económica. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/284649/mod_resource/content/1/Honneth-Critica-Del-Agravio-Moral%20Partes.pdf
- Honneth, A. (2009b). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Katz.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta. https://www.academia.edu/33999463/A_xel_H_o_n_n_et_h_LA_SOCIEDAD_EL_DESPRECIO
- Mannheim, K. (2007). El problema de las generaciones. *REIS*, 62(93), 193-242. https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf
- Platón. (1988). *Diálogos IV República*. Editorial Gredos. https://aulavirtual4.unl.edu.ar/pluginfile.php/7051/mod_resource/content/1/platon-dialogos-iv-republica-gredos.pdf
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.

https://web.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/emergencia_de_culturas_juveniles_estrategias_del_desencanto_0.pdf

Reguillo, R (2003), "Ciudadanías juveniles en América Latina", *Última Década*, 11(19). Centro de Estudios Sociales (CIDPA).

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200002

Reguillo, R (2008) Jóvenes imaginados: La disputa por la representación (Contra la esencialización) *Punto Cero*. 13 (16), 7-14.

<https://www.redalyc.org/pdf/4218/421839608002.pdf>

Valenzuela, J. (2009). *El futuro ya se fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. Colegio de la Frontera Norte.

Villa, M. (2011) Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60),147-157, file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/Dialnet-DelConceptoDeJuventudAlDeJuventudesYAlDeLoJuvenil-4157845.pdf

Wyn, J., & White, R. D. (1997). *Rethinking youth*. Australia: SAGE Publications.

Mesa 14

Voces y miradas de lxs invisibles en clave de derechos humanos: Resistencias y re-existencias de las infancias en Latinoamérica

La primera infancia y sus derechos como ser político

ANGÉLICA LOZANO OLALDE

Se normaliza el pensar que un niño es inferior a un adulto, que un niño es un ser incompleto e incapaz de pensar, sentir y tomar decisiones, y que la fragilidad, la debilidad y la vulnerabilidad del niño y del adolescente se asocian al orden natural.

-Mónica Rojas

Resumen

El presente trabajo establece un análisis sobre el ejercicio político y las aproximaciones humanas en torno a los aspectos adultocentristas y adultistas con respecto a las primeras infancias. En éste se encuentran manifestaciones humanas y políticas de la sociedad mexicana. Estas dimensiones nos permiten ubicar los rasgos pertinentes para describir y comprender los vínculos humanos en términos políticos respecto de la niñez y reconocer en término de derechos cómo los niños y las niñas pueden desarrollarse de manera activa, autónoma, y por tanto acceder al reconocimiento pleno de sus derechos humanos y culturales en sus primeros años de vida, como lo son los de la primera infancia.

Palabras clave: Derechos de la primera infancia, derecho culturalres, adultocentrismo, adultismo,

The present work establishes an analysis on the political exercise and the human approximations around the adult-centrist and adultist aspects with respect to early childhood. In this are human and political manifestations of Mexican society. These dimensions allow us to locate the pertinent features to describe and understand human ties in political terms with respect to childhood and recognize in terms of rights how boys and girls can develop actively, autonomously, and therefore access full recognition of their rights. their human and cultural rights in their first years of life, as are those of early childhood.

Keywords Early childhood rights, adult centrism, adultism.

La primera infancia y sus derechos como ser político.

La infancia es la iniciación a la vida en sociedad, dicho de este modo comprender que

también son sujetos políticos y de derechos capaces de conocerse y reconocerse como seres políticos; entonces debería coexistir una forma equitativa en el que la sociedad y el Estado puedan dialogar con ellas (las infancias) para encontrar una equidad. Los niños y las niñas son acogidos por diferentes instituciones que se enlazan para formar parte de ellas y del mundo cultural, pero, aunque sean acogidas muy pocas veces los espacios donde ellas pueden convivir son poco amigables y en algunos casos carecen de los espacios adecuados para las infancias.

Las diferentes instituciones donde los individuos y las comunidades se hacen parte de las infancias para ejercer ciertas relaciones de poder o desiguales entre los mismos niños y niñas tanto como los adultos a cargo. En este juego de poder las infancias se limitan a lo que es esperado y pensable socialmente hablando y de esta forma no se les permite en ellos accionar desde su propia capacidad, limitándolos al pensamiento o acciones de los adultos, replicando o imitando lo que un adulto podría hacer o decir.

¿Cómo se puede incluir la situación actual de vida de los niños y las niñas tomando en cuenta que toda su formación solo es para potenciar a los futuros adultos? Las repercusiones de vida que tendrán los niños y las niñas tienen un gran valor, pero él durante o mientras tanto tiene aún un mayor impacto en el momento presente de su vida, de esta forma, no les resta importancia a sus proyectos a futuro, sino que se enfoca en el desarrollo del momento, tomando en cuenta que cada momento de la vida humana es importante e impacta para el futuro.

La sociedad demuestra una preocupación aparente por las infancias, haciendo fundaciones, programas, escuelas, talleres, encuentros entre otras cosas, pero la verdadera intención es moldear al niño para programarlo en un aspecto adultocentrista. De hecho, podemos comprobar que cuando se habla de infancias se presta una mayor atención, pero siempre pensando en un futuro, pero al observar con mayor detenimiento no hay espacios seguros para la niñez ni en un centro comercial, estacionamientos, plazas comerciales, museos, ni en su casa.

Dicho de otro modo, los adultos a cargo son los que tienen que proteger y proveer todas las necesidades requeridas por el infante sin embargo muchas veces no se cumple ni los más mínimo de sus necesidades en un día, hablando de un niño promedio en CDMX.

Por otra parte, mientras los adultos colocan las condiciones de futuro, las infancias no tienen oportunidad para ser niños, sino que se les condiciona desde la óptica adulta mientras privamos a las infancias. Ellos ya son parte de la sociedad, pero eso no quiere decir que sean una parte activa, o del todo activa, señalando en el inicio de esta reflexión de las aparentes

preocupaciones por ellos.

Las infancias traen consigo la posibilidad de interpretar la cultura y sociedad que les es presentada, siendo capaces de transformarla o recrearla, así mismo interpretarla para partir desde sus experiencias múltiples de vida. Por lo mismo podemos ofrecer diferentes situaciones y oportunidades para favorecer su experiencia de vida, sin esperar que está sea una herramienta en el futuro, sino que se viva como única en ese momento y espacio delimitado.

Sí dejamos por un momento nuestra posición adulta para reconocer que los niños y las niñas traen consigo una posibilidad de cambio, permitiendo la transmisión cultural y a su vez aceptando que puede ser transformada y recreada ya no a nuestras necesidades adultas sino para construir una nueva sociedad. Pensar en las infancias hoy como parte activa de nuestra realidad, eliminando la carga generacional de ellos y esa eterna promesa de que son el futuro permitirá una verdadera articulación entre la sociedad y la cultura en sus múltiples formas siendo parte activa de su presente y su realidad social.

Objetivos

El objetivo de este estudio es:

Analizar las vinculaciones políticas que pueden ejercer las niñas de primera infancia y reconocer las políticas actuales en la CDMX en torno al tema para reconocer a las niñas y niños de primera infancia como sujetos de derechos humanos y culturales, así como fomentar la creación de espacios amigables para ellos desde un enfoque cultural y de aprendizaje.

Metodología

El estudio partirá de metodologías de carácter documental y de campo, destacando en este último caso las visitas in situ a diferentes museos y centros culturales de la Ciudad de México para evaluar su pertinencia en cuanto a la inclusión de las infancias, tanto en términos de infraestructura como de conceptualización, planes de manejo y gestión cultural.

Durante el desarrollo de este escrito, pude notar que la infancia es una *categoría de vida* la cual debe estar abierta a un cambio social, implica que es transportadora de lo nuevo y presente en tiempo y forma, para construir una sociedad justa a través de las prácticas políticas de todos aquellos que coexisten con las infancias.

Respetar el tiempo de cada niño y niña es perjudicial para su desarrollo y la forma en la que conviven con sus pares o con otras personas. Para coexistir y posibilitar a las infancias como sujetos de derechos y políticas, así mismo pensar en la forma cultural en la que se desenvuelven,

un diálogo permanente entre diferentes culturas disciplinas como hasta ahora la gestión cultural *me* lo ha permitido.

La revisión bibliográfica se realizó dentro de los siguientes archivos y bibliotecas de la Ciudad de México:

- Biblioteca Jaime Torres Bodet del Museo de la Ciudad de México.
- Biblioteca Samuel Ramos de la Facultad de filosofía y letras de la UNAM.
- Biblioteca del Museo Nacional de Arte MUNAL.
- Biblioteca Vasconcelos.

Impacto en la política

Cómo consecuencia 1980 en México se agregó al artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, un sexto párrafo en el que menciona que los padres como obligación y derecho deben velar por que los niños conozcan y ejerzan sus derechos. Dicho de otro modo, el derecho culminó así: “Es deber de los padres preservar el derecho de los menores a la satisfacción de sus necesidades y a la salud física y mental...”

Los Derechos de los niños es una rama del Derecho que debería de regular la protección integral de los infantes, para favorecer y desarrollar en medida de lo posible el mejor desarrollo para que llegue a su plena capacidad del mismo, y de esta forma desarrolle dentro de lo posible en las mejores y más favorables condiciones intelectuales, físicas a su vida cotidiana. Esta rama sí es de índole autónoma y distinta al derecho civil o familiar, donde normalmente se le encuentra.

Dicho de otro modo, generalmente se le considera que todo lo referido al menor debe ser tratado dentro del Código civil de la CDMX.

Los Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes están previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los tratados internacionales y en las demás leyes aplicables, esencialmente en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (publicada el 4 de diciembre de 2014), la cual reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos y, en su artículo 13, de manera enunciativa y no limitativa señala los siguientes:

- Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo.
- Derecho de prioridad.
- Derecho a la identidad.
- Derecho a vivir en familia.

- Derecho a la igualdad sustantiva.
- Derecho a no ser discriminado.
- Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral.
- Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal.
- Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social.
- Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.
- Derecho a la educación
- Derecho al descanso y al esparcimiento.
- Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura.
- Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información.
- Derecho de participación.
- Derecho de asociación y reunión.
- Derecho a la intimidad.
- Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso.
- Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes.
- Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet.

La participación infantil como acabamos de leer es un derecho y uno de los cuatro principales sobre la Convención de los Derechos del Niño (CDN) junto a los de no discriminación, de esta forma el derecho a la vida, su pervivencia y desarrollo.

En la cotidianidad la transmisión de la cultura, considera qué deberían de aprender las niñas y los niños según su edad, el ampliar los horizontes culturales con un proceso de reflexión crítica y sobre todo con un interés del niño o niña. Mirar las infancias como una construcción constante reconociendo que entre lo individual y colectivo existe una estrecha relación.

Los primeros años de vida están marcados por un desarrollo veloz, especialmente del sistema nervioso, es cuando se generan mayor sinapsis. Las condiciones ambientales a las cuales los niños están expuestos, inclusive la calidad de las relaciones y del universo lingüístico, literalmente “forman” el cerebro en pleno desarrollo. Los entornos responsables de propiciar condiciones enriquecedoras para la niñez abarcan desde el espacio íntimo de la familia hasta el contexto socioeconómico extensivo determinado por gobiernos, organismos internacionales y la sociedad civil.

Resultados

Durante el desarrollo de este escrito, pude notar que la infancia es una *categoría de vida* la cual debe estar abierta a un cambio social, implica que es transportadora de lo nuevo y presente en tiempo y forma, para construir una sociedad justa a través de las prácticas políticas de todos aquellos que coexisten con las infancias. Respetar el tiempo de cada niño y niña es perjudicial para su desarrollo y la forma en la que conviven con sus pares o con otras personas. Para coexistir y posibilitar a las infancias como sujetos de derechos y políticas, así mismo pensar en la forma cultural en la que se desenvuelven, un diálogo permanente entre diferentes culturas disciplinas como hasta ahora *los estudios culturales* me lo han permitido.

México, es un país que aún mantiene una enorme brecha entre lo que se escribe y lo que se hace; entre las acciones y la ley donde es evidente la ausencia de los organismos competentes.

Es decir, a pesar de existir un marco legal, su pleno ejercicio no se habilita no sólo problemas de la corrupción, nepotismo y negligencia hacen difícil la tarea, sino también el desconocimiento del tema ya que muy pocas veces los derechos de las infancias se hacen visibles y se activan. Así, con respecto a las niñeces aún se tienen y problemas para la implementación real de sus derechos humanos, políticos y culturales que se ven detenidos desde los diferentes niveles de ejecución y vigilancia, hasta lo mínimo indispensable para su cumplimiento. Por esto afirmamos que no basta cambiar la Constitución o las leyes que se desarrollan en la Cámara de Diputados para que sean una realidad, ni basta tampoco adscribirse a los organismos internacionales que los defienden, sino que el problema central es que pocas veces son aplicadas.

Las infancias han pasado por un largo proceso cultural, histórico, social y político para que sean reconocidos como sujetos de derechos, pero mientras que la niñez ha sido ese grupo de niñas y niños que conforman la infancia, la construcción social y la lucha de sus derechos ha sido duro, y aún se sigue desarrollando.

Conclusiones

La *inequidad* de derechos para los niños se siembra desde la primera infancia, para que ellos se reconozcan como seres que ejercen sus derechos, para tener acceso y socialización desde la urbanidad.

Cuando la desigualdad no sólo de género a temprana edad es reforzada por relaciones de poder, normas y experiencias cotidianas sesgadas en el seno de la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general, avanza hasta llegar a causar un profundo impacto sobre la inequidad de

género en la edad adulta. La equidad de derechos repercute, desde la primera infancia en adelante, en la formación y el empoderamiento humano en la adultez. Partiendo de la evidencia disponible, los economistas ahora sostienen que invertir en la primera infancia representa la inversión más poderosa que un país puede realizar, con retribuciones en el transcurso de la vida mucho mayor al importe de la inversión inicial.

Considerar a las infancias como seres múltiples y fomentar en ellos la imaginación, creatividad, sensibilidad para que puedan ser capaces de expresarse desde donde están parados, desde su infancia. Nuestra configuración adulta tendría que ser la que aperturará los espacios para su propia construcción y configuración cultural, mostrar y permitirles elegir, sin reproducir lo que les es presentado sino cambiarlo y transformarlo, nosotros como adultos guiar ese proceso de socialización y aprendizaje, siempre fomentando un ambiente de respeto y valor para los otros.

Referencias

- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 44-62.
- Cortés-Morales, J. (2009). “Por una teoría crítica de la infancia”, en *Coloquio de Derechos Humanos*, Santiago, Centro de Derechos Humanos-Universidad Diego Portales, 2009, pp. 2-26.
- González-Contró, M. (2009). “La reforma constitucional en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes”, en *Cuestiones constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 20, México, IIJ-UNAM.

La calle también es libre: la ternura como apuesta política para defender el derecho a habitar la ciudad

NATALIA PINEDA QUINTERO

Resumen

Sin duda, la calle, como espacio físico, social y cultural, puede resultar hostil para las niñeces populares, pero también puede constituirse como el escenario de resistencias donde es posible manifestar las legítimas demandas por ocupar un espacio, por defender su derecho a habitar y disfrutar la ciudad, y por gritar desde todos los rincones que las calles de sus barrios también les pertenecen, más allá de los mandatos adultistas que insisten en resaltar lo contrario. Así pues, vale preguntarse ¿a quiénes les pertenece la ciudad y quiénes tienen derecho a ella?

Quienes crecimos en conjuntos residenciales cerrados quizás desconocemos el poder del encuentro a través de los juegos que se construían en las cuerdas de los barrios, al calor del sol, atravesando calles para perseguir una pelota antes de que algún vecino adulto se apropiara de ella —porque le resultaban molestos los gritos de alegría y los intentos por detener el tiempo para que ninguna mamá se parara con los brazos en jarra alegando que al día siguiente era día de escuela. Porque así es el juego y porque jugar es tan poderoso que se convierte en una realidad que te abstrae del mundo y te permite pensarte mil soluciones para esos problemas en los que los adultos se enfrascan, aunque todo sea tan sencillo como amarrarse las agujetas de los zapatos.

Sin embargo, ser niña es mucho más que jugar, es sortear un montón de peligros porque el mundo ha sido construido por y para los adultos y porque tu voz, aunque lo quieras, no resuena tan alto como los gritos de las personas violentas. Porque, aunque seas una niña, ya sabes reconocer el miedo y el asco cuando te atraviesan las miradas de algunos hombres cada vez que debes ir a la tienda y soportas esos ojos asfixiantes que buscan las formas incipientes que en tu cuerpo empiezan a rebelarse. Porque, aunque tu primo y tú tengan la misma edad, para él la calle no supone los mismos riesgos que para ti, porque se te ha dicho que tienes derecho a expresarte, pero nadie te explicó todo lo que cuesta sacar la voz cuando allá afuera esas personas adultas no escuchan tus demandas y exigencias.

Sin duda, la calle, como espacio físico, social y cultural, puede resultar hostil para las

niñeces populares y se convierte en un territorio en disputa debido a las distintas problemáticas que les atraviesan en su cotidianidad. Por esta razón, esta ponencia tiene como propósito analizar las vivencias de algunos niños y niñas del Distrito de Aguablanca en Cali, con relación al derecho a la ciudad y a la experiencia de la Fundación Alfombra Mágica a través de “La calle es nuestra”, una apuesta por reivindicar el derecho que tienen las niñeces a habitar y disfrutar la ciudad, el barrio y sus calles, se trata de un posicionamiento ético y político para que las voces de los niños y las niñas suenen más alto que aquellos mandatos adultistas que les niegan su condición como sujetos sociales y políticos.

A partir de esto, a lo largo de esta ponencia retomaré la experiencia de trabajo y movilización de Alfombra Mágica, como un agente que se involucra en los procesos sociales que se construyen en las calles del Distrito de Aguablanca y parte del proceso de investigación que realicé para optar por el título de trabajadora social.

Los niños y las niñas habitando la ciudad, ¿derecho o privilegio?

La ciudad resulta ser ese escenario al que muchas veces idealizamos como si fuese un todo homogéneo, como si al hablar de ciudadanos o de ciudadanía pensáramos en unas personas particulares, en la existencia de unos seres que se dan por sentado y no se detienen a pensar en los vínculos que se construyen y los conflictos que se desarrollan en ese espacio físico, social, cultural y político.

En ese sentido, para proponer un análisis de la ciudad y concretamente de la calle como ese espacio de encuentro en el que transcurre la vida, resulta necesario reconocer que en sí misma está atravesada por contradicciones y barreras, puesto que las experiencias relacionadas con el derecho a la ciudad se viven de manera diferenciada de acuerdo con el género, la edad, las capacidades, la pertenencia étnico-racial y la clase social, es decir, el derecho a la ciudad tiene que leerse en función de los aspectos interseccionales que son particulares en la vida de las personas, y aún más de los niños y las niñas.

Por esto, pensar en el derecho a la ciudad implica cuestionarnos a quiénes se garantiza este derecho, quiénes pueden habitar y disfrutar del espacio público sin que suponga un riesgo:

“Casi siempre mantienen tomando en la tienda, ya casi no por la cuarentena, pero uno cuando iba, por ejemplo, a comprar un pancito porque tenía hambre, de una la miraban y le decían un poco de cosas, entonces yo le decía a mi mamá y mi mamá me decía que va a esperar a que vea a ese señor y lo va a parar, pues le va a decir las cosas, que no le gusta que me miren así,

que me digan algo, y lo mismo a mi prima” (María José³³, 12 años, entrevistada en mayo de 2020).

Las percepciones sobre la ciudad y sobre el barrio están directamente relacionadas con aquellas particularidades que te ubican como sujeto en el mundo, por esto, ser una niña y disputar el derecho a la ciudad es complejo, en tanto a las mujeres históricamente se nos ha negado el espacio público. Es así como relacionarse con la ciudad desde el miedo es algo que muchas aprendemos desde tempranas edades porque nos hemos visto expuestas a los diferentes riesgos que se tienen al vivir en una sociedad profundamente patriarcal y adultocéntrica:

“También a nosotras nos da miedo salir solas porque usted ya sabe que hay personas — bueno, algunos niños les dicen locos, pero en realidad son personas bien, si no que dañaron su vida y quisieron estar en la calle, y también hay veces, ellos son malos, que, yo un día estábamos con mi mamá en la ciclovía y nosotros estábamos caminando, ¿no?, por la ciclovía estábamos trotando y un señor nos amenazó, y a mí me dio un pánico, yo dije ‘¡mami, mami, mami!’ y casi no podía respirar, y de una mi mamá me dijo que, que, que no demostrara el miedo y seguimos” (Paula, 11 años, entrevistada en mayo de 2020).

Y es que disfrutar del derecho a la ciudad implica tener la posibilidad de sentirte segura, de saber que ese espacio es tan tuyo como podría serlo para cualquier otra persona. Esto pone de manifiesto que las construcciones sociales en torno al género ponen más barreras para el goce de los derechos de las niñas:

Natalia: *“¿algunas veces se van solas al colegio?”*

María José: *“no, nosotras no, Alejandro sí porque él ya es más varón, ¿no?”.*

En relación con esto, Nava y López (2010) mencionan que a partir de las construcciones en torno al género se establecen unos códigos en las interacciones por medio de los cuales se delimita “el espacio de las niñas y los niños, determinando también sus posibilidades de movimiento” (p. 47).

No obstante, ser un niño tampoco te hace inmune a los peligros de la calle, tampoco te devuelve por arte de magia la seguridad de jugar, caminar o simplemente estar sin que existan riesgos para ti. Si eres un niño se te prohíben ciertos juegos, porque nadie te preguntó si a ti te gusta jugar al fútbol o a la guerra, simplemente lo dieron por sentado porque eres un niño y un día serás un hombre, porque se asume que la ternura es algo que no te pertenece y poco a poco vas creciendo mientras te despojan de ella (Morales y Magistris, 2021). Porque mientras pasan los días

³³ Los nombres de los niños y niñas han sido cambiados para proteger sus identidades.

y los años, ves cómo muchos de tus compañeros de juegos se vinculan a unos grupos en el que ser fuerte y no “dejársela montar” es la regla, en el que tener armas y producir miedo te genera un estatus, porque a tus amigos alguien un día les convenció de que esa era la verdadera forma de exigir aquello que de niños siempre se les negó.

En defensa de la alegría

Así pues, disfrutar del derecho a la ciudad está mediado por las experiencias particulares de las niñas y en un contexto como el Distrito de Aguablanca esto se hace evidente ante las condiciones de segregación y vulneración de derechos a las que han estado expuestos sus barrios y sus habitantes. La calle es libre, o al menos eso te han dicho, sin embargo:

“Hay veces se amontonan muchos carros y motos y no nos dejan jugar, porque, por ejemplo, estamos jugando ponchado de a dos y le pegamos un balonazo a esa moto y se cae, y le alegan a nuestras mamás, o cuando estamos jugando fútbol” (Guillermo, 10 años, entrevistada en mayo de 2020).

La calle es libre, pero si deseas jugar, el único parque que hay en tu barrio queda a varias calles de distancia de tu casa, y tu abuela ya te ha dicho varias veces que no puedes ir, que es peligroso porque hay personas adultas que permanecen allá. Porque son muchos los riesgos, porque los columpios ya no cumplen su función de ayudarte a imaginar que te elevas y vuelas más allá de tus problemas —los niños también tienen problemas—; porque si pensaras escaparte al parque debes pasar una calle por la que transitan muchos carros y motos a grandes velocidades y tú sientes miedo de cruzar solo. Si lo logras, en la cuadra siguiente, te encuentras un grupo de hombres borrachos que te dicen cosas que no te gustan, porque la calle pese a ser pública no te pertenece, porque le pertenece a ciertos adultos, pero a ti no, a ti nunca, al menos no ahora, quizás cuando cumplas los dieciocho y ahí sí te consideren persona, o ciudadano como deciden llamarlo, —¡como si no tuvieras un montón de ideas para mejorar las cosas desde ya!

¡Y eso!, si tu barrio cuenta con un parque, porque en el Distrito de Aguablanca también existen barrios y asentamientos en los que la premura por resolver la necesidad de vivienda no dejó espacio para la construcción de lugares para el esparcimiento de las niñas y sus familias, como es el caso del barrio El Vergel.

Todo esto hace crecer la rabia y el malestar porque, aunque ni tú ni tus amigos sean los culpables de lo que ocurre en el barrio y la ciudad, sí son quienes más sufren las consecuencias y no puedes gritar que te sientes molesto, y no puedes sacar esa rabia que te carcome muy adentro

porque ni siquiera la cuadra puede ser un espacio de juegos y de encuentro porque los vecinos dejaron estacionados sus vehículos y la calle es muy angosta como para jugar a *la lleva*, *al escondite* o a la pelota sin hacer sonar una de las alarmas. Porque, aunque te hablan de derechos siempre están buscando la forma de restarte un lugar y hacerte pequeñito para no molestar a las personas adultas: *“Por ejemplo, los niños están jugando fútbol y si le dan al carro y el carro comienza a sonar, y la persona coge y sale todo enojado y comienza a alegrar”* (María José, 12 años, entrevistada en mayo de 2020).

Ante este panorama desolador para las niñeces populares es que surge la Fundación Alfombra Mágica, desde esa profunda convicción por defender la alegría, por asumirla como derecho, como posibilidad de construir otros barrios diferentes a esos en los que han crecido tantos niños y niñas. Así, este pedacito de sueño colectivo nace hace más de doce años como una forma de responder a la inexistencia de parques y zonas verdes para el disfrute de las niñeces del oriente de Cali, y es que si no tenemos un espacio para jugar pues lo construimos, y nos juntamos con los vecinos y vecinas para tener nuestra propia sala de cine en mitad de la cuadra, para montar la mesa de radio más poderosa que se haya inventado, para construir una fábrica en la que hacer nuestros propios juguetes deje de ser una utopía y se convierta en realidad, que vuelen trompos y cometas porque en la calle se respiran otros aires, y porque por el oriente sigue naciendo el sol, a pesar de las desigualdades estructurales que parecen no dar tregua.

Así pues, resonamos con Cussiánovich (2010) quien, en su valiente apuesta por reconocer el carácter político de la ternura, resalta las posibilidades que ofrece para reencontrar el sentido de la existencia y resignificar la vida. ¿Qué más puede ser tomarse las calles para jugar si no resignificar y caminar hacia esa utopía que nos devuelve la esperanza? *“Todo ello resume la ética de la dignidad y por ende la ética de la indignación frente a la injusticia y la negación de la condición humana”* (p. 67).

Y sí, caminar sueños colectivos no siempre es fácil, aún más cuando el sistema se pasa de cruel, pero la esperanza vuelve, siempre vuelve y si algo nos han enseñado las niñeces populares es que las resistencias se construyen en la cotidianidad, desde encontrar otras formas de jugar para evadir los regaños y malos tratos de los adultos:

“Nosotros, hay veces no, no ... ¿qué?, no jugamos donde doña Flor, porque nosotros siempre pensamos dónde jugar, ¿no?, entonces cuando vemos muchas motos nos vamos más adelante y si adelante hay muchas motos, entonces vamos atrás y vemos la casa de doña Flor,

entonces nos vamos al medio y ahí jugamos” (Paula, 11 años).

Hasta decir con toda la convicción que *“la calle también es libre, la calle no es solo que esta es mi casa y nadie puede jugar aquí”* (Gabriela, 10 años, entrevistada en mayo de 2020), y que *“los niños también tienen derecho a jugar y a ser libres”* (María José, 12 años, entrevistada en mayo de 2020).

En ese sentido, aunque a veces parece que las estructuras son imposibles de transformar y que las relaciones intergeneracionales siempre serán desiguales, es posible afirmar que las niñas construyen resistencias y re-existencias que se dan desde el habitar los espacios públicos y reconocer que la calle donde juegan es libre y les pertenece tanto como a los adultos. Así, tal como lo mencionan Pavez y Sepúlveda (2019), a nivel cotidiano en pequeños actos de rebeldía es posible pensar en que se den cambios sociales, aunque parezcan mínimos.

Resistiendo al adultocentrismo

El adultocentrismo como estructura se inserta en cada uno de los ámbitos de la vida y para nosotros como personas adultas muchas veces suele pasar desapercibido porque ser “grande” es un privilegio, es más fácil expresar todo lo que estás pensando, se te considera “ciudadana” — aunque a veces ni sepamos muy bien esto qué significa o qué implicaciones tiene— y, sobre todo, porque no te obligan a hacerte más pequeña para no incomodar.

Para los niños y las niñas es agotador encontrarse cambiando de espacios para jugar porque algunos adultos se creen dueños de la calle: *“uno también está jugando y hace bulla y los vecinos dicen ya no jueguen aquí”* (Juan Pablo, 10 años, entrevistado en mayo de 2020) y abusan constantemente de ese poder que supone tener más años cumplidos: *“hay veces hay casas que... que, uno por ejemplo está jugando fútbol y le pega un balonazo a una casa que son de rejas, por ejemplo, la de doña Flor, la de por la cuadra, y de una sale alegando horrible, hasta dice ‘quizque’ que, sale con un machete ‘quizque’ que, si siguen jugando eso, les pincho el balón”* (María José, 12 años, entrevistada en mayo de 2020).

En relación con esto, Corona y Gülgönen (2019) mencionan que:

La exclusión de los niños del espacio urbano significa también en gran medida su expulsión fuera de la comunidad. La erosión de la participación en espacios compartidos con otros actores tiene en efecto repercusiones no solo sobre sus posibilidades de jugar, sino también en sus prácticas de sociabilidad, en el ejercicio de su ciudadanía y en su derecho a la ciudad.

(p. 77)

Constantemente podemos ser testigos de las violencias adultistas que ciertas personas ejercen directamente sobre los niños y niñas: “o algunas veces los vecinos son muy atrevidos porque nos amenazan que nos van a echar agua en el andén de ellos, que ellos no lo hicieron [refiriéndose al andén]” (Alejandro, 12 años, entrevistado en mayo de 2020). No obstante, como personas adultas que acompañamos procesos con niñeces populares, somos responsables de cuestionarnos aquellos privilegios adultistas de los que gozamos, pues necesitamos construir otro tipo de relaciones con los niños y las niñas si realmente queremos transformar este sistema. Tenemos que apelar a la ternura como movilizador social y político de los afectos y las prácticas educativas si queremos garantizar la protección y la participación real de las niñeces.

A pesar de que la guerra y las atrocidades no dejan espacio para la ternura, la sensibilidad y la confianza, tal como lo menciona Cussiánovich (2010), poner la ternura en el espacio público es una forma de resistencia, una forma de hacerle frente al miedo y la desesperanza, una forma de caminar los dolores en colectivo, porque tal como lo escribió el *Sub*³⁴, “el dolor si se duele juntos es alivio y sombra que se alegra”. Por eso, el dolor si se acompaña y se apaña en colectivo nos puede devolver la esperanza que el miedo y la barbarie nos arrebatan a diario, aún más en contextos en los que constantemente se están vulnerando los derechos de las niñeces. Parte de esto está en cuestionar la privatización de la ternura, porque siendo la calle un territorio en disputa, necesita de esta, y de una pedagogía que se interese realmente por los seres que habitan este mundo.

De acuerdo con Harvey (2013) se deben reclamar las ciudades para la lucha anticapitalista, sin embargo, deberíamos profundizar un poco más y reclamar nuestras ciudades para la lucha antipatriarcal, antirracista y antiadultista porque todas estas luchas se ubican en contraposición a un sistema que ha excluido a las niñeces del espacio público. Así pues, si lo urbano funciona “como un ámbito relevante de acción y rebelión política” (p. 174), resulta ser imprescindible pensar en cómo podemos —y debemos— incluir a las niñeces y juventudes en la construcción de otros mundos, concretamente, otras ciudades y otros barrios que estén al alcance de quienes las habitan, que puedan ponerse en entredicho los mandatos adultistas que por tantos años han servido para sostener la idea de que las calles son para las personas adultas y sus vehículos.

Por esto, *La calle es nuestra* es una apuesta por materializar el derecho a la ciudad y sostener que cualquier espacio puede convertirse en una fábrica de juguetes, un laboratorio de

³⁴ El Subcomandante Galeano, antes conocido como el Subcomandante Insurgente Marcos, integrante y vocero del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de México.

fotografía o un encuentro de radio porque los niños y niñas tienen derecho a construir esa ciudad que sueñan.

Conclusiones

Se trata entonces de hacerle una grieta a ese sistema, que a veces puede verse como un gran muro infranqueable, de arañar y golpear con las palmas de las manos y los pies, tal como lo proponen los zapatistas. Hacer una grieta por la que retumbe el eco de las voces de los niños y niñas, pues es realmente, así como pueden generarse transformaciones, por más pequeñas que parezcan. Esta grieta debe fortalecerse con sus demandas y sueños, con esas inconformidades que crecen al no ser reconocidos como sujetos que hacen parte de su comunidad porque solo así se podrá defender la alegría y el derecho a la ciudad.

Referencias

- Corona, Y. y Gülgönen, T. (2019). ¿Jugar en la ciudad? La percepción de niñas y niños de la Ciudad de México sobre su entorno urbano. En *Cadernos de Pesquisa em Educação*. 21(49), 60-80. https://www.researchgate.net/publication/334667304_JUGAR_EN_LA_CIUADAD_LA_PERCEPCION_DE_NINAS_Y_NINOS_DE_LA_CIUADAD_DE_MEXICO_SOBRE_SU_ENTORNO_URBANO
- Cussiánovich, A. (2010). Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura. INFEJANT.
- Harvey, D. (2013). Ciudades Rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana. Ediciones Akal S. A. https://cronicon.net/paginas/Documentos/CIUDADES_REBELDES.pdf
- Morales, S. y Magistris, G. (2021). Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas. En *La palabra y el mundo. Conversaciones Freireanas*. (pp. 13-30). Muchos Mundos Ediciones. https://www.academia.edu/53241510/Pedagog%C3%ADa_Ni%C3%B1a_Revisitando_la_obra_de_Paulo_Freire_con_lentes_adultistas
- Nava, D., López, M. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. En *El Cotidiano*. (164), 47-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515894007>

Mesa 16

Jóvenes Latinoamericanos, entre precarizaciones y resistencias; Procesos de subjetivación, imaginaciones políticas y líneas de fuga

Comunicación política y subjetividad juvenil: estudio de efectos en la capacidad de agenciamiento

EMERSON DAVID DEVIA ACEVEDO

Resumen

La comunicación política es un recurso clave para la movilización y participación de los jóvenes, por lo que resulta esencial comprender cómo las estrategias de comunicación política afectan su subjetividad y su capacidad de agenciamiento. En ese sentido, este estudio tiene como objetivo analizar el papel de la comunicación política en la construcción de procesos de subjetivación política en jóvenes y cómo estos procesos influyen en los procesos de políticos y sociales. Se trata de una investigación de carácter mixto que combina metodologías cualitativas y cuantitativas para analizar la relación entre la comunicación política, la subjetividad juvenil y la capacidad de agenciamiento político. Por lo tanto, esta investigación busca contribuir a una comprensión más profunda del fenómeno.

Para ello, se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema, seguida del análisis de las encuestas de cultura política disponibles en la región y se analizaron los discursos y mensajes políticos transmitidos en los medios digitales y en especial redes sociales. La investigación presenta resultados y relaciones de medición de la cultura política, las emociones y gramáticas sociales expresadas por los jóvenes de acuerdo con el contexto sociopolítico, económico y cultural en el que se encuentran.

La comunicación política y la subjetividad juvenil tienen una relación compleja que impacta en la capacidad de agenciamiento, por ende, la acción política y el comportamiento electoral. El discurso político, la cobertura de los medios y los algoritmos pueden dar forma a las percepciones de los jóvenes sobre los asuntos públicos. Por su parte la subjetividad a su vez puede afectar la toma de decisiones y la acción política en relación con los resultados el compromiso político. No obstante, la comunicación política también puede limitar o mejorar la capacidad de agenciamiento político juvenil. Al mismo tiempo la comunicación política no solo da forma a la subjetividad de los jóvenes, sino que incide en los grupos sociales y en las unidades de análisis de la acción política y social, por ejemplo: la familia, los amigos, la escuela y la

comunidad; quienes también desempeñan un rol determinante en los conocimientos, actitudes y prácticas de los jóvenes en relación con los asuntos políticos, por ende, en su compromiso político, la toma de decisiones y la capacidad de agencia.

La comunicación política puede moldear la subjetividad de los jóvenes de diversas maneras, por ejemplo, las actitudes, percepciones, prácticas y creencias de los jóvenes al presentar ciertas perspectivas y enmarcar los problemas de una manera particular, en la mayoría de casos algorítmicas y en burbujas de información, creando narrativas y subrayando temas o asuntos específicos. Esta situación puede afectar la participación de los jóvenes en la política al alentar o desalentar el compromiso. Por ejemplo, los mensajes pueden conducir a la apatía o la desconexión, o la participación y la acción. En ese sentido Jiménez y Muñiz (2017), afirman que:

existe un intenso debate teórico acerca de los efectos de los mensajes de los medios de comunicación y de las campañas en las actitudes y el comportamiento político de los ciudadanos. Por un lado, las teorías del malestar mediático sostienen que dichos mensajes ejercen un impacto negativo sobre las actitudes políticas y la participación cívica de la ciudadanía, mientras que las teorías de la movilización cognitiva hablan de un efecto positivo y benéfico sobre tales actitudes. (p. 182)

Dicho lo anterior la subjetividad juvenil refiere a la forma en que los jóvenes construyen su identidad y su sentido de pertenencia, incluyendo el proceso mismo de la agencia y participación política, con fines de interacción autónoma y toma decisiones informadas, al respecto Lozano (2008), afirma la necesidad de importancia de recurrir al método narrativo como expresión y potenciación de la subjetividad y el fomento de la participación política de los jóvenes.

Sin embargo, es necesario subrayar que la capacidad de agencia juvenil no se ve afectada únicamente por la subjetividad. Temas como las barreras estructurales de clase, género, etnia, internet, acceso a medios de participación entre, pueden limitar la capacidad de las agencias juveniles. Por su parte el acceso a los recursos, como la educación y la tecnología, las campañas políticas, la desinformación y los entornos y contextos inmediatos afectan de manera directa la capacidad agencia juvenil. En ese sentido Jiménez y Muñiz (2017), afirman que:

las comunicaciones de campaña centradas en los medios de comunicación pueden producir desafección política (teorías del malestar de los medios de comunicación), otros

análisis han encontrado evidencia de asociaciones positivas, aunque moderadas, entre la exposición a los mensajes de campaña e indicadores de compromiso cívico (teorías de la movilización). (p. 209)

De igual forma la comunicación política puede limitar la capacidad de análisis crítico y por ende capacidad de agencia, al reforzar los estereotipos, proporcionar una cobertura mediática sesgada [algoritmos análogos y digitales] y promover mensajes negativos, de odio o discriminación. La cobertura y la exposición sesgada a la información limita la capacidad de razonamiento por ausencia de información, lo que lleva a una comprensión limitada e incompleta de los asuntos políticos.

No todo es malo, la comunicación política puede tener efectos positivos en la capacidad de agencia de los jóvenes al invertir la ecuación: una cobertura mediática precisa, sistemática, transparente y objetiva. Esta acción promueve el pensamiento crítico y posiblemente contribuya a una mejoría en el comportamiento electoral de los jóvenes. Por ejemplo, la participación activa de los jóvenes en los canales tradicionales de la política puede conducir una relación con la agenda política y en especial sus intereses, el cambio climático, empleabilidad o la desigualdad de ingresos. Históricamente hemos observado de manera sistemática como los movimientos sociales liderados por jóvenes llaman a la acción social y la atención sobre cuestiones importantes, indicando la necesidad de replanteamiento en la representación de sus voces en diversas perspectivas en la política.

De la misma manera hemos de recordar que la subjetividad juvenil está influenciada por las interacciones entre el consumo y producción de información. Situación que incide en la forma en la que los jóvenes perciben capacidad de agencia, su papel en la sociedad y su capacidad para hacer cambios. En ese sentido importa la forma, el foco y el fondo en los procesos de agenciamiento juvenil, al respecto Patiño et al. (2017) resaltan la importancia del sentido en “el camino” y subrayan la necesidad de crear los acuerdos para la regulación de las acciones y relaciones con el tiempo-espacio en el que están presentes y son incidentes los jóvenes. Más claramente en relación con la práctica política y las concepciones sociales e ideológicas en la convivencia y la resignificación del contexto. Los mismos autores destacan también la necesidad de la capacidad de reflexividad y memoria, al afirmar que la propia actividad tiene que ver con los actos de volver sobre sí y "pensar-se".

Es así como investigar sobre la subjetividad juvenil, en clave política identifica a la

autonomía y la encarnación de los asuntos sociales y políticos como elementos centrales en capacidad de la agencia, esto es el reconocimiento de la configuración de la cultura y la historia.

A razón de lo anterior Gaviria et al. (2017), afirman que en:

El cuerpo vive subjetivaciones políticas, ya que él funciona como un tamiz de sensibilidad politizada, en un proceso en el que la elaboración afectiva y simbólica de sus condiciones sociales se traduce en una forma artística que hace del mismo cuerpo vehículo de una acción política, que desafía a los órdenes militaristas y patriarcales. (p. 217)

Conviene entonces utilizar variados enfoques teóricos para comprender el papel de la comunicación política en la configuración de la subjetividad juvenil, uno de ellos es la idea de que la comunicación política puede ser un proceso de construcción de ciudadanía y agencia política; otro, es el concepto de habitus y la capacidad habitar; otro, es el enfoque desde la edad y el género; y finalmente otro es el rol de los medios de comunicación [análogos y digitales]. Estos enfoques teóricos destacan la importancia de comprender el contexto en el que se desarrolla la comunicación política y su impacto en la subjetividad juvenil.

Precisamente subrayamos en el debate a los medios de comunicación, quienes juegan un papel fundamental en el alcance y debate ético de la comunicación política, por ende un eje significativo en la capacidad de agencia, ya que al moldear/movilizar opinión y agenda pública, pueden afectar la toma de decisiones; más aún los medios digitales que han crecido exponencialmente y que por la condición natural de este tiempo, ejercen un rol significativo en prosumo de información y por ende en la subjetividad juvenil. Es así como los medios digitales han dado lugar a nuevas formas de subjetividad política que impactan en la manera en que los jóvenes se relacionan con la política. Justamente Zapatero et al. (2022), ponen el foco en la tecno-mediación y afirman que:

Las subjetividades se configuran de manera problemática en estas tensiones que ponen de manifiesto la necesidad de gestionar sus interacciones a través de las modulaciones de las dimensiones fuera de línea/en línea, entendida como una toma de distancia de la condición de interconectividad digital. (p. 1129)

Destaca una vez más el papel de la identidad social y el sentido de pertenencia e identificación [afección] en el compromiso político como determinante en el comportamiento electoral. Lo anterior toda vez que los jóvenes se identifican con ciertos grupos y movimientos sociales que influyen en sus causas, luchas y por ende en su compromiso político. Además, la

formación y educación política puede transformar la subjetividad política juvenil y mejorar su capacidad de acción (Patiño et al. 2017). Por lo tanto, es importante analizar cómo la comunicación política puede afectar los valores de los jóvenes y su capacidad de acción.

En definitiva, los estudios de caso sobre comunicación política y subjetividad juvenil, están atravesados por participación en protestas y manifestaciones públicas-políticas. Estudios realizados encuentran que la subjetividad política de los jóvenes participantes en protestas está mediada por su concepción de la política y sus dimensiones emocionales, cognitivas y prácticas de activismo [análogo y digital], así como su participación y comportamiento electoral (Lozano, 2008; Rojas et al., 2019; Saldierna et al., 2021).

Estos análisis que sugieren que los jóvenes tienen una capacidad de agencia limitada para actuar en la política, se remarcen debido a la falta de confianza y el sentimiento de desesperación que experimentan al no ser escuchados por las estructuras formales de participación.

En conclusión, en este estudio sobre comunicación política y subjetividad juvenil tenemos varios hallazgos clave. El estudio reconoce que la subjetividad política crea significados y orienta acciones instituyentes, normalmente desde el disenso y más comúnmente desde las calles, destacando de esta manera la necesidad de reconocimiento e influencia de los medios de esa subjetividad política y por ende de la capacidad de agencia. De otra parte, subrayamos que aún existen obstáculos para el desarrollo de la capacidad de las agencias juveniles a través de la comunicación política, por ejemplo, los estudios de las teorías del malestar de los medios las campañas de desinformación y negativismo, están a la orden del día.

Adicionalmente se subraya que la participación en actividades políticas puede modificar el significado en sí mismo de la política y las valoraciones que damos a ella, lo anterior dado que la comunicación política y la subjetividad de los jóvenes tienen una relación compleja que impacta la capacidad de agenciamiento y la naturalización de los comportamientos, actitudes y prácticas. Si bien la comunicación política puede dar forma a la subjetividad de los jóvenes y limitar o mejorar la capacidad de agencia, no es el único factor. La familia, los amigos, la comunidad, las experiencias personales, la educación, las barreras estructurales y las políticas institucionales también juegan un papel en la configuración de la capacidad de la agencia.

La identidad social y la capacidad de agencia también están estrechamente relacionados, este binomio juega un papel importante en el compromiso político de los jóvenes, conversaciones necesarias y determinantes en relación los asuntos políticos y en torno a lo público y la capacidad

de acción. Ejemplo de ello [no desarrollados en el texto], son los movimientos juveniles, como #YoSoy132, #OccupyWallStreet, #NiUnaMenos #SinMiedo #SOS [en sus diferentes versiones: Colombia, Ecuador, Argentina, Perú, etc] y #TodosSomosAyotzinapa, que han demostrado el poder de la juventud en la política. Razones más que suficientes para relevar el papel de la comunicación política en la creación de capacidad de agenciamiento y empoderamiento de los jóvenes.

Referencias

- Gaviria, C. D., Monsalve, L. F. y Muñoz, D. (2017). Significados y acciones políticas en la producción de subjetividades políticas juveniles. *Ratio Juris*, 12(24), 209–234. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a10>
- Jiménez, O. F. y Muñoz, C. (2017). Los efectos de la comunicación política en el compromiso político de los jóvenes en la elección presidencial mexicana de 2012. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 62(229). [https://doi.org/10.1016/s0185-1918\(17\)30008-9](https://doi.org/10.1016/s0185-1918(17)30008-9)
- Lozano, M. C. (2008). *Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá*. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200011
- Patiño, C., Duque, L. y Villa, E. (2017). Transformación de subjetividades políticas juveniles, a través de un proceso formativo. *Ágora U.S.B.*, 17(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312017000100004
- Rojas, S., Scarpeta, D. y Algarra, D. (2019). *Vista de Empoderamiento juvenil: algunas reflexiones hacia la formulación participativa de políticas públicas de juventud*. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/view/3221/3251>
- Saldierna, A. R., Martínez Villarreal, J. y Marañón, F. (2021). La juventud y sus actitudes políticas: estudio del escenario preelectoral de 2018. *Revista Del Instituto Electoral Del Estado De México Apuntes Electorales*, 20(65), 137–173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8434436>
- Zapatero Romero, T. M. y Estrada Ruiz, M. J. (2022). Subjetividades juveniles mediadas por tecnologías digitales en el nivel medio superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(95), 1115-1142. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000401115&lng=es&tlng=es

Colombia en el metaverso: Crear comunidades a través de la programación y el arte digital, que habilitan entornos de oportunidades

JONATHAN ZAPATA RAMÍREZ

Resumen

El sistema de mentoría se usa como modelo pedagógico y también como base en la consolidación de comunidades en las que se fomenta el desarrollo de las capacidades y talentos individuales, con el objetivo de potenciar la co-creación en los jóvenes colombianos, reduciendo así brechas de pobreza y catapultando la economía de la información en la región, preparando jóvenes para los retos presentados en el mercado global y local, así como la mejora de la calidad de vida de la población por medio del uso correcto de las herramientas digitales.

Objetivos

El objetivo primordial ha sido comprender los fenómenos surgidos a partir de los cambios de paradigma traídos por la tecnología en Colombia, teniendo como primer referente el suroeste antioqueño, además de entender su impacto en las diversas comunidades locales, con el propósito de implementar estrategias que faciliten la adaptación de la población frente los desafíos y retos presentados en este tiempo. Estos cambios de paradigmas han generado tanto oportunidades como desafíos para las comunidades locales, que han tenido que adaptarse rápidamente a las nuevas dinámicas y demandas de una sociedad cada vez más digitalizada.

En este contexto, surge la necesidad de ser parte del cambio integrando la filosofía digital al componente educativo. Reconociendo que las bases fundamentales de la industria digital están centradas en la creatividad y la resolución de problemas, se vislumbra una oportunidad única para el mejoramiento de las comunidades.

El componente educativo desempeña un papel fundamental en esta transformación. La educación se convierte en el puente que conecta la experiencia de vida de las comunidades con la capacidad de innovación y adaptabilidad que brinda la tecnología. Es a través de la educación que se puede potenciar el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades digitales y el fomento de la

creatividad, permitiendo a las comunidades del suroeste antioqueño enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades de la era digital.

En este sentido, la integración de la filosofía digital en el componente educativo se convierte en una poderosa herramienta de empoderamiento y desarrollo. Al fusionar los conocimientos y habilidades fundamentales de la industria digital con las experiencias de vida de las comunidades, se abre un espacio para la generación de soluciones innovadoras y sostenibles que respondan a las necesidades específicas de la región.

Conciencia digital

La idea de una sociedad humana interconectada por la información en la que es común la automatización de procesos físicos y mentales, era vista en el pasado como ciencia ficción. Versiones utópicas y distópicas de nuestra civilización aún abundan en la imaginación de los artistas y directores de cine que, misteriosamente se adelantan a los hechos de nuestro presente. “La vida imita el arte mucho más que el arte imita la vida.” *Wilde, Oscar (1891). "The Decay of Lying."* Noción que se nos hace tremendamente familiar al reconocer la actual dependencia del hombre por la máquina, la aparición de fenómenos psicológicos colectivos gracias a la Interconectividad, y el uso cuestionable de las herramientas digitales que en cierta medida adquieren nuestro rostro, y le dan forma a muchos de nuestros pensamientos, mientras identifican nuestros sentimientos más profundos para utilizarnos como combustible de un llamado “desarrollo industrial” que en realidad es alimentado por un algoritmo que prioriza el consumo, pero no la necesidad.

Según el **pensamiento sistémico**, la identificación de *atranques* y problemas dentro de un **sistema determinado** se vuelve necesaria para que este último no colapse o se debilite en el proceso de cambio. Y en sistemas como la sociedad humana, que carece de una estructura social, política, y cultural uniforme, y que es extremadamente variable y fluctuante, es necesario que cada miembro del sistema pueda cuestionar el trayecto del mismo, que sea consciente en su proceso de cambio, tanto individual como colectivo, y que sepa utilizar las herramientas y recursos que le ofrece su medio para el mejoramiento de sus condiciones de vida. La conciencia digital se refiere entonces a la capacidad que adquieren las personas de analizar cómo la tecnología está influyendo en sus vidas y en la sociedad en general.

En la era de la información y la automatización, es importante comprender cómo las herramientas digitales están afectando nuestra forma de pensar, comunicarnos, trabajar y

relacionarnos entre nosotros. La conciencia digital implica no solo conocer las herramientas digitales disponibles, sino también ser capaz de evaluar críticamente su impacto en nuestra vida diaria. Esto implica ser conscientes de los posibles efectos negativos de la tecnología, como la adicción a las redes sociales, la propagación de noticias falsas y la erosión de la privacidad en línea.

Para desarrollar la conciencia digital, es importante educarse a sí mismo y a los demás sobre la tecnología y sus efectos. Esto incluye aprender habilidades básicas de informática y seguridad en línea, así como comprender cómo funcionan los algoritmos y cómo se utilizan nuestros datos personales.

Además, es importante ser conscientes de cómo se utilizan nuestras interacciones en línea y nuestra información personal para influir en nuestras decisiones y comportamientos. Esto implica cuestionar la veracidad y el sesgo de las fuentes de información en línea y ser críticos con los mensajes que recibimos a través de los medios de comunicación. La conciencia digital es esencial para garantizar que las herramientas tecnológicas se utilicen en pro de la calidad de vida de los ciudadanos, y no por explotación o menoscabo. Al ser conscientes de cómo la tecnología está afectando nuestras vidas y la sociedad en general, podemos tomar decisiones informadas y trabajar juntos para aprovechar al máximo las herramientas digitales mientras minimizamos sus efectos negativos.

Visto de forma individual parece una sugerencia de acción compleja. Pero visto de manera colectiva no requiere el 100 % de nuestra energía para ser efectuado. La ventaja del trabajo creativo y la **co-creación** es que todos podemos aportar a partir de nuestras capacidades como individuos, en vez de ser buenos en todo, como siempre se nos fue propuesto en un sistema formativo tradicional, que se convierte en un enfoque radicalmente diferente al que proyecta nuestra sociedad actual. Sin embargo, aunque la co-creación y el trabajo colaborativo pueden parecer una solución prometedora, también surgen dilemas en el camino. Por ejemplo, ¿Cómo se puede garantizar que se alcancen los objetivos deseados y se mantenga la cohesión del equipo?

Y en temas de apropiación del conocimiento, ¿Cómo se puede asegurar que todas las personas tengan acceso a la información y los recursos necesarios para contribuir de manera efectiva? ¿Cómo se pueden superar las barreras culturales, de género y económicas que a menudo limitan el acceso al conocimiento?

Estas preguntas y dilemas pueden parecer desafiantes, pero también ofrecen oportunidades

para la reflexión y el crecimiento. Al abordar estos problemas, podemos crear un entorno más inclusivo y equitativo para una sociedad creativa, y lograr soluciones más efectivas y sostenibles a estos desafíos.

La educación, y su necesidad de cambio ante posible parálisis sociocultural

Los individuos implicados en el desarrollo de la investigación realizada con la colaboración de *Innovapues* en relación con el proyecto Apropriación Social del conocimiento de la Fundación CINDE revelan ciertos fenómenos en común en cada locación, que a pesar de ser tan cercanas y pertenecer a la misma región geográfica, poseen marcadas diferencias en su idiosincrasia, y a partir del desarrollo de su historia desde finales del siglo xx y comienzos del siglo xxi, revelan cambios significativos en la raíz del comportamiento social y cultural, que se entremezcla (¿cómo no?) con la historia sangrienta de la sociedad colombiana, aún con heridas abiertas y cicatrices frágiles. A estos cambios se les abalanza la añadidura del impacto de la globalización, que aparece como vorágine de una economía fragmentada, decadente, y por consecuencia, retrógrada.

La adaptación ante las crisis de la sociedad colombiana es perpetuada en el ámbito formativo y pedagógico, que en sus versiones tradicionales se fundamenta en la memoria y la repetición de información, fomentando poco el pensamiento crítico y la creatividad. Además, se ha centrado en la transmisión de conocimientos y valores preestablecidos por la sociedad, sin tener en cuenta las necesidades y particularidades de cada individuo.

La educación tradicional en Colombia se ha enfocado principalmente en la enseñanza de materias base como matemáticas, ciencias y lenguaje, dejando de lado aspectos importantes como la educación artística de enfoque diferencial, con acceso a oportunidades para una nueva economía creativa, la educación emocional como parte de la integridad y derecho humano fundamental, y la educación para la ciudadanía, en la que se formen seres críticos, responsables y comprometidos con el bienestar de la sociedad y del planeta en general.

En el contexto actual, el uso apropiado de las herramientas tecnológicas se ha vuelto un aspecto crucial en la educación de la ciudadanía. Muchos sistemas educativos tradicionales todavía se enfocan en enseñar habilidades y conocimientos que pueden resultar obsoletos en poco tiempo. Se evidenció claramente para los mentores de *Innovapues* en las diferentes instituciones educativas en la cuenca de San Juan.

Esto revela la necesidad de un cambio significativo en la forma en que se enseña y se aprende, así como una mayor colaboración entre la educación y la industria tecnológica para

asegurarse de que las habilidades que se enseñan sean las que se necesitan en el mercado laboral moderno. La tecnología se ha convertido en una herramienta indispensable para el aprendizaje y la comunicación, y su uso adecuado puede facilitar la formación de ciudadanos creativos, empáticos y participativos.

Sin embargo, también existe la necesidad de enseñar a usar las tecnologías de manera responsable, ética y segura, para evitar el ciberacoso, el grooming, la exposición a contenidos inapropiados como noticias falsas y teorías conspirativas, entre otros riesgos asociados al dilema de las redes sociales y la adicción generada por la implementación malintencionada del algoritmo de las redes, que están programadas para ser consumidas de manera masiva con restricciones limitadas, lo que produce una modificación en la mente del usuario, invitándolo a consumir enormes cantidades de contenido online.

Produce cierta inquietud entender el poco control que disponemos sobre la tecnología, y lo mucho que nos envuelve, en especial las **inteligencias artificiales**, que crecen de manera exponencial y a pasos agigantados, pasando a otro plano con la consolidación del Metaverso. Hace falta dimensionar con más datos el impacto de las redes en la mecánica de aprendizaje del ser humano, al igual que la necesidad de generar conciencia sobre el impacto de estos hechos en la vida de los colombianos, sobre todo los nativos digitales. En los últimos años, ha habido un esfuerzo por parte de las instituciones en general por transformar el sistema educativo en Colombia, con una mayor atención a la innovación pedagógica, la inclusión y la equidad.

Sin embargo, esto no evoluciona de la misma forma en todos los territorios, sobre todo en lugares como los municipios del suroeste antioqueño, donde todavía se mantiene un enfoque de “escuela tradicional” que contextualiza a los estudiantes con un sistema de calificación uniforme en todas las áreas del conocimiento: Se le enseña a los estudiantes que la mejor forma de salir adelante en sus estudios y en la vida es siendo buenos en todo, cuando en realidad necesitan aprender a trabajar en equipo y desarrollar sus talentos. **Todavía hay mucho por hacer para lograr una educación de calidad y accesible para todos los colombianos.** Y mucho más en un tiempo de cambios radicales y de inmensa cantidad de datos accesibles para cualquier persona con acceso a un dispositivo con internet. Mundos enteros, a un clic de distancia, que incluso alcanzan a desdibujar la línea entre la realidad y la ficción.

Se discute la intervención para una correcta evolución de la pedagogía moderna, que debe incluir enfoques y herramientas para el uso adecuado de la tecnología. Por ejemplo, desplegar

programas y herramientas educativas que buscan fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre temas sociales y políticos, y que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación para crear espacios de diálogo y participación. GitHub, Discord, ArtStation, y Facebook y sus plataformas son grandes ejemplos de esto. Además, incluir enfoques pedagógicos como el aprendizaje colaborativo, **la mentoría** dentro y fuera de las aulas, y el aprendizaje basado en proyectos, permiten a los estudiantes trabajar juntos en la solución de problemas y en la creación de soluciones que respondan a necesidades comunitarias. La falta de flexibilidad y el énfasis neto en la estandarización y la homogeneización en la educación de los jóvenes produce descontento y desolación. Otro problema ha sido la falta de acceso a la tecnología de la información para aquellos que viven en zonas rurales o de bajos recursos económicos, lo que ha llevado a una brecha educativa significativa. Además, la educación en Colombia ha sido históricamente excluyente en términos de género y raza, lo que ha limitado el acceso de mujeres y de grupos étnicos a la educación.

Conclusiones

Se concluyó, gracias a esta investigación que muchas escuelas todavía se enfocan en enseñar habilidades que eran valiosas hace décadas, como la memorización y la regurgitación de información, en lugar de enfocarse en habilidades más prácticas y relevantes para el mundo moderno, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. Además, muchas instituciones educativas todavía ven la tecnología como un complemento a la educación, en lugar de como un elemento integral de la misma. Esto significa que muchos graduados salen de la escuela sin las habilidades tecnológicas necesarias para ser competitivos en el mercado laboral moderno. Se están graduando personas laboralmente obsoletas. En contraste, el desarrollo tecnológico está avanzando rápidamente y está cambiando la forma en que vivimos y trabajamos.

Los empleos que eran comunes hace unas décadas ahora son fácilmente reemplazables por dispositivos tecnológicos y/o herramientas digitales, y los trabajos del futuro requerirán habilidades tecnológicas y una mentalidad más innovadora y adaptable.

Ahora más que nunca, se debe abordar la inclusión y la colaboración como elementos fundamentales en la visualización de oportunidades por y para estos grupos, que, por diversos motivos como el desplazamiento forzoso, la violencia de género, el racismo y corrupción política y económica, se ven cegados de oportunidades y por tanto, inhabilitados en su derecho a una educación digna.

Se confirma la importancia de la opinión del estudiante, tanto como individuo que recibe, abstrae, y reinterpreta la información, como del formador, como medio de transmisión de la misma.

En lugar de un enfoque tradicional centrado en el profesor, donde los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento, este proyecto busca fomentar un enfoque centrado en el estudiante, donde ellos son agentes activos de su propio aprendizaje, y de cambio positivo y significativo para su región. A partir de esto surge la siguiente combinación de métodos que se fusionan con el pensamiento sistémico y crítico respectivamente, y pueden resumirse en tres principios destacables durante los procesos de análisis y ejecución de actividades a partir de este enfoque:

La colaboración, como componente integrador de ideas y acciones que generen valor en el tiempo y fomenten el desarrollo.

La amabilidad, como mediador en el marco de la diferencia de ideas, ideologías y conceptos que re-modifican la construcción de la realidad en el proceso de cambio social, que se da de manera acelerada y exponencial.

La empatía, como mediador e integrador de las acciones humanas en el proceso de sistematización y automatización de procesos tecnológicos, económicos y políticos de la sociedad moderna.

Referencias

Wilde, O. (1891). Intentions: The Decay of Lying, Pen Pencil and Poison, The Critic as Artist, The Truth of Masks. <https://www.abebooks.com/first-edition/Intentions-Decay-Lying-Pen-Pencil-Poison/10579254930/bd>

La Mediación virtual en la configuración identitaria de niños y jóvenes rurales

KELY MILENA JARAMILLO PALENCIA

Resumen

En el deseo de reconocer qué cambios han provocado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su espina dorsal; el internet, en la cultura, se desarrolla la investigación: La mediación virtual en la configuración identitaria de niños y jóvenes rurales, bajo dos cuestiones esenciales; la ruralidad como una categoría que propone dinámicas distintas, por su desarrollo histórico y actual posición en la intensa carrera de la globalización y la segunda entendiendo que las TIC se plantean como una suerte de modernidad que da paso a la cuarta revolución industrial. El relato que se construye a través del ejercicio etnográfico con niños y jóvenes entre los 12 y 18 años de edad, con sus familias y con diferentes interlocutores que hacen parte de la vereda San José de las Cuchillas en Rionegro, Antioquia, da cuenta de qué injerencia tiene en su vida el uso de las TIC, qué significa en la cotidianidad y cómo esto se relaciona con su construcción identitaria y su visión de progreso.

Etnografía de la virtualidad y en la virtualidad, como método de reconocimiento de las dinámicas sociales en el ciberespacio.

El objetivo principal de esta investigación consistió en dilucidar el lugar de las TIC en la configuración identitaria de niños y jóvenes en la transición de edad entre los 12 y los 18 años, de la Institución Educativa San José de las Cuchillas en Rionegro Antioquia.

La matriz de objetivos se enfocó en:

A. Los usos, además de inventariar como punto de partida, mediante un registro más que encuesta, se generó una conversación respecto al tema central, las TIC, y en los grupos focales se identificaron esos usos, el acceso, la capacidad de adquisición de estos dispositivos etc.

B. Los significados, observación de las actividades académicas relacionadas con las prácticas rurales: la siembra, la recolección de vegetales y frutas, el ordeño, recorrido veredal, ubicación de dispositivos existentes (fibra óptica, satélites, sala de internet) salidas al parque de Rionegro, seguimiento en sus redes sociales u otras plataformas a las que acceden etc.

C. Expectativas e ideales, referido a los ideales o aspiraciones que tienen los niños y

jóvenes de la institución, partiendo de lo que son ahora, de la formación que reciben, de la herencia familiar, de su visión de mundo y de los proyectos de vida que vienen forjando. Con preguntas relativas a: ¿Cuáles son esos significados y valores enraizados en el uso de las TIC? ¿Qué importancia tienen el uso de las en sus actividades cotidianas?, ¿Cómo median en su autopercepción y la percepción que tienen de los demás?

D. Relación de usos y significados: Configuración Identitaria, De los usos y significados de las TIC a las prácticas y expectativas que afectan y configuran su identidad, con preguntas relativas a ¿Cómo afecta el uso y apropiación de las TIC su identidad? ¿Se definen como niños y jóvenes rurales? ¿Hay un ser rural, una identidad rural y cómo inhiben estos avances tal identidad?

Metodología

Delimitación del campo: geografía-actores

Este proceso investigativo se realizó en la Institución San José de las Cuchillas, ubicada en la vereda que lleva este mismo nombre a 6,9 kilómetros del casco urbano de Rionegro, Antioquia. Esta es una ciudad intermedia que conjuga lo rural y lo urbano, con una población de 101.046 habitantes hasta el 2005.

Esta institución proveyó las condiciones necesarias para la recolección de información, en cabeza de la Alcaldía de Rionegro a través de su Secretaría de Educación, que permitió el acercamiento a la comunidad educativa. En la selección de escuelas, se destacó La **I.E.** San José, porque perviven prácticas relacionadas al agro como parte de su formación académica. La primera fase del campo, que inició con el acercamiento a los actores y al contexto como tal, involucró a 17 estudiantes de los 24 que se inscribieron, quienes voluntariamente decidieron compartir sus experiencias acerca de su relación / uso / significados / identidad con las TIC. Niños, niñas, adolescentes y jóvenes entre los 11 y los 18 años de los grados 6°, 7°, 8°, 10° y 11°.

Herramientas

Inicialmente se planteó una herramienta de recolección, que fuera fija, basado en una multimedia en la que investigadora podría exponer cuestiones y preguntas para desarrollar en campo, allí los participantes podrían participar activamente, simulando una red social. Sin embargo, en la práctica del campo, el WhatsApp fue mucho más efectivo para iniciar conversaciones e interacción con el grupo.

Para la recolección de la información se emplearon las siguientes técnicas de investigación:

Observación participante: observar e interactuar con el grupo es, por excelencia, la ruta de

la etnografía; como lo plantea Guber (2001) “la flexibilidad descansa en el investigador que transforma a las técnicas de recolección de información en partes del proceso de construcción del objeto de conocimiento” (p. 41) y es precisamente en la indagación y las diversas formas de obtener los hallazgos, en un proceso simultáneo, que el investigador “se convierte en la principal e irrenunciable herramienta etnográfica” (p. 41). En este caso ocurrió en dos momentos: presencial y virtual, ambos tiempos llevan al registro sistemático de los acontecimientos, comportamientos, si se quiere, y de las relaciones en torno al tema de estudio. A este ejercicio se le sumó una actividad cartográfica, definida más como “El circuito de las TIC” en el que los chicos y chicas dibujaron un circuito en donde destacaban los puntos de coincidencia con el uso de los dispositivos.

Cartografía social: es una técnica relativamente nueva, su empleo según Carballeda (2012 Citado en Tetamanti (2012) se presenta como una posibilidad innovadora de aplicar formas de conocimiento y otras posibilidades de intervención social en la localidad. En el sentido práctico, esta técnica estimula la construcción colectiva, que Tetamanti (2012) resume como una oportunidad de democratizar el relato a través del diálogo, el debate y el juego. Particularmente en este ejercicio, los participantes se recrearon en el dibujo, como seres individuales y en el conjunto. El dibujo se discutió al final de la sesión, bajo la afirmación: “Yo y las TIC”, esta actividad, que se tradujo en una conversación amena; reforzó los lazos, la presencia de la investigadora y su rol dentro del grupo.

Grupo focal: Aunque el uso de esta técnica, se realiza en mayor medida para investigaciones de mercado, Valles (1999), incluso, a partir de la consideración de Fredy Montana (1993) plantea que su utilización es escasa en el campo antropológico, resultó para el caso de esta investigación, amigable y útil.

Además de las técnicas de participación, se propuso la revisión documental de fuentes secundarias, que ayudaran en el acercamiento a la historia del territorio, sus representaciones sociales, vivencias, desarrollos y conflictos. Se tuvo acceso a algunos documentos, cedidos por la Junta de Acción Comunal de la vereda San José de las Cuchillas, entre los que se cuentan: el Plan de Desarrollo de Rionegro, como panorama general, una recopilación de la zona rural Rionegro “Recuerdos veredales de antaño” de la antropóloga Alejandra Gómez y un documento de resumen de Rionegro y sus veredas en el oriente antioqueño, siendo estos dos últimos de valor para la investigación, dado que fue insumo para reconstruir la línea de tiempo de la vereda, explorando su historia y otros asuntos como el parentesco, actividades económicas, sociales y políticas, conflictos

socioculturales entre otros. Las entrevistas a profundidad a doña J y a un líder de la zona, nutrieron el contraste, además, porque los relatos abarcaron generaciones distintas; en la década de los treinta y desde la década de los setenta.

Construcción del relato

El investigador no se propone explicar una cultura, sino interpretarla o comprenderla. Las técnicas más idóneas son las menos intrusivas en la cotidianidad estudiada: la observación participante y la entrevista en profundidad o no dirigida (Guber, 2001, p. 42).

¿Cómo construir un relato sobre la virtualidad y en la virtualidad? La práctica evidenció que los participantes se sintieron más abiertos cuando se aplicaron técnicas tradicionales, proporcionando más información en este ambiente natural, de cara al observador. Este efecto puede entenderse como una evidencia de la identidad grupal que devela rasgos identitarios individuales que se manifiestan en el relato.

Como se indicó, se obtuvieron los datos mediante el uso de herramientas TIC y de la aplicación de técnicas cualitativas convencionales, el registro a través de dispositivos conectados a la red, las notas del diario de campo manual realizadas en los encuentros presenciales (grupos focales), así como las entrevistas y conversaciones personales con los interlocutores. El descubrimiento de las preguntas significativas según el universo cultural de los informantes es central para descubrir los sentidos locales. Esto puede hacerse escuchando diálogos entre los mismos pobladores intentando comprender de qué hablan y a qué pregunta implícita están respondiendo (indexicalidad y reflexividad) (Guber, 2001, p. 75).

Miradas: Doña J

Doña J con sus canas brillantes y su piel surcada por la sabiduría, parece a simple vista una abuela adorable, y lo es, pero además es una líder del lugar, fuerte y lúcida. Sus ademanes son sólidos, muestra de una herencia campesina. Recibe a todos con aguapanela, brevas y queso y hace una “ollada” de arroz con carnes para todo el que llegue y para repartir entre los vecinos.

Ser rural: reflexiones desde el marco teórico y desde hallazgos de campo contrastados.

“Todos conectados” donde llegue la señal, donde haya un dispositivo, donde existan estrategias asociadas a la democracia digital. La ruralidad aparece como una cuestión de interés por el supuesto de que, por ubicación geográfica, por la noción de desarrollo relacionada a imaginarios colectivos que plantean que su desarrollo es lento, la sitúan como un contexto en el que hay poco acceso a las nuevas tecnologías, al menos a aquellas que requieren del uso del

internet.

Así, nace la inquietud de comprender cómo asimilan esta supuesta modernidad quienes viven en el campo, cómo se entiende el ser rural, a partir de sus identidades que de una u otra forma se ven afectadas por estos adelantos.

Figura

Ilustración de doña J / Kely Jaramillo



No le gusta ser fotografiada, ni que mencionen su nombre por ahí. Ha participado en muchos procesos de su vereda y de las veredas aledañas, se considera una mujer política y religiosa, “sin pelos en la lengua” y piensa que eso le trae enemigos. Cree que le falla la memoria, porque son más de 80 años caminando este suelo antioqueño.

¡Esto va de afán!, Dios se quedó atrás

Sin haber hecho la pregunta, doña J se adelanta e inicia la conversación así: “¿Busté sabe por qué en este mundo anda todo mal?” Se responde así misma: “Es que la gente dejó de creer en Dios para aferrarse a lo material, fíjese, el rosario no faltaba, el Ave María, el gallito cantaba a las cinco, a las doce, a las seis, era el reloj” y prosigue:

Los niños de mi época eran niños dioses, los de ahora son demonios y ¿sabe quién los dañó? La tecnología, es lo que está acabando con esto, a ellos no les importa la religión, ni Dios” (Doña J, 28 de octubre de 2018 / Matrona de la vereda Cuchillas)

Doña J representa a la sociedad antioqueña ultra conservadora y religiosa en extremo, una religiosidad histórica (Duch, 1997, p. 135) que pone como centro la salvación o iluminación o de la reconciliación, “como meta de la vida y de las preocupaciones religiosas de los individuos y de los grupos sociales”, parte de la existencia encomendada a un Dios que mantiene al humano fuera del pecado siempre y cuando obedezca, siendo la obediencia el mayor acto de amor que conduce a una vida libre de perturbaciones.

En su relato se evidencia el catolicismo que se ha enraizado a la tierra vivida, el antropólogo Anthony F. C. Wallace, definió la religión como las “creencias y rituales preocupados por los seres, poderes y fuerzas sobrenaturales” (1966, p. 5). Lo sobrenatural es el reino extraordinario que se encuentra fuera, pero que se cree incide sobre el mundo observable. Para doña J, la pérdida de la fe, del agradecimiento y de la obediencia tiene su origen en el desarrollo vigoroso de las sociedades, del mundo. La tecnología se aparta del principio de estar sujetos: “La religión era principal, las tecnologías han opacado la religión, donde no hay techo entra el agua”

Usos y Significados / Niños, niñas y jóvenes

¿Cómo se ve el mundo híbrido?

“El internet no es malo, ni bueno, pero tampoco es neutral. El internet es nuestro espejo”

Manuel Castell (21 de noviembre de 2018, Encuentro Ateneo Porfirio Barba Jacob, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia)

¿Qué sería de nosotros sin el internet?

S es un chico de 14 años, que ha estado expuesto a dispositivos desde que nació, su desarrollo se ha dado en plena ciudad, un tiempo en Medellín y ahora en Sabaneta. Pasa alrededor de 10 horas en su celular y cuando no, se dedica a jugar o a crear historias en su computadora.

“Disfruto de mi vida, me gusta porque eso me ha permitido aprender demasiadas cosas, mis amigos me dicen “Wikipedia” (risas) porque sé de todo un poco, especialmente de comics, además creo stand Jojo’s Bizarre Adventure, ahí soy considerado un máster, con un rango alto” (S Adolescente (hombre) / 14 años / 8º/ Comunicación personal, 16 de junio, 2020)

G por su parte emplea aproximadamente 15 horas en juegos llamados League Of Legends (LoL), ha vivido siempre en la ciudad, en Cúcuta, Mérida (Venezuela) y ahora en Sabaneta, tiene 14 años, y para él relacionarse con los amigos no es importante, prefiere el computador de la sala. Cuenta que es el menor de la casa, las hermanas mayores viven independientes y que su mamá, aunque emplea un esfuerzo sincero, no le prohíbe estar tanto tiempo jugando.

“Ya se cansó (su mamá) porque además de esto ¿Qué otra cosa podría hacer? No me gusta salir mucho, en los juegos me siento bien, tengo un rango alto en mi rol y pues ahí no soy tan tímido” (G Adolescente (hombre) / 14 años / 8º/ Comunicación personal, 16 de junio, 2020)

M tiene 13 años le encanta jugar a Call Of Duty (CoD) considerado un juego bélico y violento, pero que, para él, se ha vuelto un compañero inseparable que le ayuda a aliviar los días de encierro, desde antes de la conocida pandemia, porque no le interesa socializar mucho en la calle.

“Me da pereza estar afuera, es que aquí me siento más seguro la verdad, mi papá y mamá trabajan todo el día, llegan en la noche, entonces jugando me distraigo, aunque siempre tengo que mostrar las tareas, porque si no me quitan el computador, ya logré instalar otra pantalla de un computador viejo y hasta metí la crispetera, en mi cuarto, que es mi cueva, pero ya me la hicieron sacar (risas)” (M Adolescente (hombre) / 13 años / 8º/ Comunicación personal, 16 de junio, 2020).

Un encuentro en el que se destacó la palabra “cueva” para designar la habitación, que tiene dos dispositivos esenciales: el celular y el computador. Su relación con la ciudad se resume en la biblioteca municipal, lugares de juego por computador, pizzería y cine. El colegio es su espacio más grande de socialización, incluso por encima de la familia, aunque siguen conectados a sus celulares, siendo esto una problemática general del colegio, pues el uso de celulares no se controla fácilmente y es considerado por los padres y madres de familia una interrupción, más que un complemento, en la formación académica. “Los celulares se han convertido en un dolor de cabeza, los estudiantes no obedecen a los docentes y en cambio se la pasan escuchando música y viendo memes” (MA Madre de familia / 46 años / Grupo 8º/ Pertenece al Consejo de Padres y madres de familia/ Comunicación personal, 22 de junio, 2020).

El control de los dispositivos es más laxo, muchos de los padres y madres tienen largas jornadas de trabajo, lo que ayuda también al poder adquisitivo, permitiendo el uso de muchos dispositivos, conexiones de banda ancha con más megas y diversas posibilidades enmarcadas en las TIC, que ayudan en la crianza y que para este tiempo (Pandemia) en el que se realiza el grupo focal, es más vigente porque el colegio se trasladó al ciberespacio, la forma más propia para dar continuidad al componente educativo.

Los chicos y chicas de San José de las Cuchillas en contraste con los chicos que participaron de Sabaneta, son más activos escuchas y siguen más fácilmente las normas institucionales. Entre los dos grupos, sí se comparte el mismo lenguaje en lo que se refiere al ciberespacio, los

aplicativos, juegos, expresiones y conversaciones, no obstante, el tiempo de exposición en la vereda es mucho menor, lo que los presenta como personas más sociables (a simple vista) los participantes de lo urbano, son un poco más parcos y tímidos, asimismo, gran parte de su vida se desarrolla en ambientes virtuales, donde tramitan temas de autoestima y relacionamiento, son muy habilidosos y tienen un cúmulo de información que saben analizar y expresar. Los niños y jóvenes rurales son más sensibles a su entorno y tienen más control parental.

Reflexiones

La configuración familiar y la identidad colectiva, calan con honda fuerza en los modales, búsquedas, ideas y percepciones de los niños y jóvenes, quienes se identifican con su lugar de origen y residencia, valorando aspectos como la cercanía a la escuela, el paisaje veredal, los grupos conformados desde la JAC para “impulsar” a las veredas, el sancocho o arroz con leche los fines de semana y el paseo al municipio al parque o a la Casa de la Cultura.

A mi bisabuela le gustan las flores, tiene un huerto y yo se lo decoré todo, la finca queda en el Carmín, también tiene gallinas, huevos, pollitos. Es mejor tener gallinas (Niña D / 11 años / 6°/ Comunicación personal, 24 de octubre, 2018).

Las actividades al aire libre son valoradas, por encima de actividades que involucran el uso de dispositivos, esto no quiere decir que no los utilicen, de hecho, sí lo hacen, porque la mayoría de los participantes, especialmente los de grados mayores, tienen un celular, sin embargo, el interés se centra en acciones que impliquen el contacto físico, la lúdica, la charla y la contemplación. La pertenencia a la ruralidad, les da cierta sensación de exclusividad, aun cuando no son ajenos a las dinámicas urbanas:

Me gusta salir, aprender, adquirir conocimiento, dormir, comer. Pero en sí no tengo un gusto definido. Vivimos en la vereda Cuchillas, pero sí visitamos mucho la ciudad. Los hermanos mayores trabajan en la ciudad, mi papá es contratista. No hemos cultivado la tierra, vivimos aquí, pero somos más de la ciudad. (Adolescente S (Mujer) / 13 años / 7° / Comunicación personal, 24 de octubre, 2018)

El trabajo duro, la disciplina y la cordialidad, identifican a los niños y jóvenes rurales, quienes se muestran atentos y afables, más allá de los comportamientos relacionados con la edad, con las búsquedas y deseos infantiles y adolescentes.

Desde el año pasado tengo celular, pero casi no utilizo, más que todo para entretenimiento cuando no tengo nada que hacer. Yo hago las tareas, aseo la casa, baños todo. Yo ya lo sé controlar,

por eso me lo dieron. Mi hermana es hiperactiva no o sabe usar. El internet puede ser bueno o malo, malo cuando se mete uno a páginas indebidas (Las que la gente crea para ganar plata) y las buenas son las que se usan para hacer tareas (Adolescente (Hombre) J / 13 años / 6° Comunicación personal, 24 de octubre, 2018).

Conclusiones

“Clifford toma a los antropólogos como nativos y también como informantes suyos...estamos siendo observados e inscritos” Sobre la autoridad etnográfica.

Esta investigación se inició bajo el objetivo de dilucidar el lugar de las TIC en la configuración identitaria de niños y jóvenes rurales, en este caso con los estudiantes de la Institución Educativa San José de las Cuchillas en Rionegro Antioquia. La cobertura de fibra óptica y del espectro electromagnético, en realidad es una preocupación estatal, pero no define el avance territorial. La vereda ha crecido y se ha fortalecido por su propia determinación que sin ambages tiene claro qué necesitan y cómo provocar transformaciones en su tejido social.

La realización de una etnografía virtual en la virtualidad, exigía de por sí, aplicar en mayor medida técnicas en ambientes virtuales, para sustentar la factibilidad de este campo, no obstante, el contexto marca la pauta. De este camino recorrido se puede concluir lo siguiente:

La observación participante en el campo presencial, fue definitoria en el proceso etnográfico, los participantes demostraron mayor cercanía y menos interés en las herramientas virtuales propuestas, como canales de recolección de información, tal como la multimedia en línea. El contacto físico, la escucha, la lúdica y los encuentros en el colegio o en sus casas, causaron un efecto positivo y facilitaron además de la obtención de los datos, comprender de una manera más explícita, sus relaciones y prácticas referentes al tema en cuestión.

La idea de que las TIC y su creciente expansión a través del internet, son, en definitiva, temporalidades del progreso y la modernidad, se redefinen en contextos tan sensibles al arraigo, como es el caso de Cuchillas. La historia que le precede, las prácticas, costumbres y ritos marcan una identidad colectiva que se reverbera en la identidad individual de las nuevas generaciones.

Es cierto que hoy el mundo rural converge más de cerca con el mundo urbano, incluso se habla de una nueva ruralidad (tema que no fue abordado en la presente investigación) los límites ya no son tan marcados, al menos en esta zona. El acceso a las veredas es fácil y económico, casi como un barrio más del municipio. Sin embargo, la dinámica sí es distinta en la zona más rural. Existen casas veraniegas de descanso, pero en su mayoría las casas que ocupan el territorio son de

nativos que cultivan una huerta, tienen sembrados o trabajan cerca. Los hijos ayudan en esta labor, aunque tengan acceso a las TIC y al ciberespacio, la idea del ocio es rechazada y el trabajo duro sigue imponiéndose ante las formas rápidas y aparentemente sencillas de la virtualidad.

Las TIC y el Internet, sí están presente en las actividades de la vida rural, similares a la dinámica en la vida urbana, pero con menos intensidad, al menos en el contexto de estudio. Se consideran importantes, en definitiva, un brazo robusto de la modernidad, necesarias para poder comunicarse, pero no se erigen como únicas aliadas en el crecimiento de la vereda, que sí estiman como una zona que crece y mejora las condiciones de vida de sus pobladores, condiciones de vida relacionadas con la tranquilidad, el derecho al cultivo, acceso a los servicios básicos y fácil movilización.

Las condiciones económicas tienen mucho que ver en el acceso, aunque existen puntos digitales y algunos de los participantes cuentan con conexión, la mayoría no incluyen el internet como un bien básico del hogar, los usos también se remiten a lo esencial: el computador para realizar la tarea (escritura), el celular para llamadas, el televisor para entretenimiento familiar. El control de los tiempos también es una limitante en el acceso, los chicos y chicas destinan la mayor parte de su tiempo a los juegos, las tareas manuales, el encuentro y la formación extracurricular. Exceder el tiempo en el celular o en la tableta no está bien visto, desde el colegio y en las familias regulan con ahínco estos usos, que han generado una consciencia vital entre los estudiantes tal y como expresaron en los grupos focales:

Claridad en los riesgos del uso de las redes sociales.

Preocupación por la desestimación del libro (papel impreso)

Idea de que remitirse solo a la red trae datos “basura”

Sensación de ahuecamiento en lo relacionado a la información y datos.

Dispersión, por la cantidad de posibilidades que tienen: ventanas al mundo.

Vigilancia de las relaciones, conservan la idea de que las redes, plataformas y demás social media, afectan las relaciones, valorando más las relaciones de los mayores que según su idea “A veces juegan más que los mismos niños”.

- La práctica agrícola ya no es vigente, ni hace parte de sus ideales, ser campesino no tiene tanto peso, como pensar en ser representante estudiantil, concejal, alcalde o cualquier otro rol que represente su vocación política. Un rasgo marcado en los niños y jóvenes de Cuchillas. La desestimación de trabajar la tierra como lo hicieron sus abuelos, en incluso

padres, obedece a la baja rentabilidad del sector campesino, cultivar ya no es una opción, porque es muy costoso y no retorna. A Los chicos y chicas les gusta vivir en un lugar fuera del ruido, con aire limpio y paisaje verde, no obstante, no incluyen dentro de sus aspiraciones, el ser cultivadores o dedicarse a la agricultura.

- Estudiar por fuera es una alternativa, pero es más importante permanecer, pertenecer y disfrutar del privilegio de la tierra. Las TIC como se indicó, hacen parte de las renovadas formas de comunicarse, pero no inhiben la respuesta genuina de su identidad rural.

En el camino de reinterpretar, nos reinterpretamos como autores, como etnógrafos:

La finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano. Desde luego, no es esta su única finalidad, también aspira a la instrucción, al entretenimiento, al consejo práctico, al progreso moral y a descubrir el orden natural de la conducta humana; y no es la antropología la única disciplina que persigue esta finalidad. Pero se trata de una meta a la que se ajusta peculiarmente bien el concepto semiótico de cultura. Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa (Geertz, 1973, p. 27)

El interés por desarrollar esta investigación, como se menciona en el inicio, correspondió a la imperiosa inquietud de comprender cómo ha afectado y sigue afectando, el desarrollo de las TIC, las relaciones humanas, mediante el uso de un sinnúmero de dispositivos que cada día se actualizan y plantean facilidades de desplazamiento, de contacto, de ocio, de trabajo y productividad, pero que también plantean retos para no perder esa sensación de humanidad.

Este abordaje fue solo un despunte en un contexto específico, como el rural, partiendo de la construcción identitaria de niños y jóvenes que, según el supuesto, tendrían menor exposición a las TIC. En definitiva, a través del contraste, si encontré marcadas diferencias entre los niños y adolescentes rurales y los niños y adolescentes urbanos. Los padres y madres en la ciudad, aunque se preocupan por el uso excesivo de las TIC, han llegado a una aceptación que raya en resignación, porque consideran que es un efecto normal de la modernidad, que se manifiesta en esta generación, los llamados centenials, o generación Z.

En la vereda las familias son más radicales al respecto y fomentan, con más ahínco las prácticas relacionadas a la cotidianidad veredal, los encuentros familiares y alguno que otro cultivo.

En los ideales de los chicos de la vereda no domina la migración a la ciudad, como única forma de “progreso” en realidad, la ciudad no es lejana como en otros tiempos y estos, al contrario, se sienten privilegiados, percibiendo a la ciudad como un lugar de cemento, frívolo y peligroso, en el caso de los chicos de ciudad, el ideal principal es asistir a la universidad o “tomarse un año sabático” para crear empresa o vivir de los juegos.

Me sorprende lo cibernéticos que somos, la relación con las TIC es ahora nuestra forma de sobrellevar siniestros, angustias y alegrías, somos parte de dos ventanas, efectivamente, la presencial y la virtual, ambas se entrelazan y proveen un mundo en el que la humanidad temiera ser opacada, pero en realidad no es más que una reconfiguración (opinión de la investigadora) y adaptación a estas formas de comunicación, que no son tan nuevas, es esperanzador entender que siempre existirá una forma básica de ser humano, más allá de la tecnología que parece devorarnos.

Referencias

Duch, L. (1997). *Antropología de la Religión*. Editorial Herder.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, S.A.

Guber, R. (2001). *La Etnografía, Campo y Reflexividad*. Grupo Editorial Norma. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>

Díez Tetamant, J. M., Escudero, H. D., Carballeda, A., Barberena, M., Hallak, Z., Rocha, E., Massera, C., Vázquez, A., Barceló, M., Coñuecar, V., Gómez, D., Feü, C., Martínez, N. y Romero, N. (2012). *Cartografía Social, investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Serie Sociedad. <https://www.margen.org/Libro1.pdf>

Frey, J. H. (1993). *Manual de investigación cualitativa. La entrevista*. <https://es.scribd.com/document/686020444/Fontana-y-Frey-LA-ENTREVISTA>

Valles, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis sociología. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/valles__miguel_s__tecnicas_cualitativas_de_investigacion_social__reflexion_metodologica_y_practica_profesional_.pdf

Wallace A. (1966). *Religion: An Anthropological View*. Random House Publishing Group.

Memorias en espiral: literatura, arte y subjetividades políticas en jóvenes habitantes de un territorio en disputa

LISETH FARBIELLY JÁCOME SÁNCHEZ

MANUELA MONSALVE ORTIZ

MARIA JOSÉ CARTAGENA BENJUMEA

Resumen

La Comuna 13 de la ciudad de Medellín es ahora reconocida por ser un referente turístico y símbolo de *resiliencia*; sin embargo, las dinámicas de guerra continúan en el territorio. Frente a esta paradoja territorial y de memoria, nos preguntamos por el desarrollo de las subjetividades políticas de los jóvenes, ya que estas significan un acto de resistencia ante lo instituido. Estas preguntas nos orientaron hacia un enfoque de investigación narrativo-(auto)biográfico desarrollado mediante talleres literarios y artísticos que permiten el despliegue de las subjetividades de los jóvenes y el reconocimiento de ellos como seres históricos.

Aproximaciones a un territorio de (re)existencias

La comuna 13 (C13) de la ciudad de Medellín ha sido, históricamente, un territorio de disputas y luchas. En un principio, sirvió como refugio para personas víctimas del desplazamiento forzado intraurbano y rural en el marco del conflicto armado, para ellos fue un suelo que les permitió cultivar, nuevamente, esos arraigos que se habían perdido al tener que dejar sus lugares de origen. En consecuencia, surge la primera disputa en el territorio, ya que las personas debían luchar por el reconocimiento de los derechos fundamentales como el agua, la energía, las vías de circulación y la protección por parte del gobierno; sin embargo, este último catalogó, en su momento, al territorio como invasión y, por ello, les negaron sus derechos. Ante la negligencia estatal y la marginalidad que se les había impuesto a los habitantes, surgió el trabajo comunitario como práctica de resistencia, fue así como suplieron algunas necesidades: construyeron vías, gestionaron el recurso energético y el abastecimiento del agua. No obstante, la protección era aún una necesidad sin suplir.

Entra, entonces, la segunda problemática: la presencia de los grupos armados como

autoridad y como organismo de control que, más allá de ofrecer protección e impartir justicia, respondía al interés por el territorio estratégico de la C13, ya que tiene salidas hacia el noroccidente y suroccidente del Valle de Aburrá, lo que, asimismo, les facilitaba el desarrollo de actividades ilegales. Los grupos armados que hicieron presencia en la comuna fueron diversos, incluso, en su posición política y postura ideológica, por lo tanto, el objetivo de establecer el orden y posicionarse en el territorio sobre los demás grupos produjo múltiples enfrentamientos que afectaron directamente a la población civil del territorio. La guerra intraurbana que se desprendió a raíz de esto desembocó en una intervención estatal que se dio por medio de diversas operaciones militares que no tuvieron un resultado diferente al que la comuna venía padeciendo: la muerte de civiles, la desaparición forzada y el temor; además, estas intervenciones, más que buscar el bienestar de la comunidad, pretendían hacerse al control del territorio. Las operaciones Orión y Mariscal, llevadas a cabo en el año 2002, fueron las que más dejaron heridas en los habitantes de la C13 que, desde entonces, buscan ser sanadas.

Cabe preguntarse, a propósito de su pasado, ¿qué heridas enfrenta la C13 ahora y cómo le hace frente la comunidad? Hoy en día, algunas problemáticas tienen su origen en la idea de paz que hubo después de las intervenciones militares, pues estuvo orientada hacia unas políticas neoliberales que buscaban un desarrollo territorial y un beneficio económico gracias a la “liberación” de la guerra en los territorios; el desarrollo de esta paz fue contraproducente porque no se dio realmente una transición de la guerra hacia la paz, sino que la guerra se camufló, lo que agudizó la violencia y la marginalización de los sentidos políticos, pues toda acción que se manifieste en contra del neoliberalismo es criminal (Escobar, 2021). Conforme a ello, la máxima expresión de paz neoliberal que se ha dado en la C13 es la aparición del turismo que ha generado otras problemáticas, *grosso modo*, la apropiación del espacio público para beneficio del turismo, la eliminación del espacio privado, el desplazamiento por condiciones económicas insostenibles, la pérdida de identidad por un sentimiento constante de actuación para el turista, la mercantilización de la pobreza y del dolor y el ocultamiento de la violencia que sigue caminando en la comuna, pero agazapada (Escobar, 2021).

Así pues, como una réplica a la paz neoliberal, e incluso antes de esta en el territorio, la población halló en dinámicas que reconocemos en el marco de la paz democrática una apuesta por la construcción de relaciones pacíficas, la disminución de la violencia política y las condiciones generadoras de la misma (Escobar, 2021). Entonces, entre estas problemáticas actuales y una

historia de violencia, se encuentra una comunidad en resistencia que entiende y atiende la urgencia de enunciarse como seres políticos por medio de prácticas instituyentes, a saber, aquellas que implican un ejercicio reflexivo, crítico, contestatario y transformador de las formas instauradas (Martínez y Cubides, 2012) a través de puntos de fuga como el arte, la literatura, la música, los grafitis y el teatro; todo esto materializado en colectivos, museos, talleres y escuelas en los que los jóvenes luchan por ser protagonistas de sus propias historias, enunciando la importancia de saberse vivos, sujetos que desacomodan la cotidianidad y se desacomodan en el camino hacia la reconstrucción del tejido social. Así, hemos conocido a unas juventudes que se encuentran entre un pasado violento y un presente que se quiere mostrar alejado de esa historia, pero que, en realidad, es la continuación de la misma. Entre estos ires y venires, nos hemos preguntado por los referentes que hacen parte de la subjetividad de los jóvenes de la comuna y por las narrativas que les permiten nombrarse y nombrar aquello que les pasa gracias al ejercicio de las subjetividades políticas.

Subjetividades políticas en narrativas para la defensa de la vida

*Lo que no hay, no puede haber,
es gente sin ideas y gente sin historias.*

Chimamanda Ngozi Adichie, Los peligros de la historia única

En nuestro trasegar por el territorio hemos asistido a la pugna de una comunidad que se debate entre las formas de opresión que se han derivado de años de convivir con la violencia y las resistencias que se convierten en gestoras de otras comprensiones posibles de la vida. Hemos convertido nuestro trabajo en la poética de un habitar que se pregunta por la cotidianidad de las personas, a la vez que aguza la mirada ante las dinámicas de violencia que se ocultan bajo un manto de resiliencia. En este camino hemos comprendido la urgencia de fijar la mirada en la pregunta por las subjetividades políticas de los jóvenes: ¿a qué relatos tienen acceso? ¿Qué narraciones de su pasado toman para la configuración de sus propias historias vitales? ¿Cómo y qué cuentan los jóvenes cuando hablan sobre aquello que les ha acontecido? ¿Cómo hablan de la guerra, del dolor, de la muerte, mientras asisten al ensayo de su propio ser?

Debemos decir, para empezar, que hemos comprendido que el ejercicio de las subjetividades políticas es, ante todo, una construcción narrativa, pues permite a la persona que se narra ubicarse, como en un relato, en un tiempo y un espacio específicos, lo que posibilita, a su vez, el reconocimiento de sí como seres históricos que buscan una expansión de su ser por medio

de esos ejercicios de búsqueda del ‘yo’. Asimismo, hemos comprendido estos *ensayos del yo* como una apertura de un sujeto que se debate entre lo instituido y lo instituyente. Así, podemos comprender brevemente que, por un lado, lo instituido representa unos mecanismos que se promueven (desde las familias, las organizaciones, la economía, entre otros sectores) que intentan hegemonizar las interacciones de los sujetos en todas las esferas de la vida y, por otro lado, las prácticas instituyentes como resistencias a esas formas de dominación: en el caso de la 13 vemos, de un lado, un territorio que se ha disputado entre las dinámicas de violencias que se han desprendido de la presencia de grupos al margen de la ley, además de las prácticas de mercado que se han derivado del avasallante turismo (lo instituido) y, de otro lado, unos esfuerzos colectivos que buscan una forma de significar sus experiencias vitales, de resistir a esas prácticas de dominación, de agenciar espacios de libre enunciación que contribuyen al desarrollo de sus subjetividades (lo instituyente).

Además, contemplamos la narración como un campo en el que cada ser desarrolla sus formas de acción política mediadas por la posibilidad del reconocimiento que permite convertir el pasado en un referente para la construcción de un presente diferente. Por ello, entonces, es que los acontecimientos traumáticos a los que se ve enfrentada la comunidad de la 13 se pueden convertir en relatos personales, en los que cada individuo narra sus hechos, a la vez que plasman sus sentimientos en esa exploración narrativa. Todas estas experiencias van de la mano de lo que Leonor Arfuch (2010) llamaría *valor memorial* que, según ella, posibilita traer “al presente narrativo –cualquiera que sea su soporte– la rememoración de un pasado, con su carga simbólica y a menudo traumática, en la experiencia individual y/o colectiva” (p. 6), lo que, a su vez, pone de manifiesto la movilidad de las subjetividades que se van ensayando en esos relatos que las personas construyen.

Es justamente ese ejercicio de memoria individual que se ha tejido con las historias que han atravesado la vida en común el que permite develar las memorias colectivas; unos relatos que aportan comprensiones sobre las individualidades y las colectividades que se han gestado en relación con los devenires históricos del territorio, unas voces que se unen para rechazar las prácticas instituyentes que intentan dominar, controlar y estigmatizar, posicionando la narración como una resistencia política que busca la comprensión de sí y de los otros, pues, como lo nombra Ricoeur citado por Mèlich y Bárcena (2000),

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la

propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacerse el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida. (p. 91)

La narración se convierte, entonces, en un proceso colectivo de (auto)reconocimiento que le otorga potencialidad a la voz de quien se relata sin dejar de lado las narraciones y las historias de los otros. Esa mezcla de relatos permite un acercamiento al otro y una comprensión de sí en la historia de los demás. Contar-se a sí mismo, por ello, va de la mano de contar-se y sentir-se en comunidad, de permitirse una narración colectiva para encontrar sanación en la palabra, tanto en la propia como en la ajena, acto que se fortalece en la escucha y en los sensibles lazos de comunidad pues, como lo menciona Arfuch (2010),

la palabra intrínsecamente ligada a la configuración de la experiencia, la idea de comunidad que sostiene el más simple intercambio de las voces y aún, de su huella en la escritura. Una palabra, en este caso, cuya insistencia se opone al vacío, a la ausencia, al olvido. La palabra –la narración– como acto de resistencia. (p. 22)

Por ello, entonces, potenciamos la narración como una acción pedagógica de la que se desprenden lugares de enunciación en los que los sujetos ensayan formas del nombrar-se y de nombrar la historia de lo que les ha pasado a través del fortalecimiento de un sentirse en comunidad que les permite, a su vez, reconocer el valor de su palabra mientras ensanchan los modos del *ser* y el *estar* en el mundo. Así, ante un territorio que se ha configurado en la mayor de las hostilidades al intentar determinar las vidas de los habitantes a dinámicas de violencia, entendemos la pedagogía como una propiciadora de esos espacios narrativos en los que los jóvenes buscan fortalecer sus ejercicios subjetivos a través del trabajo con el arte y la literatura, a la vez que se preguntan y se nutren de las historias de quienes los han precedido, como en un diálogo intergeneracional. Unas pedagogías críticas que se preguntan fuertemente por los espacios de configuración de subjetividades, siendo estas, a su vez, unas prácticas sociales que se escapan al mero ejercicio lógico y se instalan en la configuración de unas resistencias de, en este caso, los jóvenes de este territorio fragmentado por el dolor. Esta perspectiva pedagógica nos permite también comprender que su accionar ya no solo pertenece a las aulas de las escuelas, tal como se sustentaba en las formas más tradicionales, ya que se ha convertido en un campo de saber que defiende el reconocimiento de los territorios, la importancia de los contextos para la formación de unos seres que, más que (re)productores de conocimiento, son sujetos políticos y es por eso que la

perspectiva de pedagogías críticas que defendemos “se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, el poder, los saberes y prácticas que configuran nuestras actuaciones como maestros y educadores en espacios escolares y comunitarios” (Ortega et al., 2009, p. 40).

Objetivos: caminos que se han andado

Comprender la incidencia de las narraciones en la configuración de las subjetividades políticas de jóvenes en contextos escolares y no escolares de la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, desde una perspectiva narrativa-(auto)biográfica.

Objetivos específicos

- Caracterizar las problemáticas del territorio y las resistencias de la comunidad de la 13.
- Reconocer la potencia de las subjetividades políticas mediante narrativas de sí que, a su vez, involucren el arte y la literatura.
- Desarrollar talleres narrativos con los jóvenes de la comuna 13 que propicien comprensiones sobre el territorio y de sí desde los espacios individuales y sociales.
- Construir relatos con los jóvenes que se deriven de la pregunta por sus subjetividades políticas.

Narrativas para la comprensión de sí, una construcción metodológica

Este trabajo se fundamenta desde una investigación narrativa-(auto)biográfica, perspectiva que realza el valor de los relatos, entendiendo estos como formas de comprensión, como experiencias humanas que pugnan por ser reconocidas como construcciones de conocimiento, aun cuando se alejan de las prácticas propias del positivismo. El nacimiento de este enfoque se sitúa en los años setenta del siglo pasado, cuando se dio un fenómeno llamado *giro hermenéutico*, momento a partir del cual se tensiona la forma en que las ciencias del espíritu se habían apropiado del método científico, propio de las ciencias exactas, para configurar el conocimiento alrededor de las experiencias vitales (Bolívar, 2002); así, a raíz de la problematización que se dio por creer que los fenómenos humanos se podrían encasillar en categorías universales, se buscó una metodología, una forma de acceder a comprensiones posibles, que se pudiese adaptar al espíritu de estas investigaciones. Asimismo, se hizo importante preguntarse por el lugar del investigador en los trabajos de campo y, a partir de esto, se reconoció que ellos también hacen parte del territorio de estudio y se descartó la despersonalización que,

hasta ese momento, suponía mayor objetividad. Por ello, se volvió fundamental personalizar la construcción de conocimiento a través de la identificación de todos los personajes que hacen parte de la investigación, a saber, la comunidad y el investigador.

Así pues, reconocemos el valor de esta forma de aproximarse a los saberes de las personas porque posibilitan, a su vez, las comprensiones plurales de esas realidades conflictivas que pugnan por ser expresadas. Por la naturaleza de esta investigación, entonces, nos decantamos por esta perspectiva epistémica y metodológica basada en las narrativas porque reconocemos la urgencia de reivindicar experiencias, subjetividades, construcciones simbólicas y sociales del territorio en que habitan las personas con las que hemos trabajado, una comuna que se ha configurado, contradictoriamente, como lugar de arraigos y como productor de desarraigos. Comprendemos, además, que narrar constituye un acto estético, político y pedagógico tan potente como significativo en procesos de formación con juventudes situadas en territorios golpeados por la violencia y la desigualdad.

En ese sentido, continuando con nuestra apuesta metodológica hemos adoptado el taller como una forma de aproximarnos a la creación de narrativas con los jóvenes de dos grupos de grado once de la Institución Educativa La Independencia y el grupo de jóvenes a cargo del Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 de ciudad de Medellín, contando, además, con el apoyo significativo de la Corporación Lluvia de Orión y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Así, hemos agenciado diversas propuestas de taller encaminadas al fortalecimiento de conceptos en torno a la construcción de memoria, al reconocimiento de la historia de la comunidad, de la travesía familiar y de sí, para acercarnos a las experiencias identitarias de los jóvenes con quienes trabajamos.

Cartografías sociales para la resignificación del territorio

Cuando comenzamos nuestro trabajo con la comunidad fijamos la mirada en la importancia de comprender las formas en que los estudiantes se relacionan con sus territorios, entendiendo estos, además, como todos los espacios (sus cuartos, sus casas, sus colegios, sus barrios, todos aquellos los lugares en los que cotidianamente confluyen) en que el habitar se ha constituido en un tejido de sus relaciones de pertenencia. Así pues, agenciamos un taller en el que los estudiantes, en diversas sesiones, crearon sus propias *cartografías sociales*, reconociéndolas como formas posibles para aproximarnos a entender por qué esos lugares han devenido en espacios para la constitución de sí, además, pretendíamos acercarnos a los conceptos *arraigo* y *desarraigo* para

desvelar esos lazos que se crean en el relacionamiento constante con un territorio y que, por hechos de violencia, en la mayoría de los casos, se han puesto en pausa generando, así, profundos sentimientos de desvinculación con la cultura: buscábamos las formas en que se crean los vínculos identitarios y las razones por las que estas se tienen que *suspender*.



Figura 1. Cartografía elaborada por un estudiante de la Institución Educativa La Independencia, 2023.

Para ello, entonces, los jóvenes comenzaron buscando un lugar que les representase arraigo: algunos dibujaron canchas de fútbol o sus habitaciones, otros más decidieron plasmar los parques principales de los pueblos de los que provenían. En un segundo momento, rotamos esos primeros dibujos y un estudiante diferente se encargó de plasmar alguna forma de desarraigo, es decir, de arrancar los vestigios de pertenencia de ese primer estudiante; y, en un tercer momento, otro estudiante construyó una narración basándose en la cartografía que previamente había sido dibujada. Con este ejercicio comprendimos que, en general, los jóvenes nunca se habían preguntado por los lugares a los que pertenecen y las significaciones que estos tienen en el tejido de sus subjetividades; asimismo, cuando nos aproximamos al concepto de *desarraigo*, los jóvenes nos mostraron que creen que este se puede identificar en elementos cotidianos como la ausencia de música o la pérdida de una mascota, ya que, según ellos, el dolor de des-habitar no se expresa únicamente en el desplazamiento forzado o en el exilio.

Autobiografías: el comienzo de la auto-narración

Reconociendo la potencia de las narraciones como formas para comprender los devenires de quien se narra usando sus palabras y las de otros, realizamos un taller que se convertiría en un primer acercamiento a la exploración de sí. Por la naturaleza de respeto que debe implicar todo trabajo con narrativas, propusimos una ficha, a modo de *registro narrativo*, que buscaba indagar sobre algunos aspectos importantes de esas vidas que se aperturaban temerosas al relato de su propio ser, pero que, asimismo, no transgredieran los límites de nuestro recién acercamiento con estos jóvenes. En el desarrollo de esta actividad preguntamos, por ejemplo, la historia de sus nombres, una experiencia significativa de sus infancias y les pedimos que se plasmaran a través de un dibujo no convencional de sí mismos. Con este ejercicio comprendimos que, por un lado,

los jóvenes encuentran en las experiencias dolorosas posibilidades narrativas y que, por otro lado, en sus conexiones generacionales hay una paradoja del recuerdo: este puede representar una fragmentación o un refuerzo de los lazos de familia.

Pertinencia social: Reconocimiento de voces que se narran

Ahora bien, hacer parte de un territorio implica echar raíces y cosechar en ese lugar una forma de ser y estar en el mundo; sin embargo, las dificultades a las que se han enfrentado las personas que habitan la C13 no sólo han afectado su forma de vida y la manera en que han vivido la comuna, sino que también han creado un velo de estigma social que afecta la formación de sus subjetividades y debilita los procesos históricos y de construcción de memoria. En ese orden de ideas, concebimos la narración, propia y colectiva, como esa práctica que le permite a la comunidad, especialmente a los jóvenes, conectarse con su pasado, con su territorio y con la historia personal que cada habitante tiene para contar y que, justamente, a través del contar le retornen el poder y el reconocimiento a esa voz que creyeron silente.

Siguiendo esta línea de sentido, la apuesta de esta investigación se encamina a plantear, desde la educación y el trabajo narrativo, formas de autoconocimiento y que en esa construcción identitaria conciban la necesidad de un ejercicio político desde el territorio y la memoria que den paso la transformación de la educación tradicional y que permitan ampliar “las posibilidades de articulación de escenarios intergeneracionales a los movimientos, con toda la potencia intergeneracional que aguarda a la comunidad educativa para gestar cambios” (Botero, 2015. p. 4). Nuestra apuesta es que los jóvenes de los grados 11^o2 y 11^o3 de la Institución Educativa La Independencia y los que hacen parte del Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 reconozca aquello que pasó y que sigue pasando en su comunidad, que no desconozcan las problemáticas y que a través del arte planteen una posibilidad de cambio y una forma de vida más allá de la violencia que se les ha dejado por herencia.

In conclusiones: derivas investigativas que invitan a continuar

Podemos decir, entonces, que la Comuna 13 es un territorio de disputas. Por un lado, están aquellas que han perdurado y, por el otro, las que han surgido, siendo el turismo su máximo asidero: estas se han establecido a través de dinámicas instituidas; sin embargo, la comunidad ha resistido mediante prácticas instituyentes que han sido posibles gracias a la solidaridad y unión que se gesta en el territorio y que se manifiesta en espacios escolares y comunitarios. Ahora bien, los jóvenes ocupan un lugar fundamental en la creación, el desarrollo y la permanencia de las

apuestas políticas que hoy se encuentran en la C13; por ello es fundamental la constante pregunta por sus subjetividades políticas desde una construcción narrativa que cobije sus individualidades y sitúen a la comunidad a la que pertenecen en un tiempo y espacio específicos, construcción que, a su vez, apoye el fortalecimiento de su reconocimiento como sujetos políticos con incidencia en las dinámicas de la comunidad, como agentes de resistencias a esas prácticas instituyentes que intentan determinar su territorio. El desarrollo, comprensión y posicionamiento de los jóvenes respecto de sí como seres históricos ha permitido que el pasado cobre sentido no sólo en un proceso de rememoración, sino también en función de unos cambios orientados a la posibilidad. Así, la narración ha sido el lugar propicio en el que las juventudes han ensayado gramáticas para nombrar su pasado, su comunidad y a sí mismos a través de la posibilidad que se desprende de ver la memoria como una espiral que se apertura al camino hacia el pasado de sus propias historias que están hiladas ineludiblemente a los relatos de sus familias.

Una muestra de ello son las derivas que surgieron de los talleres que fueron orientados hacia la pregunta por las maneras de *ser* y *estar* de los jóvenes en su territorio. La narración, entonces, tomó forma de cartografía, biografía y relato que les permitió, por un lado, comprender que el relacionamiento con el territorio no tiene un carácter únicamente físico, sino que también es simbólico y, por el otro, les permitió descubrirse a sí mismos a través de la acción política que significó narrarse, pues la comprendimos como un acto contestatario ante lo instituido, lo que, asimismo, significó una movilización de sus subjetividades.

Para finalizar, vemos las subjetividades políticas como ensayos constantes de sí y que, a su vez, representan unas construcciones siempre inconclusas que demandan acción y una mirada muy aguda que permita develar aquellas dinámicas que pugnan por convertirse en determinaciones que inmovilicen las potencialidades vitales de estos jóvenes. Reconocemos, además, que inacabado es también el arte y la literatura que se han manifestado en estos ejercicios narrativos y, quizá por eso mismo, son prácticas posibilitadoras de preguntas y respuestas, pero, sobre todo, de cambios que ensanchan el carácter histórico del ser. En esta intervención pedagógica que hemos construido con los jóvenes de la comuna 13, hemos fortalecido conjuntamente el ejercicio de las subjetividades políticas a través de unas narrativas que atienden a la urgencia de transformar sus territorios para ofrecer(se) unas posibilidades vitales diferentes donde la violencia no tenga ocasión.

Referencias

Arfuch, L. (2010). Sujetos y narrativas. *Acta Sociológica* (53), 19-41.

- <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2010.53.24297>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1191-1206. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a45.pdf>
- Escobar Suárez, M. A. (2021). *Discursos de paz en cotidianidades de guerra. Contradicciones del turismo en la comuna 13 de Medellín* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/28850/2/EscobarMaria_2022_DiscursosPazCotidianidades.pdf
- Martínez, M. C., & Cubides, J. (2012). Sujeto y política; vínculos y modos de subjetivación. *Revista colombiana de educación*, (63), 67-88. [file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/cbenitez,+RCE+63+Web+5+Sujeto+y+Politica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/cbenitez,+RCE+63+Web+5+Sujeto+y+Politica%20(1).pdf)
- Mélich, J., & Bárcena, F. (2002). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Ortega, P., Peñuela, D., & López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. El buho LTDA.

Cómo llegar a Fuenteovejuna: Movilización de afectos e identidades políticas colectivas en contexto de violencia

SARA PINEDO

Resumen

La creación de nuevas subjetividades requiere la producción de afectos comunes, un fenómeno que en el teatro comunitario es capaz de dar vida a cuerpos colectivos de cuidado y resistencia. Con esta premisa y a partir de la experiencia de siete años de colaboración con el colectivo de arte comunitario *Lxs de abajo* (2016), propongo revisar el proceso artístico comunitario *Cómo llegar a Fuenteovejuna* (2017- 2018) como una práctica que responde a intereses colectivos, artísticos y políticos para hacer frente a las dinámicas violentas de un sistema político-económico-social que se cimienta en la desigualdad.

Cruzando la vía, San Juan de Abajo

Desde aquí se ve la carretera cromada por el sol de las tres a las seis. De las ocho en adelante se ve de fuego. La ciudad industrial se quema todas las noches a lo lejos, como una cebollita, una vara, un buscapiés, y suena como barreno³⁵. Aquí no pagamos renta. Nosotros. Otros sí, de trecientos. Algunas casas con el apoyo de “Piso Firme”, otras solo con barrio firme.

La Ciudad, Lxs de Abajo, 2016.

San Juan de Abajo es un barrio periurbano de León, Guanajuato, México, con cerca de 10,686 habitantes; y cuya psicogeografía³⁶ destaca por su fragmentación a partir de fronteras externas e internas; fronteras físicas y simbólicas: la vía del tren, la carretera de reciente construcción, los ejidos que alcanzó la ciudad hace apenas veinte años, y con ella el arribo de nuevos habitantes y la división de dos *San Juanes*: *el ranchito*, y *el de la orilla*, que al estar poblado por vivienda de autoconstrucción en terrenos irregulares, carece de servicios básicos (agua potable, drenaje, pavimentación) que cada tres años funcionan como la carta fuerte de campaña electoral

³⁵ Tipos de pirotecnia que se venden en el barrio.

³⁶ De acuerdo con *Définitions* de la Internacional Situacionista, no.1 de 1958: El término *Psicogeografía* “hace referencia al estudio de los efectos del medio geográfico, acondicionado o no conscientemente, sobre el comportamiento afectivo de los individuos” (Carreri, 2013, p. 78).

para un *polígono*³⁷ en permanente proceso de regularización y desarrollo.

La cartografía oficial, el mapa como instrumento de poder, suele dejar fuera del contorno de la ciudad de León a San Juan de Abajo, colocándole en un limbo geográfico, social y cultural³⁸, en el cada vez más estrecho margen de la mancha urbana: un campo de siembra que ya no es campo, ni es ciudad; una fisura en un territorio al que no sabe si pertenece. Este fenómeno de no pertenencia a una ciudad- centro, es asumido por sus habitantes, quienes deben lidiar con la precarización y criminalización del lugar que habitan; además de depender, aunque cada vez en menor medida, de las jornadas laborales del centro y de otras periferias para subsistir; y de los servicios del centro para sobrevivir: Centro – periferias, una dicotomía que se practica, que se recorre en un par de horas en transporte público, aproximadamente.

Deseo resaltar este limbo, para contradecir la visión cultural colonialista de *crear identidad a través del arte y llevar cultura* a donde no hay, que ha sido bandera de gran parte de los programas culturales comunitarios en México, y en el que el *Proyecto Ruelas* del Festival Internacional Cervantino (FIC), cuyo objetivo fue *atender a la reconstrucción del tejido social a través de la cultura y el arte* (comunicado de Secretaría de Cultura, 2017) y hacer comunidad a través del teatro, no fue excepción. Atendiendo a la invitación a formar parte de este proyecto artístico – social - comunitario – intervencionista fue que llegamos a San Juan de Abajo en el 2016 para confirmar que el barrio ya contaba con sus propias manifestaciones culturales y diversidades identitarias, solo que no eran reconocida por las instituciones culturales como tal. Lo que nosotras buscaríamos en primer momento sería compartir nuestras herramientas de creación artística indisciplinar y situada, de gestión y producción, para sumarlas a la diversidad de herramientas de artes y oficios con las que ya contaban las vecinas y vecinos y emprender juntas un ejercicio intergeneracional de auto representación, y reconocimiento de un entorno específico, con sus estructuras, dinámicas e identidades propias en un proceso de lo que el director Argentino Jorge Holovatuck llama “teatro comunitario avalado e impulsado desde la decisión gubernamental por medio de planes de fomento desde una política de Estado”, aquel que puede contar con recursos

³⁷

La ciudad de León cuenta con ocho polígonos de pobreza o de desarrollo, como les ha nombrado el Instituto Municipal de Planeación.

³⁸ Francesco Careri, a propósito de los espacios que surgen en el margen del proyecto de modernidad, comparte: “No forman una no ciudad que haya que transformar en ciudad, un área desprovista de un sentido que le será asignado por medio de una forma cualquiera de colonización, sino una ciudad paralela con unas dinámicas y unas estructuras propias, con una identidad formal propia, inquieta y palpitante de pluralidades” (2016 p. 23).

de este siempre y cuando esto no influya en sus contenidos ni formas, conserve su libertad creativa, independencia discursiva, y autonomía (2021, pp. 23-24).

En el teatro comunitario argentino, cuyo estudio ha sido uno de nuestros principales referentes, se identifican momentos hitos, acontecimientos provocadores de tensiones sociales, escenarios de incertidumbre y desesperanza, particularmente la dictadura de los años setenta y la crisis económica, política y social del 2001, que a su vez provocaron el encuentro comunitario desde un estado de emergencia. Así, más allá de los intereses del FIC, en el 2017, luego de un año de colaboración y convivencia constante, comenzamos a preguntarnos ¿cuál era la emergencia de nuestro encuentro? ¿cuál era la crisis en un país de más de 90,000 personas desaparecidas? ¿cuál es la crisis en un estado que ocupa el primer lugar en homicidios de menores de edad? ¿cuál es la crisis de una sociedad liderada por el heteropatriarcado, la adultocracia, el progreso devastador y la desigualdad que éste genera? ¿Cuál es la emergencia y el margen de acción desde y en San Juan de Abajo? ¿Qué micropolíticas son posibles?

Agonismos situados

En su libro *El retorno de lo político* (1999), la filósofa y politóloga belga posmarxista Chantal Mouffe, presenta al *agonismo* como un figura esencial de la democracia pluralista, aquella que requiere tanto del disenso como del consenso y de instituciones que permitan su coexistencia y la de identidades colectivas con posiciones diferenciadas y alternativas reales para existir y que enfatiza el reconocimiento de la división y el conflicto como parte de la vida democrática, proponiendo que el *enemigo* sea entendido como *adversario*:

En el interior del «nosotros» que constituye la comunidad política, no se verá en el oponente un enemigo a abatir, sino un adversario de legítima existencia y al que se debe tolerar. Se combatirán con vigor sus ideas, pero jamás se cuestionará su derecho a defenderlas (2007, p. 20).

Esta idea resalta dos valores condicionantes para la existencia de la democracia pluralista: el reconocimiento del adversario -con sus componentes e ideologías-, y el terreno de la disputa, o enfrentamiento agonal, como le denomina Mouffe, que tomará lugar en el espacio de lo público y que permitirá la existencia de opciones de *identidad política colectiva*; sin embargo, en la práctica de la democracia simulada como la que hemos experimentado en México con 70 años del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el poder, y en el estado de Guanajuato con 30 años del partido de la derecha, Acción Nacional (PAN), estas garantías de alteridad y disenso legítimo son

solo parte de la simulación, o en el peor de los casos, son prácticas que se reemplazan por la invisibilización o anulación de los adversarios y el control totalitario de los espacios de lucha política. Al respecto, Mouffe señala:

Ha habido un desplazamiento hacia una «república del centro» que no permite emerger la figura —necesaria, por lo demás— del adversario; el antagonista de otrora se ha convertido en un competidor cuyo lugar se trata simplemente de ocupar, sin un verdadero enfrentamiento de proyectos. Esa situación es peligrosa para la democracia, pues crea un terreno favorable para los movimientos políticos de extrema derecha o los que apuntan a la articulación de fuerzas políticas en torno a identidades nacionales, religiosas o étnicas. (1999, p. 21)

El estado de Guanajuato y la ciudad de León, son reconocidas a nivel nacional como cuna del conservadurismo, con una abierta oposición al ejercicio de los derechos reproductivos de las mujeres, a la educación sexual en las escuelas, a los matrimonios igualitarios; y una tendencia a la inversión extranjera que ha transformado la tierra de cultivo en naves para la industria automotriz extranjera, con la promesa de fuentes de trabajo enajenante y precario para las y los guanajuatenses como parte del corredor industrial mexicano, a propósito, Mouffe anota que “las prácticas e instituciones neoliberales aparecen como el resultado de procesos naturales, como un destino que debemos aceptar porque no hay alternativa” (2014, p. 96).

Aunado a este escenario de explotación *legal* de los cuerpos y territorios, desde hace algunos años la violencia en el estado “se ha amplificado por la combinación de factores como las disparidades socioeconómicas y el modelo de desarrollo, las políticas públicas y de seguridad con enfoque represivo, el deterioro del sistema de procuración e impartición de la justicia, la expansión de grupos armados y paramilitares, las disputas por rentas, tráfico y recursos económicos, lícitos e ilícitos, entre otros” (Lorusso, 2019). Por si fuera poco, Guanajuato ha sido el estado con mayor número de niñas, niños y jóvenes asesinados en México del 2018 al 2022 de acuerdo con la Red por la infancia en México (REDIM); y como una irónica estrategia, desde el 2019 las inversiones de la entidad en materia de educación del estado, se han inclinado por la implementación de escuelas militarizadas en las colonias más vulneradas por la desigualdad social y económica: la educación militarizada como un modelo educativo que perpetúa la narrativa e ideología de un Estado que legitima la violencia como solución a los conflictos sociales, y que alimenta los cuarteles de las instituciones que generan la violencia con una población muy específica (Pinedo, 2023). San Juan de Abajo es parte de esta realidad, en una ciudad industrializada donde el 48,7 %

de la niñez y juventud vive en situación de pobreza, situación a la que se le suma el reclutamiento y desaparición de jóvenes en el país por el brazo armado del narco Estado mexicano, un fenómeno en crecimiento y que solo ha encontrado resistencia en la sociedad civil organizada.

Nos parece necesario partir de este contexto, porque de alguna manera describe el escenario sociopolítico que habitamos en León, Guanajuato, México, donde ser niña, niño o joven es un múltiple riesgo, y donde nos situamos e imaginamos el arte y la comunidad como estrategias de resiliencia y resistencia.

Las prácticas artísticas críticas pueden desbaratar la imagen agradable que el capitalismo de las grandes empresas está intentando difundir, al situar en primer plano su carácter represivo, y también pueden contribuir, de muy diversas formas, a la construcción de nuevas subjetividades. (Mouffe, 2007, p. 70).

Movilizar afectos: Identidades políticas colectivas.

¿Cómo se negocia con un adversario que no nos reconoce como tal?

¿Cómo se negocia con un Estado/Institución que invisibiliza?

Lxs de abajo es un colectivo de arte comunitario conformado principalmente por niñas, niños y adolescentes que apuestan por el vínculo entre las artes escénicas, el arte urbano y el arte político, como medio de expresión para la identidad de la colonia periurbana San Juan de Abajo; un espacio donde se promueve la participación ciudadana, el pensamiento crítico y el ensayo de posibilidades frente a problemáticas comunes, que ha ido conformándose desde el 2016 con la participación de más de quince familias y cuarenta vecinas y vecinos de la colonia; además de las colaboradoras y colaboradores que han ido sumándose desde diferentes latitudes y disciplinas.

Desde este lugar de acción y enunciamiento es que coincidimos con Chantal Mouffe, en que es imposible pensar la relación entre política y arte como algo a construir, como campos separados, y que las prácticas artísticas cumplen una función en la constitución y mantenimiento de un orden simbólico dado, o en su desafío, es tarea nuestra, como productoras, gestoras, creadoras o facilitadoras de procesos artístico – políticos, dotarlos de enfoques críticos, capaces de contribuir a alterar la hegemonía dominante (2014, p. 98).

El enfoque agonista percibe al arte crítico como constituido por una diversidad de prácticas artísticas que ponen de relieve la existencia de alternativas al actual orden pospolítico. Su dimensión crítica consiste en hacer visible aquello que el consenso dominante tiende a ocultar y borrar, en dar voz a todos aquellos que son silenciados dentro del marco de la

hegemonía existente. (Moufee, 2014 p. 99)

Si bien, como colectivo y como facilitadoras de procesos artístico-políticos, hemos rechazado en múltiples ocasiones la idea de *dar voz a lxs silenciadx*s como objetivo de nuestro trabajo, nos parece valioso retomarla en este momento, cuando nos referimos a la voz de *identidades colectivas políticas* que no somos reconocidas como agentes políticas, por no inscribirnos en batallas de colores y presupuestos electorales. En este escenario, no son solo las y los habitantes de las colonias periféricas de la ciudad, quienes *no tienen voz*; ahí cabemos también los y las trabajadoras del arte y la cultura, ya que -al menos en este contexto- a nuestro quehacer se le sigue encasillando en el entretenimiento, lo que la práctica despierte en los marcos de la realidad, de la participación social, ciudadana y política, es deliberadamente invisibilizado. Se pretende que nuestra agencia se limite a los espacios institucionales del arte: el teatro, el museo, sus convocatorias. Quizá por ello las mayores inversiones del arte y la cultura en la ciudad siguen siendo direccionadas a la infraestructura y nuestras estrategias apuntan cada vez más al arte crítico sin muros, a las caminatas, derivas, la toma de calles, plazas y baldíos como escenarios y espacios de trabajo, y a continuar estriando los espacios autónomos e institucionales para que exista mayor incidencia de las prácticas artísticas comunitarias protagonizadas por la niñez y juventud.

Una tarea importante consiste en cultivar una pluralidad de prácticas destinadas a erosionar los afectos que sostienen la actual hegemonía neoliberal. Dichas prácticas deberían apuntar a promover afectos comunes que desafían el modelo de sociedad existente. Una política contrahegemónica necesita la creación de un régimen diferente de deseos y afectos con el fin de generar una voluntad colectiva sostenida por afectos comunes orientados a la promoción de otras relaciones sociales. (Mouffe, 2021)

Nuestra Fuenteovejuna³⁹.

Fuenteovejuna no es solo un lugar. Es un posicionamiento, el de reconocernos y retomar nuestros espacios. Volver a la lengua primera: el cuerpo. Retornar a la escena primera: el carnaval. Con estas premisas imaginamos nuestra Fuente Ovejuna. Una calle, una plaza que se llena de la tradición popular, de nuestra latinoamericanidad, de mezcla entre opresión y algarabía, que en ciertos momentos se trastoca a rebeldía, contraponiéndose a aquellos que han pasado sobre ella, que la han tomado a la fuerza intentando mutilar su dignidad. (Programa de mano Cómo llegar a Fuenteovejuna, Lxs de abajo, 2017.)

³⁹ <https://www.uncolectivo.com/comollegarafuenteovejuna>

Lope de Vega escribió *Fuenteovejuna* hace más de cuatrocientos años a partir de las crónicas del fraile Rades y Andrada; es decir hechos reales que acontecieron en 1476, y que Lope intervino para compartir conceptos universales e intemporales. El texto narra la revuelta popular que surge para detener los abusos de poder del comendador en turno: la toma de tierras, de riquezas, y principalmente de mujeres del pueblo. En el contexto que plantea el autor, la fuerza de los hombres es sobrepasada por las de las mujeres en voz de una: Laurencia, quien luego de ser violada, demanda la falta de acción, de justicia en manos de quienes poseían la facultad para ejercerla: los hombres. Entonces enciende esa mecha urgente entre su comunidad para levantarse en contra de su agresor.

El texto de Lope narra progresivamente los abusos del comendador y la apatía de un pueblo hasta desbordar ambas en un escenario de justicia en manos del pueblo; nuestro objetivo fue reescribir esa anécdota desde el estado de Guanajuato, León, y San Juan de Abajo; alimentarla de sus propios referentes para lograr más allá de una representación, una experiencia que propicia reflexiones y resoluciones en el contexto real del barrio.

La creación de nuevas subjetividades requiere la producción de afectos comunes a través de la politización de la vida personal-individualista, un fenómeno que en el teatro comunitario es capaz de dar vida a cuerpos colectivos de cuidado y resistencia, de acuerdo con Mouffe, produciendo un sustrato ontológico en el que “la inteligencia deviene colectiva y la razón construye nombres comunes y una comunidad real. El goce ataca lo naturalizado, subvierte lo existente, inventa el ser” (Mouffe, 2014, p. 169). En este sentido, la politóloga acude al concepto *Conatus* (la fuerza vital que permite el afianzamiento al entorno) de Spinoza para señalar la importancia del afectar -y ser afectado- en la producción constante del *deseo* como ejercicio consciente de conservación (y resistencia). Las afecciones condicionan producción de ideas y la potencia de las acciones. Así, la triada se resume: *Afectos* que producen *Deseos*. *Deseos* que devienen *Acciones*.

Acompañadas con herramientas del *teatro de la oprimida*⁴⁰, revisamos conceptos como *revolución, abuso, despojo, derecho, justicia, libertad, y nos preguntamos ¿quiénes son nuestras Laurencias? ¿quiénes son nuestros comendadores?* dicha exploración nos permitió diseñar líneas de cruce entre el texto original, la realidad nacional, estatal, y el contexto específico de San Juan

⁴⁰ A partir del teatro del oprimido de Augusto Boal, o mejor escrito, teatro de las personas oprimidas. Este laboratorio fue compartido en colaboración con la doctora en Historia del Arte, Maestra en Estudios Latinoamericanos y obrera teatral chilena, Cristian Aravena en el verano de 2017 con participación de aproximadamente 20 personas entre niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

de Abajo, a través de distintas estrategias lúdicas y reflexivas que permitieran la participación intergeneracional en el proceso.

Mito y Rito: El marco de celebración popular debía estar presente en la obra, un acercamiento al carnaval y la comparsa, que diera continuidad a nuestra metodología de derivas y caminatas (Careri, 2013). Para ello nos dimos a la tarea de identificar el rito y el mito originario de San Juan de Abajo a través de una serie de conversatorios y entrevistas entre las vecinas más jóvenes y las más longevas del barrio, que permitió rastrear los 25 años del asentamiento, más que suficientes para compartir una memoria que además da cuenta del crecimiento urbano de las ciudades industrializadas de México, como el estado de Guanajuato; para luego elegir el día 3 de mayo, día de la Santa Cruz o día del albañil, uno de los oficios más presentes en el barrio, como rito y punto de partida para la experiencia itinerante.

Nuestro Comendador: Una de las actividades más divertidas y contundentes fue el diseño del personaje del comendador, que partió de la reflexión lúdica colectiva en torno a figuras de poder en el barrio. Niñas, niños, jóvenes y adultas presentaron sus propuestas de gobierno para San Juan de Abajo, algunas muy reales y certeras, otras parodiando a delegados, alcaldesas, gobernadores y presidentes: Una escena absurda de la absurda realidad en la que ofrecieron pollos, vivos y muertos, frescos y asados, mochilas, gorras, marihuana y dulces a cambio de votos. También hicieron gala de este espacio los policías municipales, señalados por las y los vecinos con diversos testimonios de abuso de poder que confirmaban la discriminación, criminalización e impunidad que habita las periferias de la ciudad de León, castigando a sus habitantes por su apariencia y código postal. Este laboratorio nutriría a un Comendador que responde *seguramente anda con el novio*, homenajeando al ex gobernador de Guanajuato Miguel Márquez Márquez, cuando se le cuestiona por las mujeres desaparecidas; y a un cuerpo policial conformado por niños usando máscaras de cerdos azules, que siembran piedra, gallos y cristales a los vecinos de Fuenteovejuna.

Nuestras Laurencias: A partir de ejercicios de teatro periodístico realizamos un laboratorio de documentación y sensibilización en el contexto de violencia feminicida en el que se revisaron notas de desapariciones y feminicidios en el estado de Guanajuato, concentrándonos en el asesinato de la niña de seis años Joana Lizbeth en la colonia Juan Pablo II del municipio de Celaya, un barrio con características psicogeográficas muy similares a las de San Juan de Abajo, desde la pregunta ¿qué acciones de prevención, reparación y no repetición son posibles? También

se revisaron casos locales de acoso, abuso sexual, así como testimonios de violencia en general de las mujeres de todas las edades, y los distintos roles que han tenido en ellos los hombres del barrio. En este marco la compañera las niñas del barrio enunciaron el miedo de salir por la noche y a las casas deshabitadas del barrio; Coco compartió la experiencia personal de intento de violación y el miedo que sentía de que alguna de sus tres hijas tuviera que pasar por esa experiencia. Esto devino en un llamado de atención a las autoridades y a la visibilización de este y otros conflictos en el periódico del barrio *La Jornada de Fuenteovejuna*⁴¹; y principalmente se pusieron en práctica estrategias de cuidado entre vecinas y vecinos, como alarmas en puntos de la colonia, protocolos en caso de acoso, y un grupo de WhatsApp.

Vinculación al carnaval y manifestación común de descontento: A partir de referentes del carnaval de Oruro, y los diablos rojos de Víctor Jara (Puime, 2013), imaginamos, diseñamos y trabajamos en conjunto la mancha cromática que tomaría las calles y plazas públicas de San Juan de Abajo y de los lugares en que realizáramos nuestra *Fuenteovejuna*, con la participación de alrededor de cuarenta vecinas y vecinos de San Juan de Abajo. En palabras de la escritora y periodista Kareve Gasca (2017), para Revista Cultural Alternativas:

Este carnaval que formó parte del Proyecto Ruelas, envolvía al espectador, convirtiéndolo en miembro del elenco. De esta forma todos eran parte de la vida e historia de esta colonia (...) donde sus habitantes se tienen que cuidar de la policía, representada en la obra por el PITO (Partido Institucional de Trabajadores y Obreros). Las pedradas a la autoridad no se guardaron dentro de un puño apretado. Los habitantes de San Juan compartieron la experiencia de su día a día y las injusticias a las que se enfrentan por vivir en la periferia, donde hay que hacer surcos en el lodo para llegar a tu destino. “El torito” y “la quema de judas”, formaron parte de este peculiar festejo que pintó la calle Madero de rojo la tarde del domingo 22 de octubre.

El teatro comunitario tiene la posibilidad de alterar el *sentido común*, uno de los principios de la filosofía espontánea de Antonio Gramsci y que anuncia “Una filosofía de la praxis solo puede presentarse inicialmente en actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente (...) una filosofía que, teniendo ya difusión o difusividad por encontrarse conectada a la vida práctica implícita en ella, se convierta en un renovado sentido común. (1971, p. 14). Para el colectivo estas alteraciones del sentido común se sugieren principalmente en dos vías: la primera y más valiosa ya que funda el piso de la segunda,

⁴¹ https://www.uncolectivo.com/_files/ugd/a5fb70_7adb9742936f408eb7959645a6669596.pdf

surge en los distintos procesos reflexivos, lúdicos, creativos y afectivos que realizamos a partir de una temática o espacio de lucha, y que suele tener como resultado un ejercicio artístico, comunmente llamado obra de teatro; la segunda forma de alteración tiene lugar cuando el proceso vivido por las vecinas y vecinos se comparte con un grupo de espectadoras, espectadores o participantes, que en un primer momento suelen ser familiares, amistades y vecinas, para luego salir a compartir con otras comunidades sus poéticas y políticas.

La invitación a este ejercicio escénico itinerante llegaba al público solicitando un código de vestimenta: color rojo, calzado cómodo. En el lugar de la cita se le entregaba el periódico del día, acompañado por una máscara de cartón con identidad de diablx que sabrían en qué momento utilizar. A lo largo del recorrido se invitaba a las asistentes a involucrarse tanto como lo desearan en la escena, desde bailar cumbias, participar en una campal de pelotas contra los cerdos, responder a la pregunta *¿qué hacemos?* ante los abusos del comendador y la desaparición de habitantes de Fuenteovejuna, o finalmente dar de palos a la piñata del comendador.

La práctica artística comunitaria resulta impensable sin la reflexión colectiva que agite el orden de las cosas. Su espacio y acompañamiento debe propiciar el ejercicio de imaginación y acción colectiva capaz de producir realidades acordes a deseos y afectos comunes, orientados a otre nosotres posible. La potencia del cuerpo colectivo, ese *monstruo*⁴² propuesto por Antonio Negri, que es lo común, el trabajo colaborativo como potencia política, y forma de *existencia desde la resistencia* como práctica agonística, que en siete años han formado *Lxs de Abajo*, arropa, representa y sigue invitando a las y los habitantes del barrio de todas las edades a sumarse a la conformación de “una genealogía indestructible del porvenir” (Proaño, 2013, p. 170).

¿Quién chingó al comendador?

¡Fuenteovejuna!

¿Quién chingó al comendador?

¡Fuenteovejuna!

¿Quién chingó al comendador?

¡Lxs de abajo!

⁴² Antonio Negri propone inicialmente al *monstruo* como metáfora de *lo otro, lo no humano*, conformado por quienes no son ni buenos ni bellos para gobernar y resisten a la captura del biopoder y la razón; sin embargo, en el teatro comunitario *el monstruo* “deviene sujeto colectivo, y dentro y fuera de la escena resiste una eugenesia (...) Sus prácticas y discursos dudan de la racionalidad y del progreso capitalista neoliberal junto con las leyes que lo protegen” (Proaño, 2013, pp. 152-153).

Referencias

- Careri, F. (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética*.
https://ia801401.us.archive.org/16/items/sesion4_201702/Careri%2C%20Franco%20-%20El%20andar%20como%20pr%C3%A1ctica%20est%C3%A9tica.pdf
- Gasca, K. (2017). Fuenteovejuna de Lxs de abajo. *Revista cultural alternativas* (89).
https://issuu.com/revistaculturalalternativas/docs/revista_20cultural_20alternativas_2
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ediciones Nueva Visión.
<https://creandopueblo.files.wordpress.com/2011/08/gramsci-elmaterialismohistorico.pdf>
- Holovatuck, J. (2021). *Teatro Comunitario. Apuntes para su impulso, abordaje y proyección*. Paso de Gato
- Lorusso, F. (2019). Guanajuato: Tendencias de la violencia, las desapariciones y los homicidios. *Brújula Ciudadana*, (109), 45-58.
<https://odim.juridicas.unam.mx/sites/default/files/Guanajuato%20-%20Tendencias%20de%20la%20violencia%2C%20las%20desapariciones%20y%20los%20homicidios%20-%20Fabrizio%20Lorusso.pdf>
- Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonista*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
https://monoskop.org/images/6/66/Mouffe_Chantal_Practicas_artisticas_y_democracia_agonistica_2007.pdf
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Ideas y Valores, 67(166), 211-214.
<https://www.redalyc.org/journal/809/80957079012/html/>
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político, Comunidad, ciudadanía, pluralismo, Democracia Radical*. Paidós.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/57004/8449307147.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mouffe, C. (23 de septiembre, 2021). *Afectos, política agonista y prácticas artísticas*. Fragmentos, Espacio de Arte y Memoria y la Dirección de Patrimonio Cultural de la Universidad Nacional de Colombia [archivo de vídeo]. <https://youtu.be/cV1zsJF4GDs>
- Pinedo, S. (2023). Se escribe con B y V: Niñas, niños y adolescentes de San Juan de Abajo

haciendo teatro. En: Padilla, A. (Coord.) *Mirada crítica para el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Reflexiones, escenarios y posibilidades.* (pp. 37-46) Universidad La Salle Bajío, Centro de Promoción de los Derechos Humanos de Niñas, niños y adolescentes en Guanajuato, NIMA.

Proaño, L. (2013). *Teatro y estética comunitaria. Miradas desde la filosofía y la política.* Editorial Biblos.

https://www.academia.edu/40464963/ESTE_TICA_COMUNITARIA_MIRADAS_DES_DE_LA_FILOSOF%C3%8DA_Y_LA_POLITICA_Editorial_Biblos_2013

Puime, L. (26 de abril 2013). *Resistir bailando. Una lectura biopolítica sobre la intervención urbana “Los Diablos Rojos de Víctor Jara”.* La Tierra Purpúrea. <https://latierrapurpurea.wordpress.com/2013/04/26/resistir-bailando-una-lectura-biopolitica-sobre-la-intervencion-urbana-los-diablos-rojos-de-victor-jara/>

Secretaría de Cultura (18 de octubre de 2017). Proyecto Ruelas: transformación social a través del teatro. Comunicado de prensa: <https://www.gob.mx/cultura/prensa/proyecto-ruelas-transformacion-social-a-traves-del-teatro>

Derechos sexuales y reproductivos, para qué los quiero sí no los puedo usar

SONIA RODRÍGUEZ

“A Dina Luz, su papá la violó de los 5 a los 9 años, su padrastro de los 10 a los 13 y cuando se enamoró a los 15 años de un joven de su misma edad y quiso tener relaciones sexuales con él, le dijeron: usted que va a saber de amor, usted está muy chiquita para eso...”

Resumen

Se pretende socializar los resultados de una prueba piloto desarrollada dentro de la investigación llamada “*Derechos sexuales y reproductivos, para qué los quiero sí no los puedo usar*”, en la que se buscó reconocer significados implícitos en representaciones sociales, identificando afirmaciones y valores de las mujeres jóvenes de 14 a 17 años asistentes al programa integral de atención a la mujer del municipio de Melgar-Tolima, utilizando técnicas interactivas, que arrojaron como conclusión la exploración de dinámicas familiares y sociales que propendan por el respeto al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de este grupo etario.

Objetivos

1. Reconocer los significados que están implícitos en las representaciones sociales de las jóvenes, frente a los derechos sexuales y reproductivos y la relación con la práctica de la sexualidad.
2. Identificar las afirmaciones y valores de las jóvenes respecto a los derechos sexuales y reproductivos y la práctica de la sexualidad.

Impacto en la política

En los meses de enero a abril del año 2022, se presentaron al programa de atención integral de la mujer melgareña, adscrito a la casa de la mujer del municipio de Melgar- Tolima, 29 peticiones de padres y madres de familia, autoridades locales y entes educativos, para que se realizara el debido acompañamiento ante la fiscalía o ante el ICBF a mujeres mayores de 14 años y menores de 18, que iniciaron relaciones sexuales consensuadas, las cuales para estos actores, por

la minoría de edad de las mujeres, se consideran posible abuso sexual y problemas de comportamiento.

Hasta hace muy poco tiempo los jóvenes, fueron vistos como personas sin derechos ni obligaciones y solamente en la década de los noventa los derechos de los jóvenes comienzan a contemplarse en la Declaración de los Derechos del Niño (DDN) de 1959, en donde se incluye a los menores de 18 años y se inicia la transición para ser reconocidos como sujetos garantes de derecho. En 1985 se celebra el Año Internacional de la Juventud, donde los y las jóvenes son reconocidos en el ámbito internacional por primera vez como un sector de especial interés. A la vez que se sientan las bases para la educación sexual (Mesay Rodríguez, 2004).

En Colombia, la Ley 375 de 1997, define como juventud “al cuerpo social dotado de una considerable influencia en el presente y futuro de la sociedad, que puede asumir responsabilidades y funciones en el progreso de la comunidad colombiana.” En esta dirección la misma ley, en el capítulo 1º artículo 3º y para fines de participación y derechos sociales, expresa: “se entiende por joven la persona entre 14 y 26 años” (Congreso de la república, 1997).

Es decir que a partir de los 14 años, cada quien es libre de tomar las decisiones en lo que a su cuerpo se refiere, se puede sentir un mayor deseo sexual, debido a que se vuelve algo primordial, que no solo se refleja en la práctica sexual, sino en la necesidad de buscar identidad personal, de entendernos como seres sociales, descubridores de orientación sexual y reconocernos como seres independientes, autónomos y capaces de afrontar las nuevas experiencias que traen consigo estos cambios a la vida, en cuanto relaciones personales, sexualidad, vínculos afectivos, aspectos físicos, forma de ver, actuar y pensar.

Al respecto de lo anterior, Morán (2013) señala que, en los años ochenta y noventa, las feministas comenzaron a incluir en su agenda los DSYR como parte fundamental de su lucha, y son introducidos en su campo de acción no solo vistos como una estrategia para hacer efectivos cambios en las legislaciones, sino como un paradigma alternativo a las formas del discurso tradicional para comprender la sexualidad y sus formas de regulación.

En la actualidad, el CPEM, DANE y ONU Mujeres (2020) mencionan que el avance en los derechos reproductivos y sexuales de las niñas involucra también un compromiso de los hombres, las familias y las comunidades para poner fin a la violencia sexual, garantizar la escolarización para asegurar sus derechos, eliminar el matrimonio infantil y los estereotipos que las relegan u obligan a un proyecto de maternidad que las violenta y discrimina. Debido a que, las mujeres y las

niñas enfrentan numerosos desafíos y riesgos respecto a su salud y al ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos. “Todavía muchas mujeres carecen de autonomía en la toma de decisiones sobre aspectos sustantivos relacionados con el ejercicio de sus derechos, por ejemplo, negarse a mantener relaciones sexuales con su esposo o pareja, usar métodos anticonceptivos o decidir por sí mismas sobre la atención médica que desean recibir” (CPEM, DANE y ONU Mujeres, 2020).

Metodología

El estudio es de enfoque cualitativo, explorando desde la perspectiva de los participantes con su entorno y en relación con su contexto social, basado en el pensamiento de Moscovici (1979) quien señala:

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es 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” (Moscovici, 1979, p. 69).

El método de la investigación es biográfico-narrativo, debido a que incluye la recolección de las historias de mujeres jóvenes en edades entre los 14 y 17 años, el cual se orienta hacia el análisis comprensivo y reflexivo que permiten documentar y acercarse a la realidad por medio de sus experiencias, vivencias, testimonios escritos e historias de vida; lo que conlleva a recuperar su propia voz y a hacerla pública.

Resultados

Las mujeres jóvenes identifican el origen de los derechos sexuales y reproductivos desde la dignidad humana.

“Se tienen derechos sexuales y reproductivos porque cada persona es autónoma y solo ella representa su moral, su ética, su autoestima y sus valores propios, algunas personas quieren saber de los derechos para tomar decisiones y que no las hagan sentir insuficientes”. Mujer 15 años.

“Yo debo saber de derechos para saber cuánto valgo para mí misma y para nadie más, yo defino para mí que es respeto y que no lo es, yo soy la única que digo hasta donde pueden llegar los demás y que no me pisoteen y mucho menos me hagan sentir insuficiente”. Mujer 16 años.

“Si, es pensar en mí misma, escogerme por encima de todos los demás, de lo que digan así piensen lo contrario a lo que yo quiero, es el respeto que yo solita me tengo”. Mujer 16 años.

“Yo le dije a J. que llamara a A., yo estaba acostada en el pasto y ellas se sentaron a mi lado, yo le pregunté que si era cierto que le gustaban las mujeres y me dijo que sí, entonces pregunté que si era verdad que yo le gustaba y me dijo que sí, le pregunté que quién de las dos es más linda y dijo que yo, después A. se paró y me intentó dar un pico, yo me coloqué la maleta en la cara y la empujé y me di la vuelta, ahí J. dijo: “A mí me gustan los dos géneros, yo no voy a juzgar a ninguna”, entonces le dije a A. que no volviera hacer eso porque ya no iba a hacer un empujón si no un cachetadon o un traque”. Mujer 16 años.

Hay una dificultad en diferenciar los derechos sexuales de los reproductivos, dada su relación porque generalmente no se habla de los primeros sin hablar de los segundos; las jóvenes tienden a pensar que son lo mismo.

“Yo no tengo muy clara la diferencia entre esos derechos, yo sé que la idea es que todos los tenemos, por eso nos explican para poder ejercerlos, pero con medidas preventivas para no cometer un error del cual podamos arrepentirnos, sobre todo si uno quiere o no tener hijos o ser mamá”. Mujer 16 años.

“Bajo mis criterios pienso que un derecho sexual hace referencia a la libertad que tienes para saber del tema y de alguna u otra manera practicar y el reproductivo habla de que como ser humano se es libre de hacer lo que se quiere con el cuerpo y se puede dar vida independientemente de la situación en la que se encuentre”. Mujer 16 años.

“Creo que todos tenemos derechos sexuales, pero solamente los que tienen hijos tienen derechos reproductivos”. Mujer 14 años.

Las mujeres jóvenes asocian ampliamente el concepto de libertad al de ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, sin embargo, a la hora de exteriorizarlo, esta libertad se ve coaccionada por las subjetividades y puntos de vista que sobre el ejercicio tienen los padres y madres, profesores y demás referentes adultos que acompañan la crianza y formación.

“A mí me gustaría colocarme la pila para planificar, pero yo no soy capaz de decirlo en mi familia, porque mis papás son muy tradicionales y lo primero que van a decir es que yo lo que quiero es empezar a tener relaciones sexuales y creo que no me van a dejar y tampoco me siento bien diciéndoles”. Mujer 15 años

“En el colegio nos hablaron de que el auto placer era seguridad sexual o algo así- (...), pero yo ya me había masturbado en la casa y una tía se dio cuenta y le dijo a mi mamá que mirara a ver cuáles eran mis amistades porque yo ya estaba haciendo las mismas cosas que hacían las

pu..., sentí mucha pena porque mi mamá no me hizo el reclamo ni nada, pero se la pasó una semana llorando porque yo estaba teniendo mañas”. Mujer 16 años.

“A mí me citaron con la psico orientadora para hablar un problema que hubo por una pelea con una china, cuando estábamos hablando la psico me dio confianza y yo le dije que estaba sintiendo cosas por una pelada de mi curso, al otro día mi mamá me dijo que la habían llamado del colegio y que teníamos que ir a una reunión con la rectora y los del comité de convivencia porque tenían que mirar si me mandaban con los de la EPS o con los del ICBF, yo para evitar un problema bien tenaz dije que todo era mentira y que lo había hecho para que se les olvidara lo de la pelea. A mí si me gustan las mujeres, pero voy a esperar a tener 18 años para contar”. Mujer 16 años.

En el estudio se emplearon las técnicas interactivas propuestas por Ghiso (2003), como “dispositivos que activan la expresión de la persona y facilitan el hacer ver, el hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear y hacer analizar; son mecanismos que permiten visibilizar sentimientos, vivencias, formas de ser, actuar, pensar, creer, sentir y relacionar” (p. 71).

Es decir, son técnicas que facilitan que la información generada sea consensuada y validada por los individuos, a partir de la elaboración de textos, narrativas y relatos que construyen un sentido intersubjetivo, genera conocimiento, discursos y lenguajes por medio de intercambio de diálogos de saberes y recuperación de la historia (Ghiso, 2003).

En esta oportunidad se utilizaron la colcha de retazos y el taller.

Conclusiones

Las jóvenes sienten vulnerados sus derechos a la intimidad y a la libre sexualidad, por parte de la familia, el Estado y la sociedad y pretenden conocimiento del tema de los derechos sexuales y reproductivos no para enfrascarse en discusiones teóricas, sino para llevar la claridad de los conceptos a la práctica de su sexualidad, con el fin de desligar su autonomía para ejercerlos de temas generalizados como embarazos no deseados, abortos ilegales, enfermedades de transmisión sexual, entre otros.

Mantener paradigmas que les transmitan persecución frente a su sexualidad, solo logrará que las jóvenes prefieran ocultarla y mentir para ejercerla, antes de asumirla de manera responsable.

Fomentar o permitir por parte de la familia, el Estado y la sociedad seguir inmiscuyéndose en la sexualidad de las jóvenes, activa formas de resistir que se ajusten a la realidad social, en

donde verdaderamente se tenga en cuenta el respeto a la dignidad humana y a los derechos sexuales y reproductivos que tienen y quieren usar.

Referencias

Ley 375 de 1997. Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5322>

CPEM, DANE & ONU Mujeres. (2020). Mujeres y Hombres: Brechas de Género en

Colombia. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/mujeres-y-hombre-brechas-de-genero-colombia-informe.pdf>

Mesa, A & Rodríguez, G. (2004). Fundamentos internacionales en torno a los derechos sexuales de jóvenes. *Perinatología y reproducción humana*, 18(1), 10-22.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-53372004000100003&lng=es&tlng=es

Morán Faúndes, J. M. (2013). Feminismo, Iglesia Católica y derechos sexuales y reproductivos en el Chile post-dictatorial. *Revista Estudios Feministas*, 21(2), 485-508.

<https://www.redalyc.org/pdf/381/38129105004.pdf>

Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Humemal.

<https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>

Performance musical, neoliberalismo, processos de subjetivação: um estudo de caso

VÂNIA BEATRIZ MÜLLER

Resumen

Este texto se refere à pesquisa que procurou revelar os sentidos que tinha a música para moradores da comunidade Batuel Cunha, em Florianópolis. Um Estudo de Caso, com abordagem etnográfica. Duas temáticas se evidenciaram na análise dos dados e estão nesta ordem, assim categorizadas: a primeira, a música como possibilidade de trabalho e, a segunda, o *status* do saber musical e o *status* do produto musical. Um terceiro aspecto é abordado, a vivência musical como experiência de si. estabelecem relações entre os sentidos, majoritariamente utilitários da música na comunidade, e a estrutura social neoliberal.

Introdução

Este artigo faz um relato da realização do projeto de pesquisa⁴³ que procurou revelar os sentidos que tinha a música e a vivência musical, para os moradores da comunidade Batuel Cunha, localizada no bairro Rio Tavares, em Florianópolis. O que estamos nominando como *comunidade* é o agrupamento de várias famílias descendentes de seu Agni Batuel Cunha e Dona Otília Batuel Cunha, seus nove filhos e 8 netos que moram nas imediações de sua casa, na Servidão Batuel Cunha, ponto geográfico agregador daquele grupo social, que hoje inclui os vizinhos e seus filhos, amigos das crianças e adolescentes, da família Batuel Cunha.

Durante o tempo de duração da investigação - agosto de 2005 a julho de 2006 – foi possível caracterizar, em alguma medida, o modo como se relacionam com música e alguns dos sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem a ela. Duas temáticas se evidenciaram no processo de análise

⁴³ As observações, registros e transcrições do campo da pesquisa tiveram a importante participação do acadêmico Rodrigo Savelli Cantos Gomes, bolsista de iniciação científica, pessoa a quem me refiro quando utilizo a primeira pessoa do plural no texto.

dos dados e estão nesta ordem, assim categorizadas: a primeira, a música como possibilidade de trabalho e, a segunda, o *status* do saber musical e o *status* do produto musical, relacionados às identidades individual e coletiva. Um terceiro aspecto é abordado em seguida, exatamente a partir de sua pouca visibilidade na comunidade, a vivência musical como experiência de si. Temos poucos registros de crianças e adolescentes da Batuel Cunha indicando que, em alguma medida, eles têm consciência de que há sentidos na vivência musical que não são concretos, não são objetivos e não resultam em algo material, ao final. A partir desta constatação, estabeleço relações entre os sentidos, majoritariamente utilitários da música na comunidade, e a estrutura social neoliberal, regida pela lógica do mercado. Ao final, reflito sobre algumas implicações para a área da Educação Musical do que nos revelou este Estudo de Caso, argumentando que a vivência musical pode oportunizar significados emancipatórios, num contexto social onde os tempos e espaços, principalmente no cotidiano urbano são ocupados pela opressividade mercadológica, encoberta pela névoa da estratégica “naturalização”; o que determina nossas subjetividades, inclusive o modo como nos relacionamos com a música e com o conhecimento musical, como observamos nas oficinas de música da comunidade Batuel Cunha.

Procedimentos Metodológicos

Na busca dos sentidos atribuídos à música e à vivência musical pelos integrantes da comunidade Batuel Cunha, tentamos abordar as sutilezas e os significados embutidos nos comportamentos, nas posturas, nas falas e gestos das crianças, adolescentes e adultos no âmbito do cotidiano e da dinâmica de suas vivências musicais. Realizamos um Estudo de Caso, que observa em profundidade uma unidade (Triviños, 1994), com técnicas etnográficas na coleta de dados: inserção intensa e freqüente no cenário da pesquisa, com observação participante nas atividades musicais, sociais, individuais e coletivas.

As observações se deram, inicialmente, nas oficinas de cerâmica que aconteciam desde março de 2004⁴⁴, aos sábados pela manhã, na rua central da comunidade, como projeto de extensão do Departamento de Artes Visuais da UDESC, sob a coordenação do professor José Luís Kinceler, do qual eu participava e, por isso, já havia uma relação de um ano de convivência com aquela comunidade. A partir da construção de instrumentos musicais nas oficinas de cerâmica, a

⁴⁴ Muito embora esta pesquisa tenha sido realizada de 2004 a 2006, mas nunca publicada, esta experiência investigativa traz coerências e dados para pesquisas que dela decorreram, tendo sido o estudo inicial sobre produção de subjetividades no grupo de pesquisa *musicAR:artisticidade.cultura.educação musical*.

comunidade mostrou interesse em realizar uma oficina de música, a partir dos instrumentos de cerâmica construídos e criados por eles próprios. Assim, as oficinas de música se configuraram como um espaço de performance musical regular e freqüente no cenário desta pesquisa. Tivemos uma imersão na comunidade (Geertz, 1997), atentos às relações humanas do grupo estudado, tentando captar suas sutilezas e verificar a existência de uma possível relação entre os sentidos que movem as relações sociais cotidianas do grupo e suas performances musicais. A comunidade foi observada nas mais diversas situações de seu cotidiano, nos contatos informais, nas suas relações com o trabalho, lazer e, nos entornos dos contextos que envolveram suas vivências musicais e eventuais apresentações, ou seja, os movimentos das crianças, adolescentes e adultos antes, durante e depois da performance musical.

Segundo Bresler (1995), técnicas etnográficas são apropriadas para captar valores e significados, implícitos e explícitos, partilhados dentro de uma comunidade. A autora afirma que a música traz valores e mensagens implícitas, de modo que “a etnografia pode ser uma forte ferramenta na articulação e comunicação desses valores (id. p,15). Nessa direção, desde os primeiros contatos, o acadêmico de iniciação científica e eu tomamos cuidados extremos para “ser aceitos” na comunidade, nos introduzindo aos poucos, não como pesquisadores, mas como amigos dos professores da oficina de cerâmica. Nos primeiros contatos procuramos participar de atividades que já estavam programadas ou que já eram habituais na comunidade: jogamos futebol, participamos de campeonato-de-bola de gude, de sessões de filme com pipoca e de encontros com churrascos e cervejas. Também como estratégia de aproximação, promovemos duas idas de quinze integrantes da oficina de música, para a UDESC, no CEART, no bairro Itacorubi. Uma vez para assistir a apresentação de alunos das oficinas do Programa NEM – Núcleo de Educação Musical do Departamento de Música e, outra vez para participar de um Recital Didático do Grupo Instrumental do LEEM, Projeto de Extensão coordenado por mim, ambos no auditório do Departamento de Música. Esses dois eventos foram marcantes para as crianças e adolescentes, aos quais elas se referem em trechos de entrevistas adiante.

Na busca dos sentidos que tinha a performance musical para os moradores da comunidade Batuel Cunha, duas temáticas se evidenciaram no processo de análise dos dados e estão, a seguir, assim categorizadas: a primeira, a música como possibilidade de trabalho e, a segunda, o *status* do saber musical e o *status* do produto musical, relacionados às identidades individual e coletiva. Um terceiro aspecto é abordado em seguida, exatamente a partir de sua pouca visibilidade na

comunidade, a música como experiência de si.

As utilidades da música na comunidade batuel cunha

“Tudo que vem a gente tem que agarrá”: a música como perspectiva de trabalho

A importância de uma compreensão histórica dos sujeitos no contexto da realidade atual em que estão inseridos, não deve desprezar sua trajetória individual. Embora a comunidade constitua-se em um grupo no momento da investigação, procuramos considerar as singularidades dos integrantes da comunidade Batuel Cunha. Na opinião de Bourdieu et al.(1997), para conhecer o sujeito que é nosso objeto de estudo, é necessário dar-se uma *compreensão genérica e genética* do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte [...] e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua trajetória particular no espaço social (BOURDIEU et al., 1997, p. 699-700).

Dessa forma, registros sobre dados históricos de pessoas mais idosas, nos possibilitaram ver suas influências nos comportamentos de crianças e adolescentes da comunidade, no presente. Em entrevista com seu Ageni, dono da garagem onde acontece a oficina de música e a de cerâmica, avô de várias crianças e adolescentes que moram na rua, pudemos saber que sua relação com música tem determinações de sua condição de vida, desde a infância, época em que ele já trabalhava na roça. Desde menino, exerceu trabalhos árduos para uma criança. De família numerosa, em zona rural - como era o Campeche nas décadas de 30 até 70, aproximadamente – trabalhava no cultivo do “milho, melancia, feijão e farinha, fazia muita farinha” (Entrevista, 26.07.06). Nestas tarefas de agricultura familiar para o próprio sustento, seu Ageni conheceu intimamente o trabalho da produção da farinha de mandioca, em um engenho movido a boi, de uma família vizinha. Disse que “com treze, quatorze anos, entrava no engenho à 1 hora da manhã e saía às 5 da tarde; produzia farinha de vinte balaio de mandioca” (Entrevista, 26.07.06). Quando perguntei se lá faziam música enquanto trabalhavam, respondeu que: “não podia cantar para não distrair o boi” (Entrevista, 26.07.06).

Até quando fazia música, ainda jovem e também enquanto adulto, seu Ageni a justificava como religiosa e, ao mesmo tempo, como possibilidade de receber algum dinheiro. A vivência musical importante que praticava desde a juventude era o Terno de Reis, folguedo católico em homenagem aos reis magos, que se realiza dia 6 de janeiro. Essa postura não é diferente de seus

descendentes, as crianças e adolescentes da comunidade, hoje. A grande maioria vê na música uma perspectiva de trabalho, uma possibilidade de melhoria de vida. Como seu avô, as crianças demonstraram ter preocupação com o futuro, e que a música poderá levá-los a “ser alguém na vida”, como demonstra o trecho de entrevista abaixo:

Ariel (11 anos): É importante a gente já aprender mais cedo. Tudo que vêm a gente tem que agarrá, por que [se não] quando a gente cresce não é nada na vida. É bom a gente aprender música. Como eu, que toco flauta, que a dona Gunda [uma vizinha] me ensinou. Aqui [na oficina] eu toco tambor, tamborim, agogô, pandeiro... (Entrevista, 20.07.06).

Já Wiliam (15 anos), acredita que a razão de alguém se relacionar com música, só pode ser como investimento para o futuro, ou, para ganhar dinheiro no presente. Quando perguntei se música era importante pra ele, respondeu “pra mim não, pros outros é! Por que ganham dinheiro com música, isso sim!” (Entrevista, 20.06.06). Wiliam é um exemplo desse entendimento de que se deve ocupar com aquilo que acreditamos ser rentável, que vai trazer benefício material. Isso parece explicar porque participou de poucas oficinas de música quando estas iniciaram, e logo se retirou, somente observando “de fora”, ficando a alguns metros distante do local da oficina, ouvindo o que tocávamos, quase sempre indo e voltando em cima de sua bicicleta. Mesmo gostando de tocar e tendo certa facilidade em tocar pandeiro, surdo e tamborim, decidiu que iria ganhar dinheiro com outra coisa, então, não havia razão para participar das oficinas de música.

“Todo mundo vai ver que eu tenho conhecimento”: *status* do saber e do produto musical na identidade

Em vários momentos pudemos observar, que os saberes musicais que transitavam pela oficina de música, tinham um valor significativo, principalmente para as crianças e adolescentes mais envolvidos nas atividades musicais e, por seu envolvimento, estes foram os que mais observamos e entrevistamos. Numa entrevista com Gevaer, Maísa e Ariel, percebe-se que consideram um benefício para sua formação, ou, uma vantagem a mais na sua preparação para a vida, os saberes que estão adquirindo na oficina de música e, também, como ela já vai constituindo e fazendo parte de sua identidade. Ou seja, se vêem a si próprios como musicais. No trecho abaixo, é interessante observar que, embora eu me referisse ao aspecto subjetivo, com a intenção de abordar possíveis processos de subjetivação durante suas vivências musicais, eles direcionavam a conversa para questões práticas e objetivas, insistindo na importância dos saberes, sem se referir à vivência:

Van – Você saberia dizer por que que a música é importante pra ti?

Ge – Pra mim ela é importante por que eu to *aprendendo* uma coisa que ninguém vai me *ensinar*.

Se eu não for atrás ninguém vai me ensinar. [...]. Eu não me interessava por isso.

[ele complementa muito orgulhoso:]

Ge – *eu aprendi* a cantar um dos primeiros sambas gravados no Brasil!!

Ma – qualquer música que ela trás ela sempre conta a origem, a história.

Ge – então assim ó...eu não sabia disso. Se ela não me mostrasse essa música eu nunca saberia que ela existia. Então se amanhã ou qualquer hora eu precisar cantar essa música, ninguém vai *saber* da onde vem essa música. Então vai ser uma chance de eu dizer da onde veio essa música, quem gravou essa música. Então todo mundo vai ver que eu tenho *conhecimento* nas músicas de samba antigo, por que *eu aprendi*. [...] (Entrevista, 20.06.06).

“É como brincar mas... é mais sério”: a música como experiência de si.

Segundo Small (1989), o modernismo trouxe a objetificação, também, do conhecimento musical. Priorizou-se, no ocidente, o estudo do *objeto* música e os estudos *sobre* música, e a experiência vivida deixou de ter importância no ato de conhecer música. No caso do conhecimento artístico em geral, ele argumenta em favor da "suprema importância do processo artístico, e na relativa falta de importância do objeto artístico; o instrumento essencial da arte é a experiência irrepetível" (Small, 1989, p. 14). O aspecto "vivencial"⁴⁵ da música na obra de Small (1998) é de tal forma relevante, que o autor parte do princípio de que "toda arte é ação, performance, [...] e seu significado não reside no objeto criado, mas nos atos de estar criando, estar expondo, e estar percebendo" (p. 140). Os sentidos que encontramos em maior evidência, caracterizados até aqui, como as “utilidades” da música na comunidade Batuel Cunha, ou, dito de outra forma, os usos que lá fazem da música, de fato contrastam e antagonizam com as concepções de Christopher Small sobre a importância da música e, por isso, sobre como ela deveria fazer parte da vida do ser humano. Ele defende a vivência musical considerada absolutamente inútil para o sistema estrutural de sociedade em que nos encontramos, na qual o *status* do saber e o do produto musical - a obra - têm valor maior. Mesmo assim, temos alguns registros de crianças e adolescentes da Batuel Cunha indicando que, em alguma medida, eles têm consciência de que há sentidos na vivência musical

⁴⁵ Christopher Small (1989, 1995, 1998) argumenta que a música deveria ser considerada um verbo – Musicking - e não um substantivo. Ele argumenta que, a partir do século XV, com a “racionalidade” e o “pensamento científico” ocidental, o produto final musical – a obra - passou a ser mais importante do que a vivência musical.

que não são concretos, não são objetivos e não resultam em algo material, ao final. Essa, provavelmente seja a razão por que, tanto adultos como crianças e adolescentes parecem ficar sem palavras para expressar algo a esse respeito. Foi o que registramos em várias conversas e entrevistas, com diferentes pessoas, quando tentamos saber o que sentiam ao fazer música, ou, por que fazer música é tão bom, ou, especial; e em geral, o assunto era redirecionado às temáticas do aprender, do saber e do resultado “concreto”. Diversas entrevistas com as crianças apontam para a música sendo vista como algo importante se for feita “só” por fazer, “simplesmente”, desvinculada de uma razão concreta, palpável, visível, que racionalmente é dirigida para uma “vantagem” a ser adquirida, quase sempre, num tempo futuro; ela *também* é algo para ser acrescentado/acumulado e não, vivido. São posturas já reconhecidamente adquiridas histórica e culturalmente, de um sistema estrutural de sociedade que tem a lógica do mercado como justificativa e razão para tudo, permeando as relações humanas desde as mais íntimas até as profissionais e institucionalizadas (Bauman, 2001; Wood, 2002; Giroux, 2003; McLaren, 2000). Autores alertam para a necessidade do anúncio e da denúncia da “lógica global criada pelo neoliberalismo, que cultua uma ‘razão cínica’ [...] que despedaça a teia social. Tal ordem tem conseqüências não somente no funcionamento dos mercados, das organizações, das nações e das sociedades. Mas elas são modeladoras de subjetividade” (Pellanda, 2001, viii). Modeladoras no sentido de que passamos a introjetar valores e necessidades estipuladas a partir do social, para nosso foro íntimo, alterando o que seriam os modos próprios de viver a subjetividade e, conseqüentemente, violando a singularidade. Passa-se a existir sob padrões externos e a construir projetos de vida pautados em modelos alheios. E é esse o ponto que, a meu ver, nos diz respeito enquanto educadores musicais, uma vez que trabalhamos com a infância, onde se geram projetos de vida, e onde a singularidade pode ser facilmente violentada. A partir das concepções de Deleuze (2000) e Guattari (1993), acreditamos que a vivência musical, principalmente no seu aspecto vivencial, possa ser uma experiência humana que vai além da ‘representação’ de conteúdos culturais alheios e passe à real “confecção de novos Agenciamentos de enunciação (individuais e/ou coletivos) ” (Guattari, p. 178). A promoção de novos Agenciamentos do sujeito leva à processualidade que traz os traços da singularização, onde se evidencia a subjetivação: uma singularização enquanto carimbos existenciais que *acontecimentalizam*. Significa *fazer-se* acontecer, ao contrário de fazer o que é “devido” ou prescrito, ou, coerente com os padrões predeterminados – em geral inquestionáveis – socialmente. Por exemplo, vimos que o *status* que

tem o saber, de algum modo orienta a relação que muitas pessoas da Batuel Cunha têm com música. No sentido contrário, elas podem ser levadas a vivenciar a música de uma forma livre de qualquer outro valor ou razão, que não a música em si.

Outro exemplo da Batuel Cunha para ilustrar essa questão, é o poder exercido pela possibilidade de arranjar trabalho com música, ou, de ganhar dinheiro com a venda de Cds, determinando a qualidade e o modo da relação com a música no presente, em favor de algo no futuro. Também na direção contrária, a música seria vivida no presente, proporcionando processos de subjetivação se, por exemplo, a criação e o improviso musical fossem executados para valorizar as singularidades e a experiência de si. Por isso, a subjetivação passa a se distinguir, ou, a se libertar do saber e do poder, porque “não é mais o domínio das regras codificadas do saber, nem o das regras coercitivas do poder: [...] a subjetivação é uma operação artista” (Deleuze, 2000, p. 141). Para Guattari (1993), a subjetividade permanece massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que permeiam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das mais retrógradas figuras da socialidade. Mesmo assim, acredita existir interstícios de possibilidades para outros modos de produção de subjetividade: ele diz que é preciso se recusar “à entropia mortífera, característica do período que estamos atravessando” (p. 191) e premente confeccionar a legitimação dos Agenciamentos processuais e singularizantes que levam a reapropriação existencial, a partir de experiências de si próprio. A partir de mais esse estudo sobre a vivência musical, vimos que ela pode proporcionar, tempos e espaços para a radical Alteridade, nas diversas instâncias da teia social/institucional. Pode proporcionar tempos e espaços para a experiência de si, como pudemos observar em alguma medida, entre as crianças da Batuel Cunha.

Por outras *in*/utilidades da vivência musical

V – E de vez em quando tu toca em casa, ou só na oficina?

A – toco.

V – toca fora de hora, sozinho...?

A – Ahã, às vezes eles vão lá e eu faço tipo uma bateria, eu coloco os tambores todos lá em casa, coloco um monte e fico batendo bateria. [...]

V – tu canta junto?

A – sim. Aí o tio manda pará por causa da TV, aí não dá pra ouvir.

V- e que tipo de música tu canta junto quando toca, tem alguma que tu sempre quer fazer, alguma que tu gosta mais?

A – às vezes eu invento... é variado.

O trecho de entrevista acima é uma rara ilustração, entre os nossos registros da Batuel Cunha, de um momento de vivência musical espontânea, o que por si só indica a experiência da invenção - o que acontece na imprescindível e vital atividade de brincar -, indica a experiência da criatividade, da experiência de si, através da música. Poderia se entender como “natural” que a relação da comunidade Batuel Cunha com a música seja, pelo menos de um modo geral, de cunho utilitário; como vimos, as pessoas lá observadas têm na música a perspectiva de “melhorar” e mudar de vida, de ter mais saber e, assim, ter mais importância. Poderia se entender como natural a postura utilitarista frente à música, se considerarmos que fazem parte de uma sociedade onde é natural a lógica do mercado, e suas decorrências, a massificação, o ataque aos vínculos humanos e o esfacelamento de comunidades, a homogeneização das consciências e todos os pressupostos que garantem o êxito do neoliberalismo (PELLANDA, 2009). Assim, direciono minhas considerações finais, também como formadora de futuros educadores musicais, ao que tem me preocupado nos últimos anos e pesquisas e que, também a partir desta investigação, me sinto no compromisso de colocar: a vivência musical pode oportunizar a produção de significados emancipatórios, num contexto social onde os tempos e espaços, principalmente no cotidiano urbano são ocupados pela opressividade mercadológica, encoberta pela névoa da estratégica “naturalização”; o que determina, inclusive, o modo como nos relacionamos com a música e com o conhecimento musical, como observamos nas oficinas de música da comunidade Batuel Cunha.

A área da Educação já tem produzido, nas duas últimas décadas, estudos⁴⁶ que abordam a intrinsecabilidade entre subjetivação e construção de conhecimento, atestando sobre o caráter definitivo dos componentes que viabilizam ou impedem a sua construção. Afirmam que o Agenciamento processual do sujeito - que então se implica no/com o conhecimento, ao invés de só reproduzir e memorizar - se retro alimentará na singularização emancipatória, que necessariamente é condicionada e tem características do modelo capitalístico ao qual se refere Guattari, como opressor dos processos de subjetivação. A área de Educação Musical não pode mais se eximir de aprofundar e incorporar esses subsídios teóricos em seus programas, para escolas e comunidades, na universidade, na formação de educadores musicais e nas Organizações Não

⁴⁶ Ver Giroux (1999), Sacristán (1999), Silva (1998), Kincheloe (1997).

Governamentais, valorizando a profundidade nas vivências musicais que promove, e nos critérios para seus objetivos, conteúdos, repertórios e metodologias. Pois corremos um grande risco de perpetuar e ajudar a naturalizar o sistema, se somente instrumentalizamos pessoas com as ferramentas dos saberes musicais, principalmente se for com pessoas “carentes”. Como já coloquei anteriormente, está quase emblemático “assistir” os excluídos. [...] Minha preocupação, nesse sentido, é com os “assistencialismos” que podem estar envolvendo educadores musicais, oficinairos, trabalhadores em música em geral que, ingenuamente, podem estar colaborando com a fixidez do sistema; naqueles trabalhos em música movidos pelas promessas de salvar das drogas, tirar da rua, tirar do mundo do crime, trocar o “trabalho” com tráfico de drogas pelo “trabalho” com música, dar um futuro, etc (Müller, 2004, p. 56).

Através da investigação que buscou revelar os sentidos que tem a música na comunidade Batuel Cunha, este trabalho pretende desvelar, no sentido de lembrar, a concepção de música enquanto linguagem e ação³ exclusiva e inerentemente humana, e que diz respeito à complexidade e profundidade que nos são (ou deveriam ser) características. E por isso, pretende alertar que, precisamente na lógica oposta, a lógica da superficialidade/objetividade, nesta ordem societária mercadológica, a música tem sido fácil, comum e fortemente cooptada e lançada para o universo da produção, tanto no nível macro como no micro social. Na corrente contrária, aponto a necessidade e a possibilidade de promover vivências musicais de grupos sociais – e uma sala de aula também é um grupo social - que contemplem discursos emancipatórios contra esta superficialidade/objetividade, onde os saberes musicais também sejam usados em favor da vivência musical “inútil”, aquela que permite a experiência de si. Talvez mais que tudo, este artigo pretende estimular educadores musicais a acreditar que, através de vivências musicais, podemos nos implicar na reinvenção de modos de vida.

Referencias

BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Zahar.

https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Modernidade_liquida.pdf

BOURDIEU, P., Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bourdieu, E., Bourgois, P., Broccolichi, S., Champagne, P., Chistin, R., Faguer, J. P., Garcia, S., Lenoir, R., Oeuvrard, F., Pialoux, M., Pinto, L., Sayad, A., Soulié, C. y Wacquant, L. (1997). *A Miséria do Mundo*. Editorial Vozes.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1896313/mod_resource/content/1/Remi_Lenoir.

- pdf
- BRESLER, L. (1995) *Ethnography, Phenomenology and Action Research in Music Education*. The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning, 6(3), 1-30. http://users.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article__VRME.pdf
- DELEUZE, G. (2000). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- GIMENO S. J. (1999) *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIROUX, H. A. (2003). *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: ARTMED.
- GUATTARI, F. (1993). *Da produção de subjetividade*. In: PARENTE, A. (org.) *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. São Paulo: Editora 34
- GEERTZ, C. (1997) *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes. https://www.academia.edu/12824022/GEERTZ_Clifford_O_saber_local
- MCLAREN, Peter (2001) *A Pedagogia da Utopia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- PELLANDA, N. (2001). À Guiza de Introdução: reflexões sobre neoliberalismo e subjetividade https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=q_c1nFkAAAAJ&citation_for_view=q_c1nFkAAAAJ:ldfaerwXgEUC
- MCLAREN, Peter (2001) *A Pedagogia da Utopia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 7-27.
- SMALL, C. (1989). *Musica, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- SMALL, C. (1995) *Musicking: A Ritual in Social Space*. In: RIDEOUT, R. (Org.) *Sociology of Music Education Symposium*. University of Oklahoma. p. 1-12.
- SMALL, C. (1998) *Musicking: the meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2245630/mod_resource/content/0/Musicking_Small-fich.pdf
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1994). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. Atlas. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf
- WOOD, Ellen M., “Capitalismo e emancipação humana: raça, gênero e democracia”, p. 227-242

Mesa 17

Luchas colectivas por el derecho a la educación de niñeces y juventudes en América Latina y el Caribe. Disputas entre la conservación, la transformación y nuevas (otras) formas de educación

El enfoque diferencial de infancia y adolescencia ante la perpetuación hegemónica del discurso normativo en el derecho a la prevención de desastres técnicamente previsibles

JORGE EDUARDO VÁSQUEZ SANTAMARÍA

LINA MARCELA ESTRADA JARAMILLO

Resumen

Desde la pregunta ¿Cómo de/construir los discursos hegemónicos, patriarcales y adultocéntricos que tienen lugar en Colombia y sus afectaciones sobre los niños y adolescentes⁴⁷? la ponencia relaciona la consolidación de disposiciones internacionales que buscan imponer perspectivas diferenciales en la gestión del riesgo de desastres en los ordenamientos jurídicos y las políticas nacionales de los Estados, y analiza la concepción que se desprende del enfoque diferencial de reconocimiento y protección de niños y adolescentes dentro de esos instrumentos internacionales enfatizando en la incidencia que tienen en Colombia. Para ello se empleó una investigación cualitativa, con enfoque interpretativo, dogmática jurídica y documental.

Objetivos

En principio el trabajo se propone relacionar la progresiva consolidación de disposiciones internacionales que buscan imponer perspectivas diferenciales en la gestión del riesgo de desastres en los ordenamientos jurídicos y las políticas nacionales de los Estados que los suscriben, y con base en esa relación, se analiza la concepción que se desprende del enfoque diferencial de reconocimiento y protección de niños y adolescentes dentro de los instrumentos internacionales sobre gestión del riesgo de desastres, pero sobre todo, las lagunas y vacíos que generan esos discursos normativos y políticos a nivel interno de Colombia por causa de las particularidades que lo caracterizan, promoviendo más la perpetuación de las tradiciones desiguales y excluyentes y no su deconstrucción para promover la formación de sujetos políticos desde edades tempranas.

⁴⁷ En el escrito se utilizará el término niños y adolescentes, de acuerdo con la Convención de los Derechos de los Niños, el cual incluye el género masculino y femenino.

Resultados

A partir de la pregunta ¿Cómo deconstruir los discursos hegemónicos, patriarcales y adultocéntricos que tienen lugar en Colombia y sus afectaciones sobre los niñas y adolescentes? El trabajo relacionó la progresiva consolidación de disposiciones internacionales que buscan imponer perspectivas diferenciales en la gestión del riesgo de desastres en los ordenamientos jurídicos y las políticas nacionales de los Estados que los suscriben, específicamente en los instrumentos Estrategia y Plan de Acción de Yokohama para un mundo más seguro (ONU, 1994), el Marco de Acción de Hyogo para 2005 – 2015: Aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres (ONU, 2005), y el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres (ONU, 2015), disposiciones que se insertan en el ámbito colombiano gracias a obligaciones que fueron adquiridas por el Estado y llaman a su replicación como una deconstrucción del discurso tradicional que regula un ámbito de la planeación del que han estado excluidos los niños y adolescentes.

A partir de este primer objetivo, en los principales instrumentos internacionales sobre gestión del riesgo de desastres que han sido suscritos por el Estado de Colombia se identifica una variación, en la medida que paulatinamente han progresado en la incorporación de enfoques diferenciales, algo representado por el paso del ausentismo de los enfoques a su adopción y especificación. Inicialmente en la Estrategia y Plan de Acción de Yokohama para un mundo más seguro (ONU, 1994) no se identificó ninguna referencia inclusiva referente a los niños y adolescentes, y como incorporación de un enfoque diferencial, solo se identificó una disposición alusiva a la participación de las mujeres, prevista como una recomendación para el plano comunitario y nacional: “Fomenten una genuina participación comunitaria y reconozcan el papel que cabe a la mujer y a otros grupos desfavorecidos en todas las etapas de los programas de manejo de desastres (...)” (ONU, 1994, p. 12). Lo anterior arroja la consolidación de un instrumento político internacional que incurre en “la insensibilidad al género, la sobregeneralización”, que menciona Alda Facio Montejó (1992, p. 12) al invisibilizar el componente diferencial bajo el rótulo de la condición de sujeto desfavorecido, sin reconocer las circunstancias específicas de cada sector poblacional.

Una posible progresividad garantista se aprecia en el Marco de Acción de Hyogo (ONU, 2005), siempre que comienza una tendencia de subjetivizar a los actores a partir de las especiales condiciones que lo caracterizan en un escenario social de riesgo de desastre natural. Así sucede

con los niños y adolescentes, que, dentro de las prioridades de acción, están previstos como destinatarios del uso de los conocimientos, las innovaciones y la educación para crear una cultura de seguridad y de resiliencia a todo nivel, en concreto, a partir de la acción de enseñanza y formación: “Promover la inclusión de nociones de reducción del riesgo de desastre en las secciones pertinentes de los programas de estudio escolares en todos los niveles y la utilización de otros canales formales e informales para transmitir la información a los jóvenes y los niños” (ONU, 2005, p. 10). Al mismo tiempo se conciben en la prioridad destinada a la reducción de factores de riesgo subyacentes relacionadas con las prácticas de desarrollo social y económico: “Mejorar los planes de recuperación con la introducción de programas de formación psicosocial a fin de mitigar los daños psicológicos sufridos por las poblaciones vulnerables, en particular los niños” (ONU, 2005, pp. 11 – 12). Finalmente, en una última disposición del Marco de Acción de Hyogo (ONU, 2005), los niños y adolescentes reinciden en la tendencia de la sobregeneralización y la invisibilización, en medidas que los engloban de manera indistinta e indiscriminada, al dejar su posible aprehensión por parte de autoridades administrativas como integrantes de una población en condición de vulnerabilidad y desigualdad: “Garantizar la igualdad de acceso de las mujeres y los grupos vulnerables a oportunidades de formación y educación adecuadas; promover la formación en los aspectos de género y cultura como parte integrante de la educación y la formación para la reducción del riesgo de desastre.” (ONU, 2005, p. 10).

Si bien en el Marco de Acción de Hyogo (ONU, 2005) los niños y adolescentes adquieren una posición en los compromisos por la gestión del riesgo de desastres, de los alcances de las disposiciones que los particularizan se aprecia una tendencia que promueve su rol pasivo y receptor a través de los procesos de formación, y no propositivo y activo en ámbitos de participación, deliberación y decisión. Si se emplean los pasos de Alda Facio Montejo (1992) al enfoque diferencial de infancia y adolescencia, es posible sostener que si bien se superan las tendencias de la invisibilización, la sobregeneralización y la insensibilidad sobre la condición de los niños y adolescentes, a pesar de que aun figuran en alguna de las disposiciones ejemplificadas, sobresale una concepción del sujeto infante y adolescente que le sirve de sustento a las acciones de la administración en términos de destinatario asistido, lo que sobrepone una concepción hegemónica y adultocéntrica, paternalista que incapacita a los niños y adolescentes como sujetos políticos.

Debe exaltarse que una situación similar sigue otros sujetos que tienen especial protección constitucional en Colombia, sobre los cuales debe operar un enfoque diferencial, como se aprecia

en la reducción de factores de riesgo subyacentes relacionadas con las prácticas de desarrollo social y económico: “Fortalecer los mecanismos de las redes de protección social para ayudar a los pobres, los ancianos y los discapacitados y a otros grupos afectados por los desastres.” (ONU, 2005, p. 11).

La mayor aproximación del reconocimiento y aplicación del enfoque diferencial de los niños y adolescentes se aprecia con el Marco de Acción de Sendai (ONU, 2015), en la medida que no solo son individualizados como uno de los sectores poblacionales que resisten las mayores afectaciones de los desastres naturales (ONU, 2015, p. 10), sino que son reconocidos como sujetos activos, con potencial de interlocución con el Estado y otros actores que deben intervenir en la gestión del riesgo de desastres, un reconocimiento que se abre a diversos sujetos diferenciados que deben tener acciones afirmativas específicas, y que democratiza ese ámbito de la administración pública: “los gobiernos, estos deben interactuar con los actores pertinentes, entre ellos las mujeres, los niños y los jóvenes, las personas con discapacidad, los pobres, los migrantes, los pueblos indígenas, los voluntarios, la comunidad de profesionales y las personas de edad, en el diseño y la aplicación de políticas, planes y normas” (ONU, 2015, p. 10).

De allí que el Marco de Acción de Sendai (ONU, 2015) conciba a los niños y adolescentes como parte de los actores pertinentes para la gestión del riesgo de desastres, involucrados a partir del principio de corresponsabilidad a raíz del “compromiso, buena voluntad, conocimiento, experiencia y recursos” (ONU, 2015, p. 23). Por ello será una obligación del Estado convocar y alentar a los niños y adolescentes en la gestión del riesgo de desastres: “Los niños y los jóvenes son agentes de cambio y se les debe facilitar el espacio y las modalidades para contribuir a la reducción del riesgo de desastres, con arreglo a la legislación, la práctica nacional y los planes de estudios” (ONU, 2015, p. 23).

El avance que el enfoque diferencial de niños y adolescentes ha tenido en instrumentos promovidos por la Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres Naturales debe alcanzar las disposiciones que respaldan los procesos de toma de decisiones del Estado Colombiano, pero ¿Se ha replicado el enfoque diferencial de niños y adolescentes en la gestión del riesgo de desastres del país? En Colombia sobresalen lagunas y vacíos que generan los discursos normativos y políticos por causa de las particularidades que han caracterizado la gestión del riesgo de desastres, estas son, una narrativa caracterizada por adultocentrismo, el patriarcado y el pensamiento hegemónico, promoviendo más la perpetuación de las tradiciones desiguales,

dominantes y excluyentes que dificultan su deconstrucción.

En el ámbito interno no se aprecian repercusiones directas y explícitas de los instrumentos internacionales sobre los cuerpos normativos y políticos que se ocupan de la gestión del riesgo de desastres. La regla general exige emprender interpretaciones sistemáticas y garantistas a partir de principios generales para abrir paso a acciones diferenciales que consideren a los niños y adolescentes, como es el caso de varios principios previstos en la Ley 1523 de 2012, por la cual se adopta la política nacional de gestión del riesgo de desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres y se dictan otras disposiciones. Con el principio de igualdad, que dispone que “Todas las personas naturales tendrán la misma ayuda y el mismo trato al momento de atenderseles con ayuda humanitaria, en las situaciones de desastre y peligro que desarrolla esta ley.” (Congreso de la república de Colombia, 2012) se debe acoger que “las medidas de discriminación positiva o inversa como especie, están dirigidas a remover diferencias fácticas que si bien son reales no deben continuar en un Estado cuya finalidad primordial es conseguir una sociedad más equitativa y justa” (Corte Constitucional, 2007, C – 932), lo que debe posicionar a los niños y adolescentes no solo como destinatario de las acciones administrativas sino como actores que promueven toma de decisiones y deliberaciones. El principio de autoconservación, que dispone “Toda persona natural o jurídica, bien sea de derecho público o privado, tiene el deber de adoptar las medidas necesarias para una adecuada gestión del riesgo en su ámbito personal y funcional, con miras a salvaguardarse, que es condición necesaria para el ejercicio de la solidaridad social.” (Congreso de la república de Colombia, 2012) encierra un contenido que demanda reconocer y desarrollar esas medidas necesarias desde un enfoque diferencial que responda a la particularidad de la infancia y la adolescencia, y el principio de diversidad cultural, que busca que “los procesos de la gestión del riesgo deben ser respetuosos de las particularidades culturales de cada comunidad y aprovechar al máximo los recursos culturales de la misma.” (Congreso de la república de Colombia, 2012) exige reconocer al sujeto infante y adolescente también en las especiales condiciones y circunstancias territoriales, sociales, familiares, ideológicas y ancestrales.

La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, prevista en la Ley 1804 de 2016, contempla algunas disposiciones donde articula el enfoque de infancia con la gestión del riesgo de desastres, pero reiterando que contempla al sujeto niño/niña como un destinatario asistido a partir de las medidas y acciones adultocéntricas. Así se aprecia en el aseguramiento de las condiciones de realización del desarrollo integral, donde el Estado se

atribuye el deber de promover “entornos que promocionen y garanticen sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.” (Congreso de la república de Colombia, 2016); y el apoyo a la “gestión del riesgo asociado a primera infancia respecto del servicio público de agua potable y saneamiento básico, en el marco del Sistema Nacional de Atención y Prevención de Desastres.” que asume el Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio (Congreso de la república de Colombia, 2016).

Impacto en la política

Si bien la normativa nacional no ha incorporado de forma precisa el enfoque diferencial de infancia y juventud, en la experiencia colombiana el llamado de instrumentos internacionales

como el Marco de Acción de Sendai (ONU, 2015) se ven reflejados en acciones administrativas que se focalizan en niños y adolescentes en situaciones de gestión del riesgo. Es el caso del Protocolo para la Gestión de los Riesgos en la Primera Infancia, expedido por el Instituto Colombiano de Bienestar Familia –ICBF (Congreso de la república de Colombia, 2016) que se propone orientar la gestión del riesgo de accidentes y de desastres en la primera infancia, y si bien desarrolla con preponderancia la gestión de riesgos por accidente, en esta modalidad incluye los generados por factores ambientales, como los causados por cambios climáticos, que si bien no requieren de la condición de amenaza natural, si son un hecho generador de un accidente para un infante.

Sobre la gestión del riesgo de desastres, el protocolo conceptualiza la amenaza, las amenazas concatenadas, la vulnerabilidad, el riesgo y el desastre, y sobre ello se propone el conocimiento del riesgo como el proceso que identifica amenazas y vulnerabilidades; la reducción de los desastres a través de la prevención y la mitigación, la atención de las emergencias, y las acciones de recuperación, para lo cual remite a la Guía No 59: Lineamientos para la Formulación de Planes Escolares para la Gestión del Riesgo del Ministerio de Educación Nacional, y a la Guía Plan Escolar para la Gestión del Riesgo de Sistema Nacional para la prevención y atención de desastres.2010.

Metodología

Se acudió a una metodología cualitativa, con enfoque interpretativo, dogmática jurídica y documental, apoyada en la reconstrucción del enfoque diferencial, por medio de la cual se dirige la atención hacia el asunto o problema desde unos supuestos previos localizados en disposiciones jurídicas, para tratar abordarlos e interpretarlos acertadamente (Facio Montejó, 1992). Lo anterior

demandó de una idea de derecho abierta, crítica y reconstructiva, que incluyó la explicación sobre la posición reducida, aislada y dependiente de los niños y adolescentes en el marco del compendio regulador de la gestión del riesgo y de los nuevos caminos no homogenizantes que pueden abrirse.

Pertinencia social, según el caso.

El abordaje del enfoque diferencial de infancia y adolescencia en la gestión del riesgo de desastres llama a la apertura de un objeto de investigación poco explorado en Colombia, lo que acredita su pertinencia en términos de reflexión crítica para alcanzar teorizaciones que permitan la comprensión de esa realidad que debe articular el campo jurídico formal con las demandas sociales de los niños y adolescentes, como población diversa y heterogénea. Además, el tema evidencia pocos y parcializados avances de la administración pública, específicamente en el ejercicio reglamentario y de elaboración instrumental por medio del cual formalice disposiciones que no solo incorporen ese enfoque diferencial en el ámbito de la gestión del riesgo de desastres, sino que hagan efectiva a formación de sujetos políticos por fuera de comprensiones adultocéntricas y patriarcales.

Conclusiones

El jurídico es un campo disciplinar en el cual los niños y adolescentes deben tener los respaldos jurídicos para resignificar su rol como sujetos políticos, con el cual, las potencialidades que ellos pueden desplegar con su acción se corresponda con la superación de las crecientes emergencias que develan la perpetuación de escenarios normativos que están orientados por discursos hegemónicos, patriarcales y adultocéntricos que excluyen las especificidades del sujeto infante y adolescente, necesarias para el ejercicio de su derecho-deber en escenarios públicos, y para la formación de una ciudadanía comprometida con las necesidades comunes. La homogenización, la imposición y la generalización que por regla general en el ordenamiento jurídico de Colombia se sustenta en visiones y prácticas jerarquizadas imposibilitan la legitimación de los niños y adolescentes como sujetos políticos y les impide hacer efectivos su poder de decisión, deliberación y gestión.

En el caso colombiano la prevención de desastres técnicamente previsibles integra uno de los escenarios administrativos en los cuales la comprensión de la realidad se ve reducida a lecturas patriarcales, hegemónicas y adultocéntricas que están respaldadas en un lenguaje que socializa e institucionaliza prácticas desiguales que requieren de un reposicionamiento de los niños y adolescentes como sujetos políticos frente al reconocimiento y el disfrute de derechos de los cuales

son titulares; se trata de un ámbito especial de la administración que persigue la protección de derechos, y que en muchas de las disposiciones internacionales que lo norman se reúnen de manera dispersa elementos que imponen la incorporación de perspectivas diferenciales más o menos visibles desde las cuales se promueve la deconstrucción patriarcal, hegemónica y adultocéntrica para su gestión.

Referencias

- Corte Constitucional de la República de Colombia. (2017). Sentencia C-932/07 <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/C-932-07.htm>
- Facio Montejo, A. (1992). Cuando el género suena cambios trae (metodología para el análisis de género del fenómeno legal). ILANUD. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/16_DiplomadoMujeres/lecturas/modulo2/1_Alda%20facio_Cuando_el_gen_suena_cambios_trae.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2016). Protocolo para la gestión de los riesgos en la primera infancia. Programa de atención integral a primera infancia – modalidades de educación inicial. Bogotá: ICBF. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/pt1.pp_protocolo_para_la_gestion_de_riesgos_de_primera_infancia_v1.pdf
- Congreso de la republica de Colombia (2012). Ley 1523. (2012). por la cual se adopta la política nacional de gestión del riesgo de desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres y se dictan otras disposiciones. D. O. N. 48.411 de 24 de abril de 2012. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1523_2012.html
- Congreso de la republica de Colombia (2016). Ley 1804. (2016). Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016. D. O. N. 49. 953. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Organización de las Naciones Unidas. (23 al 27 de mayo de 1994). Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres Naturales. Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales. Estrategia y Plan de Acción de Yokohama para un mundo más seguro. <https://eird.org/fulltext/Yokohama-strategy/YokohamaEspa%F1ol.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres 18 a 22 de enero de 2005: Informe de la Conferencia Mundial sobre la Reducción

de los Desastres. <https://www.eird.org/cdmah/contenido/hyogo-framework-spanish.pdf>
Organización de las Naciones Unidas. (2015). Conferencia Mundial sobre la Reducción de los
Desastres Naturales. Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015 –
2030. https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf

Construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social.

Escuelas APRENDER en Uruguay: tramas, tensiones y disputas.

APRENDER como significante

SILVANA ARBELO

Resumen

Al remitir a la temática propuesta, consideramos pertinente traer a colación, la investigación realizada en Uruguay respecto de tres escuelas ubicadas en escenarios de desigualdad social, en la localidad de Paso Carrasco, departamento de Canelones, Uruguay. En el marco del Análisis Político del Discurso⁴⁸, intentamos esbozar, las tramas, tensiones, disputas que se anudan entre los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y los modos en que los docentes asumen, viven, sienten, piensan, su oficio en dichos escenarios. Pues nos moviliza/conmueve y alienta, la escuela en tanto espacio/tiempo de lo común, en tanto espacio/tiempo democrático.

Posiciones docentes y escuelas A.PR.EN.D.E.R

Con pretensión de garantizar el derecho a la educación de todos los niños del país, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (hoy DGIP) en el marco de la ANEP⁴⁹ desarrolla una política inclusiva (desde el 2010 a la fecha, pasando por diferentes coyunturas de gobierno y por algunas resignificaciones de sentido que no resuelven la focalización) que procura abarcar escuelas ubicadas en contexto de pobreza. A.PR.EN.D.E.R significa: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas. En función de esto, observamos y damos cuenta de cómo los docentes asumen, viven, sienten, piensan su oficio en estas escuelas, por lo cual en el recorrido demostramos cómo esta sigla se torna un “significante vacío⁵⁰” desde la perspectiva que nos afecta,

⁴⁸ Perspectiva teórica de Laclau y Mouffe (1987).

⁴⁹ ANEP- Administración Nacional de Educación Pública. DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria, en el gobierno actual, los consejos de los diferentes subsistemas (menos de Formación en Educación) pasan a ser direcciones.

Picotti, 2017, sobre programa APRENDER.

⁵⁰ Se pretende dar cuenta aquí de las articulaciones de sentido que construyen los docentes en tanto procesos de significación, apropiación y selección (Southwell, 2019). A su vez, decimos que se torna APRENDER en significante vacío, pues constituye un significante en disputa y al mismo tiempo tendencialmente vacío, puesto que se torna en

puesto que se construyen diferentes significaciones por parte de quienes llevan adelante la tarea de enseñar, dando cuenta de resignificaciones, reconstrucciones, tensiones, disputas, contradicciones, respecto de lo que se pretende “regular” y lo que sucede en estos escenarios. En este contexto, nuevamente se hace visible, la tensión entre lo que procura la política de Estado respecto de la educación frente a la desigualdad, y lo que sucede en los “escenarios”, en tanto el término “lucha” se torna visible. ¿Por qué luchas? ¿Desde qué lugar? ¿Cómo? ¿En qué tiempos/espacios? ¿Desde qué perspectivas? ¿Qué pretende continuarse y/o perpetuarse? ¿Cómo se disputa el derecho a la educación?

Objetivos

- Indagar y analizar respecto de los sentidos que estos docentes le otorgan a los significantes: educación, escuela, enseñanza.
- Analizar los discursos que construyen los docentes respecto de la concepción de sujeto de la educación.
- Indagar y reflexionar respecto de los sentidos que los docentes le otorgan a su oficio en la escuela A.PR.EN.D.E.R y a la escuela A.PR.EN.D.E.R.

Andamiajes metodológicos

Nuestro enfoque metodológico de investigación constituye un estudio cualitativo exploratorio que se ve afectado por el APD. Se realizan 16 entrevistas en profundidad, que toman en cuenta las siguientes variables: antigüedades docentes en el sistema y en las escuelas, los diferentes niveles educativos (que involucran grados de primero a sexto) y otros roles como M/C⁵¹ y M/A⁵². Se seleccionan tres escuelas de la localidad de Paso Carrasco, Departamento de Canelones. Las tres son catalogadas como A.PR.EN.D.E.R, se ubican a menos de dos kilómetros de distancia entre ellas, y son las tres escuelas habilitadas de práctica.

Sobre los hallazgos

Construcciones de sentido y tensiones del significativo educación

La significativa educación se torna “nodal” en nuestra investigación, así como también el

objeto de lucha ideológica, e involucra una pluralidad de sentidos, que al no poder fijarse a una única articulación discursiva y al vaciarse de un único sentido, admiten diversas articulaciones/significaciones que lo constituyen en motivo/blanco de disputa

⁵¹ Maestro Comunitario. Programa dentro de la ANEP que responde a “otra forma de hacer escuela”. Para ampliar: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/pmc/>

⁵² Maestro de Apoyo. También responde a la re-estructura integracionista de la Educación Especial según la ANEP. Para ampliar: <https://www.dgeip.edu.uy/desde-memoria/>

de enseñanza, pues estos condensan, fusionan, atraen, varios sentidos. Así pues, en función de lo expuesto encontramos tres posiciones en el trabajo de campo.

Las primeras, denotan un grupo consistente –casi la mitad de la muestra- reflejan las tres escuelas, y representan a maestros de los tres niveles educativos - abarcan desde docentes noveles a docentes con 15 años de docencia, así como también involucran a M/A y M/C. Estas conciben a la educación en un sentido amplio, comprendiéndola como transformación. Es decir, la educación trasciende lo curricular, va más allá de la enseñanza. No obstante, en el análisis hay matices que circundan lo escolar. Esto porque se pone sobre el tapete la responsabilidad de los docentes en cuanto transmisores de la cultura, lo que supone el ejercicio de poder anudado a una figura de autoridad (referente, modelo) que implica la transformación de los otros en tanto otros. Observamos ciertos vestigios, sedimentos, de la concepción moderna de la educación (fundante) que vincula a la misma con la escolarización, por una parte, pero también, la responsabilidad de los docentes en cuanto a que constituyen pilares de las instituciones escolares, en tanto estas producen “efectos” en quienes transitan por ellas. En estas posiciones, la educación también involucra lo social y moral, así como la apertura al acontecimiento y la apuesta, en tanto, se ha de garantizar la posibilidad de que todos y todas accedan a lo que les corresponde por herencia, vislumbrándose allí la necesidad de garantizar por parte de los actores de lo educativo el derecho a la educación. Esta supone para estos docentes, el recibimiento, la acogida, el anfitriónaje (Frigerio, 2020), el “darlo todo”; el estar dispuesto y el disponer-se, lo que supone estar abierto a la insatisfacción y a la “falta permanente”, pues esto requiere el dejarse interpelar, y conmoverse, lo que supone un “desplazamiento/corrimiento” de una posición para enlazar/vincular al otro (Southwell, 2019); un otro heterogéneo. En este sentido, dentro de estas posiciones, se observa una visión progresista/transformadora al decir de Puiggrós citada por Martinis (2016) y una concepción humanista al decir de Freire (2005), diferente a humanitarista. Esto es, se percibe en las mismas, una clara apuesta al hecho de que los sujetos educandos, trasciendan las posiciones que ocupan socialmente.

El segundo grupo de posiciones, abarca a M/A con 15 años en el sistema, a docentes de las tres escuelas, con más de 14 años en la docencia. Estas posiciones, denotan una disyuntiva puesto que no perciben una clara diferencia entre educación y enseñanza. Los sentidos se entremezclan, las fronteras se tornan difusas. Estas dan cuenta de que los docentes son “permeados”, “atravesados”, “hablados” por discursividades/tradiciones/tendencias. Para estos docentes, la

educación supone “algo grande”; complejo (en cualquier espacio y momento) y la enseñanza tiene una especificidad vinculada al oficio docente. Esto implica la generación de un vínculo que se traduce en compromiso, lo cual supone la exigencia y el cuidado, así como el disfrute y el placer por aprender que debe promover el docente. Estos denotan una gran movilización en lo que remite al reconocimiento de la heterogeneidad/cronologías de aprendizaje (Terigi, 1996), así como la responsabilidad política que supone el generar el acceso al saber. En estas posiciones se observan reminiscencias respecto de la necesidad de reinstalar el centro del oficio que se ha visto desplazado/corrido (Vassiliades, 2011) de acuerdo a imaginarios/instituidos/tradiciones/lineamientos, de dan cuenta de prácticas asistenciales en estas escuelas, sobre todo desde la década de los 90. Se observa una hibridización de sentidos entre “academicistas” (que se centran en la transmisión) y crítico/sociales (que apuntan a una transformación) Davini (1995). Al mismo tiempo, y recordando que estas escuelas poseen práctica docente, dichas posiciones dan cuenta de que la docencia supone un desarrollo profesional continuo (Vezub y Alliaud, 2012) puesto que exige la inter y autoformación (Souto, 2019), pues, la realidad social y profesional deforma, modifica, altera, las prácticas de manera permanente, exigiendo un *aggiornamento* y acompañamiento constante que no es cubierto en la formación inicial de docentes, lo cual da cuenta del carácter inacabado de quienes enseñan y quienes aprenden, resiniéndose así, la no posibilidad fijar a los educadores y educandos a “identidades esencialistas”.

Por último, traemos a colación las posiciones minoritarias, que representan, por un lado, M/A y docentes con 20 años y más en el sistema y en la escuela APRENDER y por otro, a docentes noveles con uno y tres años en estas escuelas, que piensan/sienten/vivencian a la educación como preparación para la vida. Estas posiciones denotan una matriz normalizadora (Davini, 1995), puesto que la educación supone inculcar valores, de los cuales “algunos carecen”. Dan cuenta de sentidos conservadores, que según Bordoli (2015) apuntan al “gobierno de los niños”, puesto que desde temprana edad se los ha de preparar para la integración de la vida social, legitimando una forma de “ser y estar en el mundo”, denotando un componente disciplinador imbuido por la vocación y el amor, desde sentidos ligados a lo pastoral (Vassiliades, 2011). Desde estas posiciones se presenta una tensión respecto de las anteriores, en tanto apuesta a sentidos normalizados, favorece de algún modo la reproducción de la desigualdad, pues los sujetos quedan librados a alcanzar una posición diferente a la que se encuentran por su “esfuerzo” (Dubet, 2015), sobre todo

a posteriori en sus trayectorias educativas. Aquí -a diferencia de las anteriores-, el “escenario” en que se encuentran estas escuelas, deviene en “contexto”, “pobre”, “carente”, reforzando los sentidos que permean el programa A.PR.EN.D.E.R, desde la política educativa que lo enmarca, pues desde su propia existencia y presencia se encarga de extender las desigualdades (Santos, 2006).

Respecto del significativo enseñanza. Sus tensiones, hibridizaciones y complejidades

Respecto de este significativo, también nodal, se denotan dos universos de sentido.

El primer universo, comprende posiciones mayoritarias, los formatos de M/A y M/C, diferentes niveles educativos y antigüedades docentes. Estas van desde docentes noveles, hasta aquellos que tienen hasta 20 años en el sistema, no así en estas escuelas. Las trayectorias en estas instituciones fluctúan entre cuatro y menos de 15 años en la misma. Para estas, la enseñanza es responsabilidad del educador, pues la transmisión de la cultura ha de darse bajo estrictos principios de justicia e igualdad, y es primordial enlazar/vincular a los educandos con el saber, partiendo de la “igualdad de las inteligencias” (Frigerio, 2020), trascendiendo cualquier profecía, haciendo “disponibles” las herencias. Aquí existe un claro “posicionamiento” de defensa respecto de esta, y una forma de reivindicar la misma, pues ella se piensa, se discute, se debate, lo cual da cuenta de una ocupación/disposición/tensión, evidenciando la construcción de “momentos políticos” (Ranciére, 2010). La apuesta y la potencia de los colectivos docentes constituyen un acto de amor (Freire, 2004) que supone apertura frente a la contingencia. Juega aquí un rol fundamental, la observación, la evaluación de las prácticas y la reconstrucción de las mismas, emergiendo a su vez, la relevancia del maestro practicante, que constituye un “espejo” del maestro de clase, pues este genera un desafío e impacto en quien enseña. Dentro de esta posición, encontramos matices, dos tonalidades, por lo cual observamos una tensión/hibridizaciones que apuntan a la generación de tracción, movimiento, posibilidad de cambios. Así pues, encontramos en primer lugar, representaciones que en principio se “amarran” más a lo conceptual/epistemológico, pues dan cuenta de cómo se piensa, se vivencia, se reconstruye y resignifica la enseñanza. Estas ponen de manifiesto primordialmente el cómo realizar la transposición de contenidos, y la búsqueda de estrategias para poder enlazar a los educandos con el saber. En segundo lugar, se da cuenta de una tonalidad que trasciende aquellos sentidos, puesto que estas enfatizan lo que podríamos denominar como “reflexión-acción” y “dan un paso más”, ya que buscan alterar, generar prácticas productivas o instituyentes a partir de propuestas concretas, a lo cual denominamos como *praxis sentipensante*.

Esto supone por un lado, la reflexión/acción respecto del mundo y así poder transformarlo (Freire, 2005), lo cual genera/produce y por ende transforma a quienes llevan adelante estas prácticas, modificando al mismo tiempo la realidad, pero, comporta a su vez, “el construir en y desde” lo que supone el sentir/pensar -vinculado a la construcción de Fals Borda (2007), citado por Moncayo (2015)- Así pues, asumiendo el riesgo de caer en lo que podría ser un “vaciamiento” del concepto de Freire, se busca enfatizar en la conjugación que se traduce a partir de estas construcciones de sentido, en tanto el sentir/pensar “(...) combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón” (Moncayo 2015), y la *praxis* como “(...) la síntesis entre teoría-palabra-acción. La palabra como comprensión exige la transformación y la vuelve indisociable a la necesidad de actuación. Se vuelve entonces, en palabración, según el neologismo de Paulo Freire” (Rossato, 2015, p. 408).

El segundo universo de significación concierne a aquellas posiciones minoritarias, que conciben a la enseñanza como un proceso complejo, vinculada a lo programático, y comporta a la vez, la dificultad de poder enlazar a los educandos con el saber. Dichas posiciones involucran a docentes cuyos trayectos abarcan a docentes novatos, y a quienes tienen más de 20 años en el sistema y en la escuela A.PR.EN.D.E.R. Se vislumbra aquí una tensión entre la necesidad de encontrar formas contra “lo inexorable” vs. la limitante de que el aprendizaje aquí está desfasado respecto de otros centros educativos y otros “contextos” socioeconómicos. Se percibe una clara disyuntiva entre la necesidad de probar, experimentar, ensayar, que se contrapone a lo que denominan como “falta de interés de los educandos”. Permea estas posiciones una concepción normalizadora/disciplinadora/educacionista, puesto que se vislumbra una fuerte impronta de vincular la enseñanza a lo “manual” para estos educandos, respondiendo a la división social del trabajo; pues no todos “están aptos” para lo intelectual. Los sujetos educandos son percibidos aquí como “fijados a una posición en la estructura social”. La cuestión de lo social “perfora” la escuela, a lo cual se suma al “desborde” docente y el trabajo solitario, pues dan cuenta de la exigencia del cumplimiento de lo administrativo/burocrático y el reclamo del desplazamiento del accionar pedagógico/didáctico del director, pues este es sustituido por lo economicista/burocrático/tecnicista.

La educación como práctica productora de sujetos: la relevancia del encuentro. Sus diversas tonalidades

Como expresa Puiggrós (1994), la educación constituye una práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, lo que supone una mediación. Explicitado esto, partimos de que la forma

en que los sujetos docentes conciben a los otros es crucial, pues allí se juega la posibilidad de lo educativo, esto porque el “encuentro” se ve imbuido de sentidos que hacen a trayectorias, biografías, experiencias marcos referenciales (tradiciones/concepciones) desde los cuales se piensa, se actúa y se siente, que cuando “se ponen en acto” se re editan, se articulan en relación, produciendo nuevos significados, afectando de forma ineludible, las prácticas, y por ende, el acto pedagógico (Meirieu, 2009).

De acuerdo a lo expuesto, se da cuenta de un primer universo de significaciones que oscilan (y denotan matices, pues no son homogéneas) entre el concebir al sujeto desde una mirada “signada” por el contexto social vinculada a la carencia y a su entorno inmediato (como se plantean en los antecedentes utilizados en el marco de esta investigación, Martinis (1998); Mancebo y Alonso (2012), que pondrían en tensión esta cuestión del sujeto en “términos universales”) y en segunda instancia, aquellas que conciben al otro como sujeto desde la apertura, desde la posibilidad, desde la cualquieridad (Skliar, 2017). Este último universo de significaciones se ubica en “lo intermedio de los polos”, en los “entre” o “grises”, y denominamos híbridas, pues allí se conjuga la pluralidad.

Dentro del primer universo de significación: a)-Los sentidos que permean son los de la “carencia” como obturadora de posibilidad. Estos son concebidos como “diferentes y complejos”, pues a priori la educación debe “saldar una brecha”, lo cual requiere la adaptación del sujeto que debe “amoldarse”; “acomodarse”. Este universo de sentido denota que sobre ellos “hay que intervenir” (Bordoli, 2015), pues carecen de lo material, de lo cultural, pero también de lo “emocional/expresivo”, asociados estos sentidos en ocasiones a la “deficiencia”. Permea aquí una clara pretensión homogeneizadora de la diferencia, pues “lo común” se reduce a lo mismo (Vassiliades, 2011), generándose allí un riesgo de un “saber clausurante” (Frigerio, 2005). A nuestro modo de ver, estas posiciones implican la necesidad de construir un *sujeto legítimo de y para la institución escolar*; sujeto legítimo para una sociedad que justifica una posición fija de este en la estructura social.

b)-En estas se evidencia, la disyuntiva entre el educando carente vs. el educando afectuoso y el requerimiento de ser “ayudado”. En este grupo de significación, se denota una tensión, pues se desarticula en parte “lo instalado” fracturándose de algún modo “la carencia” (en tanto material y cultural, debería ser afectiva) y se desafía la continuidad. Se subvierte de algún modo el sentido que tiene la noción de la niñez y la particularidad de la infancia que caracteriza a los educandos en

estas escuelas. Pues lo contextual puede hacer perder la característica; se los concibe como sobrevivientes⁵³. A su vez, las mismas se ven permeadas y transversalizadas por la cuestión del dar/otorgar, alineado a sentidos asistencialistas, sumergiéndolos en un rol pasivo (no buscan, absorben, reciben). En nombre del amor, aparecen reminiscencias de las características de beneficiencia (Sennett, 2013, citado por Abramowsky, 2010).

El segundo universo de significación reconoce sentidos híbridos, pero a diferencia de aquellas, denotan un reconocimiento de la otredad en cuanto tal. Dichas posiciones dan cuenta de la construcción de prácticas que deben dar respuesta a cada singularidad, pues el otro en cuanto otro desafía a la búsqueda de estrategias, y se reconoce, por ende, a la diferencia como constitutiva de lo social. El sujeto educando vive una niñez esperable, la realidad no obtura la posibilidad, pero sí es reconocida, pues se “palpa”, y esto es lo que los moviliza a buscar/crear. Se percibe una afirmación de la cualquieridad y la necesidad de garantizar el derecho a la educación. Pues estas posiciones manifiestan una tensión respecto de la necesidad de alterar “la forma escolar” tradicional y lo que implica construir desde la disyuntiva “carencia vs. posibilidad”. Se reconoce que lo que la escuela tiene preparado (la gramática heredada) no da respuestas a la diversidad constitutiva de lo social (cambiante, dinámica, contradictoria, heterogénea). Aparece aquí el sentido pedagógico de las prácticas docentes, pues la reflexión se torna un *habitus*, y la escuela se concibe como un espacio/tiempo de disfrute y democrático (Simons, et al., 2011, p. 321). A su vez, se denota otra disyuntiva, puesto que los educandos son concebidos como curiosos, permeables, ávidos por el saber. No obstante, se hace imprescindible, encontrarles “la vuelta”. Los docentes aquí desarrollan una función intelectual (Antelo, 2003), pues enlazan/juntan/articulan, construyen sentido, crean formas de llegada, alteran/tensionan/desarticulan un orden simbólico que pretende fijarse y al mismo tiempo, ponen sobre el tapete la necesidad/exigencia de un sujeto universal. Desde la insatisfacción y la incomodidad, se interrogan los sentidos del acto de educar, reposicionando a la figura del docente, pues existe lo que denominamos una *disponibilidad generativa de libertad*. Cabe destacar, que el último universo de significación mencionado, y el b dentro del primer grupo, son mayoritarias e involucran a las tres escuelas de la muestra, diversidad de grados, y tiempos en el sistema, así como a las figuras de M/A y M/C Estos a nuestro modo de ver denotan una hibridización de sentidos, que promueven tracción/movimiento, apostando a la

⁵³ De acuerdo a lo analizado en la tesis, dicha “categoría” daría cuenta de una “agencia de vida” por lo cual subvierten en parte- los sentidos de la carencia.

posibilidad.

Sobre el oficio docente y sus contardicciones

A la hora de buscar poner al docente en “lugar de extranjería” respecto de sí mismo, pudimos observar durante el trabajo de campo y su sistematización, contrariedades, tensiones, frente al hecho de “hacerse un paréntesis y objetivarse”, lo cual comporta la imposibilidad de aunar la mirada sobre el oficio. De acuerdo a ello, podemos decir, que menos de la mitad de los docentes se considera profesional de la educación ante la pregunta concreta, mientras el resto duda, “bordea”, no lo expresa directamente como tal. Así pues, se dilucidan dos posiciones. La primera, es la que aglutina mayor cantidad de afirmaciones respecto de considerarse profesionales de la educación, aunque no hay unanimidad al respecto. En estas, el oficio constituye una construcción, lo que da cuenta de la imposibilidad de concebir a la docencia de forma fija e inmutable. Los sentidos que permean allí suponen la interrogación, la búsqueda, el “desconfiar de lo cómodo”, la permanente confusión y la duda, así como el ser flexibles, el probar, ensayar, crear, ser eclécticos, pero también el disfrutar e inspirarse. Se pone sobre el tapete aquí a la docencia como formación en tanto transformación (Souto, 2019). En estas construcciones de sentido, también denotamos que los docentes buscan asumir desafíos y trabajar desde la horizontalidad, pues estos se observan como bisagras, articuladores, generadores. Dichas posiciones son mayoritarias e involucran docentes noveles, a los docentes que son parte “otras formas de hacer escuela” y a docentes con más de 10 años en el ejercicio de la docencia.

El universo de significación del segundo grupo da cuenta de una trama diferente y concierne a un grupo minoritario. Para estas construcciones, el ser profesional pasa por un desarrollo formativo permanente y el mismo se encuentra en el “debe”, de ahí la duda. Factores como el multiempleo (proletarización del oficio), la concurrencia a las salas docentes, etc. obstaculizan la posibilidad. Para estas posiciones la profesionalización tiene que ver con la asiduidad, el cumplimiento de planificaciones, y la generación de estrategias para el afrontamiento de la diversidad, que nunca son suficientes. Se observa una clara tensión entre sentidos burocráticos respecto de los pedagógicos. Se denota un desdibujamiento del oficio, en tanto permean estas posiciones sentidos maternos/paternales/asistencialistas respecto del cuidado de “los otros”. Una cuestión clave de estas posiciones radica en que el reconocimiento viene de afuera, pues estos no se reconocen como profesionales en el sentido de las que se manifiestan más arriba, pero consideran que son “los otros” quienes deben catalogarlos como tales.

Cabe destacar de acuerdo a lo enunciado que, el significante de profesionalización aquí se amalgama estrechamente a las concepciones de autonomía docente y las posiciones que estos docentes construyen respecto de las políticas educativas. Esto porque, observamos que aquellos universos de significación que dan cuenta de un reconocimiento de la profesionalización, se corresponden (no en su totalidad, pero sí con matices e hibridaciones) con posiciones que reconocen en sus prácticas una **autonomía relativa** (que supone la toma de conciencia) en tanto los docentes se conciben como sujetos con capacidad de acción, y por ende, conllevan una responsabilidad que ha de asumirse, más allá de que reconocen que a veces optan por quedarse “un poquito más adentro de los límites que pueden franquear”. Aquí la autonomía supone una tensión y una disputa de espacios/tiempos/regulaciones e instituidos que concierne al trabajo en equipo, en oposición a la fragmentación e individualidad. Asimismo, respecto de los sentidos que circulan en cuanto a la pretensión de regulación de las políticas educativas, se denota que las posiciones que reconocen la profesionalización del oficio se ligan significativamente a aquellos sentidos que disputan la regulación y que, al mismo tiempo, se entrecruza con los sentidos de las posiciones mayoritarias de la significante educación. Pues reconocen la necesidad de regulación para asegurar el carácter universal de la educación, el aseguramiento de condiciones igualitarias, pero difieren, en el escaso reconocimiento de los docentes como profesionales desde la propia Administración Nacional de Educación Pública. Pues son críticos respecto del no reconocimiento como productores de saber, y de los sentidos burocráticos/tecnocráticos que estas comportan, sobre todo en el contexto actual (Reforma educativa neoliberal), y frente a ellos, es necesario reivindicarse como profetas/intelectuales/autores, no “sacerdotes/hacedores/lectores” (Tenfi Fanfani, 2018) Dichas posiciones además, denotan fuertes sentidos críticos respecto del endeudamiento que genera al Estado, el financiamiento de políticas a través de organismos internacionales, además de los intereses implícitos de regulación que esto genera.

A modo de conclusión: APRENDER devenido en significante vacío: escenario, horizonte, y umbral de transformación

En función de este último apartado, APRENDER deviene en un escenario habitable/vivido; anticipado/confirmado; compartido/sentido

a)- **Escenario habitable/vivido.** Para estas posiciones –mayoritarias- la escuela se constituye como espacio/tiempo de lo común. Un espacio que trasciende el “contexto”, pues se reafirma en estas el carácter universal (no se desconoce el escenario, es decir, no son indiferentes

a la vulnerabilidad, a la pobreza, sino que gravitan el escenario, arremeten, y lo “de-forman”). Si bien no es expresado explícitamente este propósito, se avizora en estas posiciones una asunción respecto de la desigualdad, que supone “quitar el velo” respecto de posibles imaginarios que ligán a la desigualdad como elección/accidente/desvío o de cierta linealidad de causa/consecuencia. La enseñanza aquí es concebida como un problema político. Estas posiciones buscan alterar, formas/tiempos/espacios para garantizar el derecho a la educación, el hacer disponibles las herencias, sin que esto conlleve deuda. Cabe destacar que estas posiciones, remiten a docentes que no son noveles y que tampoco están próximos a emigrar del sistema. También involucran docentes que están en estas escuelas hace un tiempo no mayor a seis años. Esto nos lleva a pensar que la experiencia, sumado al trabajo en equipo, constituye posibilidad.

b)- **Escenario anticipado/confirmado.** Estas posiciones, refuerzan de algún modo lo instituido, “lo ya sabido” y lo “confirmado”. En ocasiones se alinean con las regulaciones que promueven la focalización e inclusión y que comportan la complejidad de subvertir los sentidos heredados de la década de los noventa (también en coyunturas de gobiernos progresistas). Representan a docentes en los extremos de sus trayectorias educativas, por un lado, noveles (lo cual nos hace pensar en la incidencia de la falta de experiencia e inseguridad) y por otro, aquellos que están próximos a emigrar, y que optan por la “comodidad de lo conocido” frente a lo que supone desafiarse y salirse de la zona de confort. Dichas posiciones dan cuenta del “peso del contexto”, los sujetos educandos son concebidos como niños “con sorpresas”, lo que supone un esfuerzo profesional que los excede, y allí se da cuenta del peso de perspectivas “civilizatorias” y sedimentos de tradiciones normalizadoras. Dichas posiciones nos hacen pensar en la escasa o nula posibilidad de prácticas que generen la irrupción de la continuidad social en lo educativo, lo cual invita a pensar a la docencia y a la formación docente a la luz de la Reforma Educativa en Uruguay, frente a la re/edición de sentidos neoliberales categóricos que buscan perpetuar la desigualdad y fragmentar la educación pública.

c)- **Escenario compartido/sentido/¿desafiado?** Dichas posiciones son las que denotan sentidos híbridos, mixtos, grises, pues se debaten entre “la magnitud del contexto” y el desafío de construir desde lo cotidiano. Las mismas dan cuenta de la relevancia del trabajo en equipo, de la apuesta y del compromiso. Estas traccionan sentidos fijacionistas, y, por ende, generan ciertos movimientos. APRENDER es elegida por estos docentes. En ellas se reconocen las dificultades de lo contextual, pero también aflora el cuestionamiento, la búsqueda, la problematización

permanente. Piensan la escuela en relación al resto de la comunidad y denotan criticidad frente al interés de las políticas educativas de focalizar y clasificar a las escuelas en niveles medios, altos y bajos lo que supondría el reforzamiento de sentidos fundantes. Estos docentes tienen más de 20 años en el sistema, pero no más de 15 años en escuelas APRENDER. Los sentidos aquí son oscilantes entre adaptarse/acostumbrarse y/o desacomodarse/desafiarse.

Cabe destacar que, como parte del trabajo de campo, se les pregunta a los docentes sobre tres motivos que los inviten a quedarse o retirarse de estas escuelas. Allí nos encontramos con algo muy significativo, pues existen **tres nodos** que se disputan la posibilidad de quedarse o retirarse. Los mismos involucran lo **vincular/afectivo** (y los sentidos tienen una connotación negativa y/o positiva sobre estos términos: prueba de fuego, huella de vida, arte/aprendizaje; sentido de pertenencia vs. rumbo del colectivo); **la dirección y su liderazgo** (dichos sentidos se disputan entre la seguridad y confianza vs. la soledad a la que quedan expuestos los docentes y las direcciones de tránsito); **la relación con el saber/formación** (sentidos disputados entre la convicción de la creación, producción y transformación, la concreción en los “entres” vs. el agotamiento, y desgaste que produce el movimiento permanente). En función de lo expuesto, pudimos denotar a lo largo de la investigación realizada, que los sentidos analizados, a su vez, aglutinan otros que constituirán **futuras líneas de investigación**. Estos tienen que ver con el tema del *reconocimiento*, la *relación con el saber* y la *formación docente como transformación*. Pues, nos queda resonando cómo el tema de la profesionalización afecta de forma significativa las prácticas docentes, y los sentidos que de allí emergen en pro de la clausura y/o la posibilidad frente a los escenarios sociales y educativos, y cómo desde la formación en educación se debería forjar esto, con más ahínco, promoviendo la universidad de educación para la formación docente, pues a nuestro modo de ver, esto es clave para poder generar prácticas democráticas.

Referencias

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*.

Paidós.

https://www.academia.edu/28866048/Maneras_de_querer_Los_afectos_docentes_en_las_relaciones_pedag%C3%B3gicas_Buenos_Aires_Paid%C3%B3s_2010

ANEP-CEIP. (2016). Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020.

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Ed. Santillana
- Bordoli, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. FHCE.UDELAR.
- Buenfil Burgos, R. (s/d). Análisis de discurso y educación. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. <https://nuevageneracion.seaneternos.ar/wp-content/uploads/2023/03/buenfil-burgos-anc3a1llsis-de-discurso-y-educac3b3n.pdf>
- Canal espacio educativo de pensamiento crítico. (2020). Frigerio, G. El sentido de las instituciones. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=KKhso1fuuFM&t=739s>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. <https://profesoradotecnico2013.files.wordpress.com/2013/04/la-formacion-docente-en-cuestion.pdf>
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria [ANEP] (2021). Programa de escuelas A.PR.EN.D.E.R. <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Ed: Siglo XXI.
- Facultad de Ciencias de la Educación. (31 de mayo de 2018). Tenti Fanfani, E. Conferencia Buen y mal uso de la teoría en la investigación educativa [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=aDm0jkUtA04>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Siglo XXI. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. <https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/c171493/300%20-%20Ciencias%20sociales/370%20-%20Educacion/pablo%20Freire/Freire%20Cartas%20a%20quien.pdf>
- Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y los efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2), 136-145. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128005.pdf>
- Laclau y Mouffe. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*. Siglo XXI. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Hegemonia_estrategia-

Ernesto_Laclau.pdf

- Laurentis, C. (2013). Jacques Rancière. La educación Pública y la Domesticación de la Democracia. *Revista de educación: Otros lenguajes*, 4(5), 226-232. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/714/733
- Mancebo y Alonso (2012). Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores. CEIP. UNICEF. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/1196/programa-aprender-uruguay-visiones-opiniones-maestros-directores>
- Martinis, P. (1998). “Los procesos de construcción de identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos”. [Tesis de Maestría, Fracso. Facultad Latinoamericana de ciencias sociales]. https://www.academia.edu/43718490/Los_procesos_de_construccion_de_la_identidad_docente_Pablo_Marti
- Martinis, P. (2016). Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En J. Camors, L. Folgar, P. Martinis, M. Morales, P. Ramos, D. Rodríguez (Eds.), Reflexiones sobre las prácticas educativas em Brasil y Uruguay (pp. 39-54). Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC).
- Meirieu, P. (2009). *Carta a un joven profesor*. Graó. <https://www.escrituradigital.net/wiki/images/Merieu-P-Carta-a-Un-Joven-Profesor.pdf>
- Moncayo, V. (2015). Ontología y presentación. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Puiggrós, A. (1994). “La educación latinoamericana como campo problemático”. En: *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Rei.
- Rancière, J. (2010). *Momentos Políticos*. Capital Intelectual. *Momentos Políticos*. Capital Intelectual. https://www.academia.edu/7449228/Jaques_Ranciere_Momentos_Politicos
- Streck, D., Redin, E. y Zikoski, J. (2008). Diccionario de Paulo Freire. CEAAL. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Santos, L. (2006). “La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la “Escuela de Contexto”. En: Martinis, P. (comp.): *La escuela más allá del contexto*. Psicolibros Waslala.
- Southwell, M. (2019). (Seminario (UDELAR, FHCE).

- Souto, M. (2019). *Los pliegues de la formación docente. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Educación, Lenguaje y Sociedad, 16(16), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161613>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc
- Terigi, F. (1996). El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*.
<https://lacialorconsaco.files.wordpress.com/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>
- Vassiliades, A. (2011). posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputaas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del IICE* (30), 73-88. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9207/pr.9207.pdf
- Vezub, L. Alliaud, A (2012). “El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles” ANEP/OEI/MEC/AECID.
<http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>

Posiciones técnico-docentes en Uruguay durante el período progresista: disputas, demandas y propuestas *político-pedagógicas* en educación secundaria

STEFANÍA CONDE

Resumen

La ponencia se propone analizar las posiciones técnico-docentes en Uruguay durante el período progresista (2005-2019), poniendo acento en las disputas, demandas y propuestas político-pedagógicas en educación secundaria. El trabajo dialoga con la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD) a partir de las contribuciones de Laclau y Mouffe y el *corpus* está constituido por entrevistas a representantes de la Asamblea Técnico Docente (ATD)⁵⁴ de educación secundaria durante el período seleccionado. Con este análisis, se propone aportar a la producción de conocimiento en torno a las reivindicaciones de los colectivos docentes y sus posibilidades para pensar nuevas (otras) formas de educación.

Objetivos y metodología

En el marco del proceso de trabajo de tesis inscripto en el Doctorado en Educación de la Universidad de la República (Uruguay), el objetivo de la ponencia es analizar las posiciones técnico-docentes en Uruguay durante el período progresista (2005-2019), poniendo acento en las disputas, demandas y propuestas político-pedagógicas en educación secundaria.

Atendiendo a la tensión entre conservación y transformación en el campo educativo, interesa analizar el diálogo entre dichas disputas, demandas y propuestas con la forma escolar hegemónica de educación secundaria, haciendo énfasis en sus diferentes elementos configurados históricamente: currículo, evaluación, tiempos y espacios educativos, figura docente y otras figuras educativas.

Los ejes de análisis son los siguientes: a) las disputas en torno a las políticas de inclusión

⁵⁴ En Uruguay, las/os docentes participan colectivamente a través de los sindicatos de la enseñanza y de las ATD. Estas últimas, previstas en la Ley General de Educación N° 18.437 de 2008 funcionan en cada uno de los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y se definen por tener “derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general” (Uruguay, 2008). Las mismas “serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente” (Uruguay, 2008).

desarrolladas en educación secundaria, b) las posiciones técnico-docentes en torno a la forma escolar hegemónica de educación secundaria, y c) las propuestas político-pedagógicas de la ATD.

El trabajo dialoga con la perspectiva del APD a partir de las contribuciones de Laclau y Mouffe y el *corpus* está constituido por entrevistas realizadas a representantes de la ATD de educación secundaria durante el período 2005-2019⁵⁵. Desde dicha perspectiva, se hace alusión a “posiciones técnico-docentes” tomando como antecedente la categoría “posiciones de sujeto” (Laclau y Mouffe, 2015) y el concepto “posición docente” (Southwell y Vassiliades, 2014). De esta forma, se pone acento en el carácter discursivo de toda posición, que participa del carácter abierto y por lo tanto nunca logra fijarse plenamente; se rechaza así la noción de sujeto como totalidad originaria y fundante, y se afirma el carácter precario de las identidades.

Recuperando la concepción de imposibilidad (Laclau y Mouffe, 2015) e inestabilidad de lo social (Gutiérrez Aguilar, 2013), se presta atención a las luchas que se despliegan en la ATD como intentos de destotalización y de apertura de horizontes de transformación. Ello, a partir del lugar que ocupa la negatividad en la producción de lo educativo y de la importancia asignada a “la función de la insatisfacción en la construcción de la educación como proyecto político y social” (Treviño, 2021: 29).

Resultados

Disputas en torno a las políticas de inclusión educativa

El significante “inclusión” ocupó un lugar hegemónico en el diseño de las políticas educativas desarrolladas durante el período progresista en Uruguay (2005-2019). En términos de Martinis (2016), dicho significante adquiere una presencia progresiva en documentos oficiales de política educativa durante los tres períodos de gobierno del Frente Amplio, abarca todos los niveles educativos y remite a la construcción de un sujeto específico en tanto las políticas de inclusión se dirigen fundamentalmente a sujetos en situaciones de pobreza.

Desde las posiciones técnico-docentes se hace referencia a las diferentes poblaciones a las que la inclusión se remite, traducéndose en algunos casos en “una forma de atender a la pobreza” (E3)⁵⁶. Desde este lugar, lo que la inclusión construye es la idea “de un adentro y un afuera” (E4). Se entiende que la inclusión supone “meter gente para adentro” (E3) de forma aparente, sin resolver los problemas estructurales de la sociedad.

⁵⁵ Se realizaron 13 entrevistas.

⁵⁶ Para codificar las entrevistas se adoptó el siguiente criterio: E (Entrevista) + N° correlativo.

Se considera que la estrategia de la inclusión tiende al mantenimiento del *statu quo* y al “inmovilismo social” (E3), frenando así los procesos de transformación. Ello se inscribe en el marco de una posición más amplia que concibe que los problemas socioeconómicos tienen una fuerte incidencia en el trayecto escolar y en el aprendizaje. Se sostiene que esta lógica de la inclusión desencadena como efecto que se deposite la responsabilidad en la educación pública, especialmente en las/os docentes.

En el marco de las críticas a los sentidos del significante “inclusión”, desde las posiciones técnico-docentes se cuestionan las políticas de inclusión educativa desarrolladas durante los tres períodos de gobierno progresista. Se problematiza especialmente el carácter focalizado de estas políticas y se hace alusión a los diversos efectos que estas producen. Entre ellos, se menciona la estigmatización de los sujetos a los que se dirigen estas políticas, el desdibujamiento de lo “estrictamente educativo” (E7), la fragmentación del sistema educativo y del currículo, la reproducción de la pobreza y de las desigualdades propiciadas por las “actividades adaptadas al medio” (E7). Se problematiza el efecto de segmentación que producen estas políticas en el marco de la defensa de la “diversidad socioeconómica y cultural en los ámbitos de la educación pública” (E8).

Según se plantea, si bien las políticas focalizadas pudieron haber surgido como respuestas transitorias, se continuaron en el tiempo y nunca lograron los objetivos propuestos. El carácter “terminal” de estas propuestas es uno de los aspectos que más se cuestiona. Se entiende que fueron pensadas para culminar el ciclo básico, en ocasiones en menor tiempo que el previsto por la propuesta regular, con efectos negativos en la continuidad educativa en el nivel medio superior. En la problematización que se efectúa en torno al carácter terminal, se apela a los efectos que dichas políticas desencadenan en los sujetos de la educación inscriptos en una perspectiva que marca destinos *a priori*:

Hicieron más daño que otra cosa, a los chicos, me refiero, a los chicos que, es como impedirles soñar en un futuro superador, es terrible, o sea, naciste en un lugar que te dio oportunidad para llegar hasta ahí, para hacer esto y aprender esto, no vas a tener oportunidad porque sos diferente (...) la verdad que esos planes generan una segregación impresionante en la población juvenil (E1).

En disputa con el significante “inclusión”, el término “integración” emerge como un significante alternativo: “el término que nosotros siempre solíamos ponerle al discurso de la

inclusión era el de una integración real” (E3); “integración no en el sentido de que estuvieran adentro exclusivamente, sino que estuvieran dentro, pero con las posibilidades reales de poder desarrollar su potencialidad” (E3). En algún caso se apela al significante “inclusión”, aunque reivindicando una “inclusión de calidad” (E9). Se construye la idea de que las políticas focalizadas desarrolladas en el marco de la inclusión se traducen en una “educación para pobres” (E6), siendo necesario ubicar a las/os estudiantes “en pie de igualdad frente al conocimiento” (E6).

Posiciones técnico-docentes en torno a la forma escolar hegemónica de educación secundaria

La problematización en torno a la forma escolar de educación secundaria no ocupa un lugar destacado en el conjunto de las entrevistas realizadas. En algunos casos, se cuestiona la idea de que el problema radica en algunos elementos de la forma escolar de educación secundaria, y se alude a la fuerte incidencia de las condiciones socioeconómicas. Al respecto,

se ha naturalizado esa idea de que el alumno que viene de primaria con un solo maestro, entonces, llega al ciclo básico y fracasa en 1er. año, porque tiene 13, 14 profesores, y en realidad, yo creo que eso admite también otra lectura que hace la ATD, que es bueno, donde más fracasa, otra vez, es en los contextos socioeconómicos desfavorables, ¿no estaremos, en realidad, frente a este problema que decíamos hoy, que es como el núcleo duro, de que la pobreza, de alguna manera, es lo que incide en que estos alumnos fracasen y no que tengan 13 profesores? De hecho, todos los que dicen eso tuvieron los 13 profesores” (A1E1).

Otras expresiones aluden a la presencia de un imaginario en el marco del cual se apela a “un formato que en realidad ningún docente hace” (E5). Se menciona que es desde este imaginario que se reproduce la idea de que el/la docente “dicta clases”, aspecto que es cuestionado en tanto se sostiene que la mayor parte del profesorado ha transitado por formación docente y tiene una dinámica de clase en la que las/os estudiantes interactúan, utilizan diferentes medios digitales.

Otra idea que está presente en las entrevistas es que hay elementos que se han modificado por la vía de los hechos y se han transformado en sentido común, por ejemplo, la presencia de “evaluaciones menos rígidas” (E7) como la coevaluación. Según se expresa hay un “aggiornamento pedagógico que no necesariamente pasa por lo deliberadamente institucional o ejecutivo” (E7).

En lo que respecta al currículo como uno de los elementos de la forma escolar, emerge de las entrevistas la defensa de las asignaturas y en vínculo con ello la reivindicación de la organización curricular por contenidos, en contraposición a la organización por competencias

(E13).

En algún caso, se entiende que todas las asignaturas de la Reformulación 2006⁵⁷ son necesarias en tanto deben estar presentes los diversos campos del saber (E5). En otros, se sostiene que la cantidad de asignaturas sería uno de los aspectos a revisar, aunque se remite a las condiciones laborales de las/os docentes como un tema a considerar. Al respecto, aparece como una pluralidad a veces de asignaturas que habría que pensarla realmente, en los hechos, si tienen la necesidad, digamos, de tener tanta diversidad de asignaturas, y cómo solucionar ese tema, que no es sencillo, porque está atado con derechos laborales y trabajadores y trabajadoras, el tema es complicado (E3).

En vínculo con este planteo, en algún caso se cuestiona la cantidad de asignaturas en 1er. año, entendiendo este como “año bisagra” (E9), que supone un cambio importante con respecto a la forma organizacional de la escuela. En otros, no se coincide con esta perspectiva y se señala:

me parece que ese escándalo que hacen porque terminás la escuela y después qué horrible, tenés 13 profesores, no me parece tan horrible. Me parece que es un salto desde el punto de vista de la madurez y que está bien estudiado desde el punto de vista de la psicología evolutiva (E8).

En esta misma línea, haciendo referencia al proceso de diseño de la Reformulación 2006, se expresa: la malla curricular es compleja siempre en la ATD, porque cada cual pelea por sus..., más allá de que había una visión general importante, después las discusiones sobre la cantidad de horas de asignaturas y demás, fue un poco compleja en la interna de las ATD (E8).

Frente a la posición crítica en torno a las políticas de inclusión educativa, se reivindica en algunos casos la Reformulación 2006, fundamentalmente en lo que refiere a la organización curricular por asignaturas y la centralidad de los contenidos: “cada vez queremos más al 2006, creo que hemos terminado articulando un discurso en defensa de los contenidos que termina reivindicando el 2006” (E1).

En cuanto a las propuestas en clave curricular, una de las ideas que emerge de algunas entrevistas es que los cursos sean semestrales. Se alude en este sentido a los cambios de los espacios temporales en la sociedad actual, en el que predomina la inmediatez y la necesidad de obtener logros más rápidos. De esta forma se sostiene que este cambio no se justifica para “integrar

⁵⁷ Durante el período progresista la Reformulación 2006 ha sido la propuesta curricular predominante, tanto para ciclo básico como para bachillerato. En primer y segundo año de ciclo básico cuenta con 13 asignaturas y en tercer año con 14. Ampliar en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20099>

a una población que tiene dificultades” (E4) sino que se fundamenta para el conjunto de las/os estudiantes. Se señala que esta propuesta de semestralización que se considera favorable pensando en el estudiantado, no debería implicar retacear los conocimientos de diferentes campos disciplinares, en tanto la etapa en la que se encuentran las/os estudiantes por su tránsito en el liceo es fundamental para que estos conocimientos tengan lugar (E4, E12).

Otro aspecto que se plantea en términos de propuesta es la incorporación de espacios curriculares abiertos en modalidad de taller, inscriptos en una propuesta de liceo de tiempo extendido que incluya alimentación y la infraestructura necesaria para su desarrollo (E12).

En lo que refiere a evaluación, uno de los aspectos que se mencionan es la repetición. Con relación a ello, se cuestiona la eliminación de la repetición en función de tres argumentos. En primer lugar, se señala que la preocupación por los rendimientos, entre ellos por la repetición, constituye “una preocupación muy tecnocrática” (E1); que si se considera que el/la estudiante necesita mayor tiempo para lograr los aprendizajes no debería verse como un sufrimiento. En segundo lugar, se apela a la psicología del aprendizaje para argumentar que no todos los sujetos “porque tengan la misma edad, maduran a la misma edad” (E10), por lo que recurrir un año no estaría mal. Por último, se entiende que lo que allí opera es una lógica basada en la productividad y una mirada eficientista cuya preocupación es que no se pierda dinero (E1).

En cuanto a los tiempos, se plantea que no se ha encontrado una opción de extensión del tiempo escolar fundamentada pedagógicamente. En este sentido, se problematizan las propuestas de liceos de tiempo completo⁵⁸ y liceos de tiempo extendido⁵⁹, que según se señala constituyen “una suerte de guardería” (E1) y se basan en una lógica “de asistencialismo o de política social contra la pobreza” (E1), característica de las políticas de la década de los 90.

Desde algunas posiciones, se señala que desde el Estado podrían ofrecerse otro tipo de propuestas (deporte; actividades lúdicas, recreativas; clubes de ciencia, de teatro) pero por fuera de la institución liceal. Uno de los fundamentos que se presenta es que el estudiantado tenga la posibilidad de transitar por diferentes espacios ubicados en zonas distintas, sin que se reproduzca una lógica endogámica que imposibilita que pueda interactuar “con otros grupos sociales, con otras experiencias, con otros espacios de escolarización, con otros recorridos” (E1). En otros casos se

⁵⁸ La primera experiencia surge en 2011. La propuesta incorpora tutorías, talleres y aspectos vinculados a la alimentación, el cuidado de la salud y el trabajo con las familias.

⁵⁹ Esta propuesta surge en 2016 y ofrece alternativas de extensión del tiempo liceal a través de talleres.

está de acuerdo con la extensión del tiempo pedagógico, aunque se señala que ello necesitaría de un mayor presupuesto que lo garantice, suponiendo ello la creación de nuevos centros educativos y un mayor número de docentes (E8). Se entiende que la extensión del tiempo pedagógico contribuiría al desarrollo del sentido de pertenencia por parte de las/os estudiantes.

Otro de los aspectos que se problematiza en cuanto a los tiempos es el horario de ingreso a los liceos. En este sentido, se expresa: el horario que tienen las clases de secundaria es totalmente antinatural y no contribuye a ningún tipo de proyecto integral, realmente, y es un horario que está atado a condicionamientos presupuestales, o sea, si tenés la cantidad de liceos que tenés, en las condiciones en las que están, no podés pensar otro tipo de agenda semanal, es evidente que vas a estar conscripto a empezar el turno siete y cuarto de la mañana (E3).

En cuanto a los espacios, se plantea la necesidad de contar con más edificios como condición indispensable para pensar cambios en educación. En esta línea, se demandan más salones multimedia, bibliotecas, espacios donde las/os estudiantes puedan estar. Se cuestiona la lógica de extensión horaria al margen de estos espacios necesarios para lograr una “extensión horaria de calidad” (E9). En algún caso, se entiende que la falta de espacios opera como obstáculo para “trabajar de otra manera” (E4).

Otro planteo con relación a la organización de los espacios es que los liceos tengan de 1° a 6° año como forma de propiciar el intercambio entre estudiantes que recién ingresan y las/os que ya están por egresar.

En lo que respecta a la figura docente, un aspecto que se problematiza es el trabajo en duplas docentes en términos de cómo se implementa en los liceos: hasta algún inspector en esa época, nos comentaba, fui a ver la dupla que funciona tal y tal y lo que vi fue que alguien expuso desde su disciplina, después se sentó y la otra, el otro docente, expuso desde la suya, entonces, ahí no hay interdisciplinariedad ninguna (E13).

Se cuestiona que el trabajo en duplas se decrete necesariamente en formato anual y se entiende que lo que muchas veces está por detrás de estas iniciativas es un recorte presupuestal (E13). Si bien se plantea que el trabajo interdisciplinario puede ser una opción, se señala que ello lleva tiempo, requiere formación y horas docentes para planificar proyectos conjuntos. En este sentido, se expresa que sería importante contar con horas de planificación. A su vez, se plantea la posibilidad de que se pueda trabajar en duplas entre docentes de la misma disciplina. Se considera necesario el trabajo en duplas en el marco de la autonomía profesional y la libertad de cátedra, y

no por imposición. Desde este lugar se sostiene que sería deseable que en el marco del plan curricular se contemplen horas para que las/os docentes puedan “experimentar” como forma de “tener cierto margen para pensar o cambiar las prácticas” (E1).

En lo que respecta a la figura docente, otro aspecto que se menciona es que se tenga la oportunidad de hacer investigación, en un contexto en el que se necesita trabajar muchas horas y no siempre se cuenta con la posibilidad de acceder a posgrados.

Otra de las propuestas que se plantea es bajar la carga horaria de la docencia, lo cual estaría asociado a un aumento de salario: podríamos llegar, no sé si a 20, estaría bárbaro, pero por lo menos, a tener una etapa que digan bueno, más de 30 horas no tiene nadie. Ahora, para que más de 30 horas no tenga nadie, tenés que ver que con las 48 que están trabajando ahora, pagar 30. Eso implica un aumento de salario muy importante (E8).

En lo que respecta a otras figuras educativas, una de las figuras a las que se hace alusión es a la de tutor/a. En este caso, se defiende el espacio de tutoría, pero no como se ha implementado en el marco de las políticas de inclusión educativa. Se alude que el modelo que se ha defendido desde la ATD es el de la tutoría por asignatura y a cargo de cada docente.

Otra de las figuras a las que se alude es la de adscripto/a. Se entiende que es una figura que hay que revalorizar por su trabajo y por el conocimiento que tiene del estudiantado.

Por último, se reivindica el equipo multidisciplinario en cada liceo (psicólogo, asistente social, educador social, figura en dificultades de aprendizajes).

El Plan Único para educación secundaria como propuesta político-pedagógica: tensión entre el carácter universal y particular

Una de las propuestas político-pedagógicas a la que se refieren en las entrevistas es el Plan Único para educación secundaria. Según se plantea, este plan está “basado en el principio de igualdad” (E10) en tanto la propuesta de currículo único pone acento en la distribución del patrimonio cultural al conjunto del estudiantado. Desde este lugar, se parte del supuesto de que “todos merecen aprender lo mismo” (E10), más allá de lo que cada uno/a haga luego con eso.

En cuanto al carácter universal, se señala que “en lo estrictamente educativo la educación debe tender a la universalización curricular” (E7) y que este aspecto se fundamenta en la defensa del principio del derecho del estudiante y de la posibilidad de aprendizaje.

El carácter único del plan se antepone a aquellas políticas que “bastardean los contenidos o que son modas didácticas del momento, pero que terminan siempre retaceando los contenidos”

(E1). De este modo, el carácter de única disputa con la proliferación de políticas focalizadas a las que nos hemos referido. En este sentido, se toma nota de cómo la atención a las diferencias, a partir de las políticas focalizadas, se ha traducido en desigualdad.

Si bien se sostiene que las desigualdades sociales y la fragmentación del tejido social en algunos casos requiere de políticas focalizadas, ello no se justifica en educación, en tanto en este ámbito se “debe tender a la universalización curricular” (E7) a los efectos de no perpetuar las desigualdades. Según se plantea, no se debe atar a las/os estudiantes a las características socioeconómicas y productivas del medio sino garantizar la distribución igualitaria de los saberes producidos por la humanidad. En el marco de esta propuesta se defiende el carácter asignaturista del currículo como bastión fundamental “para no vaciar de contenido a la labor educativa” (E3).

En cuanto al carácter particular del plan, existen diferentes construcciones de sentido. En algunos casos, se alude a las diferencias que imprime cada docente en el trabajo con cada grupo de estudiantes. De esta forma, el carácter particular se fundamenta en “la capacidad de autonomía de los propios docentes” y su “libertad de cátedra” (E1). Se problematiza en este sentido la lógica tecnocrática y se plantea que “es natural que el profesor, dentro de la clase, adapte el programa a la clase, al contexto, a la situación que tiene” (E1). En este marco, se alude a la necesidad de consolidar un currículo general para el conjunto de los sujetos, lo que no implica pensar respuestas particulares en el marco de la libertad de cátedra que atraviesa el ejercicio del trabajo docente.

En otros casos, la particularidad se encuentra asociada a las diferentes modalidades que puede asumir el plan. Un ejemplo de ello es el Plan 2013 para ciclo básico o el Plan 94 para bachillerato, propuestas que han surgido desde la ATD y se fundamentan en la educación de adultos. Según se plantea, la ATD lo que sí se ha permitido es diferenciar la enseñanza graduada para el niño y el adolescente de la enseñanza para adultos, que ahí sí tenés que tener consideraciones diferentes, por eso, nosotros siempre apoyamos el Plan 2013, en el caso del ciclo básico y el Plan 94 en el caso de bachillerato (E2).

En este caso podríamos señalar que también opera una focalización, aunque no por criterios vinculados al contexto socioeconómico de las/os estudiantes sino en función de la etapa de vida en la que se encuentran.

Conclusiones

Como parte de un trabajo en proceso, lo hasta aquí presentado constituye una primera aproximación al análisis de las posiciones técnico-docentes en torno a las disputas, demandas y

propuestas político-pedagógicas en educación secundaria durante el período progresista en Uruguay.

En cuanto a las disputas, se cuestiona fuertemente el significante “inclusión” que ocupó un lugar destacado en la configuración de políticas educativas durante los tres períodos de gobierno del Frente Amplio. No solo se problematizan los sentidos de este significante sino también los efectos que estas políticas han desencadenado en el campo educativo: estigmatización de los sujetos destinatarios, fragmentación del sistema educativo y del currículo, reproducción de las desigualdades, entre otros.

En lo que respecta a las demandas y las propuestas político-pedagógicas de la ATD, frente a los cuestionamientos a las políticas de inclusión educativa se reivindica un Plan Único para educación secundaria, apelando al principio de igualdad en lo que refiere a la distribución de los saberes seleccionados para ser enseñados al conjunto de los sujetos de la educación.

En este marco, y en cuanto al par transformación-conservación en el campo educativo, a la vez que las luchas que se despliegan desde las posiciones técnico-docentes pueden visualizarse como intentos de destotalización y de apertura de horizontes de transformación, hay una intencionalidad de conservar aquello que se considera valioso a ser transmitido al conjunto de las generaciones. Desde este lugar se reivindica el currículo por asignaturas y la centralidad de los contenidos.

En lo que respecta a la forma escolar de educación secundaria, la problematización en torno a ello no ocupa un lugar hegemónico en el discurso. Como hemos señalado, en el centro de las preocupaciones predominan aspectos vinculados a las condiciones socioeconómicas. Desde este lugar es que se cuestionan las políticas de inclusión educativa, en tanto se entiende que no solucionan los problemas estructurales de la sociedad, generando una lógica perversa en la que se refuerzan las desigualdades y se deposita la responsabilidad en la educación pública y en las/os docentes.

Si bien existen diferentes posiciones al respecto, algunas de las propuestas que surgen con relación a la forma escolar de educación secundaria son las siguientes: cursos semestrales, espacios curriculares abiertos en modalidad de taller, extensión del tiempo pedagógico, revisión del horario de ingreso a los liceos, liceos con 1ro. a 6to. año, trabajo en duplas en el marco de la autonomía profesional, equipos multidisciplinarios, tutorías para todas las asignaturas. De acuerdo con lo que surge de algunas expresiones, aspectos vinculados a las condiciones laborales de las/os docentes

tienen incidencia al momento de pensar procesos de transformación, especialmente en lo que respecta a la organización curricular.

Referencias

- Gutiérrez Aguilar, R. (2013). Conocer las luchas y desde las luchas. Reflexiones sobre el despliegue polimorfo del antagonismo: entramados comunitarios y horizontes políticos. *Acta Sociológica*, (62). [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(13\)70997-6](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(13)70997-6)
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Hegemonia_estrategia-Ernesto_Laclau.pdf
- Martinis, P. (2016). Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015). En: Martignoni, L. y Zelaya, M. (comp.) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires, Biblos: pp. 245-261. https://www.academia.edu/31510169/Martinis_Aproximacion_a_los_usos_del_significante
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. Educación, Lenguaje y sociedad, 11(11), 1-25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf
- Treviño, E. (2021). Hacer común el desacuerdo: reformas y protestas como superficies para explorar el rol de la insatisfacción en la configuración ontológica de la educación. En: Buenfil, R. N. (Coord.) *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos* (pp. 29-45). CLACSO. https://www.researchgate.net/publication/352227239_HACER_COMUN_EL_DESACUERDO_REFORMAS_Y_PROTESTAS_COMO_SUPERFICIES_PARA_EXPLORAR_EL_ROL_DE_LA_INSATISFACCION_EN_LA_CONFIGURACION_ONTOLOGICA_DE_LA_EDUCACION

Tema 03

Reflexiones epistemológicas, metodológicas y pedagógicas para comprender las dimensiones de las desigualdades en las infancias y las juventudes

Mesa 20

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

Identidad cultural y participación política, potenciadores de una apuesta educativa popular y emancipadora

ALEJANDRA DEL MAR TORRES FLOREZ

Resumen

Las apuestas por una educación alternativa en Colombia no son equitativas respecto a la diversidad étnica, territorial y cultural del país. Estas no conciben las diversidades contextuales y los saberes que poseen las comunidades y procesos formativos que han surgido desde un ejercicio de resistencia en los territorios. Por lo tanto, se abordará la relación entre el fortalecimiento de la identidad cultural y la participación política, que permite generar propuestas emancipadoras que promueven el pensamiento crítico, la partición dialógica y la interculturalidad, a partir del reconocimiento de la historia propia y el accionar político de cada sujeto en la colectividad.

Palabras claves: Identidad Cultural, Participación Política, Educación Crítica, Interculturalidad.

La importancia de situar, contextualizar para construir en colectivo

En Colombia la apuesta por una educación alternativa que aborde las necesidades y problemáticas que poseen las diversas comunidades y territorios, es carente de contexto y poco pertinente, por lo cual, la oferta educativa en términos de igualdad de oportunidades para la población es inequitativa en cuanto a la diversidad de realidades étnicas, territoriales y culturales que hay en el país (Giroux, 2008). El Estado se ha encargado de desarrollar e implementar una serie de estrategias educativas con la intención de mitigar las brechas de desigualdad, pero aun así, parten de propuestas descontextualizadas que no tienen en cuenta la diversidad cultural y sectorial.

Un ejemplo de dichas propuestas es la etnoeducación, la cual propone brindar un mayor acceso y calidad en la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, a partir de la pertinencia del diseño curricular en cuanto a los saberes y prácticas de vida de las comunidades; sin embargo, este proyecto educativo no logra concebir las realidades y necesidades educativas de los estudiantes, además de la diversidad que converge en un mismo territorio. O como lo expone Maria Isabel González Terrenos (2012), docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en el texto “La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas”, quien traer a colación el debate entre los diferentes sectores sociales, respecto a los vacíos en cuanto a la

pertinencia y coherencia de la etnoeducación en Colombia: Algunos sectores sociales consideran que la etnoeducación —como ha sido llamada por el Estado (Resolución 3454 de 1984)— no responde al “deber ser” de la educación para el país. Los campesinos, que comparten territorio con los indígenas, desean una educación que “dé cuenta de las particularidades locales del sector campesino” (ACIT, 2010); algunos padres de familia desean una educación que no enseñe las lenguas vernáculas (Diario campo, 2010); el Estado plantea políticas multiculturales bajo las cuales se insertan conocimientos del mundo global (Ministerio de Educación, 1994); algunos profesores sostienen la necesidad de inculcar valores católicos, al igual que la Iglesia. Estos planteamientos que responden a diferentes intereses entran en tensión con la propuesta del movimiento indígena que reclama una educación “para construir raíces y fortalecer la identidad (Rojas, 2004; González, 2012).

Por lo tanto, esta ponencia busca comprender la importancia de abordar *la relación entre la identidad cultural y la participación política, en las apuestas de educación alternativa en Colombia*, partiendo del reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y territorial, para generar espacios que implementen una educación popular y emancipadora, que logre aportar al cierre de brechas de desigualdad de oportunidades educativas en el país.

Aprender desde la experiencia

En esta ocasión, se expone el trabajo realizado por la Asociación para la Investigación y la Acción Social -NOMADESC-, la cual se enfoca en la promoción y protección de los derechos humanos en las comunidades étnicas y territoriales del país, y lleva el proyecto educativo de la Universidad Intercultural de los Pueblos (UIP). La cual es una propuesta de educación alternativa que se basa en una formación integral a partir de la *Educación Popular*, puesto que pone en discusión la forma tradicional y hegemónica de la educación desde lo ideológico y práctico, por medio de herramientas pedagógicas como el diálogo de saberes, el reconocimiento de la diversidad étnica, la interculturalidad y la intergeneracionalidad. Es un constante proceso pedagógico que busca ser un medio de transformación y construcción de las condiciones de vida para las comunidades indígenas, negras, campesinas y urbanas del suroccidente, nororiente y centro de Colombia, y cuenta con una metodología propia que surge de las prácticas pedagógicas naturales de las comunidades territoriales orientadas a la defensa de la vida y el territorio (Nomadesc, 2022).

Esta propuesta educativa, se origina a partir de una lectura contextual del país en el año 1999, respecto a las problemáticas sistémicas y estructurales de violencia y despojo que vulneraron

los derechos de los pueblos de las comunidades territoriales, sobre todo en el suroccidente colombiano, y se consolidó con la participación de las autoridades territoriales pertenecientes a diversos grupos étnicos de comunidades indígenas y negras, con sectores poblacionales como los campesinos, estudiantes, sindicalistas, académicos y humanistas de diferentes países del mundo, donde crearon un consejo académico a nivel nacional e internacional para construir conceptual y metodológica los contenidos desarrollados en las jornadas académicas, (Nomadesc, 2014), y las personas que estaban inmersas en el ejercicio organizativo y político en su territorio o comunidad pudieran ser partícipes de los diversos escenarios formativos que ofrece la UIP.

Teniendo en cuenta el origen del proyecto educativo de la Universidad Intercultural de los Pueblos, la variedad de pueblos y sectores que participan de este proceso y su intencionalidad en términos políticos como la defensa de los derechos de los pueblos en Colombia. El acercamiento a este proceso permitió comprender la relación entre la identidad cultural y la participación política a partir de una lectura integral de la forma y el contexto en el cual se constituyó el espacio desde lo colectivo, por lo tanto, al ser un espacio donde converge la diversidad étnica y cultural desde una interacción dialógica, establecen una relación a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y contextual existente como el territorio de procedencia, las prácticas en comunidad, la cosmovisión, los saberes adquiridos, las formaciones organizativas, y demás factores culturales que influyen en la identidad y el hacer de cada sujeto.

El ejercicio de reconocer esa variedad de experiencias que conforman lo que es la identidad, ya sea estudiante o autoridad territorial, se hace a partir del compartir de saberes en cada jornada formativa. Esto genera lo que es una apuesta intercultural, donde se le da un valor y respeto significativo a esos saberes propios de cada comunidad y sector, que fueron adquiridos en la experiencia vivencial y contextual. Por lo tanto, partir de factores tan propios como la forma de relacionarse con el territorio o las acciones cotidianas que cada persona desarrolla en su diario vivir permite comprender no sólo las dinámicas construidas en relación con el contexto, sino generar un espacio educativo que prioriza el intercambio de esas experiencias para nutrir tanto la identidad cultural de cada sujeto como el mismo ejercicio educativo de enseñanza y aprendizaje.

Al participar de estos espacios interculturales, también se puede evidenciar que estos elementos contextuales que determinan la cultural, influyen en el hacer político de cada sujeto, o sea que, permite conocer de manera más integral la razón estructural del por qué y para qué desarrollar ciertas dinámicas en el territorio o a nivel organizativo. Un ejemplo de ello es el caso

de una estudiante del sector campesino del territorio de Cajibío - Cauca, quien actualmente está en un proceso formativo con la UIP y pertenece a la organización de “Movimiento de mujeres por la Vida”. La estudiante en los espacios de intercambio de saberes, ha compartido una serie de experiencias que han influido en su proceso de formación a partir del reconocimiento de su propia historia de vida como lo aprendido en un entorno campesino que posee unos saberes muy propios. Esto quiere decir que, todos estos elementos le han permitido a la estudiante decidir de qué manera o en qué contexto participar políticamente, y en este caso concreto pues lo hace a través de la organización “Movimiento de mujeres por la Vida”, la cual es un espacio también formativo que se enfoca en la defensa de la vida a través del encuentro y la construcción colectiva de las mujeres del territorio (Lubo, 2022).

Podemos decir que, cuando se evidencia la relación entre ambos factores es posible la construcción de espacios interculturales que permitan el reconocimiento de la diversidad cultural, para analizar las formas de apropiación que cada sujeto tiene sobre la identidad cultural y comprender el ejercicio de participación política en su quehacer como miembro de determinada organización, comunidad, sector o colectivo. Comprender dicha relación es clave para la construcción de una propuesta educativa que sea integral, contextualizada y pertinente según las condiciones o necesidades a las cuales se vean inmersas las personas. Sin embargo, para llegar a materializar la construcción de una propuesta educativa alternativa en Colombia es importante partir del fortalecimiento de la identidad cultural desde el reconocimiento de la historia propia, tomando elementos culturales que hacen parte también de la memoria de las comunidades territoriales, como la concepción de territorio, la cosmovisión e incluso todas aquellas prácticas o formas de vida que han sido estigmatizadas e invisibilizadas históricamente.

Un camino que se hace al andar.

El impacto en la política que podría llegar a generar esta investigación se ve sujeta a los espacios de encuentro generados para discutir y debatir las diferentes experiencias educativas a las cuales hemos podido acceder, de modo que, para generar dicho impacto considero importante llevar la discusión a diversas esferas sociales como la institucionalidad estatal, el movimiento social, la académica y sobre todo a las comunidades territoriales, entendiendo que todos los escenarios se ven inmersos en las dinámicas educativas en el país y son necesarios para la construcción de una propuesta integral de educación alternativa que responda a las necesidades de la población colombiana.

La identidad cultural y la participación política como potenciadores de una educación alternativa en Colombia, es una propuesta que busca implementar herramientas pedagógicas que permitan el encuentro intercultural a través del fortalecimiento de la identidad de cada sujeto y la consolidación de posturas políticas que movilizan y legitiman el accionar de las comunidades y sectores en relación a la defensa de la vida digna en el territorio, y por lo tanto en defensa de una educación integral que dignifique la vida del pueblo colombiano.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación, se realizó un ejercicio etnográfico que permitió el acercamiento a los espacios formativos como las jornadas teóricas, los recorridos territoriales y los espacios de asesoría, y un buen relacionamiento con los estudiantes, autoridades territoriales, tutores y equipo coordinador durante los espacios de encuentro.

Se logró una variada recolección de información que fortalece y da veracidad al objetivo de investigación y se tuvo en cuenta elementos muy concretos que fueron observados en este ejercicio. Sumado a ello, se realizaron una serie de entrevistas a algunas autoridades territoriales de comunidades indígena, negra, campesina y urbana para comprender los espacios organizativos que permiten un proceso formativo en el territorio, varias revisiones documentales de información institucional de la organización para contemplar mejor el origen de la Universidad Intercultural de los Pueblos, y de algunas investigaciones de los estudiantes y egresados para conocer el enfoque de las investigaciones que se desarrollan, y finalmente también se realizó un grupo focal con 10 estudiantes donde compartieron su historia de vida en relación con la identidad cultural y participación política a partir de la narrativa oral.

Conclusiones

Por un lado, se pudo concluir que para generar una propuesta educativa que sea pertinente en cuanto a las necesidades de cada comunidad y/o sector, es importante abordar la diversidad contextual para situar los escenarios que determinan la formación de cada sujeto, y lograr percibir las diversas formas de accionar políticamente en dichos escenarios formativos, teniendo en cuenta los intereses y las motivaciones personales según su realidad contextual.

Por otro lado, la identidad cultural en consonancia con la participación política promueve y expanden los intereses tanto individuales como los colectivos en la medida que se fortalecen ambos elementos dentro de un espacio intercultural, que reconozca esa diversidad cultural pero que también ponga en cuestión aquellas prácticas educativas que entorpecen la generación de

espacios dialógicos que permitan el intercambio de saberes.

Y finalmente, el comprender la relación entre ambos factores permite orientar el escenario educativo hacia la construcción de otros espacios populares y emancipadores donde la base es la fuerza en el tejido social, es decir, en la construcción y permanencia de las redes para generar un mayor fortalecimiento tanto en la identidad cultural de cada persona como en la forma de participar políticamente.

Referencias

- Asociación Campesina de Inzá Tierradentro [ACIT]. (noviembre de 2010). Declaración del Encuentro Campesino —Por el reconocimiento político y social del campesinado!. Inzá, Cauca.
- Rojas Martínez, A. A. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. El fuego azul. <https://doi.org/10.17227/01203916.7724>
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo veintiuno editores. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%202/Giroux.%20Teor%C3%A Da%2020y%20resistencia%20en%20educacion.%20Cap.%203.pdf>
- González Terrenos, M. I. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y saberes*, (36), 33-43. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064871003.pdf>
- Lubo, A. C. (06 de noviembre de 2022). Grupo focal. Estudiantes UIP. (A. d. Florez, Entrevistador).
- Ministerio de Educación. (1985). Primer seminario de etnoeducación [seminario]. Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Nomadesc, A. p. (febrero de 2014). UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS. Una propuesta que camina hacia el humanismo social y la construcción de paz incluyente, integral y transformadora para Colombia.. Cali, Colombia: Apoyó con la fundación Rosa Luxemburgo.
- Nomadesc, A. p. (2022). Universidad Intercultural de los Pueblos. Caracterización institucional.

Educación intercultural crítica: aporte para la construcción de la paz en Colombia

ALEJANDRO OSES GIL

OSCAR JAVIER CABEZA HERRERA

Resumen

La educación intercultural crítica es una propuesta que coadyuva el agenciamiento de los acuerdos de paz firmados entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC-EP, esto, con el objeto de dinamizar el entramado del posconflicto y legitimar el derecho intercultural e intracultural de los pueblos. Por tanto, una educación intercultural que sea funcional al Estado colombiano debe reconocer públicamente las causas y consecuencias derivadas del conflicto histórico y, por otro tanto, reconocer el valor de los saberes locales no cientificistas. Así, se abordan dos categorías, primera: asimetrías, discriminación socio cultural y educación intercultural y, como segunda: aprendizajes inter-epistémicos.

Objetivo

Esta ponencia pretende generar aportes intelectuales a la comunidad académica de influencia sobre la educación intercultural crítica a fin de preparar la toma de decisiones razonada en los futuros profesionales y sus campos de acción.

Resultados:

Primera categoría: asimetrías, discriminación socio cultural y educación intercultural

En Colombia la teoría dual fue fortalecida por las élites (Guzmán et al., 2014), resultado de esto, la profunda asimetría que impide que la diversidad cultural sea reconocida, elemento característico de la sociedad colonial (Quijano, 2000, p. 44).

La sociedad colombiana se constituyó con elementos sociales racializados que determinaron la subalterización de la población. Como consecuencia, la Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce la multiculturalidad y el plurilingüismo nacional, pero esto no ha disminuido “la desigualdad étnica y racial” (Wade, 2011, p. 16). Por tanto, el reconocimiento no basta para la inclusión en la realidad de la diversidad sociocultural: “El multiculturalismo, tal como ha sido desarrollado en Colombia, no reta los fundamentos racializados del poder ni de las relaciones sociales, ya que existe una variedad de mecanismos que buscan defender el lugar de privilegio de lo blanco-mestizo” (Hellebrandová, 2014, pp. 148-149).

El posconflicto, como momento y acuerdo histórico-social es un buen escenario para

cambiar esta realidad, siempre que la sociedad acepte y reconozca la interculturalidad nacional, así como el uso y posesión de la tierra que ha generado que “Colombia es un país de víctimas” (Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC], 2017, párr. 1).

La carencia de una efectiva reforma rural integral (RRI) por cuenta de la reticencia de las élites nacionales, hace que el conflicto armado siga escalando, así que, de un problema que podría determinarse como sólo agrario, ha pasado a transformarse en un problema de carácter nacional (Machado, 2005, p. 71). Como consecuencia, entre los países de América Latina, Colombia es considerado el país más desigual en cuanto a la concentración de la tierra en manos de unos pocos latifundistas, así como los derechos de propiedad (Guereña, 2017, p. 14). Bajo esta perspectiva, se hace alusión a que “un millón de hogares campesinos viven en menos espacio del que tiene una vaca para pastar” (Paz, 2018, párr., 10).

Como alternativa, el proceso de paz se orienta por el reconocimiento del pluralismo y la apuesta a la paz se desarrolla a partir de incorporar como herramienta social la educación intercultural crítica que propicia un ambiente de respeto y conciencia por la vida, así como la interacción entre la sociedad y los demás seres de la naturaleza (Estermann, 2015), así como, el cumplimiento de los derechos humanos y la participación de todas las etnias para proyectar encuentros interculturales (Gutiérrez, 2020; Walsh, 2010).

Segunda categoría: aprendizajes inter-epistémicos

La educación intercultural crítica se fundamenta en el reconocimiento y la inclusión del otro en la medida que mejora la integración de la subalteridad en la vida nacional (Albert y Triandis, 1985, p. 334). Con esta propuesta educativa, se propende por: “la interculturalidad, basada en el empoderamiento de los grupos minoritarios, la interacción con el entorno y la perspectiva de transformación de la realidad” (Rodríguez y Becerril, 2014, p. 209).

Como consecuencia, la educación intercultural crítica se estructura epistémicamente desde una ecología de saberes (De Sousa, 2014), desde los encuentros multiculturales (Conde, 2019; Estermann, 2015; ONIC, 1987) y, permite, ir ampliando el horizonte de la decolonización (Anctil y Paredes, 2018; Argüello, 2015a; Argüello, 2015b) cosmogónica, en la medida que las condiciones particulares, producen los saberes relativos a dichas circunstancias, por tanto, no hay un saber universal (Mato, 2008, p. 106).

Desde la educación oficial científicista los saberes tradicionales son subvalorados y, en consecuencia, las culturas poseedoras de dichos saberes son marginadas. Esto “obedece, pues, al

chantaje sempiterno de que el conocimiento indígena carece de validez de toda índole, sin un soporte institucional adecuado. Es incluso muy fácil construir hábiles discursos científicistas para invalidar totalmente ese tipo de saberes” (Mosonyi, 2004, p. 71).

Así, en una visión integradora, la conciencia por la existencia planetaria (Lovelock, 2021; Wills, 2005), implica que para la estabilidad de los ecosistemas: “la naturaleza es única, es un todo que contiene muchos elementos, los cuales están integrados entre sí, en una estrecha relación. Por lo tanto, el hombre no está separado o desligado de las plantas, animales, minerales y espacio” (Yule, 1991, p. 210). Con esto, se incorpora los saberes intraculturales e interculturales (Danbolt, 2011) y se valora y afirma el derecho de los pueblos a su propio sistema de conocimientos (Mendoza, 2004, p. 82; Fals y Mora, 2002).

Para profundizar en estas categorías y otras relacionadas con la educación intercultural crítica, se recomienda la lectura del artículo de Oses et al. (2022).

Impacto en la política

En el marco del proceso paz, la educación intercultural crítica fortalece las políticas públicas hacia la inclusión de los saberes intra e interculturales y reconoce el derecho de los pueblos a la expresión de sus diversidades y sus saberes en el sistema sociopolítico colombiano. Así mismo, se constituyen como una herramienta que posibilita la superación del conflicto armado, la violencia política y el desplazamiento forzado.

Metodología

Esta ponencia obedece a una revisión documental con enfoque descriptivo. Para construir la narrativa se hace uso de fuentes bibliográficas primarias y secundarias, las cuales son consultadas en bases de datos de libre acceso como Redalyc, Latindex, Clacso y Cepal; y en bases pagas como Scopus. Por otro tanto, se recurre a referencias de libros de texto albergados en repositorios físicos de la Universidad de Pamplona y de los investigadores, junto al uso de páginas web de referencia y contexto. Así las cosas, el análisis de fuentes directas y conexas al propósito del estudio se consideran desde una visión epistemológica integradora.

Pertinencia social

Esta ponencia es resultado del proyecto de investigación denominado: “Cátedra para la paz en la Universidad de Pamplona” con Código: 400-156.012-104(GA311-BP-2021). Así, se da respuesta a criterios de la ética de la investigación, bioética e integridad científica, el compromiso con la política nacional de Ciencia Abierta y entregar a las comunidades de interés productos de

formación que favorezca la reflexión y toma de decisiones.

Conclusiones

La educación oficial está vinculada al modelo cultural que es funcional al Estado, pero en Colombia, por la declaración constitucional de 1991, se reglamentó el derecho a la educación intercultural, el multilingüismo y el reconocimiento a la diversidad de los saberes de los grupos étnicos, especialmente los colectivos indígenas y negros (Const, 1991).

La inclusión en el proceso de paz de la alteridad social contribuye a la eliminación de la discriminación, sin embargo, estas políticas públicas de educación intercultural han resultado insuficientes porque perdura la discriminación sociocultural. Una educación intercultural crítica, favorece la paz siempre que se reconozca los dominios interepistémicos propios a la multiplicidad de saberes.

Referencias

- Albert, R. Triandis, H. C. (1985). Intercultural education for multicultural societies: Critical issues. *International journal of intercultural relations*, 9(3), 319-337. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90032-X](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90032-X)
- Anctil Avoine, P. y Paredes Saavedra, N. J. (2018). Pensar la construcción de paces en Colombia: la (ir)relevancia teórico-práctica de la decolonialidad. *Análisis*, 50(93), 317-335. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.02>
- Argüello, A. (2015a). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro*, (226), 28-37. <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-226/s/12027457>
- Argüello, A. (2015b). Capítulo 4. Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. En J. Arévalo (Comp.), *Educación, sociedad e interculturalidad: diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina* (pp. 88-137). Ediciones USTA. <http://hdl.handle.net/11634/23615>
- Cabeza-Herrera, O. J. y Perea-Sandoval, C. (2018). Epistemología y pedagogía para la paz: análisis de las prácticas y los discursos a partir de santo Tomás y los modelos educativos contemporáneos. En J. Muriel, M. Checa y T. Krüggeler (Eds.), *Paz, reconciliación y justicia transicional en Colombia y América Latina* (pp. 125-142). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://books.google.com.ec/books?id=Iq22DwAAQBAJ&dq=Microcr%C3%A9dito+%2>

- 02015&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Conde, G. (2019). *Sociales 4.º Etnosaberes*. Editorial Mercedes Herrera Mora.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Julio 7 de 1991 (Colombia).
- Corporación de Araracuara. (1987). *Memorias: Primer Simposio Colombiano de Etnobotánica*, Universidad Tecnológica del Magdalena, Santa Marta.
- Danbolt, D. (2011). Intercultural education in the multicultural and multilingual Bolivian context. *Intercultural Education*, 22(1), 29-42. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.549643>
- De Sousa, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. De Sousa Santos y M. Meneses (Eds.), *Epistemologías del sur: perspectivas* (pp. 21-66). Akal.
- Estermann, J. (2015). *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Ediciones Abya-Yala.
- Fals-Borda, O. y Mora Osejo, L. E. (2002). *La superación del eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. Editora Guadalupe; Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- Guereña, A. (2017). *Radiografía de la desigualdad: lo que nos dice el último censo agropecuario sobre la distribución de la tierra en Colombia*. OXFAM.. <https://www.oxfam.org/es/informes/radiografia-de-la-desigualdad>
- Gutiérrez, E. J. D. (2020). Critical intercultural education: From integration to building a common citizenship. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informacao*, 2020(E27), 78-94. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85081026367&partnerID=40&md5=ced953948c4784a1cf34ff69e7706af1>
- Guzmán, G., Borda, O. y Luna, E. (2015). *La violencia en Colombia* (t. 1). Taurus.
- Hellebrandová, k. (2014). El proceso de etnoracialización y resistencia en la era multicultural: ser negro en Bogotá. *Universitas Humanística*, 77(77), 145-168. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/5934>
- Lovelock, J. (2021). *Novaceno: La próxima era de la hiperinteligencia*. Paidós.
- Machado, A. (2005). Apreciaciones no ortodoxas sobre la reforma agraria. *Economía Colombiana*, 309, 66-74. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.29.pdf>
- Mato, D. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.

- <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/215>
- Mendoza, F. (2004). Los contenidos etnográficos para la educación. En la Ciencia. *Boletín multidisciplinario*, 14, 79-87.
- Mosonyi, E. E. (2004). Reflexiones en torno a la epistemología de la etnociencia. En la Ciencia. *Boletín multidisciplinario*, 14, 68-78.
- Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC]. (2017, 8 de marzo). *El proceso de paz y las víctimas del conflicto armado*. Organización Nacional Indígena de Colombia. <https://www.onic.org.co/comunicados-de-otros-sectores/1700-el-proceso-de-paz-y-las-victimas-del-conflicto-armado>
- Oses Gil, A., Cabeza Herrera, O. J., Flórez Pabón, C. E., & Botero Urquijo, D. A. (2022). Educación intercultural crítica: una alternativa para la construcción del posconflicto colombiano. *Análisis*, 54(101). <https://doi.org/10.15332/21459169.7579>
- Paz, A. J. (2018). *Un millón de hogares campesinos en Colombia tienen menos tierra que una vaca*. MONGABAY. <https://es.mongabay.com/2018/04/colombia-distribucion-de-la-tierra/>
- Quijano, A. (2000). ¡Qué tal raza!. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(1), 37-45.
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/faces/problemas_sociales_contemporaneos/CE_SOC/ENERO_ABRIL_1_2000_DEBATE_SOBRE_MACROECONOMIA_VENEZOLANA.pdf
- Rodríguez B. y Becerril, V. (2014). Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Perfiles educativos*, 36(145), 196-202. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45998>
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 15-5. <https://doi.org/10.22380/2539472X.956>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). III-CAB. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Wills, P. (2005). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H.

- Velasco, F. García y A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 431-461). Trotta.
- Yule, M. (1991). *Naturaleza y territorio armónico* [Memorias]. Tercer Simposio Colombiano de Etnobotánica, Museo Departamental de Ciencias Naturales, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Influencia de las imágenes de los textos escolares en la construcción de identidad en los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Gerardo Valencia Cano en Buenaventura

ANA MILENA DÍAZ HURTADO

Resumen

La investigación tuvo por objeto identificar la influencia que tienen las imágenes insertas en los textos escolares de matemáticas y español correspondientes a los grados cuarto y quinto de Educación Básica Primaria, pertenecientes al Programa Todos A Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional durante el año 2011, en la construcción de estereotipos étnicos y de género en los niños y niñas vinculados a la Institución Educativa Gerardo Valencia Cano ubicada Distrito de Buenaventura. En esta perspectiva, se realizó una revisión bibliográfica para comprender los conceptos de identidad y reconocimiento en niños y niñas de la población negra; a partir de la exposición ante las imágenes de los textos escolares referidos. Otro aspecto que se abordó son las identidades de género presentes en las imágenes de los textos escolares y la forma en que dichas imágenes, contribuyen a la invisibilización de la población negra, en cuanto a los atributos o representaciones de los negros su frecuencia de aparición, los roles que se les otorga en las imágenes insertas en los textos escolares referidos.

Objetivo general

Determinar la influencia de las imágenes insertas en los textos escolares de matemática, español y ciencias naturales del programa PTA en la construcción de la identidad de los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de la institución Educativa Gerardo Valencia Cano del Distrito de Buenaventura

Objetivos específicos

- Caracterizar los textos escolares del Programa Todos Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional del año 2011.
- Tipificar las apariciones y condiciones que se otorga a los individuos negros en las imágenes insertas en los textos escolares.
- Indicar los efectos de las imágenes de los textos escolares en la construcción de

identidades étnica, por parte de los niños y niñas de los grados cuartos y quintos.

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo identificar la influencia que tienen las imágenes de los textos escolares, correspondientes a las asignaturas de matemáticas, español y ciencias naturales, de los grados cuarto y quinto de Educación Básica Primaria, pertenecientes al Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional del año 2011, en la construcción de estereotipos étnicos, que contribuyen a la construcción de identidades por parte de los niños y niñas de los grados referidos de la población negra de Buenaventura.

Para adelantar la investigación se trabajó con una metodología mixta que articuló elementos cuantitativos y cualitativos, con enfoque que permitiera articular lo comprensivo y descriptivo que en conjunto, con el enfoque teórico permiten concebir y puntualizar acerca de las variables textos escolares, estereotipo, racismo, educación y género a través de las cuales se encontraran posibles respuestas frente al siguiente interrogante ¿Cómo influyen las imágenes insertas en los textos escolares de matemática, español y ciencias naturales del programa PTA en la construcción de la identidad de los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de la institución Educativa Gerardo Valencia Cano del Distrito de Buenaventura?, en torno a la cual gira el proceso investigativo.

Donde se evidencia la importancia de la indagación respecto a la forma en que estas imágenes contribuyen a la generación de estereotipos, el racismo y sexismo en la escuela, y teniendo como en el marco un ejercicio investigativo constituye todo un reto, pues es necesario establecer en que aspectos específicos se configuran las expresiones o manifestaciones estereotipadas de racismo y sexismo y como los materiales didácticos usados en clase contribuyen a ello.

De acuerdo con diferentes lecturas, se pudo encontrar que los procesos educativos en contextos donde hay presencia de grupos étnicos ya sea negros, indígenas entre otros, requiere una educación contextualizada, personalizada que posibilite al educando adquirir los conocimientos fundamentales que les permita desarrollar habilidades, capacidades y destrezas para la vida, que puedan ser sujetos críticos propositivos y puedan afianzar y fortalecer sus identidades. Pero debido a la ausencia de historia y representaciones de los afros en los textos escolares, estos se han convertido en herramienta pedagógica homogeneizadora y reproductora de un discurso racista que invisibiliza la población negra e impone patrones culturales y sociales que promueven la

configuración de una identidad “mestiza” que forja un impacto emocional que los conlleva a intentar ser “el otro”, llegando al extremo de negar el lugar de procedencia, sus costumbres, a sentirse menos, a recriminarse el ser negro; lo cual dificulta sus procesos interactivos y crea sentimientos de inseguridad para su desempeño relacional; que afecta el rendimiento académico y contribuyen a la deserción escolar de los niños quienes terminan sintiéndose extraños en la escuela.

Del mismo modo las imágenes insertas en los textos escolares, correspondientes a las asignaturas de matemáticas, español y ciencias naturales, de los grados cuarto y quinto de Educación Básica Primaria, pertenecientes al Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional contribuyen a la construcción de estereotipos que muestran representaciones que difuminan las identidades la población infantil negra que los reduce a seres inferiores sin ningún tipo de saberes, como lo refiere Mena en su investigación “La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia” donde Argumenta que en las imágenes revisadas se presentan a la población negra de una manera arbitraria forzada pues se destaca la figura del hombre o mujer negros esclavizados donde los grilletes y cadenas tienen o adquieren un simbolismo bajo las cuales se representa a las comunidades afros (Mena, 2009).

Así las cosas, se evidencia una serie de carencias en lo relacionado con la representación, del ser negro, su manejo, y elaboración de representaciones e identidades en los textos escolares de matemáticas, español y ciencias naturales de los grados cuarto y quinto de Educación Básica Primaria, pertenecientes al Programa Todos A Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional, en la construcción de la identidad de los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Gerardo Valencia Cano del distrito de Buenaventura.

La importancia de este proceso investigativo radica en que a través de este, se pretendió conocer la influencia que tienen las imágenes insertas en los textos escolares de matemáticas, español y ciencias naturales de los grados cuarto y quinto de Educación Básica Primaria, pertenecientes al Programa Todos A Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional y como influyen en el proceso de construcción de identidades por parte de los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de educación básica primaria pertenecientes a la población negra del Distrito de Buenaventura.

Metodología

Respecto a lo metodológico es pertinente señalar que la investigación articuló elementos del análisis crítico del discurso e interpretación de imágenes que obedece a una articulación de

aspectos hermenéutico cómo plantea Schoder (2014); donde el análisis cualitativo del discurso resulta más promisorio en este caso, y ha tenido varias formulaciones distintas, sobre todo a partir de dos fuentes teóricas: Roland Barthes y Charles Sanders Peirce. Deacon et al. (2007) han llevado el análisis desde las fotografías fijas hasta las imágenes en movimiento, mientras que Rose (2007) ofrece una introducción global al análisis de los medios visuales. (pág.182).

En esta perspectiva se hizo énfasis en una metodología fundamentada en la observación, reflexión e interpretación de lo visual que requiere de una contextualización socio histórica donde los textos escolares constituyen dispositivos o instrumentos que a la par de periódicos, programas televisivos e internet, suelen presentar textos de carácter “multimodal”, los cuales abarcan diversos tipos de representaciones y formas de comunicación (modos) que permiten generar en el individuo, emociones, reacciones y toma de posición frente a lo que representan las imágenes contenidas en los textos escolares.

La metodología usada en la investigación articuló elementos del análisis crítico del discurso e interpretación del mismo desde las herramientas que brinda la hermenéutica que obedece a una articulación de aspectos hermenéuticos y de la sociología cómo plantea (Schoder, 2014): El análisis crítico del discurso resulta más promisorio en este caso, y ha tenido varias formulaciones distintas, sobre todo a partir de dos fuentes teóricas: Roland Barthes y Charles Sanders Peirce (p. 182).

Inicialmente, se realizó una amplia revisión bibliográfica de diferentes autores que se refieran al uso de imágenes en diferentes textos educativos y su impacto en el intelecto, las emociones de los estudiantes y la aplicación de entrevistas a personas con conocimientos sobre la pedagogía y los contenidos de los materiales educativos. El análisis de los diferentes textos, así como de las entrevistas se hace mediante el Análisis Crítico del Discurso (Wodak, 2003), ACD que permite identificar los diferentes aspectos de las imágenes insertas en los textos pedagógicos en Español, Matemáticas y Ciencias Naturales que forman parte de las prácticas formativas del programa Todos a Aprender.

Respecto al trabajo de campo se realizó mediante ejercicios de cuestionarios aplicados a los niños y niñas de los grados 4° y 5° de la Institución Educativa Gerardo Valencia Cano del Distrito de Buenaventura. La Institución Educativa Técnica Industrial Gerardo Valencia Cano fue aprobado por resolución N° 5285 de noviembre 14 de 1.962 del Ministerio de Educación Nacional, y ratificado por resoluciones N° 010 de marzo 18 de 2008, su Nit es 800.181.675-9 y el registro

del DANE N° 176109000842. Se ha caracterizado por ser uno de los colegios de mayor aceptación e historia en Buenaventura, por la calidad de su proceso formativo a través de la historia

En cuanto a las categorías utilizadas en la investigación fueron:

- Imágenes de los textos escolares en la construcción de auto reconocimiento niño y niñas de la población negra.
- Forma en que las imágenes insertas en los textos escolares contribuyen a la invisibilización y negación de la población negra.
- Contenidos, rasgos y atributos de las representaciones de los negros en los textos escolares.
- Frecuencia de aparición roles que se le otorga a los individuos negros en las imágenes insertas en los textos escolares.

Respecto a la unidad de análisis lo constituyo los textos de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales que forman parte de las prácticas formativas del programa Todos a Aprender; de ahí que la investigación se centró en el análisis descriptivo de las imágenes que aparecen insertas en los textos de libros de Matemáticas, Español y Ciencias naturales de básica primaria de los grados 4° y 5° para esto se analizado los textos pertenecientes al Programa Todos Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional del año 2011; el análisis descriptivo de las imágenes es un método seguro de analizar imágenes y obtener información partiendo de un sustento específico, es una técnica que se ubica en un punto intermedio entre las técnicas cuantitativas y cualitativa. Este análisis de las imágenes de los libros se ha realizado en la primera sección de libros impresos de este programa debido, a que estos fueron creados con el fin de mejorar la calidad de la educación para tener mejores resultados en las diferentes pruebas que miden el desempeño de los estudiantes “enfocándose en los primeros grados de escolaridad que comprenden los grados de transición y básica primaria, y se implemente en las áreas de lenguaje y matemáticas” (MEN, 2012).

De esta manera se consideró pertinente realizar fichas bibliográficas de los diferentes textos, así como unos cuestionarios acordes al objeto de investigación y análisis, que permitiese recopilar la información pertinente. (Hernández et al., 2014).

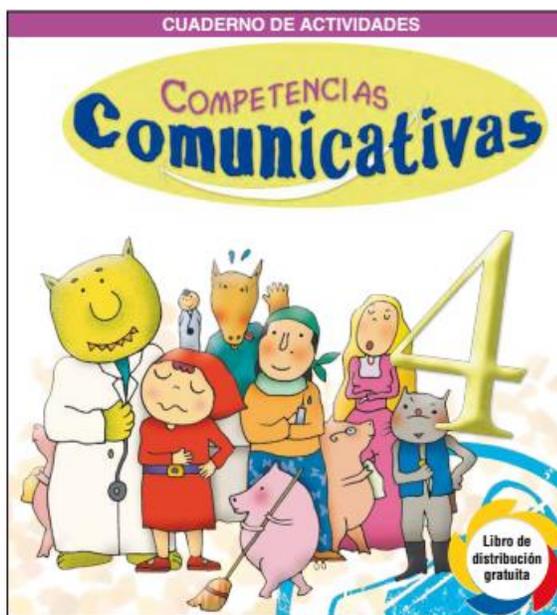
Resultados

Respecto a la caracterización de los textos escolares del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional, se evidencia que de acuerdo con Hernández et al. (2014) las imágenes contenidas en los textos didácticos de enseñanza de los niños y niñas constituyen

elementos importantes en la estructuración de la forma en que estos, se conciben a sí mismos y a los otros, de ahí que de acuerdo con el tipo de imágenes y a quienes representan, es que durante la niñez se van estructurando los fundamentos identitarios y de valoración de sí mismos como pertenecientes a una etnia o cultura diferenciada, que se caracteriza por poseer un pasado, con valores, historias de lucha, resistencia y que no necesariamente tienen que ser inferiores a otras formas de construcción social.

Ilustración 1

Imagen ilustrativa del texto de Español y Literatura grado 4 Programa Todos a Aprender



Fuente: (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2012)

Las dificultades para lograr el autoreconocimiento de niños y niñas afrocolombianos está relacionado con la carencia de políticas públicas en términos educativos que posibiliten fortalecer enfoque diferencial étnico afrocolombiano, lo que hace que exista una invisibilidad de lo afrocolombiano desde las diferentes instancias del Estado, y desde la sociedad en general

La problemática de las imágenes de los textos que se usan en las instituciones educativas tiene un trasfondo de exclusión del conocimiento donde se articula lo político, lo educativo y lo sociocultural que genera barreras de acceso al conocimiento sobre valores, principios, logros y aportes de la población afrocolombiana a la construcción de región en el caso de Buenaventura y el Pacífico colombiano y del país.

Ilustración 2

Imagen texto de Matemáticas grado 4°



Fuente: (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2012)

De esta manera, los textos escolares de Matemáticas, Español y Ciencias Naturales de los grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria, pertenecientes al Programa Todos A Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional, utilizados en la Institución Educativa Gerardo Valencia Cano, del distrito de Buenaventura, además de invisibilizar el componente afrobonaverense contribuye a reforzar representaciones y estereotipos de lo que es ser niño o niña y lo que se espera de estos en sus juegos, en sus actividades habituales, además de la forma en que se relacionan con otros niños y otras niñas y el mundo adulto. De esta forma, las imágenes de las cartillas didácticas contribuyen educación orientada a formar un estudiante para que ignore lo diverso, y es ahí donde es pertinente hacer una lectura detallada de lo que significa la formación como construcción racional, progresiva en la que el educando constituye parte activa del proceso, donde se articulan diferentes aspectos cultural, económico, político, social y familiar; donde la cultura se erige en eje estructurante de las practicas pedagógicas, rituales y lúdicas de lo académico, que contribuyen a la construcción de elementos identitarios, la preservación de principios y valores de vida en medio de un escenario diverso tanto en términos socio demográficos como emocionales, cognitivos y actitudinales.

En esta perspectiva, es preciso el cuestionamiento de las imágenes de los textos que se manejan en el contexto educativo afrobonaverense, que en su defecto pueden convertirse en un

elemento limitante para que los niños y niñas afrocolombianos puedan formarse de manera pertinente, en la medida en que no en una herramienta dinamizadora de la construcción de identidades, de la proyección y fortalecimiento de las diferentes manifestaciones culturales y que se orienta a formar sujetos capaces de trascender el aquí y el ahora, de establecer relaciones simétricas de cooperación con otros sin importar sus creencias, orígenes étnicos, orientación sexual, religiosidad entre otros, pues la pedagogía se convierte en herramienta liberadora y propiciadora de contextos en los cuales el educando mismo contribuye a la formación de sí; entendiendo que tanto lo cultural como lo educativo implican asumir retos transformadores de las realidades sociales, que permitan formar niños, niñas y adolescentes constructores propositivos, creativos, asertivos, solidarios con valores autóctonos y productores de nuevos sentidos, diferentes a los arraigados en el marco de la educación tradicional plagada de estereotipos y representaciones patriarcalistas y excluyentes de lo afro.

De otra parte, se puede decir que los textos del programa Todos a Aprender no están diseñados acorde o ajustada a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la cual es una herramienta para que por un lado la población negra aprenda a conocer sus raíces, las tradiciones de sus antepasados, y cuáles han sido sus dinámicas de vida durante momentos históricos diferentes previos a la época esclavista, durante el proceso esclavista y posterior al proceso de la abolición de la esclavitud, y para contribuir a que otras comunidades de personas no negras, puedan lograr una apertura mental que permita erradicar toda una serie de estereotipos, prejuicios, frente al ser negro (García-Rincón, 2015).

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, es preciso señalar que las cartillas del programa Todos a Aprender, carecen de un enfoque étnico cultural territorial con el propósito de implementar actividades que permitan a los docentes lograr la orientación en la cátedra de estudios afrocolombianos raizales y palanqueros en el marco de formación y diseño de una estrategia creadora de intereses para el cuerpo docente de educación básica primaria en un mejoramiento continuo de su práctica docente.

Se evidencia que los textos del programa del PTA de Matemática, Español y Ciencias Naturales carecen de representación de los diferentes grupos étnicos existentes en el país en el ámbito regional y local, que estos materiales didácticos no se encuentran estrechamente ligados a las dinámicas de poblamiento, de movilidad y de educación de los individuos, con mayor énfasis en la costa pacífica colombiana, teniendo en cuenta que esta constituye un proyecto cuyo

fundamento se encuentra en el fortalecimiento y posicionamiento de la identidad del “ser negro” y la construcción de sentidos, a través del fortalecimiento de la memoria, mediante la construcción colectiva; mediante la transmisión de legados inter generacionales, en el marco de la relación de convivencia hombre - hombre y hombre - naturaleza; que orienta la producción de conocimientos que lleven a nuevas formas organizativas cuyos ejes son la pertenencia étnica, solidaridad y autonomía, como elementos fundamentales para la elaboración de saberes contextualizados pertinentes, que permitan la formación de nuevos ciudadanos que requiere el Distrito de Buenaventura como principal puerto de Buenaventura sobre el pacífico colombiano y Colombia como nación diversa y multicultural.

Por tal razón cuando las imágenes insertas en las cartillas didácticas, carecen de elementos identitarios para los niños y niñas, se da una invisibilización de lo afro y el reforzamiento de otras identidades que son ajenas a la cosmovisión a las experiencias vitales de la población de niñas y niños afrocolombianos o negros Castillo y Ortiz (2010), en la medida en que los textos escolares en estos espacios de la educación formal incluyen narrativas, formas pictográficas en los que se produce un proceso de invisibilización ya sea en términos étnicos, o de género lo cual hace que se constituyan en una expresión del racismo escolar. Así las cosas, por medio de la disposición y forma de las imágenes que se presentan en los textos escolares de español, matemáticas y ciencias naturales de los grados 4° y 5° de básica primaria, pertenecientes al Programa Todos Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional, se genera un proceso sistemático de negación de la población negra.

Discusión

Se evidencia que en la implementación de programas como Todos a Aprender, PTA, se generan rupturas frente a lo identitario en lo relacionado con la contribución a la construcción de representaciones sociales sobre lo afro, lo cual constituye un camino que permite avanzar en el reto de forjar una nueva ciudadanía en Colombia, que se caracterice por alcanzar una mentalidad libre de prejuicios, avanzando hacia la igualdad, equidad y justicia que deben ser parte de un país que se caracteriza por ser pluriétnico y multicultural, pero que pese a los esfuerzos de académicos afrocolombianos y afrocolombianas de fortalecer los procesos que contribuyen al fortalecimiento de la aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lo cual es un proceso complicado en la medida que como lo señala (Cavelier, 2008) “aún hay dentro de la academia personas que ejercen discriminación racial, en términos de la aplicación de la cátedra” (p. 1).

Se evidencia que este tipo de materiales didácticos ajenos al contexto bonaverense, que se aplican en el programa Todos A aprender, PTA terminan a fortalecer paradójicamente el racismo y la discriminación racial; de ahí, la necesidad de comprender por qué dicha temática no ha tenido una gran visibilidad sino desde épocas recientes, es pertinente inscribirlas en el contexto general de los estudios sobre las poblaciones afrocolombianas (Cavelier, 2008).

De esta forma se entiende que las prácticas educativas con textos que afectan la construcción de representaciones sociales sobre lo afro, en poblaciones afrocolombianas, tiene como eje central la aplicación sistemática del racismo entendido como un fenómeno que se manifiesta la mayoría de las veces de manera sutil, y muchas veces “no-intencional”. Se trata entonces de modalidades particulares de racismo definido de diferentes formas (racismo sutil, indirecto, infraracismo) pero que supone una ideología materializada en una serie de prácticas que, al no estar inscritas en la institucionalidad, o por no presentarse de manera intencional, se presentan de manera soterrada, formando parte del inconsciente colectivo que moldea las interacciones en Colombia (Mosquera, 2020).

De ahí que fortalecer las representaciones sobre lo étnico, lo afrocolombiano mientras se use cartillas descontextualizadas, será un proceso dispendioso que echa a perder el esfuerzo, realizado por parte de diferentes investigadores de los afro, así como de los esfuerzos de líderes de esta población que se movilizaron de manera que fueron abriéndose espacios dentro de una institucionalidad parca, distante de las regiones, descontextualizada, que no ha pensado las necesidades educativas y sociales de la población desde un enfoque prospectivo, sino que se va improvisando en diferentes aspectos de la vida nacional, de ahí que las políticas educativas, así cuenten con herramientas legales en muchos casos carece de herramientas metodológicas y logísticas que faciliten el ejercicio pedagógico de los docentes en Buenaventura y el Pacífico colombiano.

Conclusiones

La revisión de los textos escolares de Matemáticas, Español y Ciencias Naturales de los grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria, pertenecientes al Programa Todos A Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional del año 2011, además de la revisión bibliográfica de diferentes autores, que han abordado esta temática, permiten entender que hay algún tipo de influencia de las imágenes de estos textos, en la construcción de estereotipos étnicos y de género, por parte de los niños y niñas usuarios de estas cartillas de formación.

Se identificó que hay ciertas dificultades en términos de las imágenes de estos textos, para que los niños y niñas negros, puedan lograr el emprendimiento de la construcción de auto reconocimiento como negros. Por su parte, las representaciones de género presentes en las imágenes de los textos escolares, son unas imágenes estereotipadas que van moldeando la imagen de los que consideran es ser un niño o una niña normal, niñas que visten de rosado y niños que evitan ese color, niños que juegan con carros, balones y niñas que juegan a las muñecas o a las enfermeras, todo esto es una muestra de cómo a partir de estas cartillas se van modelando las representaciones sociales y estereotipos dominantes.

De otra parte, se encontró que las imágenes insertas en los textos escolares contribuyen a la invisibilización y negación de la población negra, en la medida en que generalmente los dibujos de estas cartillas presentan dibujos poco representativos de la diversidad étnica existente en Colombia, así las cosas, la frecuencia con que aparecen dibujos de niños, niñas, mujeres u hombres negros, es inferior a la frecuencia con que aparecen figuras de mestizos y cuando aparecen con roles estereotipados como personas con ocupaciones de servicios varios o escalafonados en condiciones precarias.

Respecto a los contenidos, rasgos y atributos de las representaciones de los negros en los textos escolares, se puede decir que se encuentran enmarcados no en la forma en que la población de niños niñas, jóvenes mujeres y hombres negros o afros se autoidentifican sino como son vistos por el otro, por quien se atribuye la potestad de decir o de opinar qué es o qué significa ser negro, por eso, los atributos, rasgos, y representaciones de los negros, de la mujer negra, del hombre negro de los niños y niñas negros, son unas simples imágenes distorsionadas de la diversidad de posibilidades de lo que significa ser negro.

En cuanto a la frecuencia de aparición roles que se le otorga a los individuos negros en las imágenes insertas en los textos escolares de matemáticas y español de los grados cuarto y quinto de Educación Básica Primaria, pertenecientes al Programa Todos A Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional del año 2011, muestra que las frecuencias de apariciones de estos es inferior a las figuras de niños, niñas, hombres, mujeres mestizos, lo que conlleva a generar un detrimento en términos de resaltar el imaginario de los negros sobre todo en una comunidad como la bonaverense en la cual es mayoría la población negra.

Referencias

Castillo-Guzmán, E. y Caicedo-Otíz, J. A. (2010). Negritud sin afrocolombianidad.

- Aproximaciones a los textos de la educación inicial en Colombia. Niñez y Juventud Afrodescendiente: sus contextos, realidades y desafíos en las políticas públicas y las perspectivas de desarrollo en Latinoamérica y el Caribe. https://www.academia.edu/23725788/Negritud_sin_afrocolombianidad_Aproximaciones_a_los_textos_de_la_educaci%C3%B3n_inicial_en_Colombia
- Cavelier-Adarve, I. (2008). El derecho a no ser discriminado. Primer informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana. Universidad de los Andes. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2008/05/El-derecho-a-no-ser-discriminado.pdf>
- Deacon, D., Murdock, G., Pickering, M. y Golding, P. (2007). *Researching Communications: A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis* (2a. ed.). Bloomsbury Publishing.
- García Rincón, J. (2015), *Insumisión epistémica y pensamiento educativo afrocolombiano siglo xx*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Nariño-RUDECOLOMBIA.]. <https://sired.udenar.edu.co/1016/1/91306.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hernández Gómez, D. C., Martínez Gutiérrez, A. L. y Rojas Jurado, G. (2017). Identidades afrocolombianas de niños y niñas de primera infancia y sus cuidadores, del centro cultural del barrio El Oasis del municipio de Soacha, Cundinamarca - Estudio de caso. Informe final Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá D.C.
- Mena-García, M. I. (2009). La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia. *Historia Caribe* (15), 105-122. https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/95/58
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012). *Español y Literatura grado 4 Programa Todos a Aprender*. Bogotá D.C.: Grupo Editorial Educar. <https://iealfredocorreadeandres.wordpress.com/1008-2/>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012). *Matemáticas 4 Programa Todos a Aprender*. Bogotá D.C.: Grupo Editorial Educar. <https://iealfredocorreadeandreis.wordpress.com/1008-2/>
- Mosquera Mosquera, J. d. (2020). *Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos - CEAFFRO- Guía para las Instituciones Educativas y los educadores*. Bogotá, D.C.
- Rodríguez Garavito, C., Alfonso Sierra, T. y Cavelier Adarve, I. (2008). *El derecho a no ser discriminado*. Bogotá D.C.: Uniandes. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2008/05/El-derecho-a-no-ser-discriminado.pdf>
- Rose, G. (2007). *Metodologías visuales Una introducción a la investigación con materiales visuales*. (4a. ed.). CENDEAC.
- Schoder, K. C. (2014). Realidades discursivas. En Bruhn Jensen (Ed.), *La comunicación y los medios Metodologías de Investigación Cualitativa y Cuantitativa* (Fondo de Cultura Económica. https://books.google.com.co/books/about/La_comunicaci%C3%B3n_y_los_medios.html?hl=es&id=6nb_DAAAQBAJ&redir_esc=y
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak, y M. Meyer (Compiladores), *Métodos del Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-33). Editorial Gedisa, S.A.

Hacia una propuesta Pedagógica Humanizante: Debates colectivos sobre vulnerabilidad, interdependencia y cuidado

CARMEN ADRIANA CHAPARRO AVELLANEDA

Resumen

Esta investigación se fundamenta en las narraciones y diálogos de saberes de una comunidad de aprendizaje, conformada por estudiantes, madres, padres y docentes. busca que todas sus voces sean escuchadas y tengan la posibilidad de proponer una pedagogía más humana. Promueve debates colectivos para reflexionar, deconstruir creencias y co-construir una propuesta pedagógica que acoja a todos los miembros de la comunidad, sin discriminaciones, ni estereotipos. Esta propuesta tiene como propósito que en la escuela se reconozcan todos los cuerpos, los saberes y los sentires, a través de tres criterios profundamente humanos: la vulnerabilidad, la interdependencia y el cuidado.

Objetivo

Co-construir, con base en debates colectivos al interior de una comunidad de aprendizaje, una propuesta pedagógica humanizante que gire en torno a la tríada vulnerabilidad, interdependencia y cuidado en el colegio IPARM de la Universidad Nacional de Colombia.

Resultados

Tres Trayectos para abordar una pedagogía humanizante

De los encuentros con nuestra comunidad de aprendizaje surgen tres recorridos para co-construir una pedagogía humanizante. En ellos habitan los cuerpos, las emociones, los sentires, los sueños y deseos, desde un trabajo colectivo:

Vulnerable, llena de Miedos y Temblores

Cavarero (2009) narra cómo el terror se asocia a la experiencia física del miedo y se observa cuando el cuerpo tiembla. Nuestro cuerpo reacciona de manera involuntaria ante una posible herida y tiembla porque se siente vulnerable: “Sea en el temblor, sea en la huida, el cuerpo es sacudido, vibra: como si quien tiembla por el miedo estuviese ya en el acto de huir, o quien huye aterrizado estuviese coherentemente dando paso al acto de temblar” (p. 20). Muchas veces en el salón de

clase vemos cuerpos y voces que tiemblan, deseosos de huir porque saben que pueden ser heridos con un comentario ofensivo, con una pregunta que saben los/las va a exponer ante los/as demás, con un gesto o una mirada que pone en evidencia que no cumplen las expectativas de otros/otras; muchas veces se entra en pánico y solo el cuerpo es capaz de hablar mostrando su palidez y temblando. En la comunidad de aprendizaje tuvimos la posibilidad de conversar sobre los miedos y temblores que recorren nuestros cuerpos, nos habitan y no los podemos ignorar, hablamos de los miedos de los/las estudiantes, de los/las docentes, de las familias. Hay miedos rondando las escuelas, las calles, los hogares, forman parte de nuestra cotidianidad; así que frases como “el miedo no existe”, “eres un/una valiente que no teme a nada”, “tú eres un verraco, no eres una nena”, entre muchas otras, se alejan de toda realidad y crean falsas creencias que nos apartan de nuestra fragilidad humana. Está bien llorar, está bien temblar, está bien sentirse conmovido/a con el dolor, llanto, sufrimiento o temblor de otros y otras, está muy bien acoger, ayudar, acompañar.

Desde el Cuidado, para criar sin borrar la Infancia

En la escuela criamos y somos criados, educamos y somos educados, tanto los/las docentes, como los padres, las madres y los/las estudiantes, por tanto, la escuela debe conocer las particularidades de la comunidad que cría y la cría y de este modo ampliar su horizonte sobre lo que realmente vale la pena enseñar. Rengifo (2003) define la crianza como “cuidar, cultivar, amparar, proteger, anidar, ayudar, asistir, alimentar, dar de mamar, sustentar, mantener, encariñarse, dar afecto, conversar, cantar, arrullar [...] se trata de una conversación afectiva y recíproca entre equivalentes (p. 22).

Skliar (2012) rechaza la mirada que se tiene de la infancia no por lo que es, mientras es, sino vista como un tiempo que dejara de ser, una preparación para lograr ser alguien en el futuro. La escuela y la familia intentan convencer a los niños y niñas que ya son grandes, porque el ideal es pensar como adulto, actuar como adulto, sentir como adulto, por eso van a la escuela y es allí donde muchas cosas se interrumpen; el juego, los juguetes, la diversión, la ternura:

Se interrumpe, entre otras cosas: el cuerpo, la atención, la ficción, el lenguaje. El cuerpo debe entrar en un orden (por eso la doble presión de la publicidad y la medicalización); la atención debe concentrarse, fijarse (por eso todos los niños son sospechosos de hiperactividad, de desatención); la ficción debe acabarse y reconducirse (por eso la institucionalización, la escolarización); el lenguaje debe dejarse de embromar, de hacer metáfora y pasar a ser más sintáctico (por eso la gramática y la retórica) (p. 73).

Rescatar la infancia, que los niños y las niñas sean solo eso y no futuros adultos, fue la preocupación de nuestra comunidad de aprendizaje: No estaría mal devolver la infancia a los niños y niñas, escuchar sus historias, dar tiempo libre, valorar la desatención, dar pausas, permitir la conversación entre amigos/amigas, coincidir la infancia con la niñez permitiendo jugar, soñar, imaginar, fantasear. Las familias y docentes creen que se debe ocupar o aprovechar todo el tiempo libre, no estaría mal tener más horas de ocio, de calma, de disfrute.

Interdependiente para una vida buena y placentera

Para hablar de una vida buena recurrimos a la filósofa Martha Nussbaum (2007) quien considera que las emociones son las bases para crear un modelo de humanidad y ciudadanía, donde se considere la justicia social, la igualdad de oportunidades para todos y todas y el reconocimiento de la vulnerabilidad humana. Las emociones permiten que nos conectemos con las realidades de los otros y otras, con sus alegrías, tristezas, angustias y fragilidades, en procura de un cuidado mutuo, de mostrar amor, compasión y gratitud. Nussbaum une esta comprensión de las emociones a su enfoque de las capacidades desde las bases de la vulnerabilidad humana, en procura de reconocer nuestras fragilidades y vivir de una manera digna y justa con ellas.

Asumir el erotismo en el aula, visto como el goce, el disfrute por aprender en comunidad, dejando la rigidez, la frialdad y la desconfianza. Hooks (2016) plantea como: “En la medida en que nosotrxs, como profesorxs, traigamos esa pasión, que tiene que estar fundamentalmente enraizada en un amor por las ideas que somos capaces de inspirar, el aula se vuelve un lugar dinámico donde se producen transformaciones” (p. 7). Esta autora nos invita a entrar a las aulas de clase enteros/enteras, no descorporizados/descorporizadas, sin dividir cuerpo y mente, permitiendo el ingreso del eros a las aulas como fuerza motivadora de goce y placer por aprender.

Impacto en la política

Esta investigación se llevó a cabo con la participación activa de un grupo de estudiantes de primaria y bachillerato, docentes y familias del colegio IPARM de la Universidad Nacional de Colombia, en el año 2020, durante el confinamiento por la pandemia del Covid 19. Este estudio buscó propiciar la reflexión y transformación desde la escuela, sin dejar de lado las implicaciones con la sociedad y el Estado. Estamos frente a una sociedad y a un Estado que nos exigen productividad, consumismo y, con ello, competitividad; todo el tiempo competimos por tener más, por ser más. Tal como establece Cabaluz (2015) “la escuela como institución de control social, contribuye a pacificar a la juventud, a configurar las competencias para acomodarse en el sistema

sociopolítico y adoctrinarlos para el mundo del trabajo y del consumo” (p. 89). Sabemos que esta competencia inicia desde las más tiernas edades en la escuela; allí se debe aprender a ser autónomo e independiente, para esto se crea un ambiente hostil, pocas veces hospitalario, donde las y los estudiantes saben que deben competir por una nota, por aprobar años y por recibir títulos.

A pesar de encontrarnos en el siglo XXI, con muchos avances de todo tipo, la escuela sigue siendo una institución tradicional que disciplina, continúa viéndose como un espacio frío, encerrado, donde los docentes tienen el poder, la autoridad, la explicación de todo, y los/las estudiantes deben ser completados, son quienes deben prepararse para el futuro, desconociendo su presente, su infancia, su adolescencia. A pesar de los esfuerzos por cambiar la educación a través de políticas públicas, inversión e infraestructuras dadas por el Estado, con preocupación percibimos que muy pocas cosas se han transformado, que la tradición es más fuerte que la innovación, que es más fácil imponer, que convencer, más fácil normalizar que acoger las diferencias. Por ello consideramos que es imprescindible hacer un alto en el camino y buscar otros trayectos que respondan a una escuela que acepte las diferencias, que nos acepte como simples humanos, como seres vulnerables, interdependientes, que necesitan cuidar y ser cuidados, que necesitan vivir en comunidad.

Nuestra escuela es un espacio academicista, basado en competencias, desempeños, logros, disciplinas, normas, donde muchas veces descuida la dimensión humana tanto física, como mental y emocional; se asume que todos/todas deben ‘rendir’ igual, deben entender de la misma forma, deben hacer lo que el/la docente solicita, sin tener en cuenta que no siempre se tienen los mismos intereses, las mismas posibilidades. Por ello con frecuencia se ven estudiantes agobiados/as, cansados/as, desubicados/as, con diagnósticos que los convierten en piezas que no encajan y por tanto se aíslan o son aislados/as, invisibilizados/as y en muchas ocasiones excluidos/as del sistema, por pérdida de año, o por no resistir más a la presión tanto académica, como convivencial. Niños y niñas que tuvieron que irse de la escuela porque no fueron acogidos/as y por lo contrario se excluyeron por no tener la misma velocidad, la misma medida de conocimientos, las mismas formas de ver las realidades, las mismas habilidades y capacidades. Esta es la razón principal para proponer una pedagogía que se nutre con los conceptos de vulnerabilidad, interdependencia y cuidado con perspectivas más cercanas a nuestra condición humana, donde nuestras fragilidades son el soporte para tener una vida buena y para propiciar una vida buena a los/as demás.

Una pedagogía vulnerable nos recuerda la condición mortal de todos los seres humanos,

nuestra fragilidad frente a diferentes circunstancias. Tal como nos menciona Cavarero (2009) “todos somos únicos, singulares e incomparables, y todos somos vulnerables porque la vulnerabilidad de nuestros cuerpos singulares, expuestos el uno al otro, constituye la condición humana que nos pone en común, pero dejándonos distintos” (p. 14). Resaltamos esa condición esencialmente humana que reclama la necesidad de contar con el otro/la otra, buscando cuidado, protección y apoyo; entendiendo y aceptando el valor de la singularidad, de las diferencias que nos caracterizan y nos hacen únicos. Contreras (2013) propone una Pedagogía Vulnerable, donde se dialoga con los saberes de la cotidianidad, que se cría en la conversa, en narrativas débiles, saberes frágiles, sin respuestas precisas, sin verdades absolutas.

Una Pedagogía Interdependiente rescata conceptos arraigados de todo ser humano como son la fragilidad, la necesidad del otro, de la otra y la dependencia. Pié (2012) plantea que sin importar el rechazo que se le dé a la interdependencia, en nombre de la autonomía e independencia, necesitamos “recuperar aquello más humano de lo humano y que es, justamente, la necesidad del otro, su reconocimiento, compartir la interioridad, la sensibilidad y la simpatía para con este otro. (p. 214)

Una pedagogía desde el cuidado involucra el reconocimiento de otras subjetividades, que son leídas desde su fragilidad, vulnerabilidad, reciprocidad, buscando igualdad de oportunidades, luchando por miradas de igualdad, donde se creen redes de protección sin importar si se es docente, estudiante, padre o madre de familia. La escuela es el espacio donde los niños y las niñas viven y conviven largas jornadas con otros/otras, donde se deben crear ambientes seguros de protección para ese vivir en comunidad; admitir la necesidad de cuidado de manera interdependiente garantiza, según Maldonado (2019) una vida vivible para todos y todas: “mantenerme con vida no sólo es un asunto mío, entonces el cuidado como protección de la vida interdependiente desafía el individualismo corporal en el momento en que negamos la autosuficiencia” (p. 204). Cuidar es una labor compleja, difícil de sostener, con muchos riesgos de dominación y sufrimientos, pero es la garantía para estar vivos, es la garantía para una vida buena; el cuidado es en esencia la protección de la vida propia, de los otros y las otras.

Una Pedagogía para todos los cuerpos desde la Pedagocrip y la Pedagoqueer. Esta propuesta pedagógica humanizante busca corporeizar la escuela, llenarla de movimiento, de vibraciones, de latidos, de voces diversas, diferentes, que se integran en una sola sinfonía, donde todos y todas hacen presencia; la cohabitan. Una propuesta pedagógica humanizante pensada para

todos los cuerpos nos libra de prejuicios, de estigmatizaciones y nos pone en igualdad de oportunidades y de condiciones. No es pensada para una asignatura, un nivel escolar o un contexto particular. Es pensada para ser asumida en la vida escolar y familiar de nuestra infancia y adolescencia, etapas de la vida cruciales para sentar bases sólidas sobre las habilidades, capacidades, fragilidades y vulnerabilidades que les permiten apropiarse de su cuerpo, reconocerlo y protegerlo y a su vez reconocer y proteger a los cuerpos de otras y otros.

Esta propuesta humanizante acogió los principios de la Pedagocrip y la Pedagoqueer, estudios encarnados que permiten que sean los cuerpos quienes hablen, muestren sus sentires y cómo debe ser su presencia en las aulas de clase. La Pedagocrip surge como una propuesta pedagógica para desafiar, para cuestionar las normas, para acoger las diversidades físicas y mentales de seres humanos que quieren habitar la escuela. Moya (2014) se refiere a la Pedagocrip como la posibilidad de construir y compartir saberes a partir de la diversidad corporal: “el cuerpo, por la encarnación de sus experiencias, hace emerger a la norma y posibilita comprenderse más allá de ella, como ser cambiante, incompleto, etc.” (p. 46). Por su parte, Planella y Pié (2012) presentan la Pedagoqueer, como una pedagogía de la resistencia y de la subversión, que busca desestabilizar los discursos sobre el cuerpo, la heteronormatividad, la normalidad y los binarios establecidos, deconstruyendo las categorías y las clasificaciones que recaen sobre los cuerpos; la Pedagoqueer acoge las experiencias corporales de los sujetos, dejando de lado “la sumisión, imposición, docilización, anulación, negación, vejación, ignorancia, politización, pedagogización” de los cuerpos (p. 272).

Metodología

Co-construir esta propuesta pedagógica nos llevó a buscar la esencia del ser humano, su necesidad de estar con otros/otras, de sostenerse de otros/otras, de levantarse con la ayuda de otros/otras y esto nos lleva a tomar como punto de partida la investigación cualitativa, que como menciona Vasilachis (2006)

Se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar (p. 33).

Es una investigación apoyada en el paradigma sociocrítico, como plantea Fernández (1995, p. 247), utiliza el autorreflexión crítico en los procesos del conocimiento y procura conocer y

comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica y dirigir el conocimiento para emancipar al ser humano.

Para la co-construcción de esta propuesta pedagógica humanizante se recurrió a técnicas e instrumentos que permitieron generar apreciaciones, reflexiones, diálogos de saberes, donde todos/todas tenían algo que decir, que contar, que proponer.

Las conversaciones fueron la principal estrategia para reflexionar y realizar una propuesta pedagógica: de manera cordial, se buscó que la comunidad de aprendizaje pudiera expresar su sentir, sus saberes, sus propuestas, que sus voces pudieran ser reconocidas y tenidas en cuenta, como menciona Skliar (2021) en una conversación se trata de narrar juntos el lugar del otro, no es una toma de posición, es una forma de exposición, nos exponemos a lo que no sabemos, a la intemperie de no comprender, a la impotencia, a lo que vendrá, nos exponemos a la exposición.

A partir de las conversaciones, se buscó tejer las narraciones que dieran vida a la propuesta pedagógica humanizante, de acuerdo con Contreras (2009):

La narración, sería la forma humana de pensar su existencia. Formas que liberarían al ser humano del absolutismo de la realidad, apuntando fundamentalmente a su finitud, contingencia y vulnerabilidad. Así, la narración representaría una forma de hacer frente a la fragilidad, anunciando la existencia desvalida, una consistencia que lo sujeta al otro (pp. 81-82).

Este es un trabajo colectivo, co-construido a través de una comunidad de aprendizaje, definida según Flecha y Puigvert (2002) como “un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos” (p. 11). La comunidad de aprendizaje pretende romper los muros de la escuela y llevarla al mundo cotidiano, para escuchar a los niños y las niñas promoviendo el diálogo igualitario y el trabajo cooperativo. La comunidad de aprendizaje reconoce y aprovecha las cualidades y habilidades de los estudiantes, las familias, los docentes y el entorno cultural, social y económico en el que se encuentra la escuela. Nuestra comunidad de aprendizaje está conformada por algunos estudiantes, docentes, padres, madres y cuidadores/as del colegio IPARM de la Universidad Nacional de Colombia. En espacios virtuales nos reunimos para conversar, reflexionar y proponer una pedagogía que no permita la exclusión de ningún miembro de la escuela, como mencionan Flecha y Puigvert (2002) el fundamento de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social, disminuir las desigualdades, conseguir que ningún/a niño/a quede marginado/a

o etiquetado/a por su procedencia, clase social, género, raza, por su diversidad sexual, corporal, cognitiva o emocional. Los encuentros con la comunidad de aprendizaje se dieron cada ocho días, durante nueve meses. La dinámica de trabajo para cada encuentro de conversación fue crear un espacio virtual a través de Google Meet y utilizar la herramienta digital Classroom de Google, donde se colocaba una lectura en particular o un video cada ocho días y se proponían actividades para desarrollar. Cada conversa inició con el documento trabajado, reflexiones sobre este, luego cómo se involucró en el contexto de la escuela, en la cotidianidad de cada uno/una y por último se abrió un espacio para proponer y concluir. No se limitó el tiempo, ni el tema de la conversación, los miembros de la comunidad tomaban la decisión hacia donde querían dirigirla, todas las opiniones fueron escuchadas y valoradas.

Conclusiones

Esta propuesta pedagógica fue pensada en sus inicios para ser abordada en las aulas de clase; fue considerada, como todas las pedagogías, para ser adoptada por los/las docentes. Sin embargo, a través de los encuentros con la comunidad de aprendizaje descubrimos que no se podía quedar solo en las aulas y pasó a toda la escuela y a todas las personas que la habitan, pero además se extendió a los hogares, donde las familias también sintieron que asumir desde su espacio esta pedagogía cambiaba muchas creencias y tradiciones que los abrumaban y los cargaban de angustias innecesarias. Estos espacios de conversación nos empoderaron para asumir nuestros papeles de criadores y crías que deben transgredir, incomodar y transformar algunas prácticas que hasta ahora no han funcionado. Sentimos que las bases se fundaron y que el camino se dio para iniciar otras prácticas pedagógicas que involucren a seres humanos, no a mentes productivas.

Algunas participantes de nuestra comunidad narraron historias encarnadas de sus experiencias como madres, estudiantes y docentes, donde se sienten muy agobiadas por las creencias, las tradiciones y normas de la sociedad y de la escuela. Esta propuesta pedagógica se sustenta en estos reclamos, que muchas veces debemos callar para no mostrar nuestra fragilidad, para poder encajar en un sistema que no admite la diversidad, que somete a tratos crueles a quienes se alejan de las normas establecidas. Estas participantes alzaron sus voces, que en momentos se quebraban, con la esperanza de que estas situaciones no vuelvan a ocurrir en la escuela:

Madre de estudiante de primaria

Mi hijo tiene ocho años, para la profesora del año pasado el niño tenía problemas de concentración, faltaban pautas de comportamiento, de crianza, pautas de memorización, no

seguía instrucciones. El niño se aburría en clase, tuvimos que visitar a todos los especialistas sugeridos, lo llevé seis meses a terapias. Mi hijo se aburre, él entiende los procesos, las explicaciones, solo que da la respuesta y quiere hacer otra cosa, no entiende porque tiene que estar tanto tiempo quieto, esperando quieto si él ya respondió. El papá dice que lo debo dejar crecer, sin tensionarlo y tensionarme tanto, dejarlo ser niño, dejarlo en paz. Me siento yo contra el niño, contra el papá, soy muy exigente para que el niño cumpla con las expectativas del colegio, pero es mucha presión.

Docente

Tengo una hija de diez años y desde bebecita presentó una serie de comportamientos relacionados con la desatención, tan enorme, que desde que estaba bebé en el jardín la enviaron a terapia ocupacional, estuvo allí tres años, fue mucho tiempo y yo pensaba lo duro que es lo que le pide a uno la sociedad, los profesores, los compañeros de ella y todo el mundo, es que sea igual a los demás, que se comporte igual, que no se salgan de los parámetros, uno se siente acorralado, tuve que someterme a muchas cosas para que ella tratara de encajar en lo que la sociedad quiere que los niños sean en general.

Estudiante

Le damos mucha importancia al tiempo, se nos olvidó vivir, se me olvidó que era una niña, que debía jugar, pasarla bien, la vida no se puede reducir a estar sentado en un escritorio toda la niñez, haciendo lo mismo todo el tiempo. Yo tenía DTH, era desatenta, la rutina de las clases era tan aburrida, tan básica, que yo quería hacer otras cosas, terminaba haciendo un dibujo, buscando la letra de una canción en mi carpeta, terminaba haciendo algo del mundo real, por eso me la pasaba en la dirección del colegio, porque no ponía atención según mis profesores.

Nuestra comunidad de aprendizaje pudo subvertir diferentes problemáticas de la vida cotidiana, creando tejido comunitario desde el sentir, el ser, el hacer, el existir, el habitar. Compartimos experiencias desde las tripas, desde los sufrimientos e impotencias, desde los deseos y necesidades, desde el placer y la pasión. Nuestras conversas develaron trabajos colectivos que dan cuenta de otras maneras de transformar, de subvertir las normas y parámetros establecidos y de proponer otros trayectos para trastornar el orden de lo establecido, tal como lo plantea Munévar (2011) invitándonos a cuestionar la imposición, a tejer alternativas para la transformación con responsabilidad sociopolítica, a promover “un espacio de tensiones complejas ofreciendo resistencias, resignificando modos de sujeción y tejiendo nuevos nudos con las innovaciones y las

subversiones”(p. 183).

Estos trayectos hacia una pedagogía humanizante nos movilizaron, provocaron desplazamientos, generaron temblores, abrieron grietas para filtrar asuntos que deben ser trastocados, para antagonizar lo impuesto, para enunciar y denunciar, para procurar la cercanía creando conexiones sobre experiencias compartidas. Como menciona Gutiérrez (2021) al hablar de trabajo colectivo, como un esfuerzo de sostener vínculos con otros para fines concretos, para tejernos en trama comunitaria, desarrollando capacidades de escucha, de crítica y de retejimiento. Sabemos que la autosuficiencia y la independencia no son propias de la vida humana y no humana, necesitamos formar vínculos, la interdependencia nos sujeta a través de las relaciones con otros/otras, como un vínculo dinámico, no solo nos cuidamos a nosotros/as mismos/as, lo propio es el cuidado mutuo dentro y fuera de la escuela, lo propio es acoger una pedagogía que nos haga mejores seres humanos.

Referencias

- Cabaluz, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Quimantú. <https://www.quimantu.cl/wp-content/uploads/2018/07/EntramandoLibre.pdf>
- Cavarero, A. (2009). *Horrorismo, nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos. <https://cartografiasviolenciamexico.files.wordpress.com/2015/08/cavarero-horrorismo-nomb-la-viol-contemp.pdf>
- Contreras, S. (2009). Pedagogía vulnerable y diálogo de saberes. *Integra Educativa*, 5(3), 77-94. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Evelinda-Santiago-Jimenez/publication/265251354_Dialogo_de_saberes_para_la_generacion_de_tecnocencia_socioecologicamente_adecuada/links/54067b870cf2c48563b25347/Dialogo-de-saberes-para-la-generacion-de-tecnociencia-socioecologicamente-adecuada.pdf#page=78
- Contreras, S. (2013). *Esbozo de una pedagogía vulnerable: narrativas y retóricas locales*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Fernández, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría sociocrítica de la enseñanza. *Enseñanza eUSAL REVISTAS*, 13, 241-259. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4079>
- Flecha, J. y Puigvert, L (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad

- educativa. REXE, *Revista en estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Gutiérrez, R. (2021). El Poder Subversivo de los Comunes, Ciclo de Conferencias “*Alternativas al desarrollo*”. Universidad Andina Simón Bolívar.
<https://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/3402>
- Hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En Hooks, B., Flores, V. y Britzman, D. (Autores) *Pedagogías Transgresoras* (p.p. 1-12). Bocavulvaria Ediciones.
<https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>
- Maldonado, J. (2019). *Antropología Crip, Cuerpo, Discapacidad, Cuidado e Interdependencia*. La Cifra Editorial.
- Moya, L. (2014). Pedagogicrip: dar la palabra al cuerpo. La experiencia encarnada para deconstruir lo normativo [Tesis de Maestría, Universidad de Zaragoza].
<https://zagan.unizar.es/record/17108>
- Munévar, D. (2011). *Pensando los Saberes de Género*. Universidad Nacional de Colombia.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tkbnBa9fznUC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Mun%C3%A9var,+D.++\(2011\).+Pensando+los+Saberes+de+G%C3%A9nero.+Universidad+Nacional+de+Colombia.+&ots=RNZb1B3U8j&sig=cVJlnaujC323PjbgCfzguD3g4HA#v=onepage&q=Mun%C3%A9var%2C%20D.%20\(2011\).%20Pensando%20los%20Saberes%20de%20G%C3%A9nero.%20Universidad%20Nacional%20de%20Colombia.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tkbnBa9fznUC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Mun%C3%A9var,+D.++(2011).+Pensando+los+Saberes+de+G%C3%A9nero.+Universidad+Nacional+de+Colombia.+&ots=RNZb1B3U8j&sig=cVJlnaujC323PjbgCfzguD3g4HA#v=onepage&q=Mun%C3%A9var%2C%20D.%20(2011).%20Pensando%20los%20Saberes%20de%20G%C3%A9nero.%20Universidad%20Nacional%20de%20Colombia.&f=false)
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Pie, A (2012). Pedagogía de la interdependencia. En Pie, A., Romañach, J., Guzmán, F., Riu, C., Centeno, A., Gómez, N. y Arnau, S. (2012). *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente* (p.p. 213-229). Editorial UOC.
https://asistenciasexual.org/wp-content/uploads/2018/02/Deconstruyendo_la_Dependencia.pdf
- Planella, J y Pié A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias Y Subversiones Educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70621158013.pdf>
- Rengifo, G. (2003). “*La enseñanza es estar contento*” *Educación y Afimación Cultural Andina*. PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/LaEnseanzaestarcontento.pdf>

- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.50505>.
- Skliar, C. (10 de abril de 2021). Educar es conversar: sobre el lenguaje de la educación. [Conferencia]. *Tercer Seminario de investigación internacional “Pensamiento crítico y didácticas de géneros discursivos orales”*. Facebook.
<https://www.facebook.com/ritauidistrital/videos/861874144393963>
- Vasilachis I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa

Una mirada de la interculturalidad desde las políticas públicas, la didáctica en las aulas de primera infancia y educación primaria

SARAY ARRIETA PEÑA

VANESA RESTREPO MEZA

ESTEFANÍA VARGAS GUIRAL

Resumen

Esta investigación pretende analizar las políticas públicas y las prácticas pedagógicas encaminadas a la inclusión intercultural en la primera infancia y educación primaria. La metodología tiene un enfoque cualitativo desde la investigación acción educativa, en el cual se hace una recolección de datos a través de entrevistas a docentes, análisis documental de las políticas públicas, rastreos de recursos didácticos y un plan acción. Entre los resultados está; invisibilización de los grupos étnicos, desconocimiento de los maestros sobre interculturalidad, vacíos en las políticas públicas y recursos didácticos digitales; no se vinculan directamente con la normativa y el currículo planteado para la educación intercultural.

Objetivo general

Analizar las políticas públicas y los recursos didácticos implementados en las prácticas de aula para abordar la inclusión e interculturalidad en la primaria infancia y en la educación primaria.

Objetivos específicos

- Examinar las tensiones en la implementación de las políticas públicas que rigen para la educación inclusiva e intercultural en la primera infancia y en la educación primaria.
- Rastrear recursos educativos interculturales para el diseño de una propuesta pedagógica intercultural para la primera infancia y la educación primaria.
- Implementar el diseño de la propuesta pedagógica para el fortalecimiento de los procesos de educación inclusiva e intercultural.
- Evaluar la pertinencia de los contenidos de la propuesta del plan de acción sobre interculturalidad en la primera infancia y en la educación primaria.

Resultados

La investigación permitió dar evidencia en cuanto a la poca relación entre las macro políticas sobre la educación inclusiva e intercultural y el cotidiano escolar observado en las instituciones educativas; por consiguiente, se hizo una recolección de datos a través de entrevistas a docentes, análisis documental de las políticas públicas, rastreos digitales de recursos didácticos interculturales y se articula, además, un plan de acción. El análisis documental dio a conocer que las mismas están establecidas y afirman que se debe trabajar la interculturalidad en educación a través de estas cátedras que son los planes de área, proyectos de aula, las mallas curriculares o proyectos obligatorios que son todo lo que el maestro lleva al aula de clase, sin embargo, no se ve reflejada en la práctica docente, ya que no se vinculan al currículo donde se abarcan temas, conceptos o saberes relacionados a la interculturalidad, están más desde proyectos opcionales, actividades folclóricas y fechas especiales, demostrando así el desconocimiento de estas y no se encuentra una vinculación con los lineamientos técnicos para la primera infancia. En cuanto al rastreo de los materiales didácticos de interculturalidad se encontraron de manera digital y no están articulados tanto a las políticas públicas como a la didáctica que se evidencia en las prácticas de aula de los maestros, por eso es necesario abordar lo intercultural desde lo didáctico, relacionando a las políticas públicas que resaltan la educación inclusiva e intercultural, las poblaciones diversas de las aulas de clase y visibilización a los grupos étnicos del país. Además, con la aplicación del plan de acción la intención es mejorar la calidad de las prácticas de aula y resolver las problemáticas culturales presentes en los entornos educativos; en el cual se observó un desconocimiento sobre los grupos étnicos de Colombia, por parte de los niños y niñas, así como de los docentes. En la evaluación de la aplicación del plan de acción se detecta cómo se transformaron los imaginarios de los niños hacia los grupos étnicos de Colombia. Es por tanto que, la pertinencia de los contenidos del plan de acción, dieron respuesta a los interrogantes y al desconocimiento que tenían los niños y niñas acerca de los grupos étnicos, cambiando así sus percepciones y dándoles una mirada positiva, incluso se evidenció en el aula de clase el autorreconocimiento, la aceptación y el respeto por los compañeros pertenecientes a los diferentes grupos étnicos.

Teniendo en cuenta los docentes encuestados, el análisis de las voces arrojó un vacío en la formación de educación intercultural, ya que muchos de ellos manifiestan no haberla recibido en sus facultades de educación y sobre cómo implementar estrategias didácticas para abordar la

interculturalidad, incluso algunos asocian la inclusión con la población de discapacidad; además, hay maestros que abordan la interculturalidad desde el área de ciencias sociales adaptándola a un proyecto con la población afrocolombiana.

Impacto en la política.

Se encuentra poca articulación entre las políticas públicas que rigen para la primera infancia y la básica primaria que reglamentan la educación intercultural (ICBF, 2017). De esta manera, se evidencia que en los lineamientos técnicos para la atención infantil basada en la Constitución Política de Colombia (1991), en los art 7, 8 y 68, no se encuentran específicamente políticas que aborden la interculturalidad; lo cual genera desconocimiento, poca articulación en las didácticas específicas y prácticas de aula en los maestros y maestras a partir de esto un vacío en la implementación de las prácticas culturales, es decir, no hay una política o lineamiento que regule la educación intercultural en entornos urbanos o donde habitan niños y niñas de orígenes diversos. Por lo tanto, en la educación primaria están las políticas como la cátedra de estudios afrocolombianos fundamentada en el Decreto 1122 de 1998 que pretende aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo (Presidencia de la república, 1995). Del mismo modo, el acuerdo 085 del 2018, expresa el objeto de institucionalizar el programa de etnoeducación en la ciudad de Medellín, como medio pedagógico y de gestión del conocimiento, en los procesos de educación formal y educación para el trabajo y desarrollo humano; esta se trabaja para la construcción de relaciones interculturales basadas en el intercambio de saberes mutuos y para el reconocimiento de la diversidad social y cultural del municipio (Consejo de Medellín, 2018). Entre otras políticas públicas de interculturalidad, se menciona entonces la Constitución política de Colombia de 1991, la cual dice que el carácter de nuestra nación es pluriétnico y multicultural. Igualmente, la ley 21 de 1991, expresa el reconocimiento oficial de la diversidad étnica y cultural en Colombia, donde se establece que los miembros de los grupos étnicos tendrán acceso a una educación que respete y promueva el desarrollo de su identidad cultural. Según la ley General de Educación (115), “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. (Congreso de la República de Colombia, 1994)

Donde se manifiesta que la etnoeducación hace referencia a una educación dirigida a los

grupos étnicos, contemplando y respetando todo aquello que hace parte de su identidad y desarrollo cultural; esta política busca la implementación de la educación intercultural en los centros educativos públicos y privados que lleven al entendimiento y reconocimiento de los grupos culturales. Por consiguiente, se encuentra un vacío entre la aplicación de las políticas públicas y el cotidiano escolar.

Metodología

Esta investigación, se identifica con la metodología cualitativa teniendo así en cuenta lo que afirma Kirk y Miller (1986, p. 84), pues definen la investigación cualitativa como un fenómeno empírico, localizado socialmente, definido por su propia historia, no simplemente una bolsa residual conteniendo todas las cosas que son “cuantitativas”.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación asume el enfoque cualitativo porque, el investigador plantea un problema inicial que no es tan específico y las preguntas investigativas no siempre se han probado en otras investigaciones; es así, que en la búsqueda cualitativa el investigador lo que busca es confirmar si las teorías planteadas inicialmente tiene coherencia con lo que observa, por lo cual el método de búsqueda es planteado como indagación porque pretende reconstruir la realidad de los actores de un sistema social, siendo más flexible y moviéndose entre las respuestas y el desarrollo de las teorías.

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

Entre las características de la IA mencionadas por Hernández et al. (2014) inicia con preguntas de investigación sobre problemáticas encontradas en un grupo, para el caso de esta propuesta de investigación, indagar sobre la didáctica de la interculturalidad en las aulas de primera infancia y primaria. Estas preguntas permiten formalizar un diagnóstico de las barreras encontradas en la implementación de la procesos inclusivos e interculturales en los contextos escolares anteriormente mencionados, el cambio que se pretende implementar es la transformación de los procesos pedagógicos que incluyan a los grupos étnicos y población migrante, por medio de la creación de un material didáctico para implementar en las aulas.

Impacto social

A través del plan de acción como proyecto de aula, se logró dar visibilización a estos grupos

étnicos que han sido excluidos históricamente por el currículo, en el que se dio a conocer la importancia que tienen estos y cuáles han sido sus mayores aportes y logros a nuestro país. Debido a que en las aulas de clases hay estudiantes pertenecientes a los diferentes grupos poblacionales, que tienen otras culturas, saberes, costumbres, creencias y otras características que los identifican como miembros a un grupo en particular, anexando también, el desconocimiento y la poca formación que tienen los docentes para trabajar estos proyectos, ignorando por completo que existen unos materiales didácticos de interculturalidad que están de libre acceso y están dirigidos para todos los estudiantes

Ahora bien, lo que el proyecto de aula pretende es que se aplique y se haga una vinculación con las macropolíticas de las instituciones objeto de estudio, donde se promueva una educación inclusiva para todos, no solo desde la parte de la discapacidad; sino también, que se empiecen a visibilizar a los grupos étnicos como lo que realmente son y no como la historia mal contada que nos han dicho por años acerca de ellos (Echeita y Ainscow, 2011).

La interculturalidad como posibilidad de inclusión

Desde sus comienzos la interculturalidad ha de significar una lucha para las permanentes disputas entre conceptos relacionados con las diferencias culturales, es por tanto que, tomando en cuenta lo dicho por Walsh (2005) donde define la interculturalidad como “concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad” (p. 4).

Dicho lo anterior la interculturalidad involucra la equidad entre seres humanos para impulsar la relación con las demás personas desde una mirada etnoeducativa pensada para grupos étnicos del país. Es entonces que, la interculturalidad es fundamental para innovar en prácticas educativas como el intercambio de ideologías en un espacio social como es la diversidad cultural, viéndolo así, la interculturalidad se relaciona desde la confrontación de saberes, el reconocimiento del otro y la transformación de la comunidad (Ministerio de cultura, 2012).

La interculturalidad, es la que acoge los principios de educación inclusiva, donde busca comprender las diferencias culturales, como parte de la transformación de la comunidad, la convivencia educativa y otros ambientes de aprendizaje, con el objetivo de responder a la diversidad de los estudiantes; donde uno de sus principales ejes es: valorar y respetar la diferencias culturales que se presenta en las aulas de clases, en el que se construyen personas con la capacidad de integrarse social y culturalmente sin perder su propia identidad.

Según Arroyo (2013) nos afirma que “La educación intercultural es, a día de hoy, uno de los mejores caminos para conseguir la inclusión educativa. Un análisis detenido de ambas concepciones nos muestra cómo comparten muchos de sus objetivos” (p. 145)

Al hablar de interculturalidad hablamos también de diversidad puesto que, en la primera infancia, se pretende lograr el reconocimiento de las diferentes capacidades, culturas, creencias, crianza, entre otras. De acuerdo con la UNESCO (2009) “la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”.

La UNESCO (2008) plantea que “la educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos” (p. 30). La escuela se plantea como un escenario importante para potenciar las capacidades y habilidades, donde se permita convertir las adversidades, diferencias y dificultades en oportunidades de inclusión. Por su parte los docentes construyen sus propias estrategias de inclusión y equidad, para así poder orientar sus prácticas pedagógicas interculturales con miras a la inclusión de las aulas diversas.

Utilizar la democracia como medio de inclusión dentro del aula de clase, a causa de que busca hacer partícipe a las personas, en su condición de elegir y ser elegidas, sin importar su condición, aportan de este modo a la educación en ciudadanía. Para esto, Ruiz y Chaux (2005) citados en Morales (2020) dan la definición de ciudadanía como “condición política que permite participar al individuo en el cambio de su realidad y ésta se acata o se ejerce. Así mismo es un pacto de cohesión, un compromiso, donde los individuos reconocen y se relacionan como libres o iguales, tienen derechos, deberes y responsabilidades como miembros de una comunidad.

Por eso; Arévalo y Orjuela (2018) afirma que “la escuela debe ser el escenario principal donde se construya la convivencia en la diversidad, por esto es fundamental fomentar valores comunes que contribuyan a una convivencia armónica y para eso es necesario sensibilizar a los niños para evitar la discriminación y exclusión” (p. 28). Lo que confirma que la educación intercultural está basada en el respeto y la aceptación por el otro, de ahí la importancia de educar a los niños, sobre cómo valorar la diversidad cultural.

Conclusiones

Por consiguiente, se evidencia poca relación entre las macro políticas sobre la educación

inclusiva e intercultural y el cotidiano escolar observado en las instituciones educativas. Por otro lado, se encontró en los discursos de los docentes donde expresaron que en sus facultades de educación no recibieron formación para trabajar la interculturalidad dentro de las aulas de clase, porque esta tiene poca relevancia en los pensum de las licenciaturas, y también es trabajada desde el área de ciencias sociales representando únicamente la parte folclórica, generando un vacío para implementar las prácticas de aula inclusivas e interculturales y diseñar recursos didácticos que trabajen esto.

Por otra parte, entre esas tensiones de implementación en las políticas públicas se encontró que las macropolíticas están establecidas donde afirman que se debe trabajar la interculturalidad en educación a través de estas cátedras, pero que no se ve reflejada en la práctica docente, ya que no se encuentra vinculada al currículo donde se abarcan temas, conceptos o saberes relacionados a la interculturalidad, está más desde proyectos opcionales, actividades folclóricas y fechas especiales, demostrando así el desconocimiento de estas.

En cuanto a, los materiales didácticos de interculturalidad rastreados se encontraron de forma digital y no están establecidos en el currículo, son de libre acceso y están dirigidos tanto a la primera infancia como a la educación primaria, lo cual permite que los docentes los puedan implementar en sus prácticas pedagógicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el rastreo de recursos didácticos digitales de interculturalidad, se encontraron 71 recursos educativos entre canciones, historias, legados, arrullos, cuentos, juegos, rimas, poemas, fábulas, videos y demás, en las plataformas de Manguare, señal Colombia, Colombia aprende, memoria y creatividad, plataforma interactiva SURA, Ministerio de cultura, el banco de la memoria, YouTube, ICBF, entre otros; que se pueden abordar pero no están vinculados a las políticas.

Se articuló, además, un plan de acción que aspiraba mejorar la calidad de las prácticas de aula, dándole solución a las problemáticas culturales encontradas en los contextos escolares. Se realizó una propuesta pedagógica con 14 actividades divididas en cuatro categorías (cinco de interculturalidad, tres relacionadas con la comunidad indígena wayuu, tres a la afrocolombiana, y tres para la población room- gitana). La primera categoría hace referencia a la interculturalidad de manera general, donde se trabajan conceptos como culturas, autoconocimiento, historias de la familia trabajada a partir de los legados y la muestra de los grupos étnicos existentes en Colombia. La segunda categoría, hace referencia a la población indígena Wayuu, en ella se propone trabajar

a partir de la exploración de saberes previos acerca de dicha comunidad, tradiciones propias e historias ancestrales. La tercera categoría, es la población Afrocolombiana donde se destacan conceptos como las representaciones sociales sobre la comunidad, historia de la población, concepto del mestizaje para generar reflexión y la muestra de los afrodescendientes más influyentes y por último la categoría comunidad Room- gitana, donde se resaltan sus relatos, el reconocimiento de la cultura como tal, legados y herencia gitana, las banderas de los pueblos gitanos y representantes sociales acerca de la comunidad Room.

La evaluación de la propuesta arrojó cambios positivos en las perspectivas que tenían los niños y las niñas sobre los grupos étnicos. Encontrando además un desconocimiento en su conocimiento, porque el currículum educativo no aborda a los grupos étnicos sino desde el folclor. Con relación a la propuesta (plan de acción) se implementaron actividades donde los niños y niñas conocieran realmente aportes de los grupos étnicos de Colombia y así trabajar la interculturalidad en las aulas de clase de primera infancia y educación primaria a través de la misma (García, s.f.). Por otro lado, también dio cuenta que la pertinencia de los contenidos de la propuesta, mostraron manifestaciones positivas con los estudiantes, ya que hubo transformaciones en los imaginarios, reconocimiento de los grupos étnicos y sus aportes, por ende, las percepciones eran diferentes. También, mostró docentes más informados y enterados de la interculturalidad y la importancia de trabajarla dentro del aula.

Referencias

- Acuerdo 085 de 2018. [Concejo de Medellín]. Por medio del cual se institucionaliza el programa de etnoeducación en el municipio de Medellín. 15 de julio de 2018. https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/astrea/docs/a_conmed_0085_2018.htm
- Arévalo, D. y Orjuela S. (2018). La interculturalidad en el contexto educativo: niños de primera infancia de la I.E.D. República Dominicana sede A jornada Tarde. [Tesis de Especialización, Univercidad Nacional abierta y a distancia (UNAD) y La Eescuela de ciencias de la educación (ECEDU)]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/18431/53062217.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, ISSN 1889-4208. 6 (2), 144-159.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 7, 10, 70, 171, 176, 246, y 286 de julio de 1991

- (Colombia).
http://www.upme.gov.co/guia_ambiental/carbon/areas/minorias/contenid/minoria3.htm#5.3%20LEYES%20Y%20DECRETOS-LEY
- Constitución política de Colombia (2019). Secretaria jurídica. Senado de la República de Colombia. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0219.pdf>
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335836.pdf>.
- Presidencia de la república (1995). Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país. Diario Oficial No. 43325. 18 de junio de 1998. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/86201:Decreto-1122-de-Junio-18-de-1998>
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* (12), 26-46.
https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Elliot, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata. https://books.google.com.co/books?id=6cI-VsOF6isC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- García, M. (s.f.). Pluralismo, un valor moderno. http://web.uaemex.mx/identidad/docs/OFICIO%2073_10%20Pluralismo,_un_valor_moderno.pdf
- Hernández Sampiere, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (5ª ed.). McGraw-Hill <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2017). Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v2.pdf
- Kirk, J. y Miller, M. L. (1986). Fiabilidad y validez en la investigación cualitativa (Vol. 1). A sage,

- University papers
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YDFZlq_KM88C&oi=fnd&pg=PA5&dq=++Kirk+y+Miller+\(1986\)&ots=uj0cRSnAdz&sig=0xrPrQJSUABYKQWzJA-IzqU-FaY#v=onepage&q=Kirk%20y%20Miller%20\(1986\)&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YDFZlq_KM88C&oi=fnd&pg=PA5&dq=++Kirk+y+Miller+(1986)&ots=uj0cRSnAdz&sig=0xrPrQJSUABYKQWzJA-IzqU-FaY#v=onepage&q=Kirk%20y%20Miller%20(1986)&f=false)
- Ley 21. (1991). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989 4 de marzo de 1991.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032>
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115. (1994). Por la cual expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.
- Ministerio de cultura. (2013). Cartilla diversidad cultural, Colombia, prosperidad para todos: Una mirada a la nación desde el enfoque diferencial.
<https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Cartilla%20Diversidad%20Cultural.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Actividades rectoras de la infancia y de la educación inicial. <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178032.html>
- Morales Vargas, P. (2020). Educación ciudadana para la convivencia democrática y la interculturalidad en educación inicial. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 69-96.
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/84>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2008). Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la Educación. UNICEF, Ministerio de Educación Peru.
https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Casa Cultural Potosí: Experiencia Educativa de Resistencia Juvenil

YENCY KATERIN PIÑEROS HERNÁNDEZ

GIOVANNY ANDRÉS GÓNGORA PALMA

Resumen

En las siguientes líneas, vamos a exponer la experiencia educativa de la Casa Cultural Potosí, al inscribirnos en la educación popular de Paulo Freire, y con esto relacionarla con las epistemologías del sur, visibilizando los alcances y afectaciones que tenemos en la comunidad. La casa la lideramos un grupo de jóvenes que le apostamos a la transformación social y a disminuir la brecha de desigualdad que se vive en el territorio y el país.

Introducción

Las desigualdades sociales y económicas en Latinoamérica han llevado a que los sectores más vulnerables se organicen y exijan tener condiciones de vida digna al Estado. En la segunda mitad del siglo XX, la región pasó por procesos que llevaron a fortalecer este camino desde el conocimiento y la academia (Torres, 2010; Jara 2018). No obstante, en este siglo XXI y después de la pandemia por COVID – 19, se han aumentado los números (CEPAL, 2021), evidenciando que el progreso se quedó en las manos de unos pocos, afectando a la mayoría de la población.

En este orden de ideas, queremos mostrar cómo nosotros los jóvenes hemos resistido a estas circunstancias desde nuestro quehacer diario, orientados por la educación popular. El interés del documento, es exponer la experiencia educativa que se ha desarrollado en la Casa Cultural Potosí, dando cuenta de forma somera de su historia y poder ejemplificar su labor desde la educación popular y relación con las epistemologías del sur. Para ello, el escrito va a trabajar varios momentos. Se comienza presentando el objetivo de la ponencia, determinando con esto su orientación y alcance. Se prosigue con un breve contexto sobre de la configuración del barrio Potosí, en donde se encuentra la Casa Cultural, y da cuenta de su experiencia en lo educativo y político. Con estos elementos, nos adentramos en el tema que nos convoca, la Casa Cultural Potosí, en la que se tocan tres subtemas: cómo surge, el desarrollo de la experiencia educativa y finaliza con lo que consideramos la resistencia juvenil.

Objetivo

Exponer la experiencia educativa de la Casa Cultural Potosí de Bogotá desde la educación

popular y las epistemologías del sur para reconocer y proponer alternativas de educación, que se encuentran en las organizaciones sociales, liderada, en este caso, por los jóvenes y como a través de esta se hace resistencia.

Contexto

Al sur de Bogotá, Colombia, en la localidad de Ciudad Bolívar, en lo más alto de sus montañas se encuentra el barrio Potosí, que históricamente ha recibido a personas desplazadas por la violencia, así como migrantes que llegaron a la capital a mejorar su futuro. Es un espacio que, a lo largo de su historia, en el proceso de organizarse pasó por muchas dificultades al no contar con las condiciones básicas para vivir. Carecían de los servicios de agua, electricidad, alcantarillado, transporte público, escuelas, entre otros, llevando a que se organizaran y exigieran mejorar sus condiciones de existencia (Corporación Taliber, Red de solidaridad Social, 1998; Gonzales 2002; Gómez, 2014).

Muchas de las personas que habitaron el sector, llegaron a la capital por desplazamiento forzado en la década de los cincuenta y los ochenta; también buscando oportunidades de empleo y conseguir una casa propia, un techo en el cual poder vivir. Aunque, las condiciones económicas eran precarias, llevándolos a ubicarse en la periferia. En sus calles se ha configurado una población con problemáticas sociales y económicas, de desigualdad social y de falta de oportunidades, en donde los jóvenes no han contado con opciones de estudio y trabajo, llevando a la delincuencia, el microtráfico y consumo de sustancias psicoactivas, entre numerosos problemas. Estas circunstancias y situaciones gestaron en sus habitantes la necesidad de organizarse en comunidad, siendo un territorio que tiene la herencia de luchar por mejorar las condiciones de vida (Corporación Taliber, Red de solidaridad Social, 1997; Gonzales 2002; Gómez, 2014).

Dentro de este contexto es importante hablar del Instituto Cerros del Sur ICES, ya que este proyecto nos proporcionó las bases y orientación para pensarnos la educación desde lugares diferentes a lo tradicional, nos brindó elementos de la pedagogía popular, que desde los años 80 se empezó a gestar en el naciente barrio Potosí con Evaristo Bernate, un grupo de profesores, estudiantes y la comunidad (Corporación Taliber, Red de solidaridad Social, 1997; Gonzales 2002).

Esta influencia que se estaba gestando en la década de los ochenta con la educación popular, en el barrio Potosí y que se materializó con el ICES. Entonces, es un proceso histórico que se enmarca desde años atrás en Latinoamérica en el que se presentaron cambios drásticos en

varios países, por ejemplo, la revolución cubana, el gobierno de integración popular de Chile, la revolución sandinista, entre muchos más. Estos acontecimientos de la segunda mitad del siglo XX, da cuenta cómo se fue gestando y configurando un pensamiento propio en el que se discutían los esquemas conceptuales y metodológicos imperantes e impuestos de Estados Unidos y Europa (Muñoz, 2013; Jara, 2018). Se buscó entender el contexto de Latinoamérica tomando como base su propia realidad, en la que se leyera a partir de la producción académica y científica realizada en estos países, rompiendo, de alguna forma, con el conocimiento impuesto y dominante de la época (Torres, 2010; Jara, 2018).

En estos años los acontecimientos permitieron pensar una visión política y epistemológica distinta y en la que las propuestas de una filosofía, pedagogía y teología de la liberación tomaran gran relevancia. En términos generales, la propuesta de la filosofía de la liberación se da en la década del setenta y se distanció de la filosofía occidental, al proponer una filosofía latinoamericana en la que se reflexione a partir de su situación y necesidad, generando nuevas categorías. Uno de los investigadores más destacados es Enrique Dussel, que habla sobre la filosofía de la liberación (Mata, 2016). En el ámbito educativo está Paulo Freire, quien propuso inicialmente una educación de la libertad, en la que centró su atención en la concientización, que generaba mediante la alfabetización a adultos (Torres, 2010). Así mismo, se configura una teología que da cuenta de un trabajo hacía los más necesitados con una orientación eclesiástica, católica, como el cura y sociólogo Camilo Torres en Colombia. Por lo tanto, en estos años se dan las bases de un giro epistemológico, un nuevo lugar en el que se desarrolla el conocimiento de Latinoamérica, y se plantea iniciando el siglo XXI la epistemología del sur por Sousa Santos (Sousa, 2009).

De modo que, el proyecto del ICES toma gran relevancia en el territorio porque es producto de, entre otras cosas, la búsqueda de un lugar donde construir alternativas educativas que integran a la comunidad, en medio de las efervescencias socialistas y los ideales de la Teología de la Liberación, materializándose esas transformaciones filosóficas, epistemológicas y pedagógicas de la región. Así, la propuesta pedagógica buscó estudiar la realidad social, promover el intercambio de saberes y la transformación del ambiente político y organizativo (Corporación Taliber, Red de Solidaridad Social, 1997; Gonzales 2002; Poveda 2023).

Entonces, con esta historia local y regional, se organiza, entre las casas construidas de a poco, en medio de calles destapadas y luchando por tener unas condiciones de vida digna, la Casa

Cultural Potosí, en una vivienda de interés social que fue recuperada, y que desde el inicio nos trazamos transformarla y al mismo tiempo a la comunidad.

Casa Cultural Potosí

En estas condiciones de pobreza y pobreza extrema, de grandes conflictos sociales como el barrismo, la explotación minera, embarazos de jóvenes, asesinato de jóvenes, se organiza en el 2014 la Casa Cultural Potosí, obedeciendo a las necesidades de la comunidad y el contexto económico, cultural y social.

Es un espacio físico liderado por nosotros los jóvenes del barrio que, desde hace aproximadamente 10 años, iniciamos trabajo barrial y comunitario mediante el Colectivo Tejiendo Vida y Cultura, al querer afrontar y detener mediante el arte la mal llamada “limpieza social”, en la que se vio truncada la vida de muchos jóvenes, así como acercar a aquellas personas que consumían sustancias psico activas (SPA), ofreciendo un lugar que fuera seguro para el propio consumo y que a la vez posibilitara alternativas de vida, de hacer y ser. Reconociendo la importancia de lo colectivo, hemos buscado ayudar y transformar nuestro territorio, convocando y encontrándonos con otras organizaciones sociales y populares, colectivos, grupos o individuos que se han unido logrando trabajar y construir alternativas de bienestar y existencia apropiadas. De manera que, nuestra labor se enmarca dentro de la horizontalidad, en la que cualquier persona que desee aprender o enseñar algún saber, lo puede hacer, desde sus condiciones y apuestas políticas, asumiendo que la diversidad habita en la casa cultural, sin necesidad de estar de acuerdo con determinada postura que le impida poder apropiarse y dinamizar.

La propuesta educativa, por consiguiente, se orienta con niñas, niños y jóvenes desde lo artístico, pedagógico y popular; igualmente la defensa del territorio, la recuperación de la memoria y el intercambio de saberes populares, basándonos en la educación popular. Durante estos años se han organizado todo tipo de talleres, cine foros, encuentros culturales, festivales, conferencias, entre otros. Esta apuesta es muy diversa, amplia y a la vez particular, porque se ha hecho desde nuestros propios intereses políticos, como sujetos, nuestras propias necesidades y formas de ver el mundo, y a la vez desde la construcción colectiva. A continuación, se va a enmarcar la experiencia educativa en tres aspectos que han constituido al espacio y posibilitado hacer, teniendo presente que todos se relacionan entre sí y que ninguno tiene mayor trascendencia o importancia que el otro.

Arte: se relacionan con lo artístico y cultural, mediante el teatro, los zancos, el rap, la

música andina, los audiovisuales, el tejido, entre otros. Estos han sido ejes movilizadores que integran a distintos jóvenes, en cuanto a una apuesta por convertir las relaciones cotidianas y la visión de mundo, de quienes ven en este proceso una posibilidad de formarse. Las expresiones artísticas y culturales, entonces, se han hecho presentes como formas de acción colectiva, cuya incidencia se ha materializado en los proyectos de vida individuales y colectivos de quienes participamos.

Le apostamos a explorar el arte y la cultura desde lo propio, popular, donde el hacer responde a la construcción personal e individual y permite el diálogo hacia lo colectivo, formulando una educación diferente a la tradicional.

Apropiación del territorio: nos referimos a la defensa del Territorio, por medio de fortalecer la conciencia colectiva sobre los derechos ambientales, defendiendo nuestras montañas de la explotación minera, protegiendo a Cerro Seco y al árbol “Palo del Ahorcado”, en articulación con otras propuestas locales como la Mesa Medioambiental Local “No le saque la piedra a la Montaña”; igualmente nos acercamos y retomamos los saberes de los y las adultas en cuanto al trabajo con la tierra en la huerta en miras de consolidar una soberanía alimentaria. También trabajamos en torno a la memoria y la transformación del territorio, entendiendo que hay dinámicas de inseguridad y conflicto, ocasionadas por las posesiones armadas y el microtráfico. Gestamos el intercambio cultural como una posibilidad de entretrejer conocimientos con la realidad social que vivimos. Otro punto que se encuentra son las adecuaciones y mejoras a la casa, fortaleciendo sus cimientos, renovando, por ejemplo, la Biblioteca Popular Carlos Pedraza.

Comunidad: en las actividades que se proponen desde la Casa Cultural Potosí, así como otros colectivos u organizaciones, se ha pretendido acercar a la comunidad al espacio mediante el fuego y el alimento, convirtiéndose en un momento de ayuda, apoyo y escucha al ofrecer la posibilidad de un alimento y la palabra.

Lo anterior se fortalece con algunas premisas sobre cómo habitar y trabajar en la Casa Cultural, estas son: el respeto, la escucha, el diálogo, el abrazar la diferencia del otro o la otra, pero, sin dejar de cuestionar las prácticas que como individuos nos han construido y el contexto en el que estamos.

Desde los procesos que desarrollamos, lo que transversalizan los ejercicios artísticos y culturales, ha sido la memoria de la casa cultural y de la conformación de la localidad, resaltando la realidad de la violencia política del país, trazando un pasado que permite caminar el presente y

el futuro; desde el conocimiento del territorio y sus implicaciones sociales, económicas, educativas, artísticas y culturales. En este camino hemos encontrado que el hacer artístico – cultural, la apropiación del barrio y nuestro quehacer pedagógico, permiten visibilizar la localidad como un lugar de lucha y resistencia que aportan al sector cultural, además de disminuir los señalamientos y la estigmatización hacia la periferia como peligroso.

Entonces, es a partir de lo que se crea, se narra, se habla y se comparte, donde se revelan otros sentidos sobre la existencia, a veces ocultos y oprimidos por los contextos violentos y vulnerables en el cual estamos sumergidos cotidianamente y aquí se evidencia otro tipo de participación mediante el trabajo comunitario. Con lo anterior, se vislumbra la forma de organizarse y proceder de la casa, las técnicas y métodos que se han aplicado para su funcionamiento, aprendiendo de aciertos y errores.

Afirmamos que nuestras acciones son el resultado de personas que históricamente contribuyeron a “dejar semilla” en la vida de los jóvenes y el sector de Potosí. Desde aquí, nos consolidamos como un espacio de vida, una apuesta política y cultural que dialoga con la memoria y con las expresiones que históricamente, procuraron reivindicar una localidad digna, con paz y justicia social (Poveda, 2023).

De modo que, lo anterior nos ha permitido desarrollar un pensamiento crítico, a partir de la creatividad, las expresiones artísticas y las particularidades del contexto; también desde el conjunto de acciones enmarcadas en la resistencia, la transformación social y la apropiación territorial mediante la denuncia, la movilización social y la participación activa del habitante; asimismo, se fomentan aprendizajes y saberes, que se encauzan en la idea de un proyecto político en el que nos posicionamos como jóvenes que exigimos nuestros derechos y poder participar democráticamente.

Siguiendo estos planteamientos y las dinámicas de la comunidad, hemos hecho apuestas políticas, artísticas, culturales y educativas, logrando convertir socialmente a la comunidad y el territorio, que nos permite consolidar valores, comportamientos, prácticas y acciones hacia una sociedad menos violenta, más abierta al diálogo y a trabajar para sí y con y por el otro. Esto se evidencia en lo que planteaba Freire, la formación de los sectores populares en sujetos que transformaran su realidad, se realizaba al dotarlos de herramientas que permitieran comprender el contexto, su entorno, su historia “(...) cimentó las bases de un método que buscaba la formación política de las comunidades, que leyeran y comprendieran críticamente al mundo, que actuarán

para transformarlo” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 0:45s). Esta perspectiva pretende que la educación popular sea liberadora, mirando a la realidad de forma crítica, luchando contra las injusticias sociales, comprometiéndose con su contexto.

Igualmente, se evidencia que la experiencia educativa de la casa permite la relación entre la educación popular y la epistemología del sur, al pensarse una educación a partir de su propia realidad, al tener posturas políticas e ideológicas ante el cambio y nuevas formas de entender y construir el conocimiento en Latinoamérica. Es fundamental este punto de encuentro porque sin el reconocimiento de la realidad latinoamericana, no será posible la transformación y liberación del sujeto, de un pueblo oprimido, en palabras de Freire y Sousa. Y se ve en la actualidad acciones que dan cuenta del camino que hace falta recorrer, porque, aunque se ha avanzado todavía prevalecen herencias del pensamiento europeo y estadounidense, limitando los distintos saberes que hay, así como la forma de relacionarse.

Se hace fundamental presentar la experiencia educativa de la Casa Cultural Potosí, porque nos permite un doble análisis de los temas expuestos, ya que refleja otras formas de relacionarnos, de enseñar y aprender a partir de las necesidades de la comunidad, y en la que es importante el trabajo colectivo y su quehacer educativo, posibilitando el intercambio de experiencias y al mismo tiempo el apoyo mutuo.

Planteamos varias alternativas al sistema educativo imperante, en el cual proponemos un saber horizontal y reconocemos el saber de las personas, de la región, como el indígena con la música andina y el tejido; el rap con las historias del barrio; la huerta, enfocándose en lograr una soberanía alimentaria y aprender de la tierra; en la fotografía para ver el mundo con otros ángulos que proporciona la vida. Además, de orientarse hacia las personas que han sido vulneradas históricamente, que carecen de recursos económicos y contribuyendo al desarrollo personal de quien se acerca a la casa. Este espacio comunitario, se diferencia de la escuela porque no hay una relación de poder vertical y las personas que llegan ahí no van a pasar por encima de las otras o las van a tratar mal (ya sea física o psicológicamente) sino por el contrario, se busca que sea un lugar de refugio, de encuentro, de fortalecer las relaciones sociales mediante el respeto, los talleres, las reuniones, en las diversas actividades que se plantean en la casa, permitiendo pensarse de otras formas, en el que no haya una superioridad por edad, sexo, conocimiento, recursos económicos, sino una construcción de saberes y valores en la interacción y socialización de todo el que quiera llegar, como ya se manifestó antes.

Así que se evidencia los postulados de la educación popular mediante el diálogo, los saberes, la relación horizontal, el incentivar el pensamiento crítico con la concientización en la Casa Cultural Potosí, y esto permite seguir construyendo una epistemología desde la necesidad de la comunidad, porque nosotros en nuestra interacción social nos vamos formando y construyendo tanto individual como colectivamente (Barragán et al., 2006).

Finalizamos, sosteniendo que esta experiencia educativa es de resistencia juvenil porque desde nuestro quehacer diario estamos resistiendo ante un sistema económico imperante, que homogeneiza, que mide a las personas según sus capacidades productivas y el capital económico, deshumanizándonos cada vez más, siendo necesario plantear otras formas de vivir y estar en la sociedad, en la que se trabaje por el propio bienestar, por el otro y con el otro, generando lazos de solidaridad, de compañía y colectividad.

En consecuencia, nosotros, los que asistimos a la casa, los que formamos parte de este hacer y sentir, consideramos que la resistencia juvenil es el “aguante” popular en la lucha de seguir construyendo nuestra historia con los saberes propios de campesinos, indígenas, afros, de los barrios y los procesos comunitarios, contra un pensamiento eurocentrista y unas hegemonías occidentales; es no desistir ante la violencia estructural y la falta de garantías por parte del Estado; es hacer memoria y denunciar el olvido en nombre de los compañeros y compañeras caídas en lucha por persecuciones selectivas; es fortalecernos como organización desde una postura política crítica con carácter social, porque soñamos y merecemos una vida digna; es tener coherencia política y no dejar nuestros ideales de lado por dinero u otros bienes, y no poner la individualidad por encima de la colectividad, la cual nos vende el capitalismo.

Somos un proceso de resistencia juvenil, porque fueron, son y serán las juventudes, las que resignifican este tipo de lugares. Y a pesar de las dificultades que se presentan, continuamos apostándole a la pedagogía popular, así como a la memoria de la misma. Nuestra historia da cuenta de esto, de los eventos que año tras año intentamos sacar adelante, convirtiéndose en ejercicios de resistencia juvenil como el pote rap o el ejercicio del festival de la memoria en nombre del profe Evaristo Bernate, que ya es una memoria que cargamos como casa cultural. Y, sobre todo no nos permitimos rendirnos, seguimos en la lucha.

Conclusiones

Finalizando el siglo xx, las ideas de Freire son relevantes, y en la actualidad siguen teniendo vigencia y toman importancia después de la pandemia. Así que se hace necesario no solo

volver a leer y reinterpretar la propuesta de Freire sino tener presente el lugar de conocimiento en cuanto lo político, social, cultural, económico y geográfico, ya que estos aspectos se relacionan e interconectan para pensarse y plantear una educación que verdaderamente contribuya a la sociedad. Este pensamiento se mantiene el día de hoy y se hace necesario retomarlo, releerlo y reconocerlo en las organizaciones, así como en los movimientos sociales, populares, barriales.

Hay una emergencia de proponer y desarrollar un conocimiento y educación sobre las dificultades de Latinoamérica, en el que se planteen posibles soluciones desde la teoría, en la que “... implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente” (Freire, 2009, p. 81).

Para terminar, esta experiencia educativa es titulada de resistencia juvenil porque es la suma de muchos sujetos y sujetas que han sentido la necesidad de comprender su contexto para transformarlo por medio de apuestas artísticas, culturales, formativas, dentro de la comunidad, igualmente es la adición de sueños y esperanzas. La resistencia juvenil es el encuentro de niños, jóvenes, adultos, personas de la tercera edad que, desde sus conocimientos, sus experiencias, sus saberes, aportan al tejido social, a tener unas mejores condiciones de vida, de ser, de existir.

Referencias

- CEPAL. (2021). *Panorama Social de América Latina*. <https://hdl.handle.net/11362/46687>
- Corporación Taliber – Grupo de Danzas Colegio Ices – Isnem; Red de Solidaridad Social & Programa Presidencial para la Reinserción. (1997). Potosí-La Isla: historia de una lucha, *Segundo encuentro de regiones*. Programa Presidencial para la Reinserción.
- Barragán, D., Mendoza, C., & Torres, A. (2006). “Aquí todo es educativo”: Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. *Folios*, (23), 15–28. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10186>
- Gómez, N. (2014a). *Partir de lo que somos Ciudad Bolívar, Tierra, Agua y Luchas*. Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaria de Gobierno – Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_4_libro_apartir_de_lo_que_somos_-_ciudad_bolivar_tierra_agua_y_luchas.pdf
- Gonzales, M. (2002). *Escuela- Comunidad: historia de organización comunitaria en Potosí-Jerusalén*. Ediciones desde abajo. https://www.academia.edu/44030350/Escuela_Comunidad_Historia_de_organizaci%C3

- %B3n_comunitaria_en_Potos%C3%AD
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1ª Ed). CINDE.
<https://centrodeinvestigacionclacsoriumex.files.wordpress.com/2019/04/libro-sistematizaciocc81n-de-oscar-jara.pdf>
- Muñoz, D. (2013a). Lectura de contexto: la Educación Popular como práctica libertaria. *El Ágora USB*, 13(1), 155-163.
- Poveda, S. (2023a). *Colectivo “Casa Cultural Potosí”: Organización juvenil en Bogotá tejiendo alternativas de paz* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Sousa, B. (2009). *Epistemología del Sur*. Clacso y Siglo XXI.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NUkIOAId42sC&oi=fnd&pg=PA7&dq=+Introducci%C3%B3n+a+la+Epistemolog%C3%ADa+del+Sur.&ots=mK4mpSLolY&sig=UZePxAjRvtM_TRIL3Zn3OKfh3TM#v=onepage&q=Introducci%C3%B3n%20a%20la%20Epistemolog%C3%ADa%20del%20Sur.&f=true
- Torres, A. (2010). *Educación Popular, Trayectoria y actualidad* (1ª Ed). UBV.
https://www.academia.edu/32287762/Educaci%C3%B3n_Popular_Trayectoria_y_Actualidad
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016, 3 octubre). *Historias con Futuro - Pasado, presente y futuro de la Educación Popular en Colombia* [Archivo de vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=rleWIOq2FqA>

Modos de Participación y Currículo

HENRY ALONSO GONZÁLEZ AVENDAÑO

Resumen

A través de una revisión documental se categorizan los modos de participación en el currículo, a partir de los modos de participación en la escuela por parte de todos los actores educativos involucrados en ella. Se parte de la comprensión del concepto de participación y su esencia en la construcción de lo social y la consolidación de comunidades. A partir de esta base, se describen los modos de participación en la escuela y en el currículo. Se concluye enlistando cuatro modos de participación que, a consideración del autor, son la síntesis de la reflexión actual sobre el tema. Estos cuatro modos de participación son: consultiva, deliberativa, proyectiva y meta-participación.

Introducción

Dada la situación actual de las instituciones educativas de educación formal preescolar, básica y media en Colombia, en las que existen problemáticas asociadas a la participación de los actores educativos en el currículo, como la falta de la misma en la construcción de un Proyecto Educativo Escolar, el Plan de Estudios, el Sistema de Evaluación o las estrategias de enseñanza, se plantea en este artículo una reflexión acerca de la relación que existe entre las características de cada uno de los actores educativos escolares y el currículo. Esto con el fin de comprender cuáles son los impactos en los procesos de aprendizaje, el desarrollo integral y la formación ciudadana.

Metodología

En el marco de la investigación cualitativa se realiza una revisión documental a partir de tres categorías: concepto de participación, participación en la escuela y participación en el currículo. A partir de este rastreo se realiza una descripción de las comprensiones actuales de cada una de estas categorías, mediante la contrastación y relación de las mismas, para finalmente arrojar un concepto compilatorio que orienta la reflexión acerca del impacto en el proceso de aprendizaje.

Impacto en la política y su pertinencia social

Hablar de participación que tienen los actores educativos en el diseño curricular, es hablar de un currículo secuencializado por grados y por contenidos muy lejos de una construcción participativa, evaluativa y contextualizada en la que todos los actores educativos intervengan tanto en su pertinencia como en sus procesos de formación y de formación integral.

El currículo participativo debe afectar positivamente el aprendizaje de todos los actores, convirtiéndose en una política clara de descentralización de indicadores y de lineamientos a nivel de estructuras jerárquicas de conocimiento e impactando la vida de los actores desde su cultura y

sus territorios. Un currículo participativo debe transformar la vida de las instituciones en la formación y educación de todos sus actores que intervienen el proceso de construcción y evaluación.

Resultados

La palabra participación tiene su raíz etimológica en los términos latinos *par, partis* (parte) y *capere* (atrapar, tomar) más el sufijo *-ción* en español, que indica causa y efecto, a su vez forman el término *participatio*, que vendría a significar “acción o efecto de formar parte de algo” (Corominas, 1987). A partir de esta definición, se puede inferir que el sentido teleológico de la participación, expresado en la intención de la construcción del término, se dirige hacia una relación con la identidad de los individuos con el grupo o la comunidad. “Tomar parte” o “formar parte” implica “sentirse parte”, es decir, experimentar y compartir las condiciones propias del grupo, comunidad, momento histórico o fenómeno en que se desarrollan las circunstancias de la vida.

Así mismo, se experimentan las consecuencias de las decisiones que se toman por parte de todo el grupo o cierta parte del grupo, esto se convierte, de manera definitiva, en la justificación del derecho a *tomar parte* también de esta toma de decisiones, hay una necesidad de los sujetos de participar en la construcción y definición de los asuntos que atañen a la comunidad y a sí mismos. Sobre esto Corona y Morfín (2001) explican que “a través de la participación compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra propia vida y la de la sociedad a la que pertenecemos” (p. 37).

Esta idea sobre la esencia y finalidad de la participación es compartida por varios autores que han estudiado las implicaciones de los procesos participativos y su impacto en las sociedades. Un ejemplo de ello es el concepto de participación de Allan Dalle (1999) para quien

La participación implica estar involucrado en algo, interactuando con otras personas en base a alguna idea o proyecto concreto, capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y, específicamente dentro del ambiente en que se desenvuelve (p. 14).

Sobre las condiciones comunitarias en las que quiere desarrollar los significados que van a determinar su comprensión de dicha realidad. Pero, aunque esto proviene de un proceso subjetivo e individual, la interiorización de la estructura de la comunidad o sociedad en su conciencia, hace que considere necesario verse incluido en ella. Esto se logra por la satisfacción que produce el sentirse escuchado y visto en todos los momentos de toma de decisión, haber sido reconocido

como “parte” de la comunidad. Al respecto del segundo elemento Corona y Morfín (2001) afirman que

El acto de participar conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a un grupo o comunidad. La participación tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones en libertad y no solamente con el hecho de contraer responsabilidades económicas o de cualquier otro tipo. La dignidad y la autodeterminación son características de la participación. (p. 38)

A propósito del segundo elemento, la condición funcional de la participación, que consiste en otorgar sentido a la realidad social en que el individuo desarrolla su proyecto de vida, Charlita (1992) explica que la participación es la condición, a partir de la cual, se produce todo empeño de vivir en armonía. Tomar parte de las decisiones que afectan a la comunidad conlleva el asumir las consecuencias de dichas decisiones, efectos que se aceptan individualmente desde el conocimiento consciente de que lo que se busca socialmente es el bienestar general. Dicho bienestar general requiere ciertas renunciaciones individuales, las cuales son causa de compromisos que se asumen como aportes de sentido a la realidad que se desea construir. Esto es, por definición, el significado y propósito de la democracia. Por ello la participación sostiene las sociedades constituidas democráticamente, pues se consolida como una práctica activa, mutua y concertada, que responsabiliza voluntaria y conscientemente a cada individuo.

A partir de esta primera aproximación conceptual, se puede se acertar en definir la participación como la posibilidad humana de intervenir en la toma de decisiones, para la resolución de problemas que impactan la vida de una comunidad y la suya propia, teniendo en cuenta necesidades, expectativas e intereses de todos los miembros.

La participación en la escuela

Dada cuenta de la esencia y función de la participación en la toma de decisiones comunitarias, estas características se transponen de manera directa en las instituciones que componen la estructura social. Para el caso de la escuela, la participación se configura como un elemento constitutivo primordial para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, garantes del desarrollo integral de los estudiantes y la interrelación de todos los actores que allí confluyen. Entendida como el lugar en el que el hombre se hace ciudadano, la escuela es el contexto comunitario en el que el sujeto desarrolla sus habilidades para la comprensión del mundo y de su lugar en él. La escuela, por tanto, es la institución por excelencia

en donde el individuo se prepara para desplegar su pensamiento y su voz para la construcción de lo social, a través de los diferentes modos de participación.

La necesidad de las habilidades sociales que se desarrollan en la escuela no tiene otro origen que el de consolidar sociedades que se basen en la democracia y, por consiguiente, en la participación. Su promoción garantiza el desarrollo de una ciudadanía enfocado en el respeto por los derechos y la dignidad, he aquí la base de la función estructural de la escuela en la construcción de la comunidad y de las sociedades. Frente a este contexto, Pérez y Oraisón (2006) consideran que para que los procesos de ciudadanía se puedan consolidar, “la institución escolar ha de transformarse en un espacio de participación genuina, donde los distintos actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y les preocupan.” (p. 19)

La participación en la escuela se desarrolla de acuerdo a la caracterización de la población que compone la comunidad educativa, los momentos en que se requiere de la voz y acción de los sujetos, de las necesidades emergentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, entre otras circunstancias. Estos definen los modos en que se da dicha participación, determinando la forma en que cada uno de los actores toma parte en las decisiones que se toman al interior de la institución educativa. En este apartado se identificarán, desde algunas posturas teóricas actuales, cómo se clasifican dichos modos de participación.

Likert (1968) distingue tres tipos de participación que pueden darse en la escuela, lo cuales se asocian entre sí, dada la posibilidad de influencia de los actores educativos.

Si nos fijamos en el grado de influencia de la decisión de los colaboradores, tenemos tres tipos clásicos de participación: decisoria, consultiva y activa. La eficacia de cada una de ellas dependerá del momento, la necesidad, la cuestión a decidir y también del nivel de competencia de las personas. La participación decisoria incluye, al menos teóricamente, a las otras dos. Esto implica que no se puede pretender llegar a practicar la participación decisoria si antes no se practican con responsabilidad y agilidad las otras dos modalidades. (Citado en Naval, 2003, p. 30)

En este caso se exalta la participación decisoria al abarcar la consultiva y la activa. La participación consultiva debe entenderse como la acción de líderes de la escuela de dar a conocer las necesidades y metas esperadas con respecto a la vida institucional y generar espacios para reconocer perspectivas y proposiciones de los actores según su respectivo nivel de impacto de la decisión. La participación activa, se refiere a las posibilidades que tienen los actores de conocer e involucrarse en los momentos de conocimiento de las necesidades y metas esperadas

institucionales y a su nivel de permanencia en estos espacios.

Trilla y Novella (2011) proponen cuatro modos de participación:

Simple: los [actores educativos] son meros espectadores o ejecutantes pasivos dentro del proyecto.

Consultiva: en que se les pregunta a los [actores educativos] su opinión respecto de algún asunto en concreto.

Proyectiva: los [actores educativos] se convierten en agentes activos que intervienen en el desarrollo de todo el proyecto diseñándolo, planeándolo y ejecutándolo, y metaparticipativa: en la que los propios [actores educativos] generan nuevos espacios y mecanismos de participación. (Citados en Pérez y Ochoa, 2017, p. 187)

Esta segunda clasificación profundiza en el rol de los actores educativos en los procesos decisorios. Los autores no solo resaltan la importancia de activar la voz de los sujetos en los momentos de construcción de lo social, en este caso de la escuela, sino que agregan dos características de una participación realmente influyente en la vida de la institución educativa. Los actores educativos no solo participan con su opinión en las decisiones que se toman, sino que participan en el diseño y ejecución de las estrategias que se planean para llevar a cabo las soluciones o rutas de acción requeridas por las necesidades de la comunidad escolar.

Finalmente, Gaitán (1998), propone tres indicadores de la participación infantil, que se relacionan estrechamente con las reflexiones anteriores, por lo que se pueden tomar como modos de participación:

Conciencia: se define como la capacidad que los actores educativos tengan para darse cuenta del nivel de afectación de las decisiones. “Cuanta más conciencia tengan mayor será su participación” (p. 91). Se compone por los subniveles: ninguna conciencia, conciencia intuitiva, conciencia básica y conciencia profunda.

Capacidad de decisión: se refiere a la capacidad de entender y valorar las diferentes alternativas en las que puede concluir la toma de una decisión. Se compone por los subniveles: ninguna opción, opción única, opción relativa, opciones múltiples.

Capacidad de acción: consiste en la posibilidad de actuación que tienen los actores en torno al liderazgo que puedan poseer en las actividades relacionadas con los procesos que les afectan,

Estos indicadores confirman las implicaciones esperadas del desarrollo de procesos de participación escolar que superen la presencia pasiva o espectadora de los actores educativos. Para

Gaitán, un mayor nivel de conciencia se traduce en más capacidad de decisión y una mejor calidad de acción.

Hasta aquí, podrían definirse cuatro modos de participación, a modo de compilación de las tres reflexiones anteriores. El primero, la *participación de espectadores (simple)*, en la que los actores solamente se enteran de las decisiones y legitiman las decisiones a partir de simple evidencia de su presencia. No es una participación realmente activa ni constructiva. El segundo, la *participación consultiva*, en la que hay conciencia de las necesidades y posibles metas institucionales a alcanzar, pero no hay un compromiso motivado por las posibilidades reales de acción de los actores en el desarrollo de dichas soluciones. Los líderes escolares se limitan a preguntar por la opinión y expectativa sobre las decisiones. Tercero, la participación proyectiva, en la que los actores no solo toman parte de las decisiones, también de las acciones que conllevan la ejecución de rutas de solución. Hay un nivel de compromiso más elevado. Y finalmente, cuarto, la *metaparticipación*, en la que el nivel de compromiso y reconocimiento de la identidad de cada autor, incluso, por parte de sí mismos, que se gestan procesos nuevos de participación, liderados por las diversas asociaciones de actores que pueden surgir de la propia construcción de la escuela previamente realizada.

Modos de participación en el currículo

Una parte fundamental de la participación en la escuela es el papel que los actores educativos tienen en la construcción del currículo y cada uno de sus procesos, siendo estos los de diseño, ejecución y evaluación. Cuando una institución educativa desarrolla una participación en dichos procesos curriculares, aunque sean en un principio potenciales, es posible hablar de una participación proyectiva y activa de la comunidad. Para ello es básicamente necesario dar a conocer el currículo e identificar el nivel de apropiación que se tiene sobre sus objetivos, estrategias, indicadores, metas y marco legal. Los autores que se presentan a continuación dan cuenta de ello, al exponer la necesidad de la contextualización del currículo como eje transversal de la participación por parte de los actores educativos.

Stenhouse (1993) citado por Tovar & Sarmiento (2011), afirma, por ejemplo, que el diseño curricular es:

Un proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículo, previo a su desarrollo, que configure flexiblemente el espacio donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje del cual el proyecto curricular es su visión anticipada (Tovar y Sarmiento,

2011, p. 509).

La posibilidad de participación que tienen los actores educativos en la etapa de diseño curricular se presenta en el diagnóstico de las necesidades que sustentan la toma de decisiones. A través de una participación consultiva de los actores educativos, los diseñadores están convocados a identificar la naturaleza de los miembros de la comunidad educativa y a reconocer, desde su formación pedagógica, cuáles son sus posibles urgencias de aprendizaje y desarrollo. Se rescata así la voz y sentido de pertenencia a la comunidad de cada uno de los actores.

Es necesario también que estos representantes conozcan, como bien lo hacen los líderes institucionales, el marco normativo del currículo en el contexto nacional.

Al respecto de esto Tovar y Sarmiento (2011), ofrecen un modelo para el diseño curricular en el que todos los actores educativos sean visibilizados y reconocidos en su capacidad de participación, indicando que:

El diseño de los programas académicos como construcción colectiva de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivos, egresados, empleadores, padres de familia, asociaciones gremiales y profesionales), exige interpretar el currículo como proceso ampliamente temporalizado y de construcción/deconstrucción por parte de los agentes involucrados, y no como un programa limitado en su realización por unos objetivos y logros predeterminados e inmodificables. (p. 509)

Los autores agregan a la posibilidad de construcción del currículo, también su deconstrucción por parte de los actores educativos. Siendo estos, los expertos en sus propias necesidades y problemas legitiman la deconstrucción de objetivos, estrategias y metas cuando no responden efectivamente a su solución, o cuando aparecen nuevos que afectan de manera importante la vida de la comunidad, además de los procesos de aprendizaje. Esta postura se explica más detalladamente a través de la propuesta de tres etapas de diseño curricular, en las que se vinculan, de manera activa y proyectiva, los actores educativos:

Fundamentación: en la que debe ocurrir una caracterización de índole contextual, llevada a cabo mediante técnicas e instrumentos para el conocimiento de las necesidades, expectativas e intereses de toda la comunidad educativa y una caracterización de índole teórica, que sustente la selección del modelo pedagógico y curricular acorde a la realidad conocida sobre el contexto.

Definición de ejes problemáticos: a partir de la cual se establecen los objetivos que darán respuesta a las necesidades identificadas en el diagnóstico.

3). Estructuración: en la que se ordenan secuencial y problemáticamente los contenidos y estrategias que permitirán el proceso de enseñanza y aprendizaje. “La participación suele concretarse en la resolución de problemas, a pesar de que muchas soluciones suscitan problemas más graves de los que resuelven” (p. 510).

Reforzando lo anterior Perilla et al. (2019) sostiene la necesidad de la participación de los actores educativos en cada una de las etapas del currículo, específicamente en la del diseño, al expresar, de manera contundente, en su tesis principal: “El currículo es un todo, amplio y ambiguo, que requiere de la participación permanente de múltiples actores para hacer de él una construcción social rica en información y posibilidades creativas permanentes”. (p. 9) La educación, materializada por el currículo, es el proceso cultural a través del cual los seres humanos desarrollan las habilidades necesarias para comprender, modificar y dotar de sentido la existencia suya propia, de la sociedad y del medio ambiente en el que habitan. Es por ello que la educación no puede ser el resultado de una construcción distinta a la de los seres humanos que la desarrollan, tanto de los que la lideran, los responsables legítimos de la gestión escolar, como de los que son el sujeto de sus objetivos, programas, proyectos y acciones.

La construcción del currículo, según Perilla, es entonces la natural expresión de un proceso educativo para y con seres humanos, en el que la enseñanza y el aprendizaje responden a la necesidad de formar en las habilidades requeridas para la vida. Se desarrollará así un papel activo de la comunidad educativa en la construcción de contenidos, objetivos, competencia y mecanismos de evaluación, lo que sustenta la visión de un currículo que se adecúa a la posibilidad de considerar los intereses, necesidades y expectativas de los diferentes actores educativos para una construcción curricular más contextual, cultural y social.

Discusión

Del anterior análisis se pueden destacar cuatro modos de participación a través de los cuales los actores educativos se involucran activamente en el currículo. sin embargo, antes de abordarlos, es importante mencionar que la tendencia encontrada es la consideración del conocimiento de las características de todos los actores educativos antes de iniciar cualquier tarea de diseño como la base de la construcción curricular.

El primer modo de participación es el *consultivo*, caracterizado por una participación pasiva y simple de los actores, en la que su rol no va más allá de ser sujetos de conocimiento de las necesidades curriculares de la institución educativa, así como de su aprobación o no, por vía de

mecanismos homogéneos como el voto, de las decisiones que toman los directivos. El segundo modo es la participación *deliberativa*, en el que los actores educativos son convocados a la toma de decisiones, habiéndose brindado para ellos un conocimiento previo de las necesidades.

El tercer modo es el de una participación *proyectiva*, en el que los actores educativos han adquirido un compromiso fuerte con la realidad institucional y la función social de la educación, así como del currículo. El currículo se piensa por todos los actores, como el resultado del trabajo colaborativo de las diferentes asociaciones en conjunto con los directivos escolares, mediante la presentación de propuestas concretas de diseño. Se consideran, por parte de toda la comunidad, los lineamientos macro curriculares, los cuales también son de conocimiento comprensivo por parte de ella. Y, finalmente, el cuarto modo de participación se llamará *meta-participativo*, en el que, habiéndose consolidado ya los procesos de los anteriores modos de participación, todos los actores, de la mano de sus representantes, gestionan espacios y momentos de participación diferentes y paralelos a los estructurados por los líderes directivos de la institución. En ellos se diseñan propuestas, se diagnostican nuevas necesidades y se evalúan los diseños puestos en ejecución.

La síntesis anterior da cuenta de una reflexión que vela por fundamentar el currículo en las necesidades, expectativas e intereses de todos los miembros de la comunidad educativa. Así se comprenden cuáles serían los efectos esperados del currículo, lo que daría lugar a sus objetivos. Se entrevistó también un interés por la flexibilización curricular, como estrategia para garantizar la participación, en la medida que se consideran los diferentes obstáculos a los que se enfrenta cualquier actor educativo en su proceso de aprendizaje y participación.

Existe actualmente una preocupación por la consideración de las realidades culturales, sociales y políticas de todos los actores educativos, no solo de los estudiantes, realidades que se pueden materializar a través de la consolidación de modos concretos de participación de los actores en el currículo, de tal modo que se vea, de manera manifiesta, cuál es el aporte de estos en la dinámica de la escuela.

Referencias

- Allan Dale, R. (1999). Participación Infanto-Juvenil: Un reto social. OPS/OMS.
- Arnillas, G., & Paucar, N. (2006). Monitoreo y evaluación de la Participación infantil en proyectos de desarrollo. Lima: *Save the Children Suecia*.
https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/1362_0.pdf/Charlita Muñoz, R. (1992).

- Desarrollo de la comunidad, definición, interpretación, teórica y práctica. Ediciones Centauro.
- Corominas, J. (1987). Diccionario etimológico de la lengua castellana. Gredos. <https://desocuparlapieza.files.wordpress.com/2016/02/corominas-joan-breve-diccionario-etimolc3b3gico-de-la-lengua-castellana.pdf>
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. Universidad Autónoma Metropolitana. Universidad Autónoma Metropolitana. (COMEXANI). (UNICEF). <https://programainfancia.uam.mx/wp-content/uploads/2021/11/Dialogo-de-saberes.pdf>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/los-modelos-pedag-gicos-hacia-una-pedagog-dialogante>
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Revista Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000025>
- Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. En B. Ableglen y R. Benes (Comps.), *La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/190-la-participaci%C3%B3n-de-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-el-contesto-de-la-convenci%C3%B3n-sobre.html>
- Likert, R. (1968). *El factor humano en la empresa su dirección y valoración*. Deusto, Bilbao. <https://www.bibvirtual.ucb.edu.bo/opac/Record/140101/Details>
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 36(1), 183-204. Universidad de Navarra. <https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/view/29418>
- Pérez, A. & Oraisón, M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 15-29. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/22594/rie42a01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, L. y Ochoa A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*,

- 22(72), 179-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14048873009>
- Perilla Granados, J. S. A., Alejandro Camargo, M. F., Murillo Moreno, W. G., Acosta, M., Barinas Bello, C. A., Barriga Chía, J. A.,... & Carvajal Alfonso, A. (2020). Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Dise%c3%b1o%20curricular%20y%20transformaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stenhouse, L. (1993) La investigación como base de la enseñanza. (5ª ed.). Morata. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sSOUOtZJvV0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Stenhouse,+L.+\(1993\)+La+investigaci%C3%B3n+como+base+de+la+ense%C3%B1anza.+2+ed.+Barcelona:+Morata.+&ots=6rho7B5Dny&sig=0N7r1eojESKKvcffxFYVqVtQWjk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sSOUOtZJvV0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Stenhouse,+L.+(1993)+La+investigaci%C3%B3n+como+base+de+la+ense%C3%B1anza.+2+ed.+Barcelona:+Morata.+&ots=6rho7B5Dny&sig=0N7r1eojESKKvcffxFYVqVtQWjk#v=onepage&q&f=false)
- Tovar, M. & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283/28321543012>
- Trilla, Jaume y Novella, Ana (2011). “Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia”, *Revista Educación*, (356), 23-43. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:90583e05-f8cc-4da6-86b5-a0b9f01dce7c/re201102-pdf.pdf>

Relatos de estudiantes de un colegio público de Colombia como prácticas letradas en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social

HILDA YANETH ZULETA ARANGO

Resumen

La ponencia presenta los resultados parciales de una tesis doctoral cuyo objetivo es analizar los relatos de los estudiantes de quinto grado de un colegio público del municipio de Girardota como prácticas letradas en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social. El relato es tomado desde la mirada de las narrativas y la revisión como oportunidad de otorgarle al estudiante un rol activo. Se empleó una metodología cualitativa con un enfoque hermenéutico comprensivo. Los resultados evidencian un afianzamiento en las prácticas letradas de los estudiantes y señalan un camino certero en el desarrollo de su literacidad.

Objetivo general

Analizar los relatos de los estudiantes de quinto grado de un colegio público del municipio de Girardota como prácticas letradas en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social.

Objetivos específicos

- Sistematizar las prácticas letradas de los estudiantes de quinto grado frente al relato y su entorno social.
- Describir los aportes de la revisión intencionada entre pares en términos de los relatos sistematizados.
- Develar los relatos de estos estudiantes a partir de su entorno social con los aportes de la revisión intencionada entre pares previamente descritos.

Resultados

Los resultados de esta investigación permiten reflexionar sobre la necesidad de resignificar el papel de la escritura en la escuela (Alvarado, 2013), debido a que las instituciones educativas continúan reproduciendo un modelo tradicional de enseñanza que descontextualiza la escritura e

invisibiliza el rol del estudiante (Maco y Contreras, 2013). De esta forma, el estudio evidencia cómo una práctica letrada, diferente a la que comúnmente se emplea en el aula de clase, afianza el proceso escritural de los estudiantes, al incluir las experiencias que tiene por fuera del espacio escolar (Cassany, 2009). Además, disminuye la brecha entre el uso que se le da a la escritura dentro de la escuela y el uso que se le da en la familia y en la comunidad (Cassany, 2015); porque las consecuencias de esta desconexión se ven reflejadas en los resultados bajos obtenidos por Colombia en las pruebas externas que se realizan a nivel nacional e internacional, específicamente en el área de lenguaje (Herrera, 2020; Bárcena, 2021; Rivas, 2021; Jurado y Bogoya, 2022).

La investigación ratifica cómo la enseñanza de la escritura en la escuela no se puede seguir reduciendo a la adquisición de un código escrito (Cassany, 2006), que ubica al estudiante en la categoría de ser alfabeto o analfabeto (Druker, 2021). Esta concepción enmarcada en el dominio de habilidades lingüísticas y cognitivas (Sito y Moreno, 2021), ha despojado a la escritura de su carácter social. De ahí la relevancia de este estudio, al tomar el concepto de literacidad o literacy (Cassany, 2005) para asumir la escritura como una práctica sociocultural. Porque cuando se entiende que la literacidad “implica la adquisición, uso y desarrollo del lenguaje oral y escrito” (Riquelme y Quintero, 2017, p. 94) y que este uso se relaciona con el entorno, lo que significa emplear esta habilidad en una situación comunicativa que lo requiera, ya sea de carácter personal, familiar o social (Londoño, 2015), se puede llegar a comprender que la escritura es un proceso interminable, que se fortalece con cada experiencia escritural (Orlando, 2014).

Asumir la escritura desde esta visión sociocultural, significó superar la noción de alfabetización (Carlino, 2013); que reduce la escritura a un acto mecánico carente de sentido y significado y sitúa el acto de escribir bajo la mirada de la literacidad que valora cualidades como la identidad y el reconocimiento del otro (Londoño, et al., 2021). De ahí, la importancia de saber para quién se escribe, ya que esto influye en el lenguaje que se utilice para el logro del propósito comunicativo. Porque cada expresión tiene un significado particular de acuerdo al contexto en el que se emplee (Cassany, 2006), lo que involucra no solo el poseer unos conocimientos sino hacer un uso eficaz de ellos en comunidad (Cassany, 2005). Lo que es fundamental en su vida en sociedad, porque refleja la apropiación de prácticas letradas propias de su cultura (Orlando, 2014).

La investigación encontró que, a pesar de que la institución educativa donde se realizó el estudio, contempla los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2015) de lenguaje, en la revisión documental (RD) de la malla curricular (MC) y el microcurrículo (MI, en la formulación de los

desempeños, estos se orientan al dominio de contenidos, quedando por fuera el carácter sociocultural de la literacidad (Hamilton, 2004). Por tanto, para los estudiantes de quinto, la experiencia de los Talleres de escritura (T) representó la oportunidad de emplear una práctica letrada vernácula (Cassany, 2012), que normalmente no promueve la escuela, para narrar episodios de su vida; experiencias que le han ocurrido en el ámbito privado, familiar o social (Vargas, 2019), y que antes no habían sido pensados en el espacio escolar.

Considerar la voz del estudiante, con todo lo que implica culturalmente (Sito y Moreno, 2021), fue para esta investigación, el puente para conectar lo institucional y el mundo que hay por fuera. Demostrándole a los docentes que se pueden crear situaciones de escritura más interesantes en la escuela (Cassany, 2009), con las que el estudiante puede avanzar en el proceso escritural de una forma más significativa y placentera. Por tanto, lo invita a que asuma una didáctica de la escritura que parta de las necesidades comunicativas de los estudiantes y que se ajuste a las nuevas dinámicas sociales en las que ellos están inmersos (Gamboa, et al., 2016). Dado a que, la labor docente debe fomentar la autonomía, la crítica y reflexión del estudiante frente a lo que escribe (Maco y Contreras, 2013), este estudio anudó una práctica letrada vernácula, como el relato, con la revisión intencionada entre pares.

El relato, desde la mirada de las narrativas (Ricoeur, 2006), como reconocimiento de la cultura en tanto identidad propia como la del otro (Arfuch, 2016), se instaura en la cotidianidad del lenguaje, en un contexto específico, donde convergen distintos elementos de orden familiar, escolar, laboral, religioso, deportivo, entre otros de cada persona (Duque y Londoño, 2014). Fue representativo, para los estudiantes de quinto; porque al escuchar los relatos de sus compañeros, donde salieron las subjetividades de cada uno, les permitió conocer aspectos de sus vidas, ayudándoles a valorar más su existencia (Martínez, 2016). Unido a este aprendizaje, la revisión de la escritura entre pares (Castedo, 2003), significó emplear una práctica social que trajo múltiples beneficios no solo al proceso escritural de los estudiantes, sino en el afianzamiento de sus relaciones personales.

Peer review o revisión por pares representó el uso de una herramienta didáctica al promover espacios de intercambio entre compañeros (Boillos, 2021), práctica que poco se fomenta en la educación tradicional. Desde esta investigación, se reafirmó la necesidad de enseñar la revisión, desde que el estudiante inicia su escolaridad. Porque, la revisión es mecanismo que favorece el aprendizaje (Bolillos, 2021), aportando elementos no solo al que lee el texto de su compañero, sino

al que recibe estos comentarios. Debido a que cada estudiante decide si acata o no los cambios sugeridos (Carlino, 2005). Crear este ambiente de reflexión en torno a la escritura, permitió que los estudiantes de quinto, adoptaran una costumbre, antes no infundada, como es la reescritura de sus textos. Comprender que en la primera vez el texto no queda listo, fue un logro de los estudiantes en esta investigación.

Relacionar la escritura de los relatos como prácticas letradas vernáculas con la revisión de la escritura entre pares, permitió que los estudiantes escribieran con mayor confianza y adquirieran un rol más activo en este proceso escritural (Carlino, 2005). Disminuyendo las jerarquías establecidas en la enseñanza tradicional donde no se revisa, sino que se corrige, y esta labor la desempeña el docente (Castedo, 2003). Bajo esta concepción, el estudiante asume un rol pasivo donde no se hace responsable de sus textos. Ahora, luego de la experiencia de los talleres de escritura (T), los estudiantes reconocen los beneficios de la revisión entre pares (entrevista a estudiantes) y manifiestan mayor autonomía escritural al desempeñar, cada vez mejor, su rol de revisor (Cho y MacArthur, 2011). También, comprendieron que necesitan adquirir herramientas para hacer la revisión y es el docente quien las facilita a partir de experiencias significativas en el aula de clase. Es por esto que la investigación puntualizó en una revisión *intencionada* entre pares, porque es el docente quien guía y potencia el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo anterior, la investigación demostró la importancia de que la escuela abra sus puertas a prácticas letradas vernáculas que, como el relato, brinda un abanico de oportunidades en la escritura, situando al estudiante como protagonista de su proceso, habituándolo a escribir desde su realidad y haciendo uso de la revisión como medio para pensar el lenguaje (Castedo, 2003). De esta forma, marcó un camino certero en el desarrollo de la literacidad de los estudiantes.

Impacto en la política

En una sociedad cada vez más globalizada, el uso del relato, como práctica letrada, permitió, que los estudiantes, pudieran transmitir de forma asertiva, conocimientos y vivencias desde una situación comunicativa real y significativa. Esta experiencia llevó a la comprensión de la funcionalidad de la escritura como práctica contextualizada, al replantear formas de enseñanza que conllevan a aprendizajes mecánicos carentes de sentido. La investigación entrega evidencias que permiten comprender cómo la revisión es una práctica social intrínseca al proceso didáctico de la escritura. Donde el estudiante sabe que escribe para otros y de esta manera contempla aspectos de la escritura que le permitan transmitir de forma clara el mensaje que desea. Estas

consideraciones favorecen su autonomía y reflexión; además que, posibilitan la interacción social.

Relacionar el relato como práctica letrada con la revisión intencionada entre pares en su entorno social, ubicó el uso del lenguaje en un espacio sociocultural, que se fortalece en la medida que, lo aprendido en la escuela impacte el medio personal, familiar y comunitario de los estudiantes. Solo así, se podrá hablar de una transformación social, donde la escuela responda a las necesidades de la cultura, que hoy por hoy, se ve atraída por prácticas letradas vernáculas que operan en su contexto.

Metodología

La investigación *Los relatos de los estudiantes de quinto de un colegio público del municipio de Girardota como prácticas letradas en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social* se realizó desde un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011), con una perspectiva epistemológica hermenéutica-comprensiva (Gadamer y Parada 1998, Herrera, 2009).

Los participantes, para esta investigación, fueron 35 estudiantes, 19 niñas y 16 niños, del grupo Quinto 01 de la Institución Educativa Emiliano García en el año 2022 y 7 de los acudientes. Las edades de los estudiantes se encuentran en el rango de 10 a 13 años. La mayoría de los estudiantes pertenecen a familias donde la madre es la proveedora y son cuidados por abuelos o familiares. Un alto porcentaje se ubican en las zonas rurales del municipio, los demás viven en barrios cercanos. El nivel de escolaridad de sus padres oscila entre la básica y la media; desempeñándose en oficios varios o como empleados en las empresas ubicadas en el municipio. Pertenecen a los estratos 1 y 2. El 80 % de los estudiantes se encuentran matriculados, desde preescolar, en la institución.

Para el logro de los objetivos de la investigación, se emplearon diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información. Primero, se hizo revisión documental (RD) de la malla curricular (MC) y el microcurrículo (MI) de la institución. Segundo, se aplicó una prueba de entrada (PE) para determinar el estado de la escritura de los estudiantes. Tercero, se hizo la observación participante (OP), apoyado con el instrumento denominado bitácora (B), registrando todo lo ocurrido en la aplicación de ellos talleres de escritura (T). Cuarto, se empleó la revisión de los relatos, haciendo uso de un instrumento denominado Rúbrica de revisión (RR), que permitió hacer un análisis de los relatos a partir de las categorías. Quinto, se aplicó la entrevista a estudiantes (EE), donde se tomó como instrumento un cuestionario (C) que indagaba sobre la experiencia de

los talleres de escritura (T). Sexto, se conformó el grupo focal (GF), con 7 acudientes y se empleó como instrumento un cuestionario (C) que indagaba sobre el impacto de la investigación. Por último, se aplicó la prueba de salida (PS), a los estudiantes; con el fin de mirar el estado de la escritura, luego de la experiencia de los talleres de escritura (T).

Pertinencia social

La escuela en su quehacer pedagógico ha limitado el abordaje de los contenidos disciplinares a un enfoque de desarrollo de habilidades cognitivas e instrumentales, donde se promueve un trabajo individual. De esta manera, ha cerrado las puertas a un contexto social, cultural, histórico y político (Street, 2003), en el que habitan sus estudiantes y una interacción entre los mismos. La investigación permite resignificar el papel de la escritura en la escuela al partir de una práctica letrada contextualizada que integra la revisión intencionada entre pares como parte de su didáctica, lo cual es fundamental la formación de los estudiantes, porque les permite “apropiarse de los mundos que habitan” (Tapia, 2019, p. 180). Esta es la oportunidad de afianzar un proceso que está mostrando sus debilidades en la “baja calidad de los niveles de literacidad” (Londoño, 2015, p. 64), de los estudiantes que arriban a la educación superior. Por tanto, es urgente que, desde la infancia, se fomente una identidad narrativa y un aprendizaje con el otro, que permita que el estudiante sea capaz de adaptarse a las necesidades comunicativas de su entorno (Martínez), lo que promueve un desarrollo de la literacidad.

Conclusiones

Las conclusiones parciales de esta investigación son las siguientes:

Cuando en la escuela se habla del uso contextual de las prácticas letradas se apunta al desarrollo de la literacidad. Por tanto, es importante comprender que no debe existir una brecha entre las prácticas letradas institucionalizadas y las prácticas letradas vernáculas. Ambas deben coexistir, en el espacio escolar, de forma integral en beneficio de la formación integral de los estudiantes, de esta forma se entrelaza las prácticas propias de la institucionalidad con las prácticas escriturales que realizan los estudiantes en su cotidianidad.

Unido a esto, la investigación señaló la necesidad de que en los colegios se haga una revisión documental, donde se ajusten las mallas curriculares y los microcurrículos. Debido a que la escuela continúa promoviendo escrituras descontextualizadas centradas en el desarrollo de habilidades lingüísticas y psicolingüísticas, ancladas a una visión funcional del lenguaje (Sito y Moreno, 2021). En estos ajustes es prioritario contemplar una dimensión contextual y sociocultural

del aprendizaje (Riquelme, 2016), de esta manera, se puede superar la falta de coherencia entre la formulación de los DBA (2015), con los desempeños que se esperan alcanzar.

Como docentes se tiene un compromiso con la sociedad. Donde es valioso llevar al aula de clase experiencias que reconozcan las tradiciones de la comunidad; porque esto conecta y motiva a los estudiantes al fortalecer su identidad cultural. Además, cuando se crean situaciones de escritura contextualizadas, se pueden apropiarse de los diferentes usos que se le da al lenguaje en su medio; siendo esta la ruta en la que adquieren autonomía y conciencia escritural. Porque es claro que, el estudiante no aprende a escribir, con ejercicios carentes de sentido y significado (Castañeda y Henao, 2005), que reducen el dominio de las prácticas letradas.

Emplear una práctica letrada como el relato, poco usual en el campo escolar, marcó un camino certero en el desarrollo de la literacidad de los estudiantes. El relato permitió el reconocimiento del otro, no solo al escuchar las narrativas de los compañeros, sino al pensar que se escribe para ser leído por un receptor distinto al docente. También, la posibilidad de contar experiencias propias ocurridas en un tiempo específico, lo que significó para los estudiantes una situación de escritura real en la que se sintieron protagonistas por primera vez.

Además de lo anterior, se corroboró cómo el relato como práctica letrada vernácula, representa para la escuela, una manera de conocer a los estudiantes, sus gustos y temores; de sus historias, se puede extraer la razón de muchos de sus comportamientos. Por tanto, es una herramienta que puede replantear estrategias pedagógicas, al considerar las características particulares de los estudiantes y el contexto en el que se mueven.

La investigación acentuó la acepción de que las prácticas letradas vernáculas brindan un espacio de mayor confianza al estudiante, porque están vinculadas con lo que son y sus afectos. Esta ventaja, sobrepasa las metas de un sistema educativo tradicional. De ahí que, la escuela esté llamada a renovarse, a despojarse de concepciones homogeneizadoras en los procesos de enseñanza que olvidan las particularidades de la comunidad que atienden dando cumplimiento solo a las prácticas dominantes de escritura.

Por otro lado, se encontró que, las familias de los estudiantes conservan ideologías antiguas sobre el uso de la escritura (Tapia, 2019), y son replicadoras de lo recibieron en la escuela. De esta manera, han alimentado formas tradicionales de escritura, donde se perpetúa el papel pasivo del estudiante en su proceso de aprendizaje. Por tanto, es necesario involucrar a los padres de familia en el trabajo pedagógico de la institución. Porque, cuando a ellos se les permite expandir su noción

de escritura, se dan cuenta que existen otros usos de la escritura que se conectan con la vida de los estudiantes y que son igualmente válidas en el medio escolar. Permitir esta resignificación de la escritura, en los padres de familia, es importante porque ellos hacen parte de la comunidad educativa.

La investigación anudó dos situaciones importantes en el proceso escritural. Una, tiene que ver con el hecho de contextualizar de la escritura. Y la otra, con la posibilidad de mejorar la lengua escrita. En otras palabras, relacionar el relato con la revisión intencionada entre pares, integró dos prácticas sociales en un solo fin, afianzar las prácticas letradas de los estudiantes.

El estudio proporciona elementos que permiten hablar de una didáctica de la escritura que emerge desde lo sociocultural, que procura la reflexión y el aprendizaje con ellos mismos, con los demás y la comunidad en general. Una didáctica que se ve mediada por la visión de mundo de cada persona; la cual está enmarcada en el entorno que a cada uno le ha tocado vivir. Bajo esta mirada, la escuela, aunque esté organizada por niveles o grados, debe considerar que cada estudiante lleva su propio proceso de aprendizaje donde cada oportunidad pedagógica debe procurar los conocimientos que ellos necesitan. Por tanto, la revisión entre pares, es una herramienta clave en esta didáctica de la escritura, que debe enseñarse desde que se inicia la etapa escolar y en todas las áreas del saber.

Complementado lo anterior, desarrollar los talleres de escritura (T) con la dinámica de trabajo entre pares, contribuyó al avance en funciones mentales superiores. Porque al ser la escritura y la revisión prácticas sociales, es interactuando con el otro que se construye una identidad propia y se afianzan las relaciones entre compañeros. Además, es oportuno recalcar que hasta que estas prácticas no hagan parte de las actividades cotidianas de la escuela, no se potencializará el nivel de literacidad de los estudiantes. Debido a que es una didáctica escritural que se nutre diariamente, con cada experiencia letrada; con el fin de que, cuando los estudiantes lleguen a otra etapa de su formación, puedan contar con las herramientas comunicativas que el medio les exige.

Referencias

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 227-244. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281049122013.pdf>

- Bárcena, A. (2021). *Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/presentaciones/educacion-america-latina-caribe-la-crisis-prolongada-como-oportunidad>
- Boillos, M. (2021). Incidencia de la revisión por pares en la construcción de textos académicos a nivel universitario. *Delta*, 37(3), 1-21. <https://www.scielo.br/j/delta/a/NHF5k65sSFHHjLF3VsWw4Vh/?format=pdf&lang=es>
- Carlino, P. (2005). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. https://www.researchgate.net/profile/Paula-Carlino/publication/277275942_Revision_entre_pares_en_la_formacion_de_posgrado/links/6449bf7a809a5350212ca55b/Revision-entre-pares-en-la-formacion-de-posgrado.pdf
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. In *Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Universidad de Concepción (Vol. 24, p. 25).
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. In Congreso Leer. es, Madrid, 15 de noviembre de 2003. Ministerio de Educación. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2015). Redes sociales para leer y escribir. En Bañales G, Vega N, Castelló M. *Enseñar a leer ya escribir en la educación superior: manual de buenas prácticas basadas en la investigación*. (pp. 187-208). Editorial Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Castañeda, L. y Henao, J. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la Universidad. *Zona próxima*, 6, 12-31. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3997>
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. [Tesis de Posgrado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1612>
- Cho, K. y MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103, 73-84. <https://doi.org/10.1037/A0021950>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504>
- Druker, S. (2021). Prácticas letradas y práctica docente. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>

- Duque, J. y Londoño, D. (2014). Lo imaginario, las imágenes y las narraciones: aproximaciones a la realidad del sujeto. *Aletheia*, 6(2). <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1757>
- Gadamer, H. G., & Parada, A. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- Gamboa, A., Muñoz, P. y Vargas, L. (2016). Literacidad: Nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/1741>
- Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, (pp. 109-140). https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. CINDE.
- Herrera, J. (7 de julio de 2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura Educación Sociedad*, 11(2), 125-144. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionsociedad/article/view/2786/2925>.
- Jurado, F. y Bogoya, D. (10 de junio de 2022). Resultados de SABER 11 – 2021. Algunos dilemas. *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/resultados-de-saber-11-2021-algunos-dilemas/>
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas*, Universidad de Medellín, 13(26), 197-220. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/1484>
- Londoño Vásquez, D. A., Ramírez Botero, Álvaro, & Castellanos Ascencio, M. D. (2021). Revisión de las investigaciones sobre literacidad en el ámbito jurídico en algunas instituciones de educación superior en América Latina. *Prolegómenos*, 24(47), 25-38. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-182X2021000100025&script=sci_arttext
- Maco, E. y Contreras, E. (2013). “Leer y escribir” ... más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 67-70. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960879010/570960879010.pdf>
- Martínez, J. (2016). *El relato como forma de expresión entre la cultura juvenil y la escuela*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2714/Mart%EDnezMorenoJos%E9Pompilio2016.pdf;jsessionid=EE90C4AE8051390ECBE72BFBF57C3CBC?sequence=1>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [DBA]. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

- Orlando, V. (2014). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *Intercambios*, 1(2). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/30>
- Ricoeur, P. (2006). La Vida: Un relato en busca de un narrador. *ÁGORA-Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6976032/mod_resource/content/1/Ricoeur%20-%20la%20vida%20un%20relato%20en%20busca%20de%20narrador.pdf
- Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago de Chile*. Universidad de Manizales – Cinde. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/2813>
- Riquelme Arredondo, A. y Quintero Corzo, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista reflexiones*, 96(2), 93-105. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-28592017000200093&script=sci_arttext
- Rivas, F. (30 de noviembre de 2021). La calidad de la educación se estanca en América Latina, según la Unesco. *El País*, Buenos Aires. <https://elpais.com/sociedad/2021-11-30/la-calidad-de-la-educacion-se-estanca-en-america-latina-segun-la-unesco.html>
- Sito, L. y Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Escritura e identidad*, 26, 149-169. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16747>
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d35d71ecf9e68cd6f8b80a0be05cb2d595f73aac>
- Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 49(1), 155-184. https://ri.iberomex.mx/bitstream/handle/iberomex/4988/RLEE_49_01_155.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vargas, A. (2019). Prácticas letradas, identidad y resistencia en Facebook: un estudio de caso de un estudiante indígena colombiano. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1) 47-65. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/43>

El currículo parchado. Una apuesta alternativa, comunitaria y nuestroamericana de Educación Popular

LAURA HERRERA PAVAS

GERMÁN STEVEN ARANGO B

Resumen

La escuela comunitaria Artística y Popular surge como una iniciativa conjunta entre la Fundación Comunitaria Huellas de Vida y la universidad de Caldas que tiene por objetivo “territorializar la paz” a partir de una propuesta pedagógica alternativa y comunitaria llamada “currículo parchado”, una guía y un derrotero de horizontes políticos de educación en artes críticas, con las cuales se busca enriquecer las miradas del territorio, que es periférico, barrial y popular, imaginar y caminar hacia nuevas formas de ser en comunidad, de construir vínculos y de resolver los conflictos, de manera que contribuyan a la consecución de transformaciones soñadas.

Introducción

El objetivo general de la presente ponencia es comprender de qué manera se construye una escuela comunitaria, artística y popular, a partir de pedagogías críticas, para territorializar la paz en el Barrio Solferino de la ciudad de Manizales. Para lo cual es precioso, en primer lugar, reflexionar en torno al “currículo parchado” como un dispositivo alternativo de educación popular y construcción comunitaria de conocimiento. Y en segunda medida, dar cuenta de la articulación entre los intereses de la comunidad y los de la institución académica.

La ponencia estará dividida en cuatro apartados. El primero de ellos estará destinado a hacer un recuento sobre lo que ha sido el proceso de investigación dividido en las etapas de preconfiguración, configuración y reconfiguración.

El segundo, se enfocará en darle un mayor desarrollo a la propuesta educativa llamada “currículo parchado”, allí se compartirá la ruta metodológica que se siguió para construirlo, y con esta, las reflexiones surgidas en esta creación académica y popular, pensada y escrita por la comunidad en compañía de la Universidad de Caldas. El tercer apartado explicará las categorías principales que fundamentan teórica y experiencialmente el currículo parchado, a saber: La Escuela Parchada, Arteritorios de Paz y Moradores de la Transformación, las cuales recogen los

sueños, sentires, rabias, esperanzas y proyecciones que tienen la comunidad y los investigadores sobre lo que será la ECAP.

Finalmente, se realizarán algunas reflexiones y consideraciones finales en torno a la propuesta educativa basada en la Educación Popular, las pedagogías críticas y la formación política, como marcos conceptuales, emergentes del propio contexto latinoamericano, que guiarán el accionar de la ECAP, como una apuesta epistémica que posiciona al otro como sujeto constructor de saber y como agente transformador en su territorio y de su tiempo.

Contexto ECAP:

En el año 2020 surge como un sueño la Escuela Comunitaria Artística y Popular Abelardo Torres Villa, mediante una articulación entre la Fundación Comunitaria Huellas de Vida y la Universidad de Caldas, específicamente la Facultad de Artes y Humanidades y la Vicerrectoría de Investigación. La propuesta se materializó en un proyecto aprobado por la Universidad llamado “Huellas de Vida: una escuela de arte popular y comunitario para la territorialización de la paz en las comunas 5 y 12 de la ciudad de Manizales” cuyo objetivo general es “crear y consolidar una escuela de arte comunitario que desde el enfoque de la educación popular permita territorializar la paz” en las comunas de Manizales ya reseñadas.

El proyecto se ha llevado a cabo especialmente en el barrio Solferino de la ciudad de Manizales. Es importante mencionarlo, pues este barrio es un territorio históricamente vulnerado y estigmatizado, reconocido a nivel local por los altos índices de violencia y marginalidad que ha presentado y que, debe decirse, vienen decreciendo desde hace varios años. El Solferino nace hace 45 años aproximadamente como un asentamiento urbano ilegal y se erige por autoconstrucción. Como consecuencia de la violencia estructural llegan al territorio dinámicas de violencia e ilegalidad que dificultan el acceso tanto a servicios básicos como a ofertas culturales. Además, se crea a nivel de ciudad un estigma que produce círculos de exclusión sobre los habitantes del barrio.

En contraparte a la violencia estructural, la comunidad empieza a colectivizar sus demandas, a organizarse para suplir entre ellos las necesidades que no habrían de surtir las administraciones locales y nacionales. Huellas de Vida surge en el 2006 como una materialización de esos anhelos colectivos que buscan una vida digna. La organización durante casi 17 años ha llevado a cabo procesos de memoria, artísticos, culturales y pedagógicos que han buscado construir colectivamente la transformación del territorio. Uno de ellos, quizá el más importante en este momento es la ECAP (Escuela Comunitaria Artística y Popular), con el que se busca mostrar a la

comunidad, especialmente a los jóvenes y niños, otras formas de disputarse la vida en el territorio a través del arte. Durante varios años se ha observado cómo el arte y la educación popular son herramientas valiosas para arrebatarse la infancia y la juventud a la delincuencia y la ilegalidad, para comprender el territorio, para comprometerse con su transformación, para forjar subjetividades críticas, para robarle tiempo a la muerte. El arte para crear fugas por las cuales se puedan divisar otros territorios posibles.

El proyecto de la ECAP se desarrolló en 3 momentos o etapas, a saber. la preconfiguración, la configuración y la reconfiguración. El primero consistió en un análisis documental de las producciones escritas de Huellas de Vida para hacer lectura de contexto y lograr un acercamiento tanto con la organización como con el territorio. El segundo momento tuvo una intención formativa. Durante un poco más de un año los integrantes de Huellas de vida estuvieron formándose en distintas artes, especialmente música, escritura y teatro para instalar capacidades de cara al montaje de la escuela. Finalmente, en el tercer momento se da el despliegue concreto de la prueba piloto de la Escuela comunitaria artística y popular y se construye uno de los insumos más valiosos, no solo para el proyecto sino para la Fundación Comunitaria Huellas de Vida, que es el currículo parchado, una apuesta educativa propia y construida por la comunidad, siendo el derrotero que contiene los horizontes políticos de la escuela y la organización.

El currículo “parchado”, hace referencia al concepto de parche, palabra que en Colombia se usa para referirse al espacio donde se encuentra amistad, diversión, risa, juego, confianza, complicidad y reconocimiento. Parchar implica habitar distinto un espacio, construir otro vínculo con el entorno, con el otro y lo otro. El parche solo existe en el momento en que se construye, por eso tiene un carácter más temporal que espacial. El parche solo puede darse en medio de las interacciones entre identidades. Esa noción de parchar y de territorializar la paz son lo que fundamenta la propuesta educativa que desde la comunidad y el grupo de investigación se realizó, haciendo educación popular desde los territorios (Freire, 1982).

Para la construcción de la fundamentación del currículo parchado se transitó por diferentes momentos y espacios que permitieron recoger los sueños y deseos de quienes desde un principio conforman y habitan el proyecto de la ECAP. Inicialmente, un ejercicio de escritura creativa permitió a la comunidad de Huellas de Vida, a los profesores e investigadores de la Universidad de Caldas compartir cómo se soñaban la escuela, este fue un ejercicio ficcional que implicó a cada integrante estimular su imaginación y construir una proyección acerca de la escuela, sus horizontes

éticos y políticos, su misión y su visión, sus procesos e integrantes. Once premisas o encabezados guiaron el ejercicio narrativo dirigidas a las preguntas sobre cómo se sueña la escuela, cómo se proyecta en el tiempo, quiénes la integran, su contenido educativo y su propuesta curricular.

El análisis y reflexión en torno a dicho ejercicio narrativo y ficcional permitió realizar un proceso de codificación artesanal y una lectura categorial y panorámica de las emergencias encontradas allí. Finalmente, a través de un nuevo proceso creativo, surgieron las tres categorías centrales del currículo parchado, como una propuesta propia, pensada y construida por la comunidad.

La primera de ellas es Escuela parchada. Esta categoría recoge las expectativas sobre cómo sería la escuela soñada y sus procesos educativos. Así pues, la escuela será itinerante, no tendrá un solo espacio físico definido, sino que estará habitando muchos, no estará encerrada entre cuatro paredes, sino que estará abierta a la comunidad, a la ciudad e incluso al país; será necesario para ello que tenga vinculaciones y alianzas estratégicas con distintas instituciones, organizaciones sociales, grupos artísticos, entre otros actores que deseen compartir con nosotros la puesta en marcha de la Escuela.

Soy producto de juntanzas, de sueños, de dolores, rebeldías y esperanzas. Represento posibilidades en un territorio de vidas y sueños truncados, de anhelos hechos añicos. Me muevo por el afán de embellecer mi casa y a mis habitantes. (Producto del ejercicio de escritura narrativa, 2022)

La Ecap pretende resignificar la educación tradicional la cual, en distintas ocasiones, ha creado relatos y narrativas que no tienen mucho que ver con la realidad del país, por ello los procesos educativos deben ir enfocados también a ampliar la mirada y hacer lectura crítica de nuestros contextos históricos, políticos y culturales. Atendiendo a esto, hay una ruptura con la escuela tradicional, es una reinención de la educación, en la que esta no es dadora de respuestas sino una fuente de preguntas, preguntas que sirvan para el sano debate, para construir desde ahí. El amor por lo que se hace y por quienes la integran es fundamental.

Soy la escuela que he soñado para las generaciones que vienen, con un alto compromiso de todos los actores que buscan resignificar el sentido de la educación (Producto del ejercicio de escritura narrativa, 2022).

El currículum que conforma la escuela es un currículum parchado, el recorrido por allí no es lineal ni cuadrulado, no limita las formas o tiempos de aprendizaje, sus contenidos y procesos

se adaptan según las capacidades del estudiante, permanecen abiertos y en construcción. Se configura por metodologías que no dejan de lado lo sensible o los sentires de los estudiantes, son metodologías que cultivan la libertad y autonomía del ser, el pensamiento crítico, pero también el delirio y la imaginación. Es, sobre todo, uno que guíe una educación para la dignidad.

La educación popular será la guía para la escuela parchada, esta debe conversar con nuestros contextos cotidianos, pero también locales, nacionales y latinoamericanos, en ella habrá espacio para la esperanza y la transformación basados en el diálogo, el encuentro horizontal entre estudiantes y profesores, el intercambio de los saberes plurales, empíricos, populares, profesionales o en construcción. La educación popular desde la risa, el juego, la amistad, el vínculo afectivo con ese otro con quien se comparte aprendizajes es la forma en la que la escuela parchada y la FCHV buscan orientar su propuesta educativa.

Pensarse y vivir la escuela desde otros lugares, es decir, desde el goce y disfrute, desde el deseo y el amor. Es así mismo un currículum que fractura la escuela tradicional al permitir que la voz de todos los participantes sea escuchada y tenga resonancia, en donde las preguntas sean el motor de avance y no el motivo de tensiones y molestias. Y fundamentalmente en donde los temas y temáticas están sujetos a cambios, se adapten a las necesidades territoriales, a las de nivel del país, a las de coyunturas. (Producto del ejercicio de escritura narrativa, 2022).

La siguiente categoría es Arterritorios de paz. Esta categoría se compone de otros cuatro conceptos vitales para el currículo parchado, y es importante mencionar cada uno de ellos, a saber: el territorio, el arte, la paz y la territorialización de la paz, que es el núcleo de esta categoría, pero también es la razón de ser del currículo parchado y la ECAP.

Hoy hay un consenso frente al territorio en el que se entiende más como una construcción social, una urdimbre simbólica configurada por sujetos cognoscentes, que, como una delimitación espacial, o unos metros cuadrados de tierra. El concepto territorio está estrechamente ligado a la noción de lo comunitario, pues solo puede darse un territorio donde hay relaciones, intercambios de ideas, palabras, disensos y contradicciones que posibilitan las construcciones de consenso. Demarca también otro tipo de vínculo con el entorno, implica un arraigo, un sentimiento de pertenencia, una sensación de participar, de saberse parte de aquello y aquellos alrededor. El territorio es un hilo que teje y conecta a quienes lo componen.

Enriquecer las miradas y lecturas del territorio y abrir huecos de fuga en esta cárcel

llamada falta de oportunidad, juvenicidio y marginalidad (...) En medio del barrizal, hemos levantado un jardín con flores de todos los colores, cuidando nuestros frutos sin despreciar la maleza. Venimos sembrándonos desde adentro para embellecer afuera. (Producto del ejercicio de escritura narrativa, 2022)

Por su parte, el arte es pretexto, bisagra, escenario y herramienta de disputa en el despliegue de la escuela. El arte es para todos, es popular, es para reivindicar la vida, para reclamar por las justicias, así, en plural. Es para aprender a enunciarse a sí mismo, para soñar y construir nuevas formas de ser en comunidad, lo cual precisa, innegociablemente de la acción colectiva que colectiviza, que busca hacer comunes y juntar a los distintos en la defensa del territorio, y de la vida digna, que comprende tanto los órdenes materiales de existencia: la comida, la vivienda, la salud, la educación, los servicios “públicos”, como los órdenes simbólicos, es decir la inclusión y el reconocimiento (Ospina et al., 2021).

En estos escenarios global y local, la fragmentación espacial ha sido inevitable y los fenómenos de desterritorialización han sido la regla, razones por las cuales la acción colectiva ha resultado primordial en las márgenes de la ciudad y en los esfuerzos por producir y defender bienes comunes (transporte público, redes de servicios básicos de agua, alcantarillado o energía eléctrica). Así, es posible afirmar que la acción colectiva ha sido un recurso central para la visibilización y construcción de legitimidad necesarias por parte de la organización social, frente al establecimiento político. Aquí y en los procesos globales en general las prácticas artísticas han jugado un papel estratégico. (Bernal y Escobar, 2021, p. 5)

Es justo allí donde aparece el arte como puente, como mediador, como potenciador de otras realidades posibles, como concientizador comprometido con el momento histórico y con el tiempo que se vive. Se hace arte con una definida intención política, la de ser críticos y propositivos en la búsqueda de mejores mundos posibles. El arte como herramienta política para cuestionar, para reclamar y denunciar, pero también para anunciar, para imaginar, en los problemas y limitaciones, otros campos posibles de acción que dan lugar a la emergencia de nuevas experiencias.

“Contribuyendo con esto a la construcción de paz, de una paz imperfecta que encontrando obstáculos todo el tiempo, se fortalece cada vez más y ha fortalecido esa participación política de quienes han integrado la escuela” (Producto del ejercicio de escritura narrativa, 2022)

Así, territorializar la paz, implica entender que la misma no es un punto de llegada o una

meta, no es, claramente, un objeto como un acuerdo de paz, la paz no es un cargo político. La paz no es neutra, ni acabada, al contrario, debe caminarse interminablemente, No es, por supuesto, la eliminación del conflicto, ni es la tranquilidad que se asemeja a lo estático. Tampoco se resume en el silenciamiento de los fusiles. No hay un lugar donde exista permanentemente, pues la paz, como la felicidad de Aristóteles, sólo existe en el acto, en su ejercicio, solo hay paz allí donde ésta se despliega, donde se pone en práctica, donde se le da lugar. La territorialización de la paz se juega en las relaciones intersubjetivas que tienen lugar diariamente.

Por eso, para el currículo parchado, la paz no se preocupa por la abolición de la rebeldía, las tensiones y los disensos, sino, al contrario, por su cultivo. En semejante contexto que vivimos, donde se privilegia la individualidad, la rebeldía se materializa en los deseos de hacer colectivamente, que encuentran en el arte la posibilidad de resignificar los espacios y las cotidianidades. De allí que territorializar la paz implique necesariamente cuidar y fomentar el ser, el hacer, el pensar y el sentir distinto y disidente, donde sean reconocidas las voces y miradas otras. En otras palabras, territorializar la paz exige pensamiento crítico, histórico, epistémico.

La tercera y última categoría es Moradores de la transformación.

Existe una clara relación de interdependencia entre los sujetos y los territorios a la hora de conformar subjetividades e identidades políticas. Lo anterior resulta de suma importancia pues para hablar de transformación es fundamental hablar, por un lado, de quiénes llevan a cabo esa transformación en las comunidades, por otro, de las concepciones que tienen, de la forma como la entienden y la definen.

En otras palabras, más que artista se busca formar agentes transformadores y movilizadores, más que técnicas de arte, se busca llegar a la reflexión de la necesidad de asumir ética y políticamente el presente y el porvenir del territorio. (Producto del ejercicio de escritura narrativa, 2022)

Ahora bien, en el marco del currículo parchado, la razón del concepto de morador es hacer alusión a quién, o quiénes componen el aula: las personas que construyen ese entramado simbólico que termina no solo dándole un lugar a la escuela, sino orientando sus acciones, y definiendo sus horizontes éticos-transformadores. Más allá de integrantes, miembros, aprendices o docentes hablamos de identidades, de subjetividades políticas, de formas de ser y posicionarse ante el mundo, de las historias, las experiencias, los dolores, las esperanzas, los vínculos, las lecturas del presente que configuran a cada sujeto que conforma la escuela, la cual, como ya se ha dicho,

trasciende las definiciones geoespaciales que la contienen en cuatro paredes y hace referencia más bien a ese conjunto de vínculos que se da entre los sujetos quienes tienen también, una relación de amor con el saber, y con su territorio.

Posicionar el quién transforma implica partir de algunos supuestos, como el reconocimiento de los sujetos como agentes de cambio, o como el reconocimiento de los moradores como sujetos de conocimiento, pero también, el reconocimiento de los moradores como sujetos poseedores y creadores de sentidos, tanto semánticos como biológicos. En esa medida, el currículo parchado reconoce sujetos capaces de incidir sobre su realidad, de resignificar el territorio, de trabajar sobre lo dado, sobre lo devenido buscando nichos de posibilidades, profundizando las lecturas del presente, generando una colocación frente al tiempo que se vive,

Ha cambiado la vida y la manera de pensar de quienes integran la escuela, tener la posibilidad de ser un "otro" que entiende que en el encuentro con otros es la manera de transformar realidades. La acción colectiva como medio para la esperanza." (Producto del ejercicio de escritura narrativa, 2022)

La transformación, específicamente la de las realidades injustas, en busca de la dignidad, y el reconocimiento es la materialización de lo anhelado, es la hermana de la utopía, es el camino, es la misión, es la promesa que se ha hecho la comunidad a sí misma. Es la disposición de los cuerpos y los espíritus para buscar mejores porvenires. Es la fuente de la esperanza, es el despertar que moviliza y colectiviza.

El currículo parchado entiende la escuela como una herramienta de resistencia, denuncia y visibilización de lo silenciado, como un dispositivo para poner en marcha anhelos y sueños colectivos. Para el currículo parchado, la escuela sólo tiene sentido si su propósito es el cambio de las realidades injustas, la transformación. Quienes componen la escuela son moradores, pues la transformación como la paz, no es un lugar, ni un proyecto, ni un punto de llegada, la transformación no tiene forma, no es fija, se mueve con el horizonte y la utopía, por eso no se alcanza, sino que se camina, y en tanto camino, la transformación también es un territorio de la existencia, y quienes han decidido caminarlo, deteniéndose, entreteniéndose, creando vínculos y sentidos con quienes también lo habitan, son llamados entonces, moradores de la transformación.

Resultados

Montaje de los seis talleres (parches) en teatro, dibujo, capoeira, danza árabe, música y comunicación y serigrafía, con la participación de alrededor de 20 niños y niñas, con una duración

de un mes y medio.

Realización conjunta y participativa de la escuela a partir de voluntarios, de artistas de la universidad y de la ciudad con experiencia y trayectoria en la educación artística y popular.

Construcción de una apuesta educativa propia de la comunidad, un insumo académico construido desde y para el territorio, donde se articulan los intereses comunitarios con los institucionales.

Realización de un festival comunitario artístico y popular del que participaron alrededor de 70 personas y se realizaron una serie de presentaciones como productos parciales de la escuela y sus talleres (parches). Este pudo llevarse a cabo a partir de la solidaridad y la gestión, pues no se contó con ningún recurso.

Conclusiones

La puesta en marcha del plan piloto que tuvo una duración de mes y medio arrojó una serie de conclusiones y aprendizajes que serán tenidos en cuenta para la consolidación de la ECAP como proceso educativo de Huellas de Vida en el barrio.

En primer lugar, vale la pena decir que el plan piloto contó con mínimos recursos materiales y económicos, pues por distintos motivos y circunstancias el presupuesto con el que contaba el proyecto nunca se pudo ejecutar. Frente a esto, la organización dio respuesta con lo poco con que contaba, teniendo en cuenta que Huellas de Vida es una fundación sin ánimo de lucro. De allí se resalta que si bien la prueba piloto tuvo un balance positivo y pudo ofrecer los distintos talleres en el barrio, hay que reconocer también que el trabajo comunitario debe ser dignificado y que a partir de allí es un error romantizar las carencias y el trabajo “con las uñas” a la hora de ejecutar procesos y acciones colectivas que precisamente pretenden hacerle frente a las injusticias que históricamente padecen los habitantes de los barrios periféricos, es decir, que si bien el proyecto pudo desplegar su prueba piloto, esta no fue cómo se deseaba y se planeó en un inicio.

Por otra parte, también se encontró que, en medio de la inmediatez y la improvisación sobre la marcha, propias de los procesos comunitarios, se dificultó aterrizar los horizontes políticos del “currículo parchado”. Por ello, se comprendió que es importante tener previamente una planeación sólida, cuidadosa, detallada, con tiempos y responsables claramente establecidos, para que todo taller o clase que se lleve a cabo esté previamente alineado con las categorías que se proponen en el currículo parchado y sus objetivos pedagógicos.

Frente al proceso educativo, se identificaron algunos retos para los cuales será necesario

trabajar y formar previamente a quienes lleven la dirección y coordinación del proyecto. Estos retos responden a preguntas como *¿Será necesario que el aula siempre tenga presencia de distintos docentes u orientadores para un acompañamiento integral? ¿Cómo se comprende al niño inquieto, rebelde, con capacidades distintas y no caer en la expulsión o exclusión de este? ¿Cómo manejar la autoridad en espacios como estos y desde la Educación Popular?* Estas preguntas surgen a partir de la experiencia, de las dificultades que como organización se vivieron e identificaron y de comprender la preparación y formación que se debe tener para la consolidación de un proyecto como estos (Larrosa, s.f.).

También, organizativamente se identificó la importancia del contacto con las familias de los niños, pues no se llevó a cabo en esta parte de la puesta en marcha y llega a ser fundamental porque son ellos los responsables directos de su formación personal, y la escuela solo llega a ser un espacio de complemento a dicha formación desde el arte y las pedagogías críticas.

Así entonces, tener un contacto asertivo con las familias de los niños o jóvenes que lleguen a integrar la escuela, es una forma de construir corresponsabilidad con el proceso formativo de cada uno de ellos. Es la manera en cómo pueden conocer lo que sus hijos o familiares aprenden y construyen en la ECAP y también de reconocer y entender las intencionalidades del espacio y la apuesta formativa que Huellas de Vida se sueña allí.

Frente a una lectura organizativa, lo que se encontró al interior de la fundación fue, en primera instancia, que las responsabilidades asumidas deben entenderse no sólo como deberes, sino como compromisos éticos y políticos. Esto les dará a los procesos mayor seriedad, en la medida que las responsabilidades se convierten en convicciones, en algo que se hace porque surge del corazón, y no por presión o por obligación. Se llega a esto debido a algunos incumplimientos por parte de los integrantes de la organización que pueden desestabilizar o descuidar los procesos.

Sin embargo, esto resulta más complicado de lo que se ve, pues la organización se sostiene por la voluntad de quienes la componen, es decir, primero, ninguno recibe ningún tipo de sueldo o remuneración por su trabajo comunitario, segundo, todos tienen aparte de Huellas las responsabilidades derivadas de su vida cotidiana. Unos son estudiantes, otros trabajadores, otras son madres, y otros, los tres a la vez, de lo que se concluye que no solo es falta de compromiso, sino que todos tienen una vida fuera de la organización de la que también deben hacerse cargo, pues allí se encuentran sus posibilidades materiales de vida. Por ello toma importancia la consolidación de los posicionamientos éticos y políticos, para que, en medio de todas las

responsabilidades, los compromisos organizativos sean también tomados como prioridad. Quizá así se de una apropiación colectiva de los proyectos y procesos y no se centralicen las responsabilidades o se recarguen sobre los mismos integrantes de siempre. Esto constituye un reto para las organizaciones y los proyectos colectivos en general.

Referencias:

Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Bernal, M. C., & Escobar, F. (2021). En tiempo de migrantes: arte para un mundo sin territorio. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, (8), 17-28.
<https://doi.org/10.25025/hart08.2021.03>

Larrosa, J. (s.f.) *Experiencia (y alteridad) en educación*.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experien cia_y_alteridad.pdf

Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V. y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44), 15-34.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>

Prácticas de y no reconocimiento a la diversidad en maestras y maestros en el Centro-Occidente Colombiano

CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN

MARTHA DORIS MONTOYA MARTÍNEZ

Resumen

El presente trabajo es un avance parcial de la investigación denominada Prácticas de y no reconocimiento a la diversidad en maestras y maestros en el centro-occidente colombiano, realizada con el objetivo de significar las prácticas de y no reconocimiento a la diversidad. El estudio se realizó bajo el método hermenéutico en Ciencias Sociales, a través de la entrevista semiestructurada que se aplicó a 78 maestros participantes en el estudio; permitiendo realizar un análisis de las expresiones y experiencias que manifestaron los maestros en relación con las prácticas de y no reconocimiento a la diversidad.

En los hallazgos iniciales se logra visibilizar desde las voces de los maestros el sentir y actuar en sus experiencias educativas, develándose las siguientes categorías de sentido:

Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación, se trabajó bajo el método hermenéutico en Ciencias Sociales, allí, en palabras de Habermas (2000) “se aborda en el medio que es el lenguaje en funciones (de socialización, de reproducción cultural y de integración social) el análisis de expresiones de significados, de sentido, de tales expresiones” puesto que lo expresado por los sujetos participantes, maestros del suroccidente colombiano está cargado de significado y sentido que nutren los procesos formativos y relacionales dentro de la escuela. En este sentido se buscó darle respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las prácticas formativas de y no reconocimiento de la diversidad en maestros y maestras del suroccidente colombiano?

Los actores principales fueron 78 maestros de diferentes instituciones educativas del suroccidente colombiano, a quienes se les entrevistó sobre las prácticas formativas de y no reconocimiento de la diversidad relacionada con su quehacer docente y su contexto educativo, permitiendo develar las categorías emergentes.

Estado del arte

Realizar consulta de los documentos que dan cuenta del estado de la cuestión o del objeto de estudio, permite trazar una ruta de conocimiento sobre los asuntos relacionados con las prácticas pedagógicas de reconocimiento, la diversidad y la inclusión, ejes que articulan la mirada a los procesos llevados a cabo en el transcurrir investigativo desde diferentes ámbitos, lo que posibilita identificar la importancia y pertinencia de los estudios sobre asuntos actuales educativos que interpelan los procesos llevados a cabo desde inclusión educativa.

Al realizar la búsqueda se destacaron estudios, documentos, tesis de maestría, tesis doctorales, documentos investigativos o artículos investigativos en torno a los temas convocantes para el presente proyecto, los cuales han sido trabajados y desarrollados por profesionales de las ciencias sociales, en los últimos diez años, partiendo del hecho que el tema de la inclusión como apuesta educativa es reciente.

En el recorrido realizado se identificó un primer tópico de abordaje relacionado con la educación como un derecho fundamental de toda persona y motor de desarrollo humano, una mirada a la política y el despliegue de esta en las instituciones educativas, lo cual se justifica en la necesidad de la formación integral la cual busca la ampliación de las oportunidades de los sujetos, reconociendo sus derechos y capacidades. Lo anterior con el fin de vivenciar el desarrollo humano en la sociedad, para lo cual se hace necesario el reconocimiento de la amplia diversidad del sujeto, de las necesidades, de las subjetividades, de las culturas, siendo indispensable tener en cuenta dichos aspectos en el desarrollo de programas sociales y educativos.

La política como elemento dinamizador de los procesos educativos en el mundo, en particular la establecida para la Educación inclusiva reconoce la necesidad de la educación como un derecho fundamental, de calidad reconocido en los estudios tanto a nivel nacional como internacional dos estudios en particular (Bermeo et al., 2017) establecen que “el reconocimiento de los estudiantes como sujetos diversos en todos los aspectos: cultura, religión, raza, género, capacidades, requerimientos, intereses, motivaciones, y demás, dio origen a la necesidad de ofrecer una educación para todos, sin discriminación y sin restricciones” (Sobando, 2016).

Arendt (2014) plantea que la política tiene su fundamento precisamente y “se basa en la pluralidad de los hombres” (p. 45), lo que permite comprender claramente que cada individuo es diferente y que cada uno de ellos es importante dentro de la sociedad, considerada la política como una herramienta para la convivencia humana en la cual cada persona tiene algo que aportar para

vivir en paz y tranquilidad. Lo planteado por Arendt (2014), interpela por una política que; “se basa en la pluralidad de los hombres” (p. 45), lo cual, es de sumo interés, ya que hace necesario romper con los prejuicios que se tienen en torno a la política. Ver a la política desde esta óptica, posibilitará ahondar en los problemas sociales para abordarlos desde una perspectiva democrática y como el mecanismo de la paz, este tipo concepción rompe el paradigma de clases sociales, de dominantes y dominados, de gobernantes y gobernados, pues da una idea clara de un elemento interesante que es la pluralidad y el respeto de la misma. La política, en estos términos, corresponde a una comprensión que no se reduce a lo individual, sino que propone al hombre en relación con los otros, es decir, un hombre cuya existencia depende de la existencia de otro y, en consecuencia, es una política en la que permanentemente se asume la tensión individuo-colectivo.

Estudios como “La importancia de la organización escolar para el desarrollo de las escuelas inclusivas”, de Velásquez (2010), propone que las escuelas con aspiraciones inclusivas deben ser conscientes de su nivel de participación en la organización, siendo prioritario que se establezcan principios incluyentes en la filosofía habitual de la escuela, por ello su gran aporte es la metodología.

De otra parte, se reconoce como segundo tópico de abordaje la práctica pedagógica identificada como el quehacer del docente, anclado a que el sistema educativo ha tenido en cuenta la responsabilidad de una educación para todos, la cual comprende que el nivel de calidad que debe ofrecer, no se mide únicamente por los logros alcanzados por aquellos estudiantes que sobresalen académicamente, sino, sobre todo, por la capacidad que tiene dicho sistema a la hora de ofrecer, proponer y aplicar un diseño y una práctica educativa capaz de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos. En este sentido, “no son los alumnos con sus particularidades, quienes tienen que adaptarse o “conformarse” a lo que pueda ofrecerles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no” (Arnaiz, 1997).

En relación con las concepciones de práctica, desarrolladas específicamente en la Universidad Tecnológica de Pereira, los hallazgos evidencian que los docentes tienen concepciones híbridas de la práctica pedagógica. Se evidencia también que, en la medida que el maestro hace conciencia sobre sus propias concepciones, abre la posibilidad de identificar

incoherencias entre su actuar y su forma de pensar, asunto que coincide con los planteamientos de Tardif (2004) quien señala la posibilidad de racionalizar la práctica, criticarla, revisarla y objetivarla, para fundamentar las razones del actuar y reconstruir dichas actuaciones.

Planteándose dos asuntos ejes, de un lado mejorar las prácticas enseñanza y de otro mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se reconoce como uno de los actores centrales en dicho proceso, al profesor, este deberá realizar no solo cambios en sus prácticas pedagógicas, sino también, tener en cuenta aquellos aspectos que conforman la integralidad del ser humano, lo cual le permitirá avanzar, en palabras de Perrenoud (2007), hacia prácticas no solo más reflexivas, sino también más inclusivas.

Categorías emergentes

En tránsito: prácticas formativas de la diversidad: en este proceso se ve la transición en el que se enmarca en 3 perspectivas, la primera relacionada con una apuesta dominante centrada en el déficit. la segunda desde una perspectiva normativa y la tercera en un cambio del lenguaje de los maestros. Transito que ratifica Mena et al. (2015) cuando habla de las diferentes fuentes a las que hace referencia históricamente la diversidad, entre ellas: La diversidad como naturaleza humana, referente a las tradiciones culturales y la fundada en el déficit.

En este sentido, el transito ha permitido ver el proceso de las prácticas formativas de los maestros en el marco de la diversidad, fracturando los discursos que siguen la lógica del pensamiento lineal, para ampliar la comprensión de la diversidad (Devalle y Vega, 2006).

Para (Gimeno, 2001), la diversidad es la característica de ser únicos y diferentes. De ahí que (Parrilla, 2006) refiera que la educación inclusiva, aquella que atiende la diversidad en el aula, no responda solamente a las necesidades de cierta población educativa, sino que atienda a todos los estudiantes. En este sentido, se esperaría que una institución abierta a la diversidad no tendría que hacer énfasis en la atención de algunas poblaciones. No obstante, se ha encontrado que la población a la que se ha relacionado con ser diversa es aquella que se considera vulnerable, es decir, que está atravesada por una condición de discapacidad, desplazamiento, origen étnico, etc.; lo que llevaría a que solo estudiantes que estén en dichas condiciones puedan ser visibilizados por ser diversos y así dar cumplimiento a las normativas educativas.

La participación entre el deber ser y el hacer: Participación mediada entre relaciones Pedagógicas de dependencia Vs relaciones colectivas en las cuales el trabajo colaborativo como parte de los procesos es reconocido como aquella estrategia que posibilita el fortalecimiento de las

capacidades individuales hasta lo colectivo. Se logra identificar a partir de los relatos una construcción de Identidad entre la dependencia, acciones colectivas que se movilizan entre el deber ser y el hacer en la cotidianidad del trabajo del docente. Por ello la necesidad desde el proceso de participación, se logra establecer la identidad de la persona tanto en el grupo como fuera de él, como lo plantea Morín (1994). Desde lo planteado se dispone desde su propio interés a participar y por lo tanto se involucra en el cual moviliza sus ideas e interés sintiéndose respaldado sin perder su identidad.

La acogida en el reconocimiento: Al indagar con los maestros y maestras del sur occidente colombiano, frente a las prácticas de acogida en los contextos educativos diversos, se encuentran puntos de convergencia en torno a unas definiciones, en primera instancia exponen que acoger es recibir y por otro lado manifiestan que acoger es dar la Bienvenida. El término acogida, ha sido tradicionalmente asignado en esferas sociales, donde la proximidad con el otro recurre a un acto de responsabilidad, Levinas (2005), la importancia de este ha ido tomando fuerza en el contexto educativo, en donde la diversidad es latente; por ende, acoger es un acto inacabado donde la diferencia es el centro del reconocimiento.

Categorías que ratifican el reconocimiento de la diversidad como eje central de su quehacer educativo.

Conclusiones

Según las condiciones particulares de cada contexto, se evidencian diferentes comprensiones y prácticas en el marco de la educación inclusiva.

Se reconoce la importancia de la acogida como un acto continuo, puesto que el contacto permanente con los sujetos es en sí mismo responsabilidad para y con el otro.

La participación como aspecto clave para reconocer y potenciar los aprendizajes individuales y colectivos, permitiendo la interacción constante y el intercambio de saberes.

Referencias

- Arendt, H. (2014). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Arnaiz, S. P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En Arnaiz y De Haro: 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Universidad de Murcia.
- Bermeo, J. A., Castro, L. A., & Ospina, S. (2017). Implementación de la política pública de educación inclusiva desde su comprensión. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].

- https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3459/Castro_Leidy_Andrea_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Devalle, A. y Vega, V. (2006). Una escuela en y para la Diversidad. Aique grupo editorial. <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35DEVALLE-Alicia-VEGA-Viviana-La-escuela-incluye-excluye.pdf>
- Gimeno, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía. Morata.
- Habermas, J. (2000). “Ciencias sociales reconstructivas vs. Comprensivas (verstehende)” (ponencia en conferencia sobre moralidad y ciencias sociales, en Berkeley, 1980), en Conciencia moral y acción comunicativa, Trad. Ramón García Cotarelo, Barcelona, Península. pp. 31–55.
- Levinas, E. (2005). Ética e infinito. Machado libros.
- Mena, I., Lissi, M., Alcalay, L. Y Milicic, N. (Ed.). (2015). Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional. Ediciones UC. <https://www.psicologia.uc.cl/libro/educacion-y-diversidad-aportes-desde-la-psicologia-educacional/>
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa
- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: Z. Cúpich, S. Vargas, M. Santos. (2006). Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares. Universidad Nacional autónoma de México.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Colofón.
- Sobando, D. (2016). Inclusión educativa y rendimiento académico. [tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. NARCEA. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QPGH2HxtfFEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Tardif,+M.++\(2004\).+Los+saberes+del+docente+y+su+desarrollo+profesional.+Madrid.+&ots=EjCg7h7i5Q&sig=R-u9YnqIap_b_OtH3STT8RnBBos#v=onepage&q=Tardif%2C%20M.%20\(2004\).%20Los%20saberes%20del%20docente%20y%20su%20desarrollo%20profesional.%20Madrid.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QPGH2HxtfFEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Tardif,+M.++(2004).+Los+saberes+del+docente+y+su+desarrollo+profesional.+Madrid.+&ots=EjCg7h7i5Q&sig=R-u9YnqIap_b_OtH3STT8RnBBos#v=onepage&q=Tardif%2C%20M.%20(2004).%20Los%20saberes%20del%20docente%20y%20su%20desarrollo%20profesional.%20Madrid.&f=false)
- Velásquez, B. E. (2010). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de las escuelas inclusivas. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Pedagogías decoloniales desde las artes: cuestionar lo instituido

MÓNICA MARCELL ROMERO SÁNCHEZ

Resumen

Las líneas que siguen a continuación surgen a partir de la realización de un proyecto de investigación-creación titulado Exploratorio prácticas de resistencia y decolonialidad en artes y educación (2020-2022).⁶⁰

Este proyecto se concibió como un exploratorio en el que convergieron distintos modos de hacer en artes y educación, problematizando las relaciones hegemónicas que se instalan en la universidad, en diálogo y tensión con prácticas comunitarias en las que las infancias, las juventudes y el profesorado se congregan en torno a la creación artística y las reflexiones que de allí se derivan. Se compartirán los puntos de partida que originaron la formulación del proyecto, la transformación del mismo y su desarrollo.

Puntos de partida

Los cuestionamientos y aperturas disciplinares en torno a las nociones de resistencia y decolonialidad, se fueron consolidando en el desarrollo mismo de la investigación. Desde este lugar se tejieron relaciones con documentos, archivos y experiencias locales de colectivos y organizaciones artísticas y culturales, que le apuestan a procesos pedagógicos, de creación y comunitarios, poniendo en diálogo y tensión formas normalizadas de crear, educar y transmitir saberes. En ese sentido, se generó un archivo de prácticas que es necesario activar de modos alternativos para contar historias de otro modo. En línea con lo anterior, se trazaron itinerarios metodológicos en torno a apuestas de investigación educativa en artes e investigación artística desde mapas, cartografías, conversaciones, archivos y el trabajo con imágenes.

Así mismo, se propusieron estrategias de trabajo que invitaron a pensar el despliegue de las pedagogías decoloniales desde las artes, como desafío tanto para el profesorado y las comunidades que se gestan, conformadas por niños, jóvenes y adolescentes gravitando alrededor de cuatro núcleos que permiten articular el pensamiento en torno a ello.

El primero de ellos invita a “pensar con el cuerpo” partiendo del reconocimiento del mismo

⁶⁰ Exploratorio, se deriva del trabajo proyecto realizado en el marco del grupo de Arte, Educación y Cultura de la Maestría de educación artística de la Universidad Nacional de Colombia.

y sus mutaciones y modificaciones luego de la pandemia. El segundo de ellos, “la emocionalización de la vida en la esfera pública” dialogando de una manera muy potente con lo que implica el giro afectivo como estrategia de resistir y deslizarse ante los tiempos de crisis que habitamos. Un tercer escenario es “las fuerzas que habitan en lo colectivo” que invitan a situarse desde un lugar en que sea posible imaginar escenarios de coexistencia en el que las polaridades, en vez de segregar y diseccionar el pensamiento, sean posibilidades de liberación y potencias para la activación de dichas fuerzas. Por último, se hace una apuesta por “la colectivización de derechos” en torno al encuentro entre las infancias y las experiencias de educadores para expandir nociones del conocimiento y del saber desde estéticas liberadoras y las diversidades que habitan las aulas.

Como punto de partida y en coherencia con una mirada polifónica, que fue del interés del exploratorio⁶¹, la resistencia se entiende desde distintas perspectivas. Una de ellas, la social que pone el foco en la condición sociopolítica del país luego de la firma de la paz en Colombia. Otra perspectiva, es la artística que deriva en acciones poéticas que tienen lugar en escenarios micro y cotidianos evidentes en las labores que cada quien adelanta.

Por otro lado, la decolonialidad invita a revisar las estructuras de poder, los relatos e historias que de ellas se han normalizado. Para el caso específico de esta investigación dichas estructuras giran en torno a los modos de construir conocimiento sensible ligado a realidades locales permeadas por circunstancias que giran alrededor del conflicto, la guerra y la paz y en las que el pensamiento estético y creativo se hace presente de formas diversas. Lo anterior a través de generar narrativas (visuales, aurales, corporales) que permitan concientizar las situaciones individuales y colectivas con relación a la guerra y los discursos establecidos y emergentes en tono a la construcción de paz. Esto pasa por un posicionamiento crítico en torno a los modos de producir y construir sentido desde la creación y la educación.

Estas son las preguntas centrales que orientaron la propuesta de investigación:

⁶¹ Este exploratorio, se deriva del trabajo elaborado en la última fase de Another Roadmap School (2015-2018) (<https://another-roadmap.net/>) en el que se abordaron problemáticas asociadas a la organización de movimientos sociales y comunitarios cuyas prácticas artísticas y culturales se relacionaban con estrategias pedagógicas vinculadas a la educación popular y comunitaria en Latinoamérica. El grupo actualmente está conformado por Jenny Solaque, Laura Páramo, Wilmer Sotelo, Federico Demmer, William Vásquez y Mónica Romero, integrantes del grupo de investigación de Arte, Educación y Cultura y por Antonia Villacís y Ángela Cubillos integrantes del grupo de investigación Saberes Implícitos, ambos grupos pertenecientes a la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia.

¿Qué prácticas coloniales (hegemónicas en torno a las artes) mantenemos vigentes en nuestros procesos de creación, investigación y educación teniendo en cuenta las realidades actuales que son cambiantes y emergentes, para soportar la fragilidad de la vida y persistir en el encuentro con otros?

¿Qué prácticas de resistencia se relacionan con el conflicto y proponen miradas alternativas a la construcción de paz, desde un posicionamiento decolonial, que cuestionan discursos normalizados con respecto a la guerra y su idea de superación?

Sus formulaciones invitan a articular el pensamiento en torno a modos de producir y representar narrativas sobre la historia reciente en torno a la superación de la guerra y la construcción de paz, que permiten problematizar las miradas normalizadoras sobre los modos en que se habitan cotidianamente y evidenciar prácticas de resistencia y decolonialidad en torno a los relatos de realidad sobre la condición actual de la guerra y su construcción de paz.

Trabajamos de manera polifónica la resistencia y la decolonialidad para dar cuenta de la complejidad que estos términos revisten en nuestro contexto local. Trabajamos con archivos, documentos, conversaciones, para tejer una serie de conversas alrededor de actores (estudiantes, egresados, docentes u otros colaboradores) que sitúan sus lugares de acción y reflexión desde la resistencia (social y poética) y la decolonialidad, entendida esta última como desobediencia epistémica (Mignolo, 2010) en nuestras prácticas pedagógicas y artísticas.

La creación artística también se ve interpelada al reconocer los modos y formas en las que se ha aprendido a crear. Cómo recuperar la fuerza de la experimentación que no pasa por el lenguaje articulado cuyo centro son las materias mismas de la creación, se constituye un desafío importante.

Emerge entonces una invitación a relacionarse de otra manera con las autoridades vigentes en los procesos de creación en la academia y a recuperar la posibilidad de no disociar razón y emoción dentro y fuera de ella.

Un cambio de tono en la enunciación

Iniciar este texto me implicó pensar varios lugares de enunciación. Por ahora planteo uno de ellos asociado a modos de construir conocimiento en la academia como lugar que he decidido habitar política, poética y críticamente. En este escenario, se han legitimado ciertos saberes que me interesa comprender y fisurar, lo que me invita a revisar modos de hacer y de crear, revisando los conocimientos previamente adquiridos y generando miradas alternativas en torno a modos

otros de construirlos

Lo anterior reconociendo una militancia que he transitado en varios momentos de mi existencia: comprender los lugares desde donde otrxs construyen sus posicionamientos y sus epistemes, para situarme en relación con ellxs y tejer diálogos que resignifiquen la creación y educación donde emoción, pensamiento y acción/memoria corporal se entrelazan. Me apasiona encontrarme con experiencias y pensadores que intentan fisurar y proponer alternativas a lo establecido y que también transitó, reconociendo a su vez que en ocasiones también reproduzco lógicas instaladas que intento transmutar en las acciones cotidianas.

Los modos de construir conocimiento, desde mi perspectiva, no disocian el saber, de la emoción, de lo político, del cuerpo y sus múltiples relaciones que en la cotidianidad están presentes con intensidades distintas. Reconocerlas, precisamente hace parte del proceso reflexivo que como educadora artista investigadora he intentado generar no sólo conmigo sino con los demás, aprender con otrxs ha sido todo un desafío. Dislocar el saber legitimado hegemónicamente es lo que me invita aproximarme a pensadoras como Silvia Federici (2004, 2020), Silvia Rivera Cusicanqui (2010, 2015, 2018) y otras pensadoras que dialogan con perspectivas feministas en torno a esas miradas otras del saber.

Por un lado, Silvia Federici (2020), aboga por una mirada crítica alrededor de los trabajos reproductivos - aquellos relacionados con la vida y los cuidados - y las lógicas económicas que allí se instalan como engranajes centrales para la configuración de la sociedad actual. Esta idea de trabajo reproductivo que vincula acciones y reflexiones en torno a una memoria colectiva y unos símbolos culturales situados me hace pensar en las luchas frente a los modos en que se construye el saber en la academia. Esto puesto en tensión y valor con las experiencias iletradas a las que Silvia Rivera Cusicanqui (2015) da un lugar importante en la producción de conocimiento y que proponen la creación de relatos alternativos.

Aparece entonces una pregunta que tiene que ver con nuestros modos cotidianos de hacer esas memorias colectiva ¿Cómo se ponen en juego para generar otros modos de relacionarse con el conocimiento? ¿Esas memorias colectivas y sus modos de conocer cómo se aterrizan a unas realidades cotidianas en las que vivimos específicamente asociadas a las narrativas de dolor y de violencia que históricamente nos han habitado? un interrogante que se anuda allí, ¿esas narrativas de dolor que hacen parte de una memoria colectiva más amplia, ¿cómo me interpelan el lugar del que hablo?

Vienen a mí muchas situaciones de microviolencias, silenciamientos abruptos e incluso autocensuras que nos han habitado históricamente. No obstante, veo necesario expandir esta mirada a una dimensión más amplia, relacionada con el ejercicio académico en el que me sumerjo diariamente atravesado por una condición de lo femenino y lo materno que habito, que se nutre de lo íntimo, lo privado, que cuestiona prácticas de cuidado, de crianza, de acompañamiento, que intenta reconectar el cuerpo en su intensidad, en su dolor, en su carencia y en su potencia.

En esa medida el cuidado y sus economías retornan con fuerza. Economías que demandan miradas muy agudas en torno a los contextos actuales que vivimos específicamente en el momento histórico que nos correspondió vivir. Por tanto, las economías del cuidado no se pueden reducir únicamente a la capitalización de los mismos, éstas convocan a su vez la reflexión sobre los tiempos del cuidar, del autocuidado y lo que ello implica en procesos educativos donde se ponen en juego las existencias juntas.

Momentos de coexistencia que se sitúan en medio de problemáticas centrales, entre ellas la superación del conflicto, el convivir en la impotencia donde hay momentos en los que el bien común reclama para sí acciones solidarias, empáticas, cooperativas. Coexistir, por tanto, evidencia que en lo cotidiano hay pequeñas batallas en las cuales permanecer y que éstas se amplían a esferas sociales que dialogan con las crisis ambientales, sociales y emocionales actuales a la que está arrojada la educación y quienes estamos allí implícitos. La creación, por tanto, desde mi perspectiva hace simbiosis en estos modos de asumir la educación.

Itinerarios metodológicos

Metodológicamente se propone un trabajo con archivos, documentos y narrativas visuales. El trabajo documental se sitúa desde una perspectiva de historia cultural (Popkewitz et al, 2003; Chartier, 1992), para luego tejer una serie de conversaciones alrededor de actores (estudiantes, egresados, docentes u otros colaboradores) que identifiquen sus lugares de acción y reflexión desde las nociones de resistencia (social y poética) y decolonialidad.

La activación de archivos y conversaciones por tanto se materializan en narrativas visuales, cuyos formatos se definen de acuerdo con la naturaleza de los avances de la pesquisa y las posibilidades reales que tenemos quienes estamos vinculados al proyecto.

Para tratar los temas anteriores se trabajaron archivos de imágenes y textos (creación, apropiación y análisis), para elaborar narrativas colaborativas que cuestionen y resignifiquen desde la poética y la práctica artística, aquello que concebimos como resistencia y decolonialidad.

Con relación al trabajo con mapas y cartografías

“La cuestión no es que el discurso sea oído o no, la cuestión es que el proceso sea descifrado como se pueda: balbuceando, discutiendo, viajando. La cuestión es si el proceso corresponde a alguna cosa o no” (Guattari y Rolnik, 2006, P. 359-360).

Las estrategias para establecer conexiones se trabajaron a partir de mapeos y cartografías (Guattari y Rolnik, 2006; Risler y Ares, 2013). Es de este modo que los procesos de devolución, escritura y de encuentro con el otro y entre nosotros, se dieron mediante la elaboración de cartografías y multiplicidad de mapas.

El mapeo como estrategia narrativa, posibilita resignificar relaciones con otros en las que también se producen conocimientos y enunciados críticos, entendida su elaboración como, una manera de elaborar relatos colectivos en torno a lo común monta una plataforma que visibiliza ciertos encuentros y consensos sin aplanar las diversidades, pues también quedan plasmadas. Gestar lo común, esto es, producirlo desde aquello que nos aúna y que reconocemos; o visibilizarlo desde lo espontáneo y desconocido, pero a partir de objetivos claros, es una forma de combatir el individualismo y la segregación en la cual estamos inmersos como habitantes de este mundo (Risler y Ares, 2013, p. 8).

Las cartografías, “sea cual fuera su tiempo y su lugar, se trata aquí de la invención de estrategias para la constitución de nuevos territorios” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 24), las entiendo como construcciones singulares y como maneras de visualizar y construir relaciones con la experiencia vivida para proporcionar otra manera de representar y de usar los mapas de manera no convencional (Powell, 2010).

Esbozos decoloniales desde las artes

A partir de las líneas anteriores, comparto un relacionamiento teórico como parte del ejercicio de comprensión en torno a los asuntos convocados, lo que me permitirá situar posteriormente experiencias que transitan entre lo individual, lo social e histórico.

Con el propósito de continuar el trabajo de identificación de prácticas, documentación, problematización y apuestas de creación que conlleven a revisar críticamente y poéticamente las construcciones alrededor de resistencia y decolonialidad a partir de diálogos con prácticas existente y sus actores así como la documentación existente sobre las mismas para documentar y generar narrativas que posibiliten otros modos de narrar el conflicto, las realidades y los sujetos que han sido tocadas por ellos en perspectivas de resignificarla y dimensionarla poéticamente. En

medio de este entramado, el lugar del arte y sus prácticas es crucial dado que posibilita lugares de enunciación, reparación simbólica y afectiva en perspectiva de reivindicar la construcción de subjetividades sensibles que relevan otros modos de habitar las realidades complejas que nos correspondió vivir.

Dicho esto, el proyecto se sustenta en la necesidad de cuestionar y resignificar, desde la poética y la práctica artística, aquello que concebimos como resistencia y decolonialidad, en perspectiva de visibilizar historias que defienden las causas en torno a la defensa de la educación, la configuración de territorios para la paz, de los derechos humanos y con más fuerza recientemente hacia los recursos naturales; rebelándose frente a los discursos y prácticas institucionalizadas del desarrollo.

En esa misma dirección, invita a revisar las estructuras de poder y los relatos e historias que de ellas se han normalizado. El diálogo y la presencia con las artes en estos escenarios es fundamental. Aventuro dos enunciados, el primero de ellos relacionado con la educación (condiciones actuales de la relación docente y de estudiante como elemento constructor de paz en el que se hacen evidentes microviolencias, pero también micro revoluciones). El segundo, contempla miradas en torno a la defensa del territorio y de los recursos naturales relacionando asuntos de violencia arraigados en el tiempo a partir de luchas territoriales e incrementando problemáticas medioambientales y de soberanía alimentaria; aspectos que propician otra mirada a los modos de aprender y enseñar “decoloniales” que ponen en tensión los modos en cómo se han enseñado los saberes y contenidos hoy en día.

Estas imágenes hacen parte del proceso que adelantamos en el exploratorio donde se pone en juego la propia experiencia como artistas/docentes/investigadores, el encuentro con los autores y la comprensión de su pensamiento, en tanto interpelan la experiencia personal para tejer puentes hacia lo colectivo.

Comprender posicionamientos decoloniales, pasa por darle un lugar importante a la conversación, un rumiar el pensamiento que conlleva a una acción que trastoca todo aquello que hemos naturalizado. ¿En nuestras prácticas como artistas y docentes que elementos hemos naturalizado?, ¿cuáles de estos elementos cuestionamos o reinventamos permanentemente, tanto en lo micro como en lo macro? Interrogantes que nos invita a posicionar un accionar de procesos micropolíticos revolucionarios, como los llama Suely Rolnik (2019), donde toma un lugar importante la dimensión micro de nuestro hacer que habita el propio cuerpo y el colectivo.

Desde esta comprensión que pone en tensión todo aquello institucionalizado, acontecen prácticas de resistencia que hacen un llamado a permanecer en un territorio de luchas afectivas, poéticas y existenciales. Nuestro accionar como forma de resistencia inevitablemente increpa las labores cotidianas y su incidencia en contextos más amplios.

Entretejidos con otrxs pensadores

Las líneas anteriores me permiten proponer un tejido alrededor del diálogo con pensadores decoloniales Silvia Rivera Cusicanqui, Silvia Federici y Catherine Walsh. Algunos hilos de esos tejidos los puedo nombrar de la siguiente manera:

Reconocer las relaciones que configuramos con el colonialismo moderno y global en tensión con el colonialismo interno (Rivera, 2010, 2018) donde aparecen distintos momentos de colonización. Un primer momento asociado a la dimensión histórica de las colonias y un segundo momento que tiene que ver con los nuevos colonialismos enfocados no sólo a la tradición colonial histórica sino por ejemplo relaciones políticas y económicas actuales, en el caso de Colombia con Estados Unidos pero también con las prácticas asimilacionistas de los movimientos indígenas desplazados por las guerras hacia las grandes urbes y al reconocimiento reciente de las lenguas nativas y prácticas ancestrales diversas.

Por otro lado, surgen cuestionamientos a las lógicas instauradas del mercado, en los que el reconocimiento de los trabajos reproductivos reclama un lugar importante (Federici, 2020). Esta visibilización de las labores domésticas y los trabajos reproductivos, en el contexto local, deriva en preguntas asociadas al impacto de la violencia sexual psicológica en los diversos tipos de violencia en la mujer en el conflicto que vive el país, pero a su vez violencias más sutiles cómo se viven?, por ejemplo en el entorno académico cómo se sitúan los silenciamientos existentes con sus lógicas de poder y mercado relacionadas al campo de las artes y la educación en donde surgen también contrarelatos y estrategias de cooperativismo, asociatividad y colaboración.

Un tercer escenario de cruzamiento es la relación con la dimensión cultural que transita y se sitúa en el intersticio entre la condición económica de pensar la decolonialidad y la configuración de sujetos que de allí emana (Walsh, 2007, 2017). Esta dimensión cultural invita a una lectura crítica del auge de la participación indígena en procesos de decisión, pero también una revisión de prácticas asimilacionistas de los lenguajes, de rituales y de acciones incluyentes e integradoras en las que como contraretrato se propone la coexistencia una mirada ch'ixi (Rivera, 2015).

Un cuarto elemento se relaciona con las geopolíticas del saber del conocimiento (Walsh, 2007) y los legados mismos del conocimiento. Como estas maneras se traducen en un proyecto político y epistémico dónde lo colectivo toma fuerza, el trabajo de los comunes, las memorias colectivas, el aprendizaje entre comunes coma y los aprendizajes colectivos, emergen cuando se ponen en diálogo saberes previos que reconocen sus orígenes y mutaciones que sólo acontecen en el momento de su construcción conjunta.

La última relación está asociada con la construcción de una episteme propia a partir de estrategias donde se pone en el centro el cuerpo en la construcción del conocimiento y que este acontece precisamente desde otras miradas que no pasan únicamente por el lenguaje racional, sino que surgen de lo cotidiano y nuestros haceres invitándonos a revitalizar la experiencia y ampliar los sentidos de lo que hacemos.

Para seguir

Ponerse en juego desde las propias prácticas como artista/ docente/investigadora invita a relativizar postulados teóricos y dar cuenta reflexiva y poéticamente de apuestas de investigación atentas a lo emergente y a lo incierto, sin perder el rigor respectivo. Se hablaría, entonces, de un *rigor poético* que da un lugar importante la dimensión procesual y documentada de la creación artística, donde la toma de decisiones del artista creador dialoga con el escenario de la investigación artística, no solo desde aspectos formales, sino contextuales, políticos y reflexivos; poniendo en juego un sentir-pensar-hacer poético, ya no solo de manera individual, sino en colectivo

Reconfigurar modos de investigar en artes cuando sus prácticas hegemónicas continúan estando presentes en nuestras cotidianidad, implica un ejercicio generoso y exhaustivo por aquello que sucede en el plano micro de la enseñanza, en ese cuerpo a cuerpo entre estudiante y profesor, donde se hace necesario permitirse ponerse en cuestión frente a lo ya sabido para descubrir otros modos de configurar imágenes y relatos en torno a aquello que se quiere investigar, es decir un camino por transitar conjuntamente. Lo anterior, teniendo conciencia de las tradiciones que nos conforman y aquellas ante las cuales nos resistimos y revelamos. En suma, es invitación a la coexistencia como diría Silvia Rivera Cusicanqui (2015) entre esos modos que nos configuran como investigadores/creadores y aquellos que aún son inéditos y nos corresponde sacar a la luz.

Referencias

Chartier, R. (1992). El mundo como representación: estudios sobre historia cultural. Gedisa.

- <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PM1HEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP3&dq=El+mundo+como+representaci%C3%B3n:+estudios+sobre+historia+cultural&ots=7JDY7CSBFe&sig=dCQqdWLACmxGu0iaxBvMHPzVX3g#v=onepage&q=El%20mundo%20como%20representaci%C3%B3n%3A%20estudios%20sobre%20historia%20cultural&f=false> Rivera, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
<http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/791>
- Federici, S. (2004). Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- Federici, S. (2020). Reencantar el mundo: el feminismo y la política de los comunes. Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map60_Reencantar_interior_web.pdf
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). Micropolítica: cartografías del deseo. Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropol%C3%ADtica-TdS.pdf>
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia espistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LIXFvPWJtW4C&oi=fnd&pg=PA5&dq=Mignolo,+W.+\(2010\).+Desobediencia+espist%C3%A9mica:+ret%C3%B3rica+de+la+m odernidad,+l%C3%B3gica+de+la+colonialidad+y+gram%C3%A1tica+de+la+descolonia lidad.+Ediciones+del+Signo.+&ots=M-bMP2_Rbq&sig=gC3OvmCfjHWNFzrdC0r8IHs82HU#v=onepage&q=Mignolo%20%20W.%20\(2010\).%20Desobediencia%20espist%C3%A9mica%3A%20ret%C3%B3rica%20de%20la%20modernidad%20%20l%C3%B3gica%20de%20la%20colonialidad%20y%20gram%C3%A1tica%20de%20la%20descolonialidad.%20Ediciones%20del%20Signo.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LIXFvPWJtW4C&oi=fnd&pg=PA5&dq=Mignolo,+W.+(2010).+Desobediencia+espist%C3%A9mica:+ret%C3%B3rica+de+la+m odernidad,+l%C3%B3gica+de+la+colonialidad+y+gram%C3%A1tica+de+la+descolonia lidad.+Ediciones+del+Signo.+&ots=M-bMP2_Rbq&sig=gC3OvmCfjHWNFzrdC0r8IHs82HU#v=onepage&q=Mignolo%20%20W.%20(2010).%20Desobediencia%20espist%C3%A9mica%3A%20ret%C3%B3rica%20de%20la%20modernidad%20%20l%C3%B3gica%20de%20la%20colonialidad%20y%20gram%C3%A1tica%20de%20la%20descolonialidad.%20Ediciones%20del%20Signo.&f=false)
- Popkewitz, T.; Franklin, B.; Pereyra, M. (2003). Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Ediciones Pomares. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60126973/01041024_Novoa_-_Textos__imagenes_y_recueros._Escritura_de_nuevas_historias...20190726-111119-rawu8q-libre.pdf?1564187163=&response-content-

disposition=inline%3B+filename%3DNovoa_Textos_imagenes_y_recueros_Escrit.pdf
&Expires=1698428786&Signature=LGEcSO6vixqWp2I8JDF9RndU223-
7EcfBtqTfTi4Zf4xmiphMlu4IX6t2IoWqff2B-QRQcapxz1w-nSxkBOKCE4oE-
qDDvvtMpl1VviOdFl7xRAQnJ6wi1Ll60SkqQpKpLp~53uoxwPqwNvwyw5ZHpRxL0Y
tDdagKDKMZpILoIyvkpr0Owsc8UJqvTmqATGKtfg7xjsBgAjxxJzVA8W2KUs9zfvWI
yk9TtYE4pFdTIJXwaA9~9utPsFaErl7Vot~Y7bYBX4JDHym49vkH741OqA7ddePjt1rE
Va4Q2jB4wR6lBy3Km-hU9aYphBGwt~pyCS096705x9tbK4rd4M87Q__&Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Powell, K. (2010). Making sense of place: mapping as a multisensory research method. *Qualitative Inquiry*. 16(7), 539-555. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800410372600>
- Risler, J. y Ares, P. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón. <http://arks.princeton.edu/ark:/88435/dsp01vx021h61j>
- Rivera, S. (2015). Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina. Tinta Limón. https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2020/09/Cusicanqui_Sociolog%C3%ADa-de-la-imagen-Miradas-ch%E2%80%99ixi-desde-la-historia-andina.pdf
- Rivera, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón. https://tintalimon.com.ar/public/pdf_978-987-3687-36-5.pdf
- Rolnik, S. (2019). Esferas de la insurrección: apuntes para descolonizar el inconsciente. Buenos Aires: Tinta Limón. file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/M-6975.pdf
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. En Walsh, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir*. (pp. 17-45). [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=UONZEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA17&dq=Walsh,+C.+\(2017\)+Gritos,+grietas+y+siembras+de+vida:+entretejer+de+lo+pedag%C3%B3gico+y+lo+decolonial&ots=K55Ab0Z165&sig=oLWI1pOrf0rJ5AadKLFpIq1RiCc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=UONZEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA17&dq=Walsh,+C.+(2017)+Gritos,+grietas+y+siembras+de+vida:+entretejer+de+lo+pedag%C3%B3gico+y+lo+decolonial&ots=K55Ab0Z165&sig=oLWI1pOrf0rJ5AadKLFpIq1RiCc#v=onepage&q&f=false)
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652/6095>

El Arte de la Filosofía para Seres Sentipensantes

RAFAEL EDUARDO SARMIENTO ZÁRATE

“La verdadera educación consiste en sacar lo mejor de uno mismo. ¿Qué otro libro se puede estudiar mejor que el de la humanidad?”

Mahatma Gandhi

Resumen

En el Cultivo de la Humanidad (1997) de Martha Nussbaum, nos plantea la imperiosa necesidad de la filosofía en la educación contemporánea, en tanto que nos invita, constantemente, a repensar sobre el sentido de nuestro diario vivir, sobre lo que hacemos en las escuelas (en las universidades, específicamente, para Nussbaum), sobre cómo entendemos la educación, cómo fortalecemos la democracia y, sobre todo, sobre cómo nos vemos a nosotros mismos y a los demás. Es precisamente esta última invitación la que atenderé en el presente escrito, en tanto que se hace urgente examinarnos a nosotros mismos, el mejor estilo socrático, indagando sobre el sentido de nuestra cotidianidad como maestros, mirándonos a través del espejo de la filosofía.

Para lograr este auto examen, me propongo en el presente escrito reflexivo “verme a mismo” a través de mi historicidad, pasada y actual, intentando descifrar también cómo “me veo *con* los demás” y “cómo me veo *en* los demás”, atendiendo así a la propuesta de Nussbaum, en torno a estas tres habilidades necesarias para cultivo de mi humanidad y de la humanidad como tal, desde mi ser maestro. Para empezar, primero, debemos entender la propuesta de la filósofa en este libro.

Nussbaum inicia con una disertación acerca de la crítica satírica de Aristófanes a Sócrates en *Las Nubes*, donde éste caricaturiza al filósofo como un sofista más, que vive en las nubes, pensando sobre temas inútiles y superficiales, corrompiendo de este modo a los jóvenes, haciéndoles preguntas superfluas, en apariencia, y enseñándoles a cuestionar sus propias creencias y sus valores, así como, las tradiciones, las costumbres y la autoridad, inclusive la de los propios padres, poniendo en tela de juicio toda la construcción social y política de la Atenas clásica, lo que en suma, tras varios años de difamación, le costaría la vida a nuestro filósofo y de la cual tuvo que defenderse en un juicio, defensa que Platón relataría en la *Apología de Sócrates*.

Para Nussbaum esta caricaturización de Sócrates y del quehacer filosófico se repite en nuestros días, en tanto que se suele percibir al filósofo como un ser sospechoso que corrompe a los jóvenes, poniendo en tela de juicio los valores de la sociedad contemporánea y de la misma academia. Es por esto por lo que este libro, *El Cultivo de la Humanidad*, resulta ser una “apología” contemporánea de la filosofía, en tanto que defiende su urgencia y la necesidad para la educación de una ciudadanía crítica, reflexiva y empática, como fundamentos para la construcción de una democracia sólida y robusta, pero, sobre todo, solidaria.

Vernos como Otros

“Y si digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre.” Sócrates
(Platón, *Apología* 38A)

La primera habilidad que Nussbaum nos invita a desarrollar es la del examen de uno mismo o, mejor aún, la de examinar la propia vida, nuestra propia humanidad, colocarnos en el centro de reflexión como si fuésemos un objeto de indagación, un “otro” que, quizás, desconocemos. En palabras de la autora “La filosofía no es una disciplina abstracta, ni lejana, sino que está entrelazada como los argumentos de Sócrates, en sus vidas diarias, en sus discusiones sobre la vida y la muerte, el aborto y la venganza, la justicia institucional y la religión. La filosofía aparece cada vez más que las personas son alentadas a pensar por sí mismas, cuestionándose a la manera de Sócrates” (Nussbaum, 1997). Nussbaum hace una defensa de la figura de Sócrates como ese personaje que dialoga con sus conciudadanos, en torno a los temas y problemas cotidianos de la vida en Atenas, esto es, a pesar de aparentar ser temas abstractos como la virtud, la verdad o la justicia, Sócrates tenía la capacidad de ver en lo cotidiano estas grandes conversaciones, resultado de una indagación profunda con *cualquier* persona que esté dispuesta a examinar la vida misma.

Esta “vida examinada”, este verse a sí mismo reflexionando sobre las propias ideas, creencias y prácticas, indagando sobre su sentido, más allá del uso convencional, es lo que permite a la ciudadanía “liberarse”, en tanto que libera la mente de pensamientos infundados, de prejuicios y creencias “normalizadas”, logrando liberarlos de lo falso, de las verdades a medias, de las creencias infundadas, o simplemente heredadas y naturalizadas.

Para muchos críticos, como Aristófanes, esta práctica filosófica, de indagación socrática, lo único que conlleva es a un “relativismo” insostenible, en tanto que, al parecer, desdeña de los valores, principios o ideas que circulan en una época determinada, generando un *nihilismo* con el cual los jóvenes niegan el valor de la cultura humana, sus saberes y conocimientos, retrasando así,

el “progreso” de la humanidad, o simplemente, justificando su pereza y hedonismo frente al aprendizaje, “los jóvenes cuestionadores se ven como mal educados e irrespetuosos, desarraigados y hedonistas. Su tendencia socrática a exigir razones y argumentos los torna insolentes sin hacerlos sabios” (Nussbaum, 1997).

Para Nussbaum la crítica ante el riesgo de un relativismo en una educación actual se resuelve si se entiende que se trata del desarrollo de la capacidad crítica, con la cual es posible distinguir lo verdadero de lo falso, lo bueno de lo malo, o al menos, poder distinguir la propia ignorancia de un presunto saber incuestionado, o como lo dice ella “La confrontación con lo diferente de ninguna manera supone que no existan estándares morales interculturales y que las únicas normas sean aquellas establecidas por cada tradición local (...) Lo bueno de nuestras tradiciones sobrevivirá al escrutinio de la argumentación socrática” (Nussbaum, 1997).

Podemos confiar, quizás, en que el uso de la razón, bajo el escrutinio de una indagación socrática, puede hacerles ver a los jóvenes el valor del conocimiento verdadero, de la acción correcta, de un saber y un hacer en nuestras costumbres puedan ser revisadas y revaloradas como buenas en sí mismas, como también los sentidos de algunas normas y principios como los universalmente validados de los Derechos Humanos, evitando caer en un “relativismo cultural” en el que todo vale y todo es tolerable, basados en el “intelectualismo moral” de Sócrates.

Es este examen de uno mismo, de la propia vida, de la humanidad misma, que se hace necesario constantemente en nuestras existencias, en nuestras enseñanzas en las escuelas, en tanto que permite que sean los estudiantes mismos quienes deconstruyan y reconstruyan sus saberes, que se apropien de la herramienta de la indagación socrática para el examen de sus propias vidas, de lo que creen saber o de lo culturalmente heredado, para repensarlo, reformularlo o reafirmarlo, así mismo, como se propone, podemos hacer con nuestras propias concepciones de lo que significa educar, de lo que es la escuela y, ¿por qué no? De quienes somos nosotros mismos como maestros, como personas, en relación con lo que son los estudiantes, como personas, y la relación que tejemos con ellos en la cotidianidad de las clases.

Vernos con los Otros

“La naturaleza hace que los hombres nos parezcamos unos a otros y nos juntemos; la educación hace que seamos diferentes y nos alejemos” Confucio

Es posible empezar a repensar ciertas fronteras y/o definiciones que hemos heredado y ayudado a mantener históricamente y personalmente, de tal manera que ese “vernos a nosotros

mismos” pueda llevarnos a examinar ciertas lealtades, invisibles o no tanto, a la patria, a las costumbres, a las creencias, a estas y otras “construcciones” sociales y personales que nos han eneguecido para ver al otro como tal, como un igual, como otro ser humano en su completa desnudez, eso sí, empezando por la propia mirada, nuestro propio ser examinado, pues es de este modo que, Nussbaum, nos invita a cultivar la segunda habilidad: vernos con otros. “y siempre les digo que pueden humanizar sus ideas políticas o politizar su humanidad.” (Richard Lowy, citado por Nussbaum, 1997)

Para cultivar esta habilidad es fundamental que fomentemos la indagación en torno a otras culturas y sociedades distintas a las nuestras, así como también en torno a las diversidades presentes en la cultura local, educando ciudadanos de un mundo pluriétnico y pluricultural, indagando acerca de lo que nos hace distintos pero también desenmascarando lo que nos vuelve a unir, necesitamos que dialoguen desde sus diferencias, desde la multiculturalidad, desde un amplio sentido histórico y político, que les permita ver al otro desde su igualdad de capacidades, desde sus diferentes perspectivas, “cultivar nuestra humanidad en un mundo complejo e hiperconectado implica entender cómo es que las necesidades y objetivos comunes pueden darse en forma distinta en otras circunstancias” (Nussbaum, 1997).

La propuesta, entonces, radica en abrir los espacios de indagación socrática a la diversidad cultural, histórica y política, al debate en torno a las problemáticas éticas cotidianas, permitiéndoles escucharse y percibir así las diferencias, las posibles perspectivas que tienen los demás, las diversas historias y contextos desde donde cada uno proviene y desde el cual es entendible esa perspectiva, sin necesidad de convalidarla es posible simplemente tenerla en cuenta, abriendo a la posibilidad de entender del porqué de la diferencia y de la importancia de su existencia para la posible transformación, como personas ampliando nuestra perspectiva y como sociedad compartiéndola. Lo que también nos lleva a la tercera habilidad, propuesta en el libro “la imaginación narrativa”.

Verme en los Otros

“Veo humanos, pero no veo humanidad.” Antoine de Saint-Exupéry, El Principito

Una vez que este examen, de nosotros mismos y de nuestros prejuicios con los demás, “libera la mente de la esclavitud de los hábitos y las costumbres, formando personas que pueden actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo” (Nussbaum, 1997), podemos llegar a ejercer una auténtica democracia, que en este sentido es completamente

“deliberativa”, permitiéndonos ver al otro como un igual sin jerarquías, ni distinciones previamente construidas, para una búsqueda genuina del “bien común”. Lo cual solo es posible si logramos la participación de todos por igual, entre iguales, lo que nos lleva inevitablemente a la necesidad de la “imaginación narrativa”, a esa capacidad de poder imaginarnos en los zapatos del otro, en la piel del otro, en la historia y situación del otro, de sentir (o imaginar) la empatía, de vernos en otros, como iguales en nuestra desnudez y con nuestra historia de vida, invitándonos a repensar otras formas de configurar la alteridad, sobre la cual profundizaremos más adelante.

En suma, podemos decir que estas tres habilidades se pueden separar conceptualmente, pero en la práctica parecen estar estrechamente entrelazadas, pues suponen una educación para la libertad, basada en la democracia, especialmente deliberativa, partiendo del principio de una “vida examinada”, que cuestione las “verdades” heredadas y reflexione en torno a la naturaleza del Otro, desenmascarando las construcciones sociales que lo han mostrado como un desigual, permitiendo verlo, así, como un igual entre iguales, lo que permite, a su vez, verlo de una forma empática, fortaleciendo así mismo la habilidad inicial de la vida examinada, desde un dialogo franco y honesto que nos lleve a la construcción de una democracia basada en pensamiento crítico, la libertad, la igualdad y la fraternidad.

Tras ver, a rasgos generales, los principios de la propuesta de Nussbaum, procederé a examinar, en clave socrática, mi propia propuesta en el aula y lo que pueda quedar pendiente por resolver para cultivar la humanidad en mi quehacer como maestro.

Verme a mí Mismo

“Recuerden que no es una cuestión contingente lo que estamos discutiendo sino el modo en el que deberíamos vivir”

Sócrates (Platón, La República, 352)

La Ética Performada: Este proyecto de aula lo vengo implementando desde el 2010, dentro de la escuela pública, con los estudiantes de los grados 10° y 11°, combinando la ética con la filosofía y las artes, Se basa en las premisas del constructivismo de Ausubel, la Pedagogía Crítica de Freire, la Comunidad de Indagación (Filosofía para Niños) de Lipman y el Teatro del Oprimido de Boal. Las dinámicas de clase se centran en el dialogo y la participación constante de los estudiantes, disponiendo el salón en una mesa redonda para poder dialogar viéndonos los rostros, proyectando mejor la voz y mejorando la escucha, de una manera horizontal, franca y tranquila, borrando a máximo la jerarquía tradicional maestro – estudiante (Sarmiento, 2018).

Así mismo, esta disposición del lugar en mesa redonda permite que el centro se convierta en un espacio libre de interacción, abriendo el salón a dinámicas lúdicas, propias de la preparación actoral, con las cuales nos disponemos a encontrarnos con el Otro, a divertirnos y mostrarnos como somos, motivándonos con juegos que, a su vez, exigen de nuestra concentración, estar atentos, presentes de mente y cuerpo, estar pendientes del Otro y de lo que le sucede, de sentirlo y sentirnos “vulnerables”, despertando los sentidos, las emociones, los miedos, pero también las alegrías, despertando la imaginación y, tras todo ello, la necesaria empatía, que surge tras romper el hielo con estas dinámicas, estas lúdicas, estos momentos de distensión, pero también de escucha (Boal, 2002).

Si bien esto puede suceder en distintas fases y con distintos tiempos, resultan ser algo cíclico y estrechamente entrelazado, como las tres habilidades de Nussbaum, pues implican un ir y volver entre el juego y el ponernos serios en la tarea de reflexionar, de dialogar, de escuchar, por lo que se puede decir que, a veces, hasta se confunden, generando un ambiente agradable pero una combinación en la que la reflexión crítica conlleva al pensamiento creativo y divergente, así como el juego lleva a la concentración y atención seria y respetuosa del otro. Estos elementos resultan esenciales para la comunidad de indagación que busca, finalmente, la dinámica, por lo que podemos sentarnos a dialogar, a escuchar al otro, discutir los temas o problemas de la actualidad, ya sea desde detonantes como las noticias actuales, o desde lecturas filosóficas breves.

Finalmente, la dinámica invita a la creación artística, a la interpretación desde los sentidos y la imaginación de lo que se interpreta tras la indagación, que originalmente seguía los preceptos del Teatro del Oprimido, donde los estudiantes recrean las situaciones cotidianas que pueden dar sentido práctico a lo dialogado, a las problemáticas éticas, políticas, sociales y/o filosóficas que se discuten, para recrearlas desde la representación escénica, con el fin de ponerlas en frente de todos y poderlas ver más *objetivamente* en sus cuerpos, abriendo nuevamente el espacio para la reflexión colectiva, con la figura innovadora del teatro foro y del *espectador*, que es la intervención actoral del espectador dentro de la escena propuesta, para reinterpretarla, desde otra perspectiva, proponiendo otros horizontes de interpretación de la situación problemática, buscando otras formas de transformación de la “realidad”.

De ahí que la propuesta se llamara inicialmente Ética Performada, en tanto que es la *performancia* de las problemáticas éticas propuestas, o la intervención desde el arte de los espacios no comunes, que, en este caso, son las realidades reflexionadas, los problemas éticos, estéticos,

políticos y sociales, dadas desde la filosofía como herramienta de indagación. Es por esto que este proyecto de aula está en plena consonancia con la propuesta de Nussbaum, en tanto que promueve el examen filosófico socrático, desde la Comunidad de Indagación (Lipman, 1997), en conjunto con la Pedagogía Crítica de Freire y su complemento en Boal del Teatro del Oprimido, invitándonos a pensarnos con otros, desde la horizontalidad, nuestros problemas más cotidianos, para deconstruir los sentidos y reconstruir otros de manera colectiva, buscando la liberación de los prejuicios, de los conceptos que nos limitan por no haber sido pensados desde otras perspectivas, desde otro ser *nos-otros* (Freire, 2002). Por otra parte, la ética performada encuentra eco en los enunciados que propone Nussbaum sobre lo que podría ser una “educación socrática”:

Es una pedagogía que es para todos los seres humanos por igual, manteniendo la horizontalidad en las relaciones maestro – estudiante, sin distinción de jerarquías adulto - niño, fomentando el cuestionamiento desde las diferencias, sin ningún tipo de exclusiones, ni prejuicios, ni desigualdades como las tradicionales de género, raza, clase social o nación, invitando, más bien, al cuestionamiento de las mismas desde el diálogo constante, el conocimiento de los diversos contextos, sociales, históricos y políticos.

Al mantener como dinámica constante la comunidad de indagación, permite adaptarse a los contextos y circunstancias de los estudiantes, anteponiendo la escucha, la participación constante, la voz de los estudiantes a la instrucción, al monólogo sordo de los docentes, a la “dictadura” de la clase. Logrando, de este modo, estar al tanto de lo que sucede con los estudiantes, a sus opiniones, sus preguntas, sus percepciones, sus sentires frente a la situación que se plantea como problema de discusión, evitando de este modo aferrarse a un currículo universalista y unívoco de la filosofía, o de la ética: el estar aquí y ahora con las circunstancias dadas, reflexionando en torno de ellas para ampliar la perspectiva del problema y de sus posibles soluciones y transformaciones, al estilo de Freire.

Es pluralista, pues al centrar la clase en la escucha y la participación constante, promueve la multiplicidad de opiniones y perspectivas, abriendo espacio a la confrontación de argumentos desde la voz y experiencia de cada estudiante, desde sus propios contextos y particularidades, que permite que se diversifique la discusión, se enriquezca. Así mismo, se amplía su bagaje cultural desde la voz “experta” del maestro, quien promueve también el conocimiento de los grandes filósofos y argumentos en torno a un tema o dilema ético o filosófico.

Sin embargo, este saber “experto”, proveniente de la propia herencia cultural de la

humanidad, no se propone como una última palabra, como una autoridad que deba ser aceptada sin más como la única verdad, sino que también es posible ponerla en cuestión, repensarla y reformularla, retomando lo que se considere lo mejor y dejando de lado lo obsoleto, según sea la cuestión y la revisión dada según el nuevo contexto, los nuevos intereses políticos, sociales o históricos que nos convoca. En suma, sin suponer la autoridad de la tradición escrita o de la cultura o saber filosófico como premisa incuestionable.

Referencias

- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no Actores*. Barcelona: Alba editorial.
- Freire, P- (2002). *La Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: De la Torre.
- Ortega, P. (2022). *Formación política: Un aliento colectivo en tiempos de despojo*. En *Formación política en América Latina: reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas / María Mercedes Palumbo... [et al.]*; CLACSO.
- Nussbaum, M. (1997) *El cultivo de la Humanidad. Una Defensa Clásica de la Reforma en la Educación Liberal*. Editorial Paidós.
- Ruíz Barbot, M. (2017). *La Escuela Burbuja, la Escuela Extraña, la Escuela Vana: huellas de la educación en jóvenes uruguayos*. INFEIES – RM, 6(6). *Debates contemporáneos*.
- Sarmiento, R. (2018). *De la Ética Performada a las Arracachas al Poder. Acerca de cómo innovar en la escuela desde la ética, la filosofía y las artes hasta la constitución de un semillero performativo de investigación*. Editorial Magisterio.

Teatro como alternativa para potenciar la inteligencia emocional en tiempos de postpandemia

RUTH ESPERANZA GARZÓN MORENO

“¿Qué es la vida, sino una obra de teatro en la que cada uno hace un acto hasta que baja el telón? Erasmo de Rotterdam

Resumen

En la actual perspectiva del maestro, la generación que ha regresado después del Covid 19 a las aulas presenciales, manifiesta debilidades que se evidencian a nivel de sus procesos pedagógicos y emocionales tales como: temores sociales, limitaciones en la socialización, obstáculos para expresarse, inmadurez en habilidades sociales básicas... Consecuencia del aislamiento por pandemia, en un período de desarrollo social tan importante en su proceso formativo, esta serie de factores generó diversos impactos negativos en sus relaciones intra e interpersonales; es necesario desde la expresión teatral, dado que el aprendizaje a partir del cuerpo mismo es fundamental para el desarrollo integral del ser humano, volver al reconocimiento de la identidad y las emociones.

La expresión corporal favorece el desarrollo integral del cuerpo con la mente, permite un mejor desarrollo en los niveles de asociación en el desempeño lingüístico, en la comprensión, integrando las emociones y desarrolla capacidades humanas, sensibilidad y socialización necesarias en una incorporación al aula regular. La potenciación de su inteligencia emocional y el desarrollo de sus áreas socioafectivas por medio de la expresión corporal, se fomentan de manera natural en los juegos de roles y en las dinámicas lúdicas propuestas en las instituciones escolares. Sólo en este sentido, podríamos empezar a responder:

¿De qué liberaciones, resistencias y reexistencias hablamos hoy en América Latina y el Caribe en el trabajo educativo que adelantamos con niños, niñas y jóvenes?

Objetivos

Aplicar una propuesta pedagógica fundamentada en teatro que aborde el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños, niñas y adolescentes durante el tiempo de pandemia y promueva interacciones asertivas entre pares por medio del desarrollo de habilidades

socioemocionales.

Justificación

La historia de nuestro país recordará el mes de marzo del año 2020 porque la directriz gubernamental del momento fue no salir de casa a causa de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del Covid 19, a partir de allí se generó un caos socio emocional en la comunidad, pero también incertidumbre en los docentes en lo referente a los procesos pedagógicos e integrales de los niños, niñas y adolescentes, dado que no existen políticas públicas claras para educación remota-virtual en educación básica, media o primera infancia; el reto entonces era desarrollar procesos pedagógicos concretos con estudiantes de bajísimos recursos económicos, en los cuales el único dispositivo tecnológico en casa podría ser un celular y para el caso de la educación en zonas rurales la restricción de acceso a la conectividad. Desde la perspectiva inicial de dicho panorama, surge la pregunta del presente estudio: ¿Se puede hablar de prácticas educativas incluyentes?, se evidencia claramente las brechas y necesidad de una pedagogía liberadora actual que responda a los “Retos para una educación en la post pandemia: agenciamiento de procesos educativos desde la libertad y la decolonialidad”.

Evidentemente los niños, niñas y adolescentes fueron los más afectados con estas medidas, tanto en el desarrollo de sus procesos académicos como emocionales, es importante resaltar que sí no había herramientas de auxilio para solventar los procesos académicos en pandemia, mucho menos se pensó en las secuelas socio emocionales que dejaría este confinamiento; en una etapa de desarrollo social fundamental para el ser humano. La pedagogía liberadora de Freire nos permite transformar la realidad que desató esta post pandemia mediante las *praxis* educativa, por ello es necesaria la participación de los niños, niñas y adolescentes en procesos liberadores, desde la reflexión, el arte, la corporeidad y la reinención de la pedagogía, haciendo uso de una visión freireana con herramientas transformadoras que generen prácticas educativas diversas o liberadoras; donde realmente las instituciones educativas permitan pluralidad, diversidad, equidad, oportunidades y aprendizajes significativos que tengan en cuenta el desarrollo emocional en su desarrollo lingüístico, musical, corporal, naturalista y personal (Antunes, 2006); como fundamento de una sociedad que apunte a la paz y libertad del individuo.

Desde la cosmovisión del actual maestro de aula, la generación de estudiantes que ha regresado después del Covid 19 a las aulas presenciales, manifiestan debilidades que se evidencian obviamente en sus procesos pedagógicos, pero también en su desarrollo emocional, tales como:

temores sociales, limitaciones en la socialización, obstáculos para expresarse, inmadurez en habilidades sociales básicas, entre otras, consecuencia del aislamiento por pandemia, en un período de desarrollo social tan importante en su proceso formativo. Esta serie de factores generó diversos impactos negativos en sus relaciones intra e interpersonales; es necesario desde la expresión corporal fomentar una propuesta pedagógica que promueva la inteligencia emocional, dado que el aprendizaje a partir del cuerpo mismo es fundamental para el desarrollo integral del ser humano para volver al reconocimiento de la identidad y las emociones. La expresión corporal, integra el desempeño lingüístico, las emociones y desarrolla las capacidades humanas, sensibilidad y socialización necesarias en una incorporación al aula regular. La potenciación de su inteligencia emocional y el desarrollo de sus áreas socioemocionales por medio de la expresión corporal, se fomentan de manera natural en los juegos de roles y en las dinámicas lúdicas propuestas en las instituciones escolares. Solo en este sentido, podríamos empezar a responder:

¿De qué liberaciones, resistencias y re-existencias hablamos hoy en América Latina y el Caribe en el trabajo educativo que adelantamos con niños, niñas y adolescentes?

Resultados

Desde el estado del arte se evidencia deserción, inequidad, falencias en la estructura pedagógica del sistema académico, aumento de trastornos psiquiátricos o de ansiedad e índices mayores de violencia infantil; no obstante, las intervenciones pedagógicas en teatro también evidencian el fortalecimiento de la autoestima, la creatividad, la imaginación, y avances en el desarrollo de habilidades sociales básicas, gracias al ejercicio de potenciar la expresión artística, oral y corporal en el marco de fomentar la inteligencia emocional.

Impacto en la política

Los procesos pedagógicos desde la virtualidad fueron un reto para los docentes durante la pandemia, las condiciones obligaron a una adaptación que desafiaron a los educadores a buscar estrategias metodológicas para desarrollar herramientas de aprendizaje con estudiantes sin recursos económicos, ni dispositivos tecnológicos o acceso a la tecnología, y en tal caso por ende a la educación; las “prácticas educativas incluyentes” evidencian una brecha social que exige intervención política prioritaria.

La infancia es entendida como etapa y no como pensamiento en la escuela, sumado a los imaginarios preexistentes, sugieren un cambio en las estrategias pedagógicas, no sólo se trata de políticas públicas y prácticas sociales. A través de la educación emocional quiere hacer su nicho y manifestarse... Los niños y niñas en el contexto escolar expresan su voz... con sus emociones, en el lenguaje no verbal. (Alfonso, 2020, p. 21)

Develar el estancamiento de los procesos académicos y emocionales de los niños, niñas y adolescentes en tiempos de pandemia sugieren un reto a las políticas públicas educativas para la educación postpandemia actual, se deben reflejar procesos educativos desde la pedagogía liberadora en las prácticas educativas cotidianas, y en la aplicación normativa donde establece que las instituciones deben permitir la pluralidad, diversidad, equidad, oportunidades, aprendizajes integrales y significativos con la participación de los niños, niñas y adolescentes en procesos críticos y liberadores.

La conjugación de diversas intervenciones e investigaciones actuales, dan cuenta de niños, niñas y adolescentes con temores magnificados, ansiedad social, dificultades para expresarse de manera verbal o directa, inmadurez en el desarrollo de sus habilidades sociales básicas, falta de herramientas para la expresión de sus emociones y sentimientos, aumento de la depresión, ideación recurrente de suicidio, aislamiento, dependencia de los dispositivos para la comunicación, entre otros (tal como sugiere Eslava y Mejía (2020) en los niños de pandemia). Es inminente abordar la inteligencia emocional para el favorecimiento del desarrollo integral, permitiendo el desempeño lingüístico, la comprensión, la integración de las emociones, la sensibilidad y la socialización que eran herramientas fundamentales antes de la vinculación a las aulas físicas mediante el juego de roles que va directamente ligado al temperamento infantil.

Metodología

El propósito de la investigación es articular tres categorías fundamentales que inciden en el problema, por medio de un diseño cuasiexperimental dado que se interviene en la totalidad de los estudiantes de los grupos intervenidos, para realizar un análisis descriptivo e interpretativo en lo referente a los avances comportamentales, testimonios, entrevistas, cuestionarios, pruebas cualitativas, de la metodología de investigación doctoral didáctica de acción participativa que incluye un ejercicio de observación, investigación - acción participativa y evaluación; se lleva a cabo un estudio de tipo correlacional con el fin de medir dos variables, una correspondiente a la edad de los estudiantes y sus etapas de desarrollo desde la teoría de Piaget y/o la relación entre la institución pública -privada.

La interpretación descriptiva e interpretativa se desarrolla con el resultado de los instrumentos almacenados mediante herramientas tecnológicas, la aplicación de expresión corporal se realiza en sesiones semanales distribuidas durante el año y evidencian el proceso de los participantes; este programa se encuentra prediseñado y fundamentado en valores sociales desarrollados en cada sesión, donde se involucran reflexiones, motivación al diálogo entre pares, percepción de valores, manifestaciones de expresión corporal intencionadas a motivar el desarrollo

de la inteligencia emocional y motivación a situaciones que exijan criterio o decisión de acuerdo a las capacidades propias de su edad y proceso de desarrollo emocional y cognitivo.

Las categorías a tener en cuenta en la intervención son

El teatro y la expresión corporal (paradigma dominante): Propuesta pedagógica que acerca a los participantes a este tipo de manifestación artística que no es próxima a su entorno cultural, pero cercana mediante el role play, desde su proceso de desarrollo individual.

La inteligencia emocional (paradigma emergente): Aplicación de la teoría de inteligencias múltiples de Gardner en un momento históricamente particular del mundo, con niños postpandemia (Gardner, 1995).

Impactos socio-emocionales en pandemia (paradigma emergente): Formación integral de los niños y niñas desde la teoría de las etapas de desarrollo infantil, donde destaca la importancia de aprender a conocer y orientar las emociones.

Pertinencia social

Converge en seres humanos comprometidos con su ejercicio social, sujetos cuyas emociones se expresen de manera asertiva, impactando empática y afectivamente a su entorno; luego de la aplicación del programa se espera la disminución en niveles de ansiedad, comunicación fluida-asertiva, habilidades sociales que fomenten la armonía colectiva y el buen vivir; evidencias en su desarrollo intra e interpersonal.

Conclusiones

Estudios que asocian el desarrollo de habilidades sociales con la inteligencia emocional.

Las funciones sociales de las emociones posibilitan las diversas interacciones de los individuos.

La regulación de emociones posibilita las diversas interacciones de los individuos y permiten la expresión de los sentimientos.

Es imperioso proyectar espacios de participación de nuestros niños, como estrategia que permita poner en evidencia las necesidades infantiles en esta nueva realidad educativa posterior al Covid19.

Referencias:

Alfonso, N. (2020). *Educación emocional en niños de primaria en Colombia*. [Trabajo de grado Especialización, Universidad Distrital].
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25065/AlfonsoVanegasNatalia>

Sofia2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Antunes, C. (2006). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Narcea S.A de Ediciones.

Eslava, J. y Mejía L. (2020). *Los niños de pandemia*. Ed. Planeta.

“El teatro es poesía que sale del libro para hacerse humana” Federico García Lorca

Mesa 21

Infancias e interculturalidad: aportes a la reflexión del saber pedagógico para la profesionalización docente en educación infantil

“Expresión oral desde las infancias”

ANYI QUIÑONEZ CARABALI

MARILUZ TENORIO FAJARDO

Resumen

El trabajo “*Expresión oral desde las infancias*” da cuenta de los hallazgos que se evidenciaron durante el proceso de esta investigación que tiene como objetivo analizar las habilidades de la oralidad desde la diversidad cultural en los niños y niñas de 2 a 3 años del Centro de Desarrollo Infantil Señor de los Milagros Cali; potenciando las competencias comunicativas en la primera infancia a través de estrategias pedagógicas que promueven la oralidad, movilizándolo el aprendizaje a la formación integral. Así, los infantes interactúan y se enriquecen con la diversidad cultural y los saberes contextuales que les posibilita su auto reconocimiento.

Objetivos

General

Analizar las habilidades de la oralidad desde la diversidad cultural en los niños y niñas de 2 a 3 años del Centro de Desarrollo Infantil Señor de los Milagros – Cali.

Específicos

- Identificar elementos culturales en función de la oralidad a partir del trabajo transversal con los niños y niñas de 2 a 3 años pertenecientes al Centro de Desarrollo Infantil Señor de los Milagros.
- Describir el uso de estrategias pedagógicas generadas desde los agentes educativos para propiciar el desarrollo oral en los niños y niñas de la primera infancia pertenecientes al Centro de Desarrollo Infantil Señor de los Milagros.
- Fortalecer las competencias lingüísticas de los niños y niñas de párvulo del Centro de Desarrollo Infantil Señor de los Milagros a través del diseño de una secuencia didáctica como estrategia pedagógica.

Resultados

En este apartado relacionamos los resultados que se obtuvieron al aplicar los instrumentos que dieron aporte al trabajo de investigación. La encuesta es semiestructurada fue diseñada para darnos cuenta como desde los hogares y entornos socioculturales, le aportan a los niños y niñas

para el desarrollo de la oralidad desde edades tempranas. Luego se realizó una entrevista con la finalidad de que las agentes educativas a la que se les aplicó nos mencionaran desde su formación académica y quehacer diario dentro del aula de clase; como aportan para que los educandos fortalezcan la oralidad.

Encuesta

Esta se diseña con el propósito de conocer la mirada que tienen las familias sobre la importancia de fortalecer la oralidad en los niños y niñas desde sus hogares. Cabe resaltar que en el CDI se crean estrategias lúdicas pedagógicas que contribuyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje para los niños y niñas por medio de planeaciones, las cuales permiten que ellos desarrollen su lenguaje en el mejor tiempo posible de acuerdo a su edad. El instrumento se aplica de manera presencial a 20 familias que hacen parte del CDI Señor de los Milagros – Cali.

La encuesta está dividida en 4 ejes fundamentales que dan cuenta de los aportes que tienen las familias desde sus hogares para el fortalecimiento de la oralidad en sus hijos e hijas. Se seleccionaron teniendo en cuenta el problema de investigación y con este fin, se identificaron así: Comunicación verbal y no verbal, prácticas de crianza, actividades pedagógicas y sociocultural. Las respuestas son de selección múltiple debido a que le facilita a cada familia elegir más de dos opciones lo cual permite que la investigación sea más completa.

En estos apartados encontraremos las apreciaciones de las familias frente a las preguntas que evidencian en cada eje.

Comunicación verbal y no verbal:

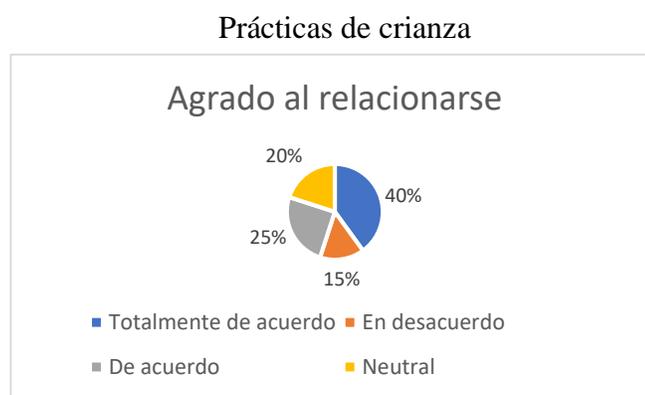
La comunicación ha existido desde tiempo atrás como un factor clave para consolidar relaciones interpersonales mediante la interacción y el diálogo, para ello, se comunican de manera verbal mediante palabras y de manera no verbal por medio de códigos, símbolos, gestos, etc. Precisamente para el desarrollo del niño o niña es fundamental la comunicación, porque es a través de ella que estos pueden expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos.

Dentro de los resultados hallados (Ver Gráficos) la mayoría de los niños y niñas muestran agrado al relacionarse, usan las palabras SÍ y NO adecuadamente, la frecuencia dominante con la que se comunican es ocasionalmente, al igual que; emplean frases de 2 o más palabras también de manera ocasional y otra respuesta fue que siempre lo hacen ocasionalmente. Frente a la frecuencia con la que se comunican de manera verbal y no verbal, los niños y niñas se comunican mediante estas dos formas de lenguaje casi siempre y en su mayoría ocasionalmente.

El niño y niña aprende el significado de las palabras, ya que forma parte de una gestualización significativa. La intervención del adulto en el desarrollo infantil tiene una intención pedagógica que es estimular, desarrollar y rectificar las emisiones del niño. El paso a la comunicación verbal se da en varias fases que son: comunicativa afectiva, uso de apelativos o denominación aprendizaje de la oposición (negación), expresión de la calificación de sus experiencias. Con la aparición de las frases el lenguaje se separa definitivamente de la comunicación gestual (Gómez et al., 2017, pp. 15-16).

Figura 1

Agrado y receptividad por parte de los niños, cuidadores y agentes educativos



Es importante saber que este tema le corresponde básicamente a los padres o cuidadores, pues son los responsables de formar a los infantes mediante normas y prácticas positivas, promoviendo el desarrollo, bienestar y el fortalecimiento de vínculos afectivos. Las prácticas de crianza cobran mayor significado en la edad temprana, ya que es dentro de los primeros años de vida, en donde se va formando su identidad y van adquiriendo conductas, por lo que se deben particularizar estrategias de crianza de acuerdo a la personalidad y necesidades del niño o niña.

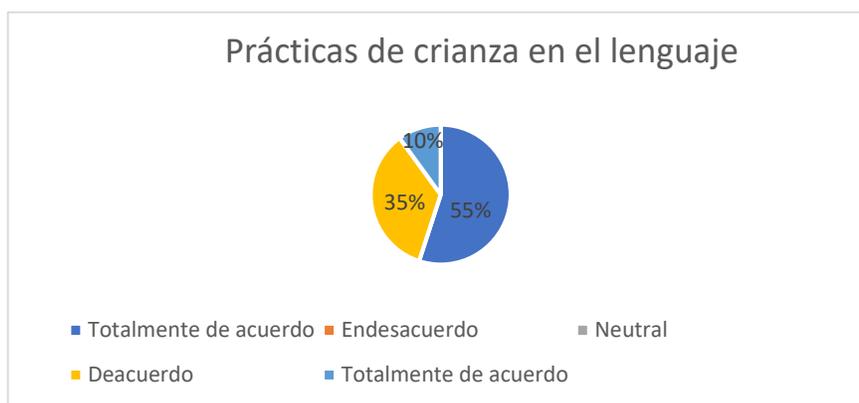
La familia como grupo social influye en el desarrollo socio afectivo de todos sus integrantes en especial de los niños y niñas, ya que estos aprenden durante la primera infancia los modelos, normas y habilidades sociales necesarias. Por esta razón, los factores que inciden en el desarrollo de los niños y las niñas pueden variar, de ahí la importancia de identificar la influencia de la familia y de estas pautas de crianza en el desarrollo de los más pequeños durante la primera infancia (Vergara, 2017, p. 24).

Si bien, en los resultados encontrados (Ver Gráficos) se está en acuerdo y desacuerdo de que las prácticas de crianza influyen en el lenguaje, por otra parte, la manera que tienen los

docentes en replicar prácticas culturales de sus educandos frente al desarrollo de la oralidad, es a través de mitos, canciones y el juego, también se está de acuerdo en que la disciplina incide en la oralidad y la frecuencia con la que se les leen cuentos o cantan canciones de manera ocasional, casi siempre y otros que no lo hacen. También, las prácticas culturales influyen en la crianza y cuidado, al igual que; las prácticas de crianza influyen en la oralidad.

Figura 2

Prácticas de crianza en el lenguaje de niños en niñas con sus pares y/o cuidadores



Actividades pedagógicas

Las actividades pedagógicas son una serie de acciones que se diseñan y ejecutan en el contexto escolar/educativo para de esta manera, fomentar y promover un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza en la población infantil al ser un grupo de atención prioritaria con las particularidades especiales de esta etapa de la vida requiere de una atención especializada con estrategias acordes a la realidad individual y colectiva del centro infantil teniendo en cuenta las necesidades, intereses y demandas de los niños y niñas para de esta manera con base a sus potenciales; lograr un aprendizaje significativo en el diario vivir de cada uno de ellos (Yari, 2017, p. 34).

En los hallazgos del fenómeno estudiado (Ver Gráficos), se encontró que se está de acuerdo y poco en desacuerdo en participar de las actividades que propicia el Centro de Desarrollo Infantil, notificando que se realizan actividades en el aula de clase, aunque algunos no lo hacen y otros lo hacen en ocasiones. Por otro lado, los CDI no son ajenos a que ocurran incidentes dentro del plantel educativo, por lo que la encuesta arrojó que se actúa frente a los incidentes a través del diálogo y en un porcentaje pequeño, se actúa desde los insultos. También ocasionalmente visitan espacios

culturales, otros casi nunca lo hacen, y el restante lo hace cada mes u otros, una vez a la semana. A su vez, en las actividades de ocio, se encuentra que en su mayoría juegan y otros hacen actividades como dormir y leer cuentos.

Figura 3

Participación de los cuidadores en actividades que se desarrollan en el CDI



Sociocultural

En los hallazgos de este apartado (Ver Gráficas) se encontró que las familias provienen del país colombiano y de Venezuela; además, están compuestas por diferentes tipologías de familia: madre soltera, familia extensa, familia nuclear, familia de padres separados. Por su parte, la participación en la crianza de algunos niños y niñas están a cargo de la madre y el padre, en otros casos, a cargo de la madre y, por otro lado, de los abuelos. De acuerdo con lo anterior, se denota características sociodemográficas que dan cuenta de diferentes identidades culturales. Si bien, la parte sociocultural en relación con el lenguaje infantil; contribuyen a la interacción social y cultural de estos, a su vez cumple un papel fundamental en el desarrollo de habilidades lingüísticas que se dan a partir de la socialización.

Figura 4

Influencia del lugar de donde proviene la familia del niño o niña en el desarrollo de la oralidad



Entrevista

Fue aplicada de manera presencial a las docentes del Centro de Desarrollo Infantil y aquí se presenta el análisis de los datos que se obtuvieron. Se realiza la interpretación y análisis de resultados con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación y de los objetivos planteados en la presente investigación. Se tendrá en cuenta los testimonios aportados por las Agentes Educativas y auxiliares pedagógicas así:

En nuestro CDI y en nuestro salón fomentamos la oralidad por medio de rondas, canciones infantiles, de adivinanzas, actividades de repetición como versos y poemas, también lecturas de cuentos todos los días y por último hacemos exposiciones del personaje de la semana, cómo se sintieron el fin de semana, o algunas anécdotas que los niños y las niñas quieran contar. (Comunicación personal, Agente educativa #1, 25 de mayo de 2023).

En otro testimonio una agente educativa menciona

Es promover y fortalecer todo lo que se trata sobre la estimulación de todos sus sentidos, todo lo que se trate del sentido como la vista, el tacto, audición. Sí, todas esas estrategias las utilizamos a través de lo sensorial como las texturas toda esa parte, otra estrategia que utilizamos son los diferentes rincones como el arte el rincón de la literatura el rincón del juego, dónde a través de estos podemos hacer que los niños desarrollen todo lo que son sus competencias. Las que utilizamos para fortalecer la oralidad son a través de las canciones, los cuentos, el diálogo. (Comunicación personal, Agente educativa #2, 25 de mayo 2023).

En otro testimonio se expresa lo siguiente:

Es a través de los ambientes de aprendizajes, fortalecido junto a las actividades rectoras, como es el juego el arte, la literatura y la exploración del medio. Una de las rutinas que utilizo para fomentar la oralidad dentro de la clase son los textos regalos, bien sea en la bienvenida o en la salida (Comunicación personal, Agente educativa #3, 25 de mayo 2023).

Es a través del juego porque los niños desarrollan la capacidad de expresión y fortalecen los vínculos afectivos, La prevención de accidentes es significativa porque los niños participaron en su rol de bomberos haciendo preguntas... (Comunicación personal, Agente educativa #4, 24 de mayo de 2023).

La integración de procesos lúdicos, cognitivos, afectivos y estéticos, motiva el desarrollo integral de los infantes; el juego y específicamente los juegos de mesa didácticos como loterías, dominós, escaleras, entre otros, son actividades lúdicas, por medio de las cuales se integran,

fortalecen sus conocimientos, valores y formas de expresarse con sus compañeros de grupo escolar y desarrollan competencias básicas de lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales y formación en valores y desarrollo moral. (Castilla et al., 2014, p. 40).

Impacto en la política

Siendo la primera infancia una prioridad para el Gobierno es indispensable enfocarse en la adecuada enseñanza de la oralidad y diversidad cultural en los niños y niñas de 2 y 3 años, siendo esto una prioridad social, de idiosincrasia y cultural ya que; son los niños y niñas con un bagaje cultural, social y político los responsables de conservar y transmitir dichos conocimientos a futuras generaciones. Así mismo, la oralidad es fundamental para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, saberes y experiencias culturales.

Metodología

Se orientó esta investigación desde el enfoque cualitativo, ya que este permite indagar sobre estudios etnográficos, entrevistas y estudios de caso, los cuales son instrumentos que permiten recolectar información para llevar a cabo una investigación detallada. Es por eso, que se centró la propuesta de la experiencia abordada en la investigación acción según el entorno, ya que se consideró que es la más adecuada o pertinente para llevar a cabo el trabajo de investigación; porque permite determinar un grupo poblacional. Además, diferencia la diversidad de las diferentes familias de los niños y niñas considerando cada una de sus particularidades desde la construcción de identidad y su cultura.

Por tal razón “la Investigación Acción Participativa es en realidad una amplia familia que incluye diferentes maneras de hacer investigación para el cambio social con la participación de la gente y que ha tenido diversos desarrollos en el mundo” (Zapata y Rondán, 2016, p. 7).

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación acción es una transformación útil para la educación, ya que se emplea para investigar, innovar y mejorar logrando así un cambio significativo, y la investigación cualitativa permite analizar datos evaluando cada una de las prácticas de una manera crítica. En este sentido, planteamos el propósito de esta investigación de acuerdo con las experiencias vividas dentro del CDI Señor de los Milagros, ya que el objetivo de este estudio de tipo investigación-acción es analizar las habilidades de la oralidad desde la diversidad cultural en los niños y niñas de 2 a 3 años del Centro de Desarrollo Infantil Señor de los Milagros – Cali.

Para esto se aplicarán los siguientes instrumentos que nos permitan recoger evidencias

antes, durante y al final de la intervención.

Planeación pedagógica

Este instrumento permitió en la investigación la organización continua de experiencias que promueven la práctica de enseñanzas y aprendizaje de una manera flexible, donde se planearon actividades lúdicas pedagógicas que aportaron de manera significativa al desarrollo de la oralidad en los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Señor de los Milagros.

La planeación pedagógica en la primera infancia, donde se generan espacios para vivenciar experiencias significativas, donde cada niño y niña se reconozca así mismo y al otro, se valoren sus ideas, necesidades y características propias, a la vez que se posibilite el reconocimiento de su entorno, para explorar, indagar, crear y gozar teniendo en cuenta la lúdica y actividades rectoras de la primera infancia (Sánchez et al., 2018, p. 16).

Encuesta

“La encuesta ha demostrado ser útil en una gran variedad de campos y aplicaciones. La mercadotecnia, la comunicación, las organizaciones, la política, la salud y la demografía utilizan con éxito esta metodología” (López, 1998, p. 7). Este instrumento ayudó ampliamente, en la recopilación de información y análisis de datos a través de un cuestionario diseñado previamente con preguntas cerradas, con una totalidad de 20 preguntas, para comprender conceptos y experiencias vividas frente a la temática abordada en la investigación. Se desarrolló de manera presencial a 20 familias.

Entrevista

Este instrumento aportó a la investigación desde una mirada amplia y detallada a través de las experiencias vividas por parte de las docentes que prestan su servicio dentro del Centro de Desarrollo Infantil Señor de los Milagros de manera oral para potenciar la oralidad en los niños y niñas. Se realizó a grupo focal de manera presencial.

Pertinencia social

Al enfocarse en la oralidad y enseñanza de la diversidad cultural en niños y niñas de 2 y 3 años no solo se logra transmitir conocimientos de generación en generación, sino también fomentar el respeto por las diferentes culturas y con esto mitigar prácticas discriminatorias o de exclusión ya que los niños podrán respetar a quienes son diferentes, bien sea por tener costumbres diferentes, acento diferente, vestimenta diferente, lengua, entre otras. Lo anterior, demuestra la pertinencia social que tiene esta investigación, ya que; no solo está enfocada en la oralidad de niños y niñas,

sino también en enseñar sobre la diversidad cultural.

Conclusiones

Respondiendo a la pregunta problema de este documento, la importancia de fomentar habilidades de la oralidad basadas en la diversidad cultural en los niños y niñas que se encuentran en el ciclo vital de la primera infancia, está relacionada con que, la oralidad en la primera infancia es crucial ya que contribuye al desarrollo cognitivo e integral de los niños y niñas a partir de su interacción social con sus pares. Si bien, las competencias lingüísticas son clave para que el infante exprese sus emociones, pensamientos y sentimientos; por eso es vital que el entorno primario establezca sanas y positivas pautas de crianza y los Agentes Educativos promuevan estrategias pedagógicas que le aporten a la construcción de identidad del niño o niña y fortalezca las competencias de la oralidad.

Con respecto a los objetivos específicos, y puntualizando en el primero, se puede decir que los elementos culturales en función de la oralidad a partir del trabajo transversal con los niños y niñas de 2 a 3 años de edad, tienen que ver con las canciones tradicionales, el juego, los cuentos, trabalenguas, leyendas, conversaciones que sirven para fomentar la oralidad y transmitir elementos culturales; es importante que para ello, se promueva un entorno inclusivo que permita conocer, entender y respetar la diversidad cultural y lingüística.

En cuanto al segundo específico, se entiende que; el uso de estrategias pedagógicas generadas desde las Agentes Educativas para propiciar el desarrollo oral en los niños y niñas de la primera infancia, son fundamentales en la estimulación del lenguaje oral en los primeros años de vida de los niños y niñas. Es decir, que sí se usan estrategias pedagógicas adecuadas, se facilitan herramientas para que los infantes mejoren sus habilidades de comunicación oral y poder tener un desarrollo lingüístico efectivo.

Finalmente, el tercer objetivo específico alude al fortalecimiento de las competencias lingüísticas de los niños y niñas desde el diseño de una secuencia didáctica; si bien, este tipo de estrategia pedagógica permite crear un espacio propicio para el desarrollo integral de los infantes. Para la construcción de esta, se debe tener claro el objetivo, tener en cuenta las etapas del desarrollo del lenguaje de los niños y niñas, por lo que se debe adaptar a las necesidades, edad y nivel de comprensión lingüística de los estudiantes, de igual forma, se debe contar con una gama de actividades para poder abordar todos los aspectos del lenguaje; la secuencia didáctica, es una herramienta ponderosa para los educandos en cuanto que, crea recursos didácticos y/o pedagógicas

para fomentar y fortalecer las competencias lingüísticas, teniendo en cuenta que la primera infancia, es la etapa en la que los niños y niñas adquieren las bases teóricas y prácticas para el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Frente a los desafíos y aprendizajes durante el proceso del proyecto de investigación estuvo la gestión de tiempo, ya que este elemento es de notarse tanto como un desafío como un aprendizaje, ya que fue complejo organizarnos para llevar a cabo las funciones requeridas por la universidad, pero fue posible aprender a establecer plazos, asignar funciones, y tener la capacidad de organización.

Referencias

- Castilla, C. A., Amaya, M. Y. Amaya, Y. P., & Laguna, Y. (2014). Influencia del juego como pilar de la educación en el desarrollo del lenguaje oral y escrito por medio de los juegos de mesa. *Revista Iberoamericana de psicología*, 7(1), 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4905113>
- Gómez, C., Alarcón, L. & Arango, J. (2017). *Desarrollo del lenguaje verbal y no verbal en el proceso de socialización de los niños de 1 a 3 años del Centro de Desarrollo Infantil Universidad Católica de Oriente del Municipio de la Ceja* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13651/1/GomezClaudia-AlarconLiliana-ArangoJulieth_2017.pdf
- López Romo, H. (1998). La metodología de la encuesta. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, 33-74. https://biblioteca.marco.edu.mx/files/metodologia_encuestas.pdf
- Sánchez Giraldo, D., Ávila García, L., Diosa González, J., & Hernández Rodríguez, M. (2018). La planeación pedagógica para la atención integral en la primera infancia. *Textos y sentidos*, (17), 155-177. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/104/99>
- Vergara, L. (2017). Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares. *Zona Próxima*, (27), 22-33. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442017000200022&script=sci_arttext
- Yari, O. T. (2017). *Propuesta metodológica: “Actividades pedagógicas para estimular el lenguaje verbal de los niños y niñas de 1 a 2 años del Centro Infantil del Buen Vivir Carrusel de*

Niños de la Parroquia Chiguaza del Cantón Huamboya, periodo lectivo 2016-2017".

[Trabajo de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca].

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14744/1/UPS-CT007248.pdf>

Zapata, F., & Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. *Instituto de Montaña*.

[https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-](https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf)

[IAP-Zapata-y-Rondan.pdf](https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf)

¿Son posibles las prácticas profesionales desde una visión intercultural?

CARMEN SOFÍA JIMÉNEZ SÁNCHEZ

ELIZABETH RENGIFO GUERRERO

Resumen

La interculturalidad se interpreta como un proceso complejo, plural y multi, trans e interdisciplinario, que promueve el diálogo, el reconocimiento y visibilización de todas las culturas, formas de ser y de aprender, promoviendo experiencias de interacción y construcción conjunta, irradiando a todos los actores desde lo glocal. La ponencia detalla la propuesta de investigación adelantada por la Fundación Universitaria Los Libertadores y la Corporación Universitaria del Caribe CECAR en sus programas de Licenciatura en Educación Infantil, reconociendo la necesidad de prácticas pedagógicas con una visión intercultural desde los primeros años de formación del educador infantil.

Abstrac

Interculturality is interpreted as a complex, plural and multi, trans e interdisciplinary process, which promotes dialogue, recognition and visibility of all cultures and ways of being and learning, promoting experiences of interaction and joint construction, radiating to all actors from the glocal. The paper details the research proposal advanced by the Fundación Universitaria Los Libertadores and the Corporación Universitaria del Caribe CECAR in their Bachelor's Degree programs in Early Childhood Education, recognizing the need for pedagogical practices with an intercultural vision from the first years of early childhood educator training.

La interculturalidad es un término que ha adquirido mayor relevancia en un siglo definido por el respeto a la diferencia, la visibilidad de las diversas formas de ser, pensar y sentir, por la posibilidad de develar las bases del entramado social que construyen los seres humanos de manera constante, en los espacios a los que pertenecen. Ha sido considerada también un reto en la lógica hegemónica que se ha impuesto en las configuraciones históricas de las culturas y las sociedades, donde se ha aprendido a reafirmar la diferencia desde el lado opuesto a los ideales aceptados, por

el peligro subyacente que traen consigo la comprensión de dichas cosmovisiones. Sin embargo, la aceptación de la diversidad no debe ser una máxima que se traduzca en una actitud de indiferencia, sino en la concreción más genuina del diálogo surgido entre todas las concepciones producto de la historia, la memoria, el lenguaje y el

discurso fundante de las mismas. Asumir la interculturalidad es también un acto de apropiación de procesos identitarios de las diversidades propias de cada cultura, que se generan desde la infancia y se afianzan durante todo el ciclo de vida de sus integrantes.

Es por ello que la presente ponencia, describe una intencionalidad desde la planeación curricular en la inclusión de la interculturalidad como un elemento necesario en la formación de los profesionales en Educación Infantil, siendo las infancias también un campo de disputa por la integración de miradas más plurales e inclusivas que den cuenta de dicha diversidad. Además de centrar su interés en demostrar la posibilidad de fundamentar las prácticas profesionales de los educadores infantiles en formación en nuestro país, desde una visión intercultural, a través de un modelo de integración de la diversidad cultural existente, que le permita comprender la importancia de ampliar los escenarios institucionales de formación, hacia formas más comunitarias de apropiación territorial donde están presentes las infancias.

En ese sentido, las prácticas profesionales se convierten en el espacio de acceso al conocimiento de esos múltiples contextos donde las infancias se desarrollan, afianzando procesos de memoria, de vehiculización de ideales sociales, de construcción del otro como parte de la propia identidad y de búsqueda de sentidos para la diversidad existente. Allí, el lenguaje y las visiones que se generen garantizarán el respeto y la aceptación de esas otras formas de existir, movilizándolo elementos y valores garantes de una verdadera cultura para la paz y la convivencia social y una educación con una amplia visión intercultural.

Según la Resolución MEN 18583 de /2017, en los contenidos curriculares y las competencias del educador se afirma lo siguiente:

La institución de educación superior deberá hacer explícitos los fundamentos teóricos, así como los lineamientos pedagógicos y didácticos desde donde se realiza el diseño curricular de sus programas de Licenciatura señalando un propósito y un perfil de formación, que posibiliten el cumplimiento de los parámetros de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad para que sus egresados, una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, sean capaces de garantizar la calidad y pertinencia de los procesos educativos con pensamiento crítico, creatividad,

valores y actitudes éticas, dirigidas al respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático. Así mismo, se asegurará un conocimiento disciplinar y pedagógico que permita la formación adecuada para adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje, la promoción de la investigación, la ciencia y la transformación pacífica de los conflictos, la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías, la conciencia social de su entorno, la interculturalidad, la sostenibilidad, y preservación del medio ambiente. Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017)

Desde la Fundación Universitaria Los Libertadores (FULL) y la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), el proceso de diseño y fortalecimiento de las prácticas ha pasado por repensar estos aspectos enfatizados en la normatividad vigente, puesto que se dirigen a reconocer la necesidad de incorporar perspectivas más integrales y plurales en el ejercicio de aula de los educadores infantiles. Es por esto por lo que la práctica profesional en estas dos instituciones ha sido definida en concordancia con lo establecido por el MEN, haciendo referencia a los procesos de apropiación de saberes y discursos que son inherentes a la formación del educador:

Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Se entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblaciones. (MEN, 2017).

De allí que sea indispensable instalar la interculturalidad como un elemento transformador de las prácticas educativas y pedagógicas de un Licenciado en Educación Infantil. Para CECAR, especialmente para el programa de Licenciatura en Educación Infantil, los niveles de las prácticas están en consonancia con núcleos fundantes como la intervención, la investigación, la innovación y experimentación en escenarios diversos, así como se privilegia desde la visión de integralidad, la noción de niños y niñas como sujetos de derechos “indivisibles, irreversibles, interdependientes, exigibles progresivos, e irrenunciables” (Jiménez y Rengifo, 2019). “La práctica en la institución genera la posibilidad de “aplicar teorías, métodos y estrategias didácticas acorde con la realidad de los escenarios de práctica, articulando el saber, con el saber hacer en el contexto” (p. 84).

El programa de Licenciatura en Educación Infantil de CECAR (2022), incorpora las

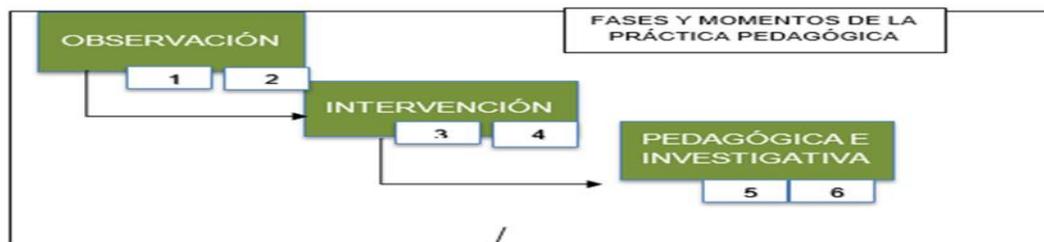
prácticas pedagógicas en el área profesional, que integra cursos desde el plano pedagógico e investigativo admitiendo como propósito desarrollar las capacidades, habilidades y competencias para interpretar críticamente las teorías pedagógicas e investigativas que permitan potenciar su actitud y vocación mediante la aplicación del saber y del saber hacer pedagógico para liderar los procesos de transformación de la sociedad. El área profesional, está inserta desde segundo a noveno semestre y contempla los siguientes cursos:

Figura 1

Área profesional

ÁREA PROFESIONAL					
SABERES ESPECÍFICOS Y DISCIPLINARES	DIDÁCTICAS DE LAS DISCIPLINAS		DIDÁCTICAS DE LAS DISCIPLINAS		
RA6	RA7		RA8		
Expresión corporal y danza	I	Epistemología de la pedagogía	I	Práctica reconocimiento del contexto	V
Expresión plástica	II	Pedagogía infantil	II	Práctica diagnóstica en el aula	
Cantos y rondas	II	Didáctica de la lengua materna	V	Práctica profesional I	I
TIC I	V	Currículo y primera infancia	V	Práctica profesional II	II
Expresión musical	V	Psicomotricidad y juego		Práctica investigativa I	III
TIC y habilidades comunicativas	I	Didáctica del pensamiento matemático		Práctica investigativa II	X
Electiva I	X	Didáctica de la lectoescritura	I	Opción de grado	X
		Didáctica de las ciencias naturales	II		
		Didáctica de las ciencias sociales	III		
		Literatura infantil	III		

Es por esto que el programa organiza la práctica pedagógica en tres fases y momentos distribuidos en siete prácticas a lo largo de la formación del estudiante, que permitan un acercamiento a las realidades de la niñez, formar una maestra, o maestro abierto a nuevas propuestas de trabajo pedagógico, que indague y que busque soportes conceptuales a su trabajo, ya que esta búsqueda y reflexión es la base de su formación permanente, por tanto, se estructuran de la siguiente manera:

Figura 1*Fases y momentos de la práctica pedagógica*

Fuente: Proyecto Educativo del programa PEP, CECAR, 2022.

Por tanto, las prácticas pedagógicas, como escenarios reales, fortalecen la formación integral del licenciado en distintos escenarios de participación social, poniendo en práctica sus competencias desde el ser, saber y el hacer, al servicio de las niñas y niños, las instituciones, organizaciones, comunidades, familias y /o cuidadores; lugar en el que el estudiante aprende a tomar decisiones y validar los procesos formativos que utilizan en contextos reales para circular sus saberes académicos con los convenios y alianzas interinstitucionales.

Por otro lado, la Fundación Universitaria Los Libertadores, dentro de las Orientaciones de la práctica pedagógica del año 2023, esboza un camino por diversos escenarios que posibilitan la lectura crítica frente a los contextos sociales y educativos en los que van a participar desde su elección profesional como docentes, que unido a los fundamentos teóricos necesarios, le permite comprender diferentes nociones y concepciones alrededor de la educación, la pedagogía, el contexto escolar, los sujetos del aprendizaje y la categoría “maestro”, así como las herramientas pedagógicas y estrategias didácticas para realizar el reconocimiento del contexto, los sujetos del aprendizaje, las características de los territorios, los procesos educativos a desarrollar de acuerdo a las características de los mismos, lo que implica, la permanente responsabilidad de garantizar los derechos de los niños, las niñas y en general de las personas, en razón a que el trabajo académico en los diferentes escenarios de práctica, implica el desarrollo y fortalecimiento de capacidades y habilidades para el análisis, la comprensión y la interpretación de hechos, discursos, prácticas e interacciones que suceden en los diferente ámbitos donde se desarrolla la misma.

Desde las anteriores apuestas, se asume un proceso de práctica pedagógica que aporte a la lectura y transformación de las instituciones, comunidades y territorios en donde los licenciados en formación se desarrollan y ponen en tensión todos sus conocimientos. De esta manera, la práctica pedagógica es considerada una apuesta transformadora a partir de los procesos de investigación que se gestan, los cuales parten de las necesidades, inquietudes y consideraciones de

los diferentes contextos educativos.

Para que esto sea posible, dicho proceso de práctica debe ser un escenario de conceptualización, experimentación didáctica, permitiendo la comprensión del proceso educativo y de la función, retos e implicaciones del quehacer docente, lo que nos lleva a un escenario también de confrontación constante con las realidades y del sinnúmero de situaciones que convergen en el contexto educativo. Una realidad que también invita al maestro a reconocer y a alegrarse de la diferencia y diversidad que caracterizan a nuestros territorios, la cual es entendida desde la multiculturalidad e interculturalidad.

El proceso de práctica pedagógica desarrollado desde las licenciaturas en la FULL se caracteriza por un ciclo común en donde convergen los licenciados en formación de Educación Infantil y Educación Especial.

Tabla 1

Práctica Pedagógica Ciclo de Fundamentación

Ciclo de Fundamentación			
Sem	Práctica	Formación en investigación y Productos	
I	Maestros y escenarios Educativos	Observación	Bitácora Guía de Observación
II	Infancia Primeros Años de Vida	Caracterización	Formatos de caracterización sociodemográfica. Informe de caracterización de la población.
III	Experiencias significativas y Socialización Escolar	Sistematización	Reflexiones sobre los proyectos educativos. Instituciones PEI. Ejercicio de cartografía social. Entrevistas Diario de Campo.
IV	Escuela y Diversidad	Planteamiento Preguntas Problematización de contextos	Reflexiones sobre los proyectos educativos. Instituciones PEI Diarios de campo. Grupos Focales. Entrevistas a profundidad.
V	Educación Inclusiva	Definición de Objetivos General y específicos en coherencia con el problema	Reflexiones sobre proyectos educativos. Instituciones PEI Diario de campo Grupos de discusión. Matrices de análisis de información.

Fuente: Perspectivas y reflexiones: “Sentidos y retos de la Práctica Pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación”.

El ciclo de fundamentación promueve el desarrollo de interacciones educativas en los diferentes escenarios de práctica, desde los principios del diseño universal de los aprendizajes DUA (Pastor, 2012); así como también fortalece las comprensiones del devenir de las múltiples “infancias” entre ellas quienes presentan discapacidad o tienen otras situaciones personales o sociales, que limitan en ocasiones, su posibilidad para participar y aprender, respondiendo a los ritmos y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes de modo que se minimicen barreras para aprender y participar (Unesco 2017).

Tabla 2*Práctica Pedagógica Ciclo de Profesionalización*

CICLO PROFUNDIZACIÓN				
Sem	Licenciatura Educación Infantil Práctica	Licenciatura Educación Especial Práctica	Formación para la investigación	Producto-resultados
VI	Praxis Integral en Primera Infancia	Praxis Pedagógica con Enfoque Diferencial	La práctica contribuye en este aparte a la investigación formativa un ejercicio reflexivo, crítico y dialógico, entre las categorías conceptuales, metodologías y análisis de contextos. Así como, la aplicabilidad de técnicas e instrumentos abordados en el ciclo de Fundamentación.	Ponencias y Artículos de Reflexión y Revisión teórica
VII	Praxis Pedagógica Áulica	Praxis Pedagógica en Discapacidad Intelectual		
VIII	Praxis escenarios familiares y comunitarios	Praxis Pedagógica en Discapacidad Sensorial		
IX	Praxis Hospitalaria	Praxis Pedagógica en Discapacidad Motora y Asociada		

Fuente: Perspectivas y reflexiones: “Sentidos y retos de la Práctica Pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación”.

Partiendo de la estructura que se presenta en la tabla No. 2, los licenciados en educación Infantil, durante el ciclo de profundización, pueden enriquecer las experiencias aportadas desde los diversos escenarios y comunidades, a partir de un ejercicio de pensamiento crítico y reflexión, que se da a partir del planteamiento de la problematización de las situaciones y realidades de las infancias, lo que da lugar a una práctica investigativa.

Otro elemento importante dentro del desarrollo de la práctica pedagógica que asume la FULL es la relación dialógica planteada por Freire (citado por Gadotti et. Al 2007), es esencial para problematizar las situaciones educativas que convoquen a indagar, a relacionar teorías orientadoras, establecer diálogos para dar respuestas que atiendan las voces de los participantes.

En este sentido, parafraseando a Freire (1980), las relaciones dialógicas se establecen entre:

- Sujeto/docente en formación – realidad/situaciones educativas, / fenómenos/hechos.
- Sujeto docente en formación / -sujeto comunidad educativa: estudiante/ niño, joven adulto; docentes titulares, directivos-docentes, familias.
- Escuela - contextos, de aula, salud, cultura, deporte, recreación; familiares, comunitarios.
- Sujeto docente en formación – conocimiento /contenidos de los espacios académicos en diacronía y sincronía. Otros que debe buscar a partir de las preguntas que lo cuestionen y lo convoquen al ejercicio investigativo.

La interculturalidad parte de un principio orientador que surge de la idea de la construcción de un pensamiento decolonial, en oposición a las lógicas de la racionalidad occidental que está lejana de las realidades y contextos de nuestras comunidades locales y latinoamericanas. La idea de un pensamiento decolonial hace referencia a dar apertura a otras formas de leer, comprender y estar en el mundo, legitimando nuevos paradigmas que contemplan los saberes ancestrales que han venido tejiendo y están presentes en nuestras comunidades (Walsh, 2013, p. 79).

De cara al desarrollo de procesos y propuestas educativas con niños y niñas de diversos escenarios colombianos, la interculturalidad crítica posibilita nuevas formas de relacionarnos y de construir caminos posibles de encuentro. La postura intercultural crítica pasa por las relaciones e intercambios culturales que siempre se han dado en nuestros contextos, asumiendo personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas; transitando, de acuerdo con Walsh (2009), por el “reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p. 174).

Para Rengifo y Jiménez (2019), lo anterior sugiere:

Un proceso de cambio de las lógicas del saber/poder, en donde las comunidades acalladas e invisibilizadas toman protagonismo y acción en sus procesos educativos, pero, sobre todo, se genera un diálogo desde lo humano, teniendo en cuenta los contextos y escenarios de actuación de los sujetos, caminando hacia un diálogo intercultural. (p. 4)

La práctica así entendida, desarrolla en el licenciado en formación las competencias relacionadas con la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, lo cual le permite realizar desde el eje epistémico y disciplinar respectivo, problematizar y colocar en diálogo en relación con el sentido y significado de los procesos formativos. Dicho maestro en formación se encuentra en un continuo contraste de la teoría y práctica, aspecto que coadyuva al desarrollo de una actitud reflexiva y propositiva.

En este orden de ideas la praxis en los diferentes niveles de formación le apuesta a un proceso de observación, toma de decisiones y a la apropiación del conocimiento asumiendo una postura crítica, lo que contribuye a una constante retroalimentación de su propio ser de maestro para transformar la realidad en su entorno y su propia realidad. De ahí que pueda interactuar con escenarios que lo interpelan de manera constante como: las comunidades indígenas, grupos de migrantes, personas con discapacidad, entornos rurales, entre otras.

Esta perspectiva intercultural crítica, aporta, la posibilidad de reconocer los escenarios y contextos culturales e identidades propias, partiendo de los escenarios cercanos y comunitarios de y con los niños y las niñas de las organizaciones con las que se desarrolla dicho proceso de práctica profesional; es así como, se rescata el enfoque de interculturalidad para todos, en donde en palabras de Castillo y Guido (2015) citado por Rengifo y Jiménez (2019), “se promueve la formación para una visión de mundo, donde se facilita la reconfiguración y descentración cultural, combatiendo el etnocentrismo para la construcción de nuevos esquemas de pensamiento”(p. 58).

Referencias

Freire, P. (1980). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

https://asslliab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

FULL. (2023). Perspectivas y reflexiones: “Sentidos y retos de la Práctica Pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación”.

<https://www.ulibertadores.edu.co/images/documentos-institucionales/documentos/proyecto-educativo-institucional-2019-2.pdf>

Gadoti, M., Gómez, M., Mafra, J. y Fernandes, A.[compiladores] (2007). Paulo Freire Contribuciones a la pedagogía. Colección Campus Virtual CLACSO.

http://www.cedoh.org/Biblioteca_CEDOH/archivos/0093%20PAULO%20FREIRE%20CONTRIBUCIONES%20PARA%20LA%20PEDAGOGIA.pdf

Jiménez, C. y Rengifo, E. (2019). Las infancias en Colombia: una aproximación conceptual y práctica sobre la pertinencia de las políticas públicas en educación inicial. En Villagrasa, C. y Sillero B. (coord). In VIII Congreso Mundial por los Derechos de la infancia y la adolescencia: ponencias presentadas (pp. 84). Universidad de Málaga (UMA).

Pastor, A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Navarro, J., Fernández, M^a T.,

Rengifo, E. G., & Jiménez, C. S. J. (2019). La Práctica Profesional desde una Visión Intercultural, Un Escenario que Favorece el Desarrollo de las Infancias. Congreso Mundial por los Derechos de la infancia y la adolescencia: ponencias presentadas. (UMA).

Resolución 18583 de 2017 [MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL]. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la

obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. 15 de septiembre de 2017.

https://normograma.info/men/docs/pdf/resolucion_mineduacion_18583_2017.pdf

Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.

<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>. FreireP. (1980).

La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

https://asslliab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

UNESCO. (2017). Herramientas de formación para el desarrollo curricular. Aprendizaje Personalizado. Documento de trabajo o reunión. Tomado de:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057_spa

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Ediciones Abya Yala.

https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%89POCA

Walsh, C (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

¿Cómo transformar la construcción de identidad en niñas y niños en edad preescolar?

DANIELA PERDOMO GUTIÉRREZ

GINNETH LIZETH RIVEROS TORRES

Resumen

En la siguiente propuesta de investigación, se hablará sobre los arquetipos socioculturales, tomando como eje la Teoría de la Personalidad por Carl Jung, en apuesta a los patrones de comportamiento e identidad, para la figura del ser mujer y hombre en sus tareas de desempeño dentro y fuera del hogar, en la sociedad caleña en el barrio Calimio Norte del Centro de Desarrollo Infantil Camilo Torres. A través del análisis en cada uno de los espacios propicios para el bienestar correspondiente al llamado de las necesidades e interacciones de los niños y niñas en su etapa de preescolar. Esta investigación es de corte cualitativa, nace a partir de la reflexión, sobre la acción de la práctica pedagógica cotidiana, en el aula de primera infancia, al expresar el trascender de todo aquello que se va a realizar, ¿cómo se realiza? y ¿por qué lo voy a realizar?, al interpretar aquellas acciones que hacen parte de un proyecto pedagógico, porque se va a realizar el proceso y cuáles son las intenciones pedagógicas suscritas al mismo, al transformar el patrón de las actividades pedagógicas y estrategias didácticas que se manejan para los niños y niñas en el aula de clases.

Objetivo General

Transformar patrones de arquetipos socioculturales, mediante la estrategia metodológica de STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), para la construcción de identidad libre en niñas y niños de 4 años, del CDI (Centro de Desarrollo Infantil) Camilo Torres, del Barrio Calimio Norte, en la comuna 6 de Santiago de Cali.

Objetivo Especifico

- Promover el aprendizaje a partir de cada una de las áreas del método STEAM, como un mediador para la estimulación del desarrollo amplio y colectivo, al adaptar el performance de “Aquello ¿qué me gusta? Y ¿me gustaría ser?” a las actividades

pedagógicas en el aula con los niños y niñas de 4 años del CDI Camilo Torres.

- Desarrollar actividades significativas, mediante la narración plasmada en un podcast de las experiencias en el CDI y trabajo literario con la ilustración “Liga Anti-princesas parte uno”, escrita por Nidia Fink y Pitu Saá, permitiendo en los niños y niñas el desaprender patrones estructurados que se radican desde su infancia.
- Evaluar semanalmente, mediante las actividades pedagógicas y conversatorios grupales, para saber si se cumplió con la intencionalidad formativa los compromisos y el desarrollo en general de la experiencia esto le permite hacer los ajustes necesarios para mejorar la calidad de la acción pedagógica.

El presente artículo reflexivo, narra el proceso de investigación en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Camilo Torres, de la comuna 6 de Cali, del barrio Calimio norte, esta Unidad de Servicio (UDS) acoge a 96 niños y niñas, provenientes de barrios aledaños (San Luis, Gaitán y Los Alcázares). Se toma como objeto investigativo el desarrollo pedagógico para un grupo de 24 niños y niñas entre los 3 y 4 años, durante el proceso de práctica formativa educativa, del programa de Licenciatura en Educación Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

Apostar por una educación distinta, que brinde soluciones alternativas, donde el niño no solo se educa en la institución, logrando seres respetuosos con el otro y con los ambientes. El pensar en un modelo alternativo, causando en el estudiante la generación del propio conocimiento, mediante la práctica como camino hacia la construcción. La educación direccionada hacia el estudiante que se enamora del aprender, al decidir con sus propios medios, el deseo por descubrir y curiosear.

A lo largo de este proceso se evidencia una clara necesidad en trabajar los arquetipos socioculturales, mediados por el modelo STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), en la búsqueda de enriquecer el componente pedagógico, desde los estándares básicos o pilares para la educación infantil (arte, juego, literatura y exploración del medio) de 0 a 5 años. Ha sido necesario llevar a la práctica proyectos de aula transformadores que desarrollen y problematicen los arquetipos culturales, al pensar y atender interrogantes y situaciones, del interés en niños y niñas, en coherencia con esta propuesta en la práctica que genera el Modelo STEAM, una ruta para identificar los procesos de identidad cultural. En este proceso lúdico-pedagógico, se incorporaron tres actividades, performance de “Aquello ¿qué me gusta? Y ¿me gustaría ser?”.

podcasts de “Experiencias interactivas en el CDI Camilo Torres” y una pieza literaria transformadora llamada “Liga Anti- princesas parte uno”, escrita por Nidia Fink y Pitu Saá.

Dicha investigación se caracterizó por un corte cualitativo, al descubrirse y explorarse en la trayectoria de la práctica formativa del programa de Licenciatura. Su método nace de la investigación acción, observada en las actividades pedagógicas, anteriormente nombradas.

Como autor teórico principal, se toma a Carl Jung, al plasmar en su teoría de la personalidad, los arquetipos, también conocidos, imágenes primordiales, al expresarse un anhelo o deseo del ser. También se evidenciará en el texto, otros autores que marcan el proceso investigativo en la concepción de la personalidad para la población infantil y aquellos estudios o productos de investigación que fueron necesarios para llegar a formar una hipótesis de dicho proceso.

Impacto en la política

De acuerdo al ser de la política pública para la educación infantil, en cumplimiento a una educación integral, como lo establece el MEN (Ministerio de Educación Nacional), desde la estrategia de cero a siempre, proporcionada en el CDI, se rigió la creación de una propuesta pedagógica innovadora, capaz de trascender en la población de niños y niñas de 4 años, pertenecientes a esta UDS, donde el deseo por aprender, surge desde el descubrimiento propio, al interactuar en un contexto pedagógico, que proporciona las herramientas de aprendizaje significativo (performance, podcasts, y pieza literaria) para el niño y la niña, siendo este lugar un espacio transformador en la adquisición de conocimientos y construcción de arquetipos socioculturales, moldeados en la población infantil bajo la cooperación colectiva, donde cada niño y niña cuenta con igualdad de condiciones. A través del modelo STEAM, se logra innovar propuestas pedagógicas, desde un aprendizaje que desarrolla habilidades de pensamiento lógico al resolver problemas.

Metodología

Este artículo reflexivo se construyó bajo una investigación de tipo cualitativa, al descubrirse y explorarse en la trayectoria de la práctica formativa del programa de Licenciatura en Educación Infantil. Su método nace de la investigación acción, al ser labor pedagógica e investigativa una construcción de conocimiento, para reconocer a este grupo infantil, como la población social que consolida la búsqueda de una propuesta educativa transformadora, como lo describe Fals Borda (1991) en el ideal para este tipo de investigación.

Evidenciado en tres actividades pedagógicas para niños y niñas de 4 años de CDI Camilo Torres, performance de la construcción de aquello que me gusta y me gustaría ser, acercamiento literario al cuento Liga Antiprincesas parte uno, que habla de la fantasía realista de una vida cotidiana y podcast narrando de experiencias de juego libre en el aula.

Figura 1

Performance



Fuente: Elaboración propia

Acercamiento literario a una de las colecciones del cuento liga de Anti-princesas



Podcasts, experiencias interactivas en el Centro de Desarrollo Infantil Camilo Torres

Figura 2



Fuente: Elaboración propia

Para esta construcción reflexiva, también se realizó una exploración documental de textos tomados del repositorio de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) y la biblioteca virtual Rafael García Herreros de UNIMINUTO, allí se observó:

¡Fuentes señalan, en la indagación! ¡Eso no es de niñas! Una búsqueda del sentido de la Subjetividad, al referir, Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (Fuentes et al. 2021).

El foro mundial para la economía sostenible marca las habilidades de STEAM, como las competencias del futuro, las cuales serán instrumento para enfrentar la cuarta revolución, Enterprise (2018), para ello se requiere transformar el sistema educativo del CDI Camilo Torres, proponiendo un aprendizaje basado en la solución de problemas y desarrollo de habilidades para competir en el mundo laboral. Construir grupos de investigación entre padres de familia, niños y agentes educativos, certificar maestras conocedoras del pensamiento STEAM y sensibilizar a la sociedad.

Carl Jung, en su teoría de la personalidad, habla del inconsciente colectivo, una herencia, donde el arquetipo se perfila como principio organizador, sobre aquello que se ve y se hace, conduciendo a la simbolización de un anhelo para el ser (Boeree, 2018).

Se habla sobre la concepción que se ha tenido desde muchos años atrás, las mujeres, así como cuidaban de sus hijos y eran aptas para esta tarea también podría ser cuidadoras y formadoras de otros niños en la sociedad, solo con el conocimiento previo que se tenía de ello sin unas herramientas que fueran de base para formar y educar como se debía en aquellos tiempos y reconocer el trabajo que esto conllevaba. Atarama et all. (2017), expresan que él sujeto docente adulto es quien, con su propia subjetividad, acude al encuentro del niño/a, para crear un entorno provocador, hospitalario, propicio para la consolidación de una relación cercana, tranquila y para la construcción de un vínculo seguro, permitiendo al pequeño ampliar su universo social y enriquecer sus experiencias.

Así, de acuerdo con Villamil (2020), “los jóvenes hacen hablar sus cuerpos y constituyen de él un territorio de participación política, pues en él permiten la aparición de nuevos modos de ser libres en la creación de nuevas subjetividades” (p. 159). La configuración que ha surgido en los niños, niñas y adolescentes, queriendo resolver las problemáticas que surgen mediante arte y

la expresión de su cuerpo, hacer escuchar las voces calladas por la misma sociedad.

El proceso del pensamiento filosófico hispanoamericano comienza con la introducción de las corrientes predominantes en la España de la época de la conquista, dentro del marco del sistema político y eclesiástico oficial de educación y con la finalidad principal de formar a los súbditos del Nuevo Mundo de acuerdo con las ideas y los valores sancionados por el Estado y la Iglesia (Vergara, 2014).

El símbolo es la primera

unidad inteligible de expresión de la conciencia humana, de tal suerte que nuestro punto de partida del análisis de todas las formas del saber humano será el símbolo. A partir de aquí podremos abordar la creación de las representaciones que dan origen a las nociones de identidad, abordándolas desde la perspectiva de su complejidad constitutiva, siguiendo las huellas de un elemento que está presente en todas sus dimensiones

En el texto *Pedagogía para Superhéroes*, Rayo (2015) menciona, el arquetipo permitió entender las dinámicas que juegan el héroe, la sombra y el dragón y como ellas son en realidad las representaciones de las conductas en los sujetos, con ello al ser contrastadas con el dibujo y el símbolo, se pudieron visualizar diferentes complejos, estereotipos y problemáticas para luego ser confrontadas, al contrastar una vez más en la práctica pedagógica el insumo para observar al niño en su ser y hacer.

Walter Benjamín, hacia el siglo XX analiza la cultura impartida desde los productos de juego, al problematizar los papeles de los juguetes y los juegos como una forma de inscribir al niño en los proyectos económicos, técnicos, políticos y culturales- sociales. Siendo importante revisitar la infancia a partir de los juegos y juguetes, al ser estos un mecanismo de infantilización y formación de las conductas deseadas, *Pedagogía y saberes* (Cardenas, 2012).

Pertinencia social, según el caso.

Los hallazgos identificados en los relatos de los niños y las niñas sobre sus historias familiares, las cuales se complementan con el desarrollo de sus estilos de aprendizaje propuestos en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Camilo Torres del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). En donde la mirada del niño o niña al proceso formativo es primordial para mediar actividades que cumplan expectativas, que resuelvan interrogantes, al permitirles profundizar y desarrollar el aprendizaje desde una manera lúdica dentro y fuera del aula, posibilitando a su vez la construcción de identidad libre y equitativa.

Así las cosas, ha sido necesario llevar a la práctica proyectos de aula transformadores que desarrollen y problematicen los arquetipos culturales, al pensar y atender interrogantes y situaciones, del interés en niños y niñas, en coherencia con esta propuesta en la práctica que genera el Modelo STEAM, una ruta para identificar los procesos de identidad cultural (Amador, 1999).

Durante el proceso formativo en el CDI, se observa al niño y la niña en los momentos de juego libre y espontáneo, representando los roles de casa como, jugar a la cocinita y al papá y la mamá, donde se refleja cada una de las tareas u oficios desempeñados por el adulto, siendo plasmados e interpretados por el niño y la niña durante la actividad de juego. Mediante este juego se observa el desarrollo de diferentes arquetipos propuesto por Jung de comportamiento personal y grupal e identidad de género del concepto hombre y mujer. Allí se evidencia una inclinación de la niña hacia las labores domésticas, mientras que el niño se inclina por trabajar fuera de casa y proveer a su familia de recursos materiales y económicos (Alvarado et al., 2014).

Complementando lo anterior, la ejecución de proyectos y planeaciones pedagógicas, han incentivado en la población de niños y niñas la continuidad de patrones de comportamiento e identidad, donde el rol de la mujer continúa reducido a labores domésticas y el hombre como único trabajador de casa. Al continuar repitiendo proyectos y planeaciones didácticas de años atrás, dan prolongación en los niños y niñas para la percepción y ejecución de estos patrones (Cloniger, 2002).

Apostar por una educación distinta, que brinde soluciones alternativas, donde el niño no solo se educa en la institución, logrando ser respetuosos con el otro y con los ambientes. El pensar en un modelo alternativo, causando en el estudiante la generación del propio conocimiento, mediante la práctica como camino hacia la construcción. La educación direccionada hacia el estudiante que se enamora del aprender, al decidir con sus propios medios, el deseo por descubrir y curiosar.

Brindar un lugar dispuesto para interactuar y trabajar en equipo, la comunicación cumple una función particular entre la relación de comunidad y escuela, posibilitando el compromiso en la transformación de los arquetipos en los niños y niñas. Formar niños y niñas confiadas, críticas y solidarias, partiendo desde la felicidad, el enseñar radica en una apuesta pedagógica innovadora a la luz de necesidades, según el llamado de una comunidad afrocolombiana y de escasos recursos, que se sienta a gusto con la formación completa y mejorada.

Los padres necesitan involucrarse en el CDI y saber la articulación que se trabajara

mediados a través del modelo STEAM, porque esto es lo que va a necesitar el niño para el mundo e interacción con éste. Generar el ecosistema para desarrollar estas habilidades y capacidades, al ser disciplinas imprescindibles para formar la sociedad actual, la educación garantiza el desarrollo transversal, donde los contenidos de cada una de estas ramas, no se trabajará de manera aislada, se trabajará de forma interdisciplinar garantizando aprendizajes contextualizados y significativos en el barrio Calimio Norte de Cali, a través del enriquecer los contenidos y actividades de los proyectos y planeaciones pedagógicas.

Conclusiones

Al finalizar nuestro artículo reflexivo en un primer momento nos cuestionamos, que si queríamos transformar un poco de esa identidad de las infancias como venían formándose, como se forman actualmente y como se formarán tanto las mujeres como los hombres en cuanto a su construcción social de la percepción del ser mujer y ser hombre, se problematizó y se puso en contexto sobre la población a trabajar y que se quería llegar con ella desde el inicio al implementar nuevas rutas y alternativas para mediar y traer cuentos infantiles, donde la princesa no estuviera en apuros, sea un personaje importante y revolucione esos pensamientos de ser dócil, bien y delicada, el cambio de juego de roles donde la voz de los niños sea un representativo, donde el niño no se sienta mal al querer jugar con muñecas y la niña quiera jugar hacer un bombero, o querer ensuciarse creando ciencia.

Para la enseñanza y el aprendizaje se utilizó el modelo STEAM y sus disciplinas que son Ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas al ser un facilitador, al adaptar a las actividades pedagógicas y planeación con estas disciplinas en el que se ejecutó semana por semana en el Centro de Desarrollo Infantil Camilo Torres en los niños y niñas de 3 a 4 años de edad.

El método que se utilizó es de investigación acción en el que se evidencio en tres actividades pedagógicas para niños y niñas de 4 años de CDI Camilo Torres, performance de la construcción de aquello que me gusta y me gustaría ser, acercamiento literario al cuento Liga Antiprincesas parte uno, que habla de la fantasía realista de una vida cotidiana y podcast narrando de experiencias de juego libre en el aula.

Para efecto de organización se generó este artículo reflexivo escrito de la siguiente manera estado del arte, resumen, introducción, problemática, metodología documental y evidencias de las actividades macro.

En la realización de esta

propuesta pedagógica al querer dar respuesta a un interrogante y/o problemática que surgía en cada aula de clases, en la que desempeñábamos nuestra labor docente, esta práctica nos llevó a plantearnos nuevas alternativas y enseñanzas de ¿cómo estos ambientes de aprendizaje transforman y a la vez trascienden a los hogares de los niños y niñas?

Referencias

- Amador Bech, J. (1999). Mito, símbolo y arquetipo en los procesos de formación de la identidad colectiva e individual. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 44(176), 61-99. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/59642/ssoar-rmcpys-1999-176-amador_bech-Mito_simbolo_y_arquetipo_en.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-rmcpys-1999-176-amador_bech-Mito_simbolo_y_arquetipo_en.pdf
- Alvarado, C. I., Bautista, J. K. y Bermúdez, M. J. (2014). La configuración de las identidades femeninas a través de los diferentes discursos establecidos sobre la mujer, en niñas y niños de edades de 5 a 8 años en diferentes contextos educativos [Tesis de Maestría, Universidad pedagógica Nacional-CINDE]. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/747/TO-17305.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Atarama Rojas, T., CastañedaPurizaga, L., & AgapitoMesta, C. (2017). Los arquetipos como herramientas para la construcción de historias: análisis del mundo diegético de “intensamente”. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, (36), 1-15. <https://idus.us.es/handle/11441/66425>
- Ban Ki-moon (3 de agosto de 2015). “Podemos ser la primera generación en acabar con la pobreza”: Centro de noticias de la ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/08/podemos-ser-la-primera-generacion-en-acabar-con-la-pobreza-asegura-ban-ki-moon/>
- Boeree, G. (2018). Teorías de Personalidad en Psicología: Carl Jung. *Psicología-online*. <https://www.psicologia-online.com/teorias-de-personalidad-en-psicologia-carl-jung-2162.html>
- Cardenas, Y. (2012). Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia (1930-1960). *Pedagogía y saberes*, (37), 25-36.

- <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064827003.pdf>
- Cloninger, S. C. (2002). Teorías de la personalidad. Pearson Educación. <https://www.psicologia-online.com/teorias-de-personalidad-en-psicologia-carl-jung-2162.html>
- Enterprise (14 de diciembre 2018). Habilidades STEAM, soft skills y el futuro del trabajo. Forética. <https://foretica.org/habilidades-stem-soft-skills-y-el-futuro-del-trabajo/>
- Fals Borda, O. y Anisur, M. (1991). Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la Investigación-Acción participativa. Cinep. https://www.academia.edu/59533694/Acci%C3%B3n_y_conocimiento_Como_romper_el_monopolio_con_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n_participativa_Orlando_Fals_Borda
- Fuentes Pinilla, L. G., Manrique López, D. C., & Duarte García, I. (2021). ¡Eso no es de niñas! Una búsqueda del sentido de la subjetividad infantil femenina [Tesis de Maestría, Universidad pedagógica Nacional-CINDE]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16870>
- Rayo, D. (2015). Pedagogía para superhéroes [Tesis de pregrado, Universidad pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1373>
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos xvi-xxi. En P. Rodríguez Jiménez & M. E. Manarelli (Eds). Historia de la Infancia en América Latina. Universidad Externado de Colombia. <https://publicaciones.uexternado.edu.co/gpd-historia-de-la-infancia-en-america-latina-9789587102185.html>
- Vergara Arboleda, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y saberes*, (41), 111-120. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3317/2878>
- Villamil Botero, J. P. (2020). De la esencia a la existencia en educación. Una reinterpretación de la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12896>

Perspectivas y aportes de la pedagogía por proyectos y la creatividad en la formación de docentes: estudio curricular de dos cursos dentro Programa de la Licenciatura en Educación Infantil (UniMinuto) Cali

KAREN VANESSA CARLOSAMA TRUJILLO

NATALIA MÉNDEZ NÚÑEZ

MARÍA ADRIANA IMBACHÍ HOYOS

Resumen

En la siguiente ponencia se analiza la incidencia entre los cursos de didáctica del arte, sensibilidad y la creatividad, y construcción y evaluación de proyectos para la formación de docentes del programa de licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) – Cali. El propósito es determinar la apropiación de las estudiantes de esta licenciatura frente a la pedagogía por proyectos y la creatividad; a modo de aportar significativamente, a las formas de dinamizar en la práctica docente, los procesos creativos como ejes fundamentales que reestructuran los entornos educativos con una visión holística. Esta ponencia comprende la revisión de antecedentes literarios, el marco legal, teórico y metodológico junto a un plan estratégico de actividades que permiten potencializar los procesos creativos para las docentes en formación de educación infantil.

Objetivos general

Analizar los aportes teórico -pedagógicos de los micro currículos de los cursos La didáctica del arte, sensibilidad y la creatividad y Construcción y evaluación de proyectos para determinar la apropiación frente a las concepciones de la Pedagogía por proyectos y a la creatividad en el programa de la Licenciatura en Educación Infantil (UNIMINUTO) – Cali.

Objetivos específicos

- Indagar sobre los postulados teóricos alrededor de la Pedagogía por proyectos y los procesos creativos en la educación infantil para fortalecer saberes y conocimientos de estos objetos de estudio.
- Analizar, a través de dos técnicas de investigación (entrevista y grupo focal) el aporte de los cursos la didáctica del arte, sensibilidad y la creatividad y construcción y

evaluación de proyectos para determinar los aprendizajes en la formación de las estudiantes de la Licenciatura en Educación infantil.

- Diseñar una cartilla de intervención pedagógica fundamentada en la Pedagogía por proyectos y los procesos creativos para fortalecer las prácticas pedagógicas de las estudiantes en formación.
- Reflexionar en torno a la importancia de la Pedagogía por proyectos y la Creatividad y, además; sobre la incidencia de los 2 cursos dentro de las perspectivas curriculares del programa.

Resultados

Teniendo en cuenta la trascendencia que implica el buen desarrollo de este ejercicio, se considera oportuno la distribución de la entrevista en tres categorías, las cuales enmarcan las preguntas de la misma desde una visión concreta que nos ha de llevar a extraer la información y datos claves para el respectivo análisis y conclusiones objetivas, desde las mismas voces de la población objeto de la investigación que con sus conocimientos teórico pedagógicos y la construcción subjetiva de los mismos, van aportando a la inmersión de la incidencia de la formación profesional en las categorías de estudio y en su práctica o ejercicio como docentes de primera infancia.

Estas categorías son: aprendizajes esperados, fundamentación teórica de los cursos, incidencia de la pedagogía por proyectos y la creatividad en la formación profesional y práctica pedagógica: alcance práctico (vínculo laboral).

Categoría 1: Aprendizajes esperados

Las estudiantes entrevistadas del programa de Licenciatura en Educación Infantil Uniminuto – Cali, consideran que los cursos de la Didáctica del Arte, Sensibilidad, y la creatividad, y la construcción y Evaluación de Proyectos son herramientas importantes dentro de su quehacer como docentes en la proyección de actividades que estimulan, potencializan las habilidades y destrezas, la experimentación de los estudiantes, desde diferentes aspectos, y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, motoras, cognitivas, despertando la creatividad en los niños y niñas. Así como lo reconoce textualmente KCC de IV semestre: “la considero importantes, ya que por medio de ellas tenemos una orientación a la hora de la práctica en colegios, y nos ayuda a tener un desarrollo humano de forma integral” (Comunicación personal, 2023).

Categoría 2: Fundamentación teórica de los cursos en estudio

Frente a las respuestas obtenidas en esta categoría, que busca conocer el nivel de alcance de las docentes entrevistadas frente a conceptos o fundamentos teóricos con base en los cursos abordados en el estudio; es preciso destacar que, aunque no se precisan conceptos concretos, se reconoce la diversidad de apreciaciones que se desprenden de estos interrogantes y como en medio de ellos, se devela un ligero acercamiento a su quehacer docente, es decir; cada una al tomarla desde una perspectiva diferente, la plantea desde su práctica diaria y cómo estas inciden en su formación profesional docente.

Así mismo, queda en evidencia que, para las entrevistadas, la Pedagogía por proyectos y la Creatividad son herramientas importantes para mejorar las prácticas educativas en las instituciones educativas; pues se consideran como estrategias o aspectos con un gran valor didáctico-pedagógico, frente la importancia y necesidad de renovar muchas prácticas docentes tradicionales, y que actualmente no responden a las necesidades tanto de las docentes como propiamente de los estudiantes.

Categoría 3: Incidencia de la PPP y la creatividad en la formación profesional y la práctica pedagógica: alcance práctico. (Vínculo laboral).

Al llegar a esta parte de la entrevista, las estudiantes han ilustrado verbalmente como maestras en ejercicio y después de superar el estudio de los cursos; las estrategias o herramientas pedagógicas que desarrollan para favorecer el aprendizaje y fortalecer las habilidades creativas en los niños y niñas. Destacan la importancia de promover la creatividad y la motricidad fina de los niños y niñas mediante actividades como “manualidades con materiales de reciclaje, coloreado y pintura” (KCC. Comunicación personal, 2023). Además, que es fundamental permitir a los niños y niñas expresar sus emociones a través del arte, brindándoles la libertad de construir y realizar actividades artísticas que les permitan explorar y expresarse. Desarrollan actividades didácticas, aprovechan los recursos, los transforman, según las necesidades de los estudiantes, como nos lo comparte al estudiante de IV semestre: “Implementación de la estimulación adecuada, de actividades más didácticas, aprovechamiento de los recursos, transformarlos, tener en cuenta las necesidades de cada niño al realizar las actividades, fomentar la creatividad motivadora en los niños” (Comunicación personal, 2023).

Interpretación

Optamos por el análisis de los cursos de la Didáctica del Arte, Sensibilidad y la creatividad y la Construcción y Evaluación de Proyectos del programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Uniminuto – Cali, reconociendo la importancia que tienen en la formación profesional docente; puesto que, cada día se presentan más complejidades y retos en los procesos de enseñanza, partiendo de las particularidades de cada contexto o escenario pedagógico, que requieren ser afrontados con mayor profesionalismo desde el rol docente, al estar cimentando las bases de la formación integral de nuestros niños y niñas. Razón por la cual, también son las áreas que comprenden nuestros objetos de estudio: la pedagogía por proyectos y la creatividad.

Es así como se hizo la revisión del micro currículo de cada curso, profundizando sobre su contenido e intencionalidad con respecto a su desarrollo. De este modo, se plantea esta investigación en torno a las docentes en formación, como aquellas pioneras que portan consigo la responsabilidad de facilitar aprendizajes significativos en el aula con los estudiantes. Y para conocer su voz, su percepción, la entrevista fue el instrumento que nos permitió cumplir este propósito. Ahora bien, desde las respuestas y el análisis presentado anteriormente, es posible afirmar que se evidencian aspectos relevantes que fundamentan la teoría inicial con que se plantea y desarrolla este trabajo de grado.

En la primera categoría, que corresponde a los aprendizajes esperados, las estudiantes han manifestado la importancia de estos cursos porque ofrecen herramientas suficientes para fortalecer la planeación pedagógica y estimula la creación de nuevas estrategias para un mejor desempeño en el aula. Sin embargo, la creatividad está limitada como tradicionalmente se le reconoce: buen uso de los recursos materiales y desarrollo de actividades manuales en el aula, aunque algunas se acercan con aproximaciones generales, se puede afirmar que la gran mayoría desconocen la complejidad del desarrollo de la creatividad, desde los componentes que tiene y la manera de fortalecerla desde cada uno de ellos.

La segunda categoría corresponde al acercamiento que las estudiantes en formación han tenido frente a los referentes teóricos propuestos en los cursos analizados; donde quedó en evidencia que las docentes carecen de la apropiación y teorización precisa de muchos de los elementos o componentes básicos que se abordan desde estos cursos. En este sentido, se resalta que, sí hay una aproximación, pero muy suelta o desde afirmaciones y enunciados, producto de lo

que, de manera global lograron interiorizar cuando cursaron estas materias. Así mismo, determinan que, aunque son teorías y herramientas independientes en su constitución y abordaje, tienen un punto de convergencia y articulación bastante estrecho, que las transforma en una excelente estrategia para favorecer la novedad, el dinamismo y la significancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la tercera y última categoría, se relaciona la incidencia de la PPP y la realidad, en los procesos de la práctica pedagógica. Frente a esto, las entrevistadas reflejaron en sus aportes verbales que efectivamente estos componentes si tienen un grado alto de repercusión en su quehacer docente; por lo cual estiman la importancia e incluso necesidad que estos cursos varíen en cuanto a la duración que actualmente tienen, según lo especificado en el pènsum de la carrera. Considerándose que según la importancia de los cursos y de todo lo que abarcan podrían platearse como cursos semestrales en lugar de ser de ciclo. Lo anterior, con la clara intención de tener un mejor aprovechamiento de lo impartido, y que esto a su vez se refleje día a día en la intervención pedagógica con los y las estudiantes.

Impacto en la política

Este trabajo de grado, se fundamenta en aspectos y normas legales que se enmarcan en una serie de acciones y determinaciones constitucionales y directivas nacionales que engloban una mirada integral para promover la educación de calidad desde la institucionalidad y principios que garanticen el cumplimiento de los derechos al acceso y permanencia a la educación formal desde todos los niveles educativos, reconociendo la pertinencia de la Educación Inicial como un derecho impostergable, que requiere una atención oportuna y calificada para su implementación en los planes nacionales de educación.

En este sentido, se relacionan diferentes aspectos legales y jurídicos establecidos en el país, que dan cuenta de las condiciones generales para brindar una educación de alta calidad y de manera íntegra, en torno a la educación inicial; dado que, la primera infancia es una edad crucial para establecer las bases del desarrollo humano y de la sociedad, a partir de una corresponsabilidad institucional, familiar y comunitaria; donde los escenarios educativos, el rol del docente y la familia son indispensables para llevar a cabo y permear una educación idónea dirigida a los Niños, Niñas y Adolescentes en el marco del cumplimiento de normas y leyes estatutarias.

Marco metodológico

Teniendo en cuenta la intencionalidad de este trabajo de analizar la relación directa entre

la Creatividad y la Pedagogía por proyectos como elementos conceptuales en los cursos la Didáctica del arte, sensibilidad y la creatividad y Construcción y evaluación de proyectos en el programa de la Licenciatura en Educación Infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) –Cali, surge la necesidad de presentar este apartado donde se relacionan los aspectos metodológicos que se utilizaron para el desarrollo de esta investigación; los cuales son determinantes y ayudan a comprender el tipo de investigación, así como el diseño, la población o muestra, las técnicas de recolección de datos y demás factores que dispondrán el paso a paso de este proceso investigativo y que a su vez conllevan al cumplimiento de los objetivos trazados.

Al reconocer el campo de trabajo de este proyecto de investigación y todo lo que él implica, se considera oportuno comprenderlo desde el Enfoque Cualitativo, pues este permite asumir y analizar de manera profunda y reflexiva, una realidad dinámica y determinada por diferentes categorías. De acuerdo con esto, McMillan & Schumacher (2005) refieren que “La investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo)” (p. 400).

El propósito del modelo cualitativo no es medir, por el contrario; determinar estructuras para la construcción de nuevo conocimiento, tal como sucede en la presente investigación donde se comprenderán diferentes y posiblemente –olvidadas- maneras de concebir la determinación o trascendencia que tienen los cursos académicos del plan de estudios, relacionados con las categorías analizadas, en la formación de futuras licenciadas en educación infantil.

Se definió el trabajo realizado en la investigación como un estudio descriptivo cuyo objetivo consiste en “llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (Guevara citado en Revilla, 2020, p. 15). En este sentido, este tipo de estudio nos conduce a suministrar información detallada de las categorías pedagógicas en cuestión, en la realidad de la calidad de formación recibida por parte de las estudiantes aspirantes a licenciadas en Educación infantil; teniendo en cuenta todas las características, elementos y componentes curriculares posibles para el análisis, descripción y comparación de las dinámicas que emergen durante el proceso de formación de estas profesionales.

La investigación estará enfocada y realizada a docentes en formación universitaria o estudiantes del programa académico de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación

Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO – Sede Cali. Tomándose como muestra principal a las estudiantes de cuarto semestre, que es el período académico más próximo al desarrollo de estos cursos pues son abordados actualmente en tercer semestre II ciclo, los cursos de la Didáctica del arte, sensibilidad y la creatividad y Construcción y evaluación de proyectos; cursos directamente relacionados con el abordaje y elementos de las categorías elegidas y analizadas (Creatividad y Pedagogía por proyectos).

Las técnicas son los procedimientos o métodos que usaremos para recolectar la información de nuestras fuentes o nuestra muestra. Como técnica de recolección de datos se implementará principalmente la entrevista, instrumento que nos permite preguntar a las personas sobre los aspectos que son de interés para la investigación. A esto, Abero citado en Revilla (2022) refiere que “Se trata de extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante. Permite recoger la subjetividad semiestructurada” (p. 36).

Cartilla pedagógica virtual

A continuación, se presenta la propuesta pedagógica de intervención: cartilla “*Semillas para la construcción de paz y sana convivencia*”, que representa el resultado del estudio aquí realizado. En gran parte de su contenido encontrarán especificado el anterior proyecto, el cual ofrece para los agentes educativos (docentes, padres de familia y cuidadores) una variedad de estrategias pedagógicas que les permitirá contribuir de manera significativa en la formación integral de los niños y niñas en edad inicial, desde el enfoque de la adquisición de habilidades interpersonales a través de la transversalización de la pedagogía por proyectos y la creatividad.

Link: https://issuu.com/linilustradesigns/docs/semillas_para_la_construccion_de_paz

Conclusiones

El equipo de investigación del presente trabajo, hemos encontrado aportes teórico - pedagógicos de los micro currículos de los cursos denominados La Didáctica del arte, sensibilidad, creatividad y Construcción y evaluación de proyectos en los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil (UNIMINUTO) – Cali, reflejados en los hallazgos que nos posibilitan concluir en cuanto a lo teórico, que gracias a la revisión y análisis de antecedentes y postulados hipotéticos en torno a la Pedagogía por proyectos y los procesos creativos fue posible enriquecer las concepciones que se tenían inicialmente en el estudio, logrando determinar que son herramientas con alta utilidad didáctico-pedagógica, complementarias y transversales, para desarrollar habilidades y competencias en los docentes. Así mismo, la puesta en práctica de estas

alternativas de formación, complementarias a los modelos pedagógicos tradicionales contienen todos los elementos para facilitar un esquema de aprendizaje más competente, que fusione conocimientos y habilidades para el desarrollo de los objetivos inherentes a los proyectos curriculares de enseñanza.

En este sentido, el proceso reflexivo logrado en torno a la importancia de la Pedagogía por proyectos y la Creatividad y, además, sobre la incidencia de los dos cursos dentro de las perspectivas curriculares del programa; permite afirmar que la implementación de cursos enfocados en la pedagogía por proyectos y la creatividad, son sumamente importantes, pues son ejes temáticos relevantes a las características y necesidades de las infancias en la actualidad. Además, que brindan a las docentes en formación herramientas valiosas para su diario vivir en las aulas de clases y dentro de sus prácticas pedagógicas, que les permiten desarrollar estrategias y actividades novedosas, ampliar su cosmología de lo que resulta ser la educación infantil; les posibilita replantearse día a día, trabajar en pro de las necesidades e intereses de los niños y niñas, creer que el conocimiento se puede construir a través de diversas estrategias didácticas, las cuales una vez definidas dentro del aula de clase o fuera de ella, ofrecen la posibilidad de desarrollar en los infantes, habilidades, capacidades y destrezas que rompen el molde tradicional de aprendizaje, permitiendo así transformar la experiencia educativa tanto para los docentes como para los estudiantes.

Por último, cabe destacar que investigaciones como esta permiten reconocer que en el contexto actual es de suma importancia seguir fomentando dentro de las instituciones de formación profesional docente, la creación de cursos, seminarios, talleres que vayan enfocados en formar a los docentes de una forma integral y proyectada a aportar a una educación infantil de calidad, con el fin de formar personas con capacidad creativa para enfrentar y solucionar conflictos de forma asertiva, empática y con compromiso social en su entorno, de ahí que la pedagogía por proyectos y la creatividad sean herramientas claves en la resolución de problemáticas cercanas a la realidad de los niños y niñas, siempre despertando el interés no solo de aprender si no de desarrollarse como miembros participativos y comprometidos con la sociedad de la que hacen parte.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Baracaldo Quintero, M. E. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-345504_anexo_13.pdf
- Barragán, D.F., Gamboa, A.A. y Urbina, J.E. (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas. Educación y pedagogía*. Ecoe Ediciones. <https://shs.hal.science/halshs-02358309/document>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*.
https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf
- Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). *Conpes 109 de 2007. Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”*.
https://siteal.iiop.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_0440.pdf
- Cuervo, E. (2015). *El curriculum y las teorías curriculares*. *Revista Debates N°71*
- Estrada, A. (2012). *El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC ‘S*. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 128.
- Chisco Infante, Y. A. (2020). *La pedagogía por proyectos, a través de ambientes virtuales de aprendizaje en Google Classroom para mitigar la deserción escolar*. [Tesis de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional USTA.
http://www.ustadistancia.edu.co/?page_id=3956
- Churba, C. A. (2017). *La creatividad: un enfoque dinamizador de las personas y las organizaciones*. https://www.amazon.com/Creatividad-enfoque-dinamizador-personas-organizaciones-ebook/dp/B073ZLCQ3H/ref=sr_1_1?s=digital-text&ie=UTF8&qid=1532021791&sr=1-1&asin=B073ZLCQ3H&revisionId=ee341074&format=2&depth=1

- Guerrero. A. (2009). *La Importancia de la Creatividad en el Aula*. Temas para la Educación, *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 5(1).
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6414&s>
- Guevara Alban, G.P., Verdesoto Arguello, A.E. y Castro Molina, N. E. (2020). *Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)*. RECIMUNDO, 4(3), 163-173. doi:10.26820/recimundo/4. (3). julio.2020.163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Hernández Martín, R. (2006). *El método de proyectos: una alternativa en educación infantil*. España. Ed: Fundación ECOEM, educación y cultura.
- Illán, N., Lozano, J. y Molina J. (2001). *La construcción del proyecto curricular integrado: una alternativa para dar respuesta a la diversidad en la E.S.O. Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. pp. 347- 361. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-6000/UCC6067_01.pdf
- Jolibert, J. (2000). *¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente?* Lectura y Vida.
- Llerena Companioni, O. (2015). *El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural*. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>
- Magaña García, J. M. (2019-2020). *Metodología por proyectos en educación infantil*. [Trabajo de grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio institucional UIB https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/155064/Magana_Garcia_JuanaMaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marín Ardila, A. M. y Tesillo Gómez E. (2015). *Fundamentación de un programa educativo para el desarrollo de la creatividad en niños entre los cinco y seis años*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.17125>
- Ministerio de educación Nacional (1992). *serie lineamientos curriculares*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ruíz Rojas, J. N. (2021). *Pedagogía por proyectos: Una aproximación arqueogenealógica (1984-2020)*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17240>
- Schnarch Kirberg, A. (2017). *Creatividad e innovación*. <https://es.slideshare.net/RoSaulCohen/creatividad-e-innovacin-alejandro-schnarch-kirbergpdf>

Zabala, A. (1995). *La Práctica Educativa. Como Enseñar*. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics el Francesc Tárrega, 32-34. 08027 Barcelona. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

El juego como puente para el intercambio cultural pedagógico y didáctico desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano

SEBASTIÁN FERNANDO MARÍN-HINE

LUCÍA CÁRDENAS ALVARADO

Resumen

El proyecto “Juégatela por los niños de la Guajira” es iniciativa de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, a través del programa de Licenciatura en Educación Infantil. Su propósito es fomentar el juego y la interculturalidad en dos grupos sociales: Santander y La Guajira. Durante cinco años, ha creado espacios de reflexión, conocimiento y resignificación de experiencias pedagógicas que han transformado la realidad y el pensamiento de los maestros en formación, así como la vida de los niños indígenas, desde el estudio etnográfico. Mediante este ejercicio se ha buscado comprender a fondo las diversas dinámicas sociales y culturales que envuelven a la niñez.

Introducción

Colombia es un territorio pluriétnico y multicultural en el que, como Estado y desde la Constitución Política de 1991, artículo 7, se reconoce por primera vez los derechos colectivos de los pueblos y comunidades indígenas. De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda-CNPV presentado en 2018, en el país existen 115 pueblos indígenas, 22 más que en el 2015 con una población aproximada de 1.905.617 individuos, es decir, un 4,4 % de la población total. (DANE, 2018). Estas comunidades están organizadas principalmente en los departamentos de Guainía, Vaupés, Amazonas, Vichada, Cauca, Nariño y La Guajira, con una ocupación del 25 % del territorio nacional. (Zambrano, 2021). En términos de diversidad lingüística, en Colombia existen aproximadamente 65 lenguas indígenas de acuerdo con el Ministerio de Cultura Nacional (MinCultura, 2023), amparadas desde el 2010 bajo la Ley 1381, que dicta “las normas sobre el reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.” (Ley 1381, 2010).

Durante los últimos 30 años se ha producido un cambio importante en la concepción de la doctrina jurídica y política sobre los derechos de las comunidades indígenas, del mismo modo, se generó un discurso centrado en superar desigualdades, actitudes excluyentes y la injusticia social

por alguna condición étnica y cultural (Hernández, 2015 como se citó en Zambrano, 2019). Sin embargo, Rojas (2019) advierte la debilidad estatal en cuanto al reconocimiento pluriétnico y multicultural, a pesar de los diferentes esfuerzos concretados en leyes, decretos y demás normatividad debido a lo que denomina las tensiones entre la “cultura nacional” y la cultura de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En ese sentido, no se trata únicamente del reconocimiento de los títulos “indígenas” y “afrodescendientes” como simples calificativos, sino de la validación y el respeto por la existencia de ontologías e ideologías diferentes que tienen diversidad de prácticas culturales que se deben comprender en la cotidianidad de la existencia y no solo en la norma o posiciones teóricas (Rojas, 2019).

Como parte de ese cambio de paradigma inclusivo aparece la preocupación por garantizar el derecho a la educación de estas comunidades históricamente excluidas, surgiendo así la denominada etnoeducación que, como afirma Hernández (2020) se concibe como un proceso de formación social continuo en el que hay una alta tasa de participación para la identidad y el desarrollo propio e intercultural de las comunidades, teniendo en cuenta sus saberes ancestrales y conocimientos propios surgidos de su cultura. La formalización de este proceso etnoeducativo surge aproximadamente en el año de 1980 con experiencias en Palenque de San Basilio y se consolida poco a poco con la conformación de experiencias de educación superior en Universidades como la Guajira, Cauca, Pereira y donde sobresale “particularmente el Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella [...] a partir de la implementación de la Licenciatura en Etnoeducación, en convenio con la Universidad de la Guajira”. (Hernández, 2014, p. 5-8, citado en Hernández, 2019).

A pesar de lo anterior, el departamento de La Guajira, territorio étnico en el que se lleva a cabo el proyecto de proyección social de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga-Unab “Juégatela por los niños de la Guajira” sigue siendo un foco de abandono estatal en el que un 39,7 % de la población no tuvo acceso a una alimentación adecuada, 433 niños indígenas menores de 5 años presentaron cuadros graves de desnutrición y 17 más fallecieron durante el 2021 (Barney, 2021). Adicional a esto, y de acuerdo con De la Hoz (2023), para el año 2022 el número de casos aumentó para un total de 19 muertes de menores y en lo que va del 2023 (marzo), ya se han reportado 20 infantes fallecidos por desnutrición o por causas asociadas a esta condición, es decir, existe una tasa de mortalidad de 1,62 por cada 100 mil menores de cinco años.

En términos de educación, el territorio Wayuu tampoco tiene cifras positivas y es que, de acuerdo con el análisis realizado por la Universidad de la Sabana (2023) La Guajira presenta los niveles más altos de analfabetismo del país con un 36,2 % (cifras del Ministerio de Educación Nacional). Para el 2019, la cobertura educativa neta fue del 77 %, un 7 % por debajo del promedio nacional. Del mismo modo, los puntajes obtenidos en matemáticas y lectura crítica de la Prueba Saber 11 tampoco superaron la media del país, demostrando que el departamento no cuenta con la calidad ni con la cobertura académica esperada a pesar de las iniciativas gubernamentales. (Olmedo, 2019). Este panorama de abandono y desolación fue y continúa siendo el contexto de trabajo por la infancia que gestó, construyó y puso en marcha el proyecto de proyección social e investigación “Juégatela por los Niños de la Guajira” del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga-Unab.

Objetivos

La responsabilidad social es uno de los desafíos y compromisos que las empresas y universidades deben asumir, velando por la formación no solo de buenos profesionales, sino también de personas sensibles a los problemas de los demás, vinculándose de manera efectiva al desarrollo del país y al fomento de la inclusión social de los más vulnerables a partir de la articulación de su profesión con la promoción de la participación comunitaria. (De la Luz, 2010, como se citó en Mendoza et al., 2020). De este modo, la responsabilidad social tiene como objetivo, reubicar a la universidad dentro de la sociedad, alineando sus cuatro procesos principales (gestión, docencia, investigación y extensión) con su misión, valores y compromisos hacia la sociedad. (Mendoza et al., 2020). El proyecto “Juégatela por los niños de la Guajira” es el resultado de un proceso desde lo pedagógico y didáctico de atención a la infancia, motivado por el respeto y reconocimiento de sus múltiples lenguajes y dimensiones. En ese sentido, para el establecimiento de los objetivos que enmarcaron el proyecto se tuvo en cuenta la mirada ecológica del desarrollo humano propuesta por Brofenbrenner (1987), ya que la comprensión holística del sujeto debe incluir un análisis complejo del entorno y el contexto (una perspectiva por sistemas).

Por lo tanto, el objetivo principal del proyecto de investigación fue la promoción del juego como puente a partir de la pedagogía y la didáctica fomentando la interculturalidad entre La Guajira y Santander desde la academia como eje dinamizador de experiencias. En ese sentido el proyecto inició en el año 2018 con un reconocimiento de la comunidad en sus diferentes rancherías partiendo de un ejercicio misional que buscó promover el derecho al juego por medio de

donaciones de juguetes y refrigerios a la niñez Wayuu. Sin embargo, en los años posteriores y a partir de la formalización de esta iniciativa en la Universidad Autónoma de Bucaramanga-Unab, el espectro de intervención se amplió abarcando no solo la entrega de juguetes a los niños sino también el intercambio de experiencias culturales, educativas y de carácter lúdico con cada una de las 17 rancherías que hacen parte de esta iniciativa.

Metodología

Al tratarse de la búsqueda por la comprensión de las dinámicas culturales, sociales, políticas, educativas y económicas de la infancia Wayuu, el proyecto “Juégatela por los niños de la Guajira” utilizó la etnografía como enfoque investigativo, ya que esta tiene como objetivo la descripción, explicación y/o reflexión sobre realidades relevantes que son producto de un trabajo de campo llevado a cabo por quien investiga, manteniendo una relación directa con una población que comparte una cultura en sentido amplio o restringido, un tiempo definido así como un territorio o espacio delimitado. (Sandoval, 2018). Desde el ejercicio académico al interior del programa de Licenciatura en Educación Infantil, se articuló y se sigue articulando la práctica y la investigación pedagógica para el desarrollo de la infancia en diferentes contextos, por esta razón, y mediante la recolección de datos y experiencias en cada una de las cuatro misiones anuales que se realizaron, las maestras en formación (nuestras estudiantes) junto con los docentes diseñaron actividades de intervención lúdico-pedagógicas contextualizadas que promovieran el derecho al juego respetando y dignificando la cultura en la que la comunidad a intervenir se halla inmersa.

Este acercamiento e intervención con la comunidad permite no solo la comprensión del contexto de la infancia *in situ*, sino también promueve el intercambio desde una perspectiva de libertad. La garantía del derecho al juego, así como las actividades de dignificación cultural se realizan desde el respeto y vinculación de la identidad propia de cada región (Santander y La Guajira), concibiendo el intercambio como agente de descolonización del conocimiento. Como afirma Walsh (2009) referirnos a la descolonización del saber, del ser y hacer en la construcción de una sociedad intercultural implica que el proceso debe ser dinámico y proyecto de creación y construcción desde la gente, en el que se reconocen y enfrentan legados coloniales aún vivos, promoviendo el diálogo entre lógicas, racionalidades, saberes, seres, formas de vivir y mundos, que tienen el derecho a ser distintos. En ese sentido y retomando lo mencionado anteriormente con respecto a la responsabilidad social, el compromiso de “Juégatela por los niños de la Guajira” va más allá de la simple implementación de actividades con la infancia, sino que además y de acuerdo

con Sandoval (2018) desde el paradigma crítico de la interculturalidad, lo que se pretende es la no jerarquización del conocimiento, es decir, todos los saberes son compartidos e influenciados mutuamente.

Resultados

Los resultados obtenidos como parte del proyecto “Juégatela por los niños de la Guajira” dan cuenta del avance continuo en temas relacionados con la cobertura y acciones de intercambio de saberes entre comunidades. Tal como se mencionó, el proyecto tuvo como objetivo promover el derecho al juego alineándose con lo establecido por el artículo 31 de la Convención sobre los derechos del Niño (UNICEF, 2006) que declara que “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (p. 23). Por tal razón durante las cuatro misiones realizadas a la comunidad se promovieron espacios de interacción lúdica y recreativa por parte del voluntariado docente del programa y de las maestras en formación con los niños de la comunidad Wayuu.

Desde el 2018 el proyecto ha logrado impactar a casi 3.000 niños pertenecientes a las 17 rancherías participantes, donando un total de 2 mil 855 juguetes en un avance escalonado de metas. El primer año (2018) se entregaron 590 juguetes, para el año siguiente 550 (2019), con la llegada de la pandemia la cantidad se redujo a la mitad y por cuestiones de bioseguridad, los juguetes se enviaron, pero no hubo desplazamiento hacia el departamento de La Guajira. Ya en el año 2021 se entregaron 500 y para el 2022 se duplicó el número a mil. El sentido de los juguetes a partir de la mirada pedagógica y de desarrollo depende de la categorización de los mismos tal como lo afirma Morón (2010), en el que se destacan dos tipos: Los juguetes multipropósitos y desestructurados y los juguetes realistas y estructurados.

Adicionalmente, se contribuyó a la niñez de la comunidad Wayuu desde la importancia del juego, tal como lo plantea Violante (2011) “un derecho de la infancia a ser respetado y atendido en la escuela infantil, rico en oportunidades para ampliar los aprendizajes a lograr por los niños; por lo tanto, es importante enseñar a jugar”(p. 14), es por esto que se trabajó en la sensibilización de la comunidad, frente al permitir que los niños tengan experiencias significativas, y desde luego que desarrollen a partir de una perspectiva integral todo su potencial. Por ello las maestras en formación contribuyen activamente a través de la realización de talleres e intervenciones pedagógicas al desarrollo de experiencias dignificantes y de esparcimiento.

Como parte de las experiencias de intercambio cultural, se han realizado actividades entre la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el centro Etnoeducativo de las rancherías vinculadas con el proyecto. Esta serie de participaciones se han llevado a cabo bajo el formato de clases espejo, desplazamientos de docentes y estudiantes a la comunidad Wayuu, realización de talleres sobre etnoeducación, intercambio de conocimientos e imaginarios con los miembros representativos de la comunidad como palabreros, directivos y líderes, así como la propuesta de un proyecto de investigación participativo a mayor escala proyectado para el 2024. Cada uno de estos acercamientos ha permitido fomentar la confianza y el intercambio recíproco de conocimientos y desde luego una apuesta desde la interculturalidad a la transculturalidad.

Impacto

La Universidad Autónoma de Bucaramanga-Unab tiene como compromiso el proyecto de responsabilidad social que trasciende la formación académica. Enfocada en lograr un impacto de transformación social, la UNAB promueve el derecho al juego como una herramienta para que más niños compartan experiencias propias de la infancia. A través de la colaboración con la comunidad, se fomenta la equidad, la diversidad y la solidaridad mediante el intercambio cultural. Este enfoque de responsabilidad social impulsa a maestros en formación de la licenciatura en educación infantil, docentes de la universidad y la comunidad en general a trabajar en proyectos sociales basados en la interculturalidad y la multiculturalidad (Marin, 2018).

Las maestras en formación y los docentes participantes del proyecto han desempeñado un papel protagónico en la promoción activa del quehacer pedagógico y el derecho al juego vinculando la donación y recolección de juguetes para los niños de la región de La Guajira. A través de esta se ha querido garantizar el derecho al juego, realizando actividades lúdicas y apoyando la participación de los niños en actividades recreativas y no en aquellas del mundo adulto que, finalmente no contribuyen al desarrollo de la niñez tales como el trabajo y la explotación infantil. La intervención lúdica hecha a través de las misiones busca conectar con la niñez Wayuu, interactuando desde la pedagogía, propiciando el aprendizaje y el desarrollo de los niños. De este modo, quienes han participado y siguen haciéndolo, reconocen y comprenden las diferentes formas de juego presentes en la cultura Wayuu, creando un punto de contraste, reflexión y análisis a partir del respeto y la valoración de la diversidad.

Por lo expuesto anteriormente, el proyecto de responsabilidad social "Juégatela por los niños de la Guajira" ha generado un impacto social transformador en las estudiantes del programa

y en los niños de la comunidad Wayuu, enriquecido por las experiencias culturales propias en sus integrantes y visibilizando las diferentes formas de juego en los niños, comprendiendo la importancia de la niñez en diferentes escenarios, en especial la de los niños Wayuu.

Pertinencia social y conclusiones

La pertinencia social tal como se discutió en el apartado introductorio tiene implicaciones profundas tanto en la comunidad educativa de la Universidad Autónoma de Bucaramanga desde la perspectiva de la responsabilidad social, así como el impacto generado en la comunidad intervenida desde el quehacer pedagógico y didáctico. En este sentido, la formación de profesionales sensibles a la diversidad y riqueza cultural desde la academia que tengan como parte de su saber ser, hacer y conocer una mirada más completa e inclusiva de los múltiples contextos en los que las infancias se desarrollan, implica un compromiso ineludible por la promoción y garantía de la dignidad humana. En un territorio tan desigual, violento y poco inclusivo como lo es Colombia, se hace necesario romper paradigmas por medio de la educación, y qué mejor manera de hacerlo que movilizándolo proyectos, experiencias e intervenciones mediante la práctica pedagógica de quienes son maestros en formación, pero sobre todo agentes sociales y futuros licenciados en educación infantil que tendrán a su cargo el contribuir desde su ejercicio profesional a la mitigación del cierre de brechas de todo tipo en el país.

Del mismo modo para la comunidad intervenida, este proyecto permitió una apertura de cooperación entre la academia y sus esfuerzos por garantizar la educación desde el centro etnoeducativo que conglomeraba a las rancherías participantes, logrando establecer relaciones de confianza que van más allá de la “cultura nacional” mencionada anteriormente por Rojas (2019) y estén realmente alineadas con lo que es un respeto y validación de sus tradiciones, creencias y perspectivas propias. En ese sentido, el intercambio cultural permitió reconocer el valor del juego y el juguete en la niñez, donde las *Wayunkerras* y los carros de cardón propios de la región de La Guajira se unen a los trompos, yoyos y canicas para cumplir el objetivo crucial que justifica su existencia y es, el de potenciar el desarrollo del niño a través del juego.

Por otro lado, el proyecto se desarrolla en colaboración con la comunidad Wayuu y el centro etnoeducativo, lo cual garantiza que se visibilice las prácticas culturales y tradiciones de ambas comunidades: Santander y La Guajira. Esta interacción y diálogo enriquecen el desarrollo de los niños y, además, fomentan la diversidad, la inclusión y el enfoque diferencial, contribuyendo a la construcción de una sociedad en la que se valora la sensibilidad y la esencia del ser humano.

Marín (2018) afirma que “(...) El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho” (p. 13) recalcando una vez más la importancia del juego en la interculturalidad a través de la sociedad y la creación de espacios protectores para los niños.

Referencias

- Barney, J. (16 de septiembre de 2021). La falta de respuestas del Estado colombiano a los niños wayúu de La Guajira. IWGIA Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas. <https://www.iwgia.org/es/noticias/4526-la-falta-de-respuestas-del-estado-colombiano-a-los-ni%C3%B1os-way%C3%BAu-de-la-guajira.html>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano, Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ed. Paidós. [file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/06_La%20ecolog%C3%ADa%20del%20desarrollo%20humano%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jdgallego/Downloads/06_La%20ecolog%C3%ADa%20del%20desarrollo%20humano%20(1).pdf)
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art.7. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- De La Hoz, F. (01 de abril de 2023). La Guajira suma 20 niños fallecidos por desnutrición en lo que va del 2023. *El Heraldo*. <https://www.elheraldo.co/la-guajira/la-guajira-suma-20-ninos-fallecidos-por-desnutricion-en-lo-que-va-de-2023-990327>
- De La Luz, M. (2010). *Avances para una definición de la Responsabilidad Social desde los estudiantes universitarios*. En B. Kliksberg, M. Fernández, M. C. Urioste, R. Gutiérrez, R. Solano, R. Antillón, M. De la luz, Responsabilidad social de las universidades. Tomo III (pp. 151-171). Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2018). *Censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Hernández, R. (2014), Etnoeducación, interculturalidad y pedagogías propias. En Hernández, R (Com). Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella.
- Hernández, R. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente articulado comunitariamente. *Revista Inclusiones*, 7, 1-24. <https://revistainclusiones.org/pdf21/1>

- %20VOL%207%20NUM%20ESPCOLOMBIACARIBE%20INCLUSIONES.pdf
- Ley 1832 de 2010. Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Diario Oficial 47.603 de enero 25 de 2010.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741>
- Marín, I. (2018) *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje Lúdico puede transformar la educación*. Paidós Educación.
https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/38/37554_Jugamos.pdf
- Mendoza, D., Jaramillo, M. y López, D. (2020). Responsabilidad social de la Universidad de La Guajira respecto a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 95 - 105. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063431009/html/>
- Ministerio Nacional de Cultura. (27 de junio de 2023). *Lenguas Nativas y Criollas de Colombia, LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA: PATRIMONIO DE LOS COLOMBIANOS*
<https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>
- Morón, M. (2010). Un principio de intervención educativa: El juego y los juguetes en educación infantil. *Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (10), 1-9. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7495.pdf>
- Olmedo, J. (4 de diciembre de 2019). Cobertura y calidad en la educación, otro reto para la Guajira. *Las2Orillas*. <https://www.las2orillas.co/cobertura-y-calidad-en-la-educacion-otro-reto-para-la-guajira/>
- Rojas, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), p. 9-34.
<https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.03>
- Sandoval, E. (2018). *Etnografía e investigación-acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías descolonizadoras*. EEA Ediciones.
<https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/105457>

- UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Ed. UNICEF Comité español.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Universidad de la Sabana (27 de junio de 2023). Guajira: Reconquistando las aulas de clase, una región que quiere dejar el fondo de las pruebas saber.
<https://www.unisabana.edu.co/temasunidades/la-guajira-su-potencial-desde-las-aulas-de-clase/analisis/>
- Violante, R. (2011) La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de la educación inicial. *Conferencia Cátedra Abierta Juego*, Ministerio de Educación Nacional [MEN] dirección de educación inioicial. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/LacentralidaddeljuegoConferenciaRosaViolante.pdf>
- Zambrano, E. (2021). Etnoeducación en Colombia: Apuntes históricos y proyecciones actuales. *Revista Conrado*, 17(82), p. 68-76.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1933>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
<https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>

Mesa 22

Infancia y adolescencia en contextos de fragilidad: Experiencias de migración y conflicto armado

Cuadernos viajeros: universos de memoria y niñez

ANDREA MORA MANRIQUE

ÁNGELA VALENCIA GAITÁN

LORENA TORRES GÁMEZ

Resumen

Esta ponencia presenta la reflexión y balance alrededor de la propuesta pedagógica de memoria *Cuadernos Viajeros: Universos de memoria y niñez* diseñada e implementada durante el año 2022 por la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación con niños y niñas en dos colegios públicos de Bogotá buscando contribuir a la reparación simbólica de la población víctima del conflicto armado, en tal sentido, las conclusiones giran en torno a i) Narrativas y lenguajes creativos para niños y niñas desde la experiencia y, ii) Transitar la memoria más cercana a los niños y niñas, reconociendo la escuela como un lugar para conversaciones incómodas sobre qué, cómo, por qué, quiénes y cuándo pasó.

Introducción

Actualmente, en las Instituciones Educativas del Distrito se refleja una alta matrícula de estudiantes víctimas del conflicto armado. Los datos registrados en el SIMAT del año 2022 evidencian que el 9 % del total de la matrícula corresponde a esta población, es decir, más de 58 mil personas asistentes a las aulas de clase de los colegios públicos de la ciudad han experimentado las consecuencias del conflicto en nuestro país.

En este sentido, la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, en representación de la institucionalidad de la capital, encuentran en esta realidad la necesidad de garantizar a niños y niñas víctimas del conflicto armado procesos pedagógicos de reparación simbólica basados en ejercicios de memoria con carácter diferencial, transformador y pertinente.

Bajo estos presupuestos nace “Cuadernos viajeros: universos de memoria y niñez”, una propuesta pedagógica cimentada en la construcción de memoria, paz y dignificación de las víctimas del conflicto armado. En esta la identidad es el puente para la reconstrucción de tiempos y espacios pretéritos, priorizando la expresión de sentimientos y experiencias; su epicentro es la escuela, donde tienen lugar los procesos de enseñanza – aprendizaje, el hacer pedagógico y docente, y otras maneras de abordar la memoria, la reflexión y la creación permitiendo las

singularidades de la niñez dentro de las colectividades de lo educativo. De ahí que surjan preguntas acerca de cómo vincular la pedagogía de la memoria a la práctica pedagógica escolar, cuáles son los aportes de las pedagogías de la memoria al desarrollo de los niños y niñas, qué tipo de procesos de creación individual y colectiva deben promoverse en el aula o qué es lo memorable en la escuela. Estos son algunos de los cuestionamientos que se relacionan con aspectos pedagógicos como centralidad del sujeto, interculturalidad, resignificación del presente, narrativas y lenguajes creativos desde la experiencia, y transitar la memoria más cercana a los niños y las niñas, en el amplio mosaico de posibilidades para trabajar con las infancias diversas que habitan la escuela.

Como es de suponerse, “Cuadernos viajeros: universos de memoria y niñez” no logra responder estas preguntas en plenitud, lo cual termina siendo un motivo para continuar descubriendo vetas de trabajo en el ámbito educativo. El diálogo pedagógico con docentes, especialmente de primaria, está lejos de concretar aquí miradas unívocas sobre la relación infancia, memoria y conflicto. Por el contrario, la lectura plural sustentada en la experiencia de aula nos confirma la necesidad de articulaciones interinstitucionales capaces de diseñar y ejecutar propuestas con enfoque territorial, transformador y de derechos. A ello se suman las voces de los niños y niñas, quienes reclaman el disfrute de poder contar con espacios de creación, juego e imaginación, en los que sean escuchados con respeto y empatía.

Es así como esta propuesta se concibe como una de tantas opciones para abrir la puerta de la escuela a las pedagogías de las memorias —asumiendo su valioso aporte a la reparación simbólica— y posicionarlas como un lugar seguro para conversaciones incómodas sobre qué, cómo, por qué, a quiénes y cuándo pasó. Está pensada en el derecho a la memoria que tienen los niños y niñas, donde el recuerdo es fundamental. Sus experiencias al transitar por estos ejercicios son un aporte significativo para que Nunca Más⁶² vuelva a pasar.

Finalmente, cobra sentido mencionar que las líneas aquí esbozadas retoman elementos conceptuales y metodológicos enunciados en publicaciones sobre los cuadernos viajeros, sin embargo, este formato abreviado nos permite socializar múltiples experiencias, donde la creación e intervención artística es promovida desde la activación de una pregunta y la disposición de diversos materiales para la creación de narrativas.

⁶² Expresión utilizada por organizaciones sociales y de derechos humanos a nivel latinoamericano para la denuncia nacional e internacional de las múltiples y graves violaciones a los elementales derechos y la impunidad ante la sistemática conducta de los Estados.

¿Cuál es el contexto en el que emerge esta propuesta?

Esta propuesta se enmarca en un contexto histórico de país y de ciudad, sustentado en relaciones de desacuerdos llevados a las graves violaciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario, pero también se encarna en un esfuerzo presente, descrito por el padre Francisco de Roux como un acontecimiento donde todos los colombianos y colombianas desde diferentes perspectivas y lugares somos capaces de reconocer las verdades de nuestro pasado de forma abierta y plural.

El Plan de Acción de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, del 30 de septiembre de 1990, señaló en su declaración que "no hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana" (Naciones Unidas, 1990, p.7), lo cual, 23 años después, sigue siendo un faro en el camino del reconocimiento de la infancia, pues no es trabajo menor el que emprendemos las sociedades por garantizar la plenitud de los derechos de los y las niñas conforme sus particularidades y diversidades.

En nuestro país, la tarea no ha sido sencilla. Las realidades sociales marcadas por profundas desigualdades y la vivencia de un largo conflicto armado ha dejado a la infancia en lugares de desprotección, vulnerabilidad y violencia. Ello, pese a que Colombia es uno de los Estados firmantes de la Convención sobre los Derechos del Niño, y con ello se comprometió, entre otras cosas, a establecer un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos, la violencia y la participación en los conflictos armados.

El Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, en el volumen "No es un mal menor: Niños, Niñas y Adolescentes en el Conflicto Armado" logró establecer:

Las cifras documentadas para cinco violaciones de derechos humanos. Según estas, de 1985 a 2018, 64.084 niñas, niños y adolescentes perdieron la vida por el conflicto; de 1985 a 2016, 28 mil 192 fueron desaparecidos de manera forzada; de 1990 a 2018, 6 mil 496 sufrieron secuestro; de 1990 a 2017, 16 mil 238 fueron reclutados por grupos armados y de 1985 a 2019, 3 millones 49 mil 527 fueron víctimas de desplazamiento forzado. Dado que la falta de datos confiables es uno de los hallazgos de la Comisión, es posible afirmar que, por más dramáticas que resulten estas cifras, hay un alto nivel de subregistro. Solo por mencionar el caso del reclutamiento, las estimaciones indican que en el periodo de 1990 a 2017 entre 27 mil 101 y 40 mil 828 niñas, niños

y adolescentes fueron víctimas de esta violencia (2022, p. 19).

Estos datos permiten dimensionar el impacto que ha generado el conflicto armado en generaciones de niños, niñas y adolescentes. De igual forma, reflexionar sobre las afectaciones diferenciadas, las cuales estuvieron determinadas por la ubicación geográfica, grupo étnico y género, y se relacionaron mayoritariamente con la orfandad, los traumas socioemocionales, la recomposición familiar, el desplazamiento forzado, los señalamientos y la vinculación intencional y sistemática a grupos armados en medio de un escenario de confrontación armada que no debió corresponderles.

En cuanto a los impactos que las comunidades educativas han vivenciado

La Comisión de la Verdad, en trabajo conjunto con el Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz), documentó que entre 1980 y 2021 hubo 881 afectaciones a comunidades escolares por el conflicto armado. Allí se incluyen hechos que atentaron contra la vida o la integridad de niñas, niños, adolescentes y docentes, y que deterioraron la infraestructura escolar, entre otras. El incremento de la violencia contra las escuelas se presentó desde 1997, con un recrudecimiento entre 2002 y 2009, años en los que se concentró el 41,4 % de los hechos contra comunidades escolares. Este periodo coincide con el aumento de la violencia paramilitar a partir de 1997 y con el fortalecimiento de las guerrillas a inicios del nuevo milenio (CEV, 2022, p. 327).

Las comunidades escolares han sido testigos de la cruda realidad que ha vivido la sociedad colombiana. Las marcas de esta historia —que son visibles en la cotidianidad— conviven entre cientos de narrativas, emociones y victimizaciones, las cuales se han afrontado a partir de ejercicios pedagógicos de reinención y creatividad, muchas veces convertidos en posibilidades de reparación y no repetición. Esa escuela merece, ahora más que nunca, ser reconocida, nombrada y acompañada, pues los tiempos de la verdad y la paz lo ameritan.

La capital del país, receptora de buena parte del porcentaje de víctimas del conflicto armado que transita el territorio nacional a causa de una o múltiples afectaciones del conflicto armado, se ha comprometido con las responsabilidades que establece la normatividad para la reparación integral de esta población. El ámbito educativo, en cabeza de la Secretaría de Educación del Distrito, articulado con el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, acata lo dictaminado en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y trabaja por garantizar de manera diferencial escenarios de reparación simbólica desde la reivindicación de la memoria como derecho para todos los ciclos vitales.

Desarrollo conceptual

Desde la segunda mitad del siglo xx, las discusiones en el campo de la teoría social acerca de los sujetos, los discursos y las prácticas han dado lugar a reinterpretaciones de las realidades y de los grupos humanos que las constituyen. El contexto sociohistórico de posguerras, los procesos decoloniales y subalternos, y las movilizaciones sociales y populares en diferentes partes del mundo, gestaron y dieron a luz interpretaciones sobre el ser humano, sus ámbitos de recordación, los ciclos vitales en los que organiza su experiencia, y las capacidades y habilidades para el relacionamiento con otros.

Teniendo en cuenta este preámbulo, en la propuesta de “Cuadernos viajeros: universos de memoria y niñez” el desarrollo conceptual se sitúa en tres grandes categorías, vinculadas a las discusiones epistemológicas contemporáneas enunciadas anteriormente e imposibles de desconocer en un abordaje de memoria con niños y niñas. Estas categorías son: *niñez*, *memoria* y *reparación simbólica*, cada una de las cuales comprende un trasegar discursivo en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, atestigua la interdisciplinariedad con la que es posible estudiar el sentido y significado de lo humano.

Bajo estas claridades, la infancia hace parte de este amplio listado de objetos de estudios sociales, que desde diversos ámbitos busca ser concebido en su pluralidad y acotado a maneras sensibles de incentivar el entendimiento de interacciones y ambientes propicios para la participación genuina y la igualdad de oportunidades. Esto es, un camino de reflexión epistemológica sobre el reconocimiento de “las niñas y los niños como actores sociales: como ciudadanos que habitan la ciudad, que desde el inicio de la vida se expresan y entran en diálogo con quienes los rodean en la búsqueda de significar el mundo que los acoge y de construir su propia identidad” (SED, 2019, p. 25).

Para el caso de la realidad colombiana esta afirmación equivale a la tradición sociohistórica de un tiempo largo, que, pese a sus notables permanencias, presenta variables en la concepción, atención y acompañamiento de la niñez.

Desde la década 1930 apareció un interés explícito por la educación de niños y niñas mayores de cinco años, cultivado desde entonces con la creación de instituciones para atención integral de la infancia, sopesado con la convención de los Derechos del Niño, y reafirmado en la Constitución Política de 1991 y una serie de lineamientos y orientaciones de la política pública, para asumir interseccionalmente los derechos y deberes relacionados con la niñez.

El mosaico conceptual en torno a la niñez nos impide presentar una definición unívoca de este término, que, aparte de las limitaciones biológicas sobre un ciclo de vida específico, es concebido como un ser y hacer en el mundo, un reconocimiento al carácter y las habilidades sociales, políticas y culturales inherentes al ser humano desde los primeros años de su vida. En concordancia con Castañeda y Estrada (s.f.), esta concepción de niñez asume las capacidades de incidir y transformar el mundo que les rodea, de manera activa y con tiempos distintos, para construir aprendizajes conforme a su cultura y comunidad.

Habiendo dicho esto, aparece la especificidad de la memoria como categoría central en la planeación y desarrollo de esta propuesta pedagógica; un concepto acreedor de tensiones y luchas por sus usos, desusos y abusos, expuesto a los tratamientos y comprensiones realizadas sobre el pasado en clave de la construcción del presente y la proyección de futuro. En escenarios transicionales a regímenes democráticos póstumos a períodos dictatoriales, violencias y conflictos, la memoria ha emergido en calidad de derecho de las víctimas y la sociedad y deber del Estado, concatenado a la verdad, justicia, reparación y no repetición.

Los estudios de la memoria, en tanto campo de indagación, abren la posibilidad de asumir la recordación y su dialéctica relación con el olvido en mínimo tres aristas: como objeto académico de indagación, como derecho enclavado en la jurisprudencia y las políticas públicas y como metodología social, todas complementarias e interconectadas.

De manera filosófica, Ricoeur (2013) nos invita a reconocer que existe un encadenamiento de las afecciones del cuerpo humano que nos permite acceder al recuerdo, siendo capaces de distinguirlo de la imaginación. La memoria aparece entonces como una manera en la que el ser humano se relaciona con aquello que aconteció, su pasado y las realidades recordadas. Es decir, como una actividad temporal y espacialmente localizada, definida y delimitada.

Su carácter dinámico es evidente en la construcción social, histórica y cultural de narrativas, identidades y representaciones individuales y colectivas, “está arraigada y situada allí donde compartimos espacios, lazos de pertenencia y sociabilidades” (Blair, 2011, p. 9). Su mayor expresión en la puesta en público y privado permite que hablemos de marcos sociales (Halbwachs, 2011) donde se desarrolla, arraiga y materializa.

Finalmente, la reparación simbólica se asemeja a lo que en la filosofía y el arte japonés se conoce como *Kintsugi*, una técnica milenaria destinada a reparar piezas de cerámica rotas pegando cada uno de los pedazos, sin el ánimo de desaparecer la fisura, sino de hacerla visible con una capa

de oro. Metafóricamente, la reparación simbólica asume la misma premisa, reconoce un contexto antes y después de adversidades y rupturas presentadas, para por medio de diferentes mecanismos restablecer a las víctimas sus derechos, y reconstruir sus escenarios de vida conforme lo que eran antes de los hechos victimizantes.

En términos históricos se trata de una noción que adquiere protagonismo en los procesos transicionales del siglo xx, en la posguerra, el Apartheid, los estados de excepción y las dictaduras militares del Cono Sur, tras asumir que el resarcimiento a las afectaciones y victimizaciones individuales y colectivas “pasa por agenciamientos, producciones y deconstrucciones semióticas que realiza la sociedad civil frente a su historia, su interpretación y reproducción” (Torres, 2017, p. 175).

De ahí que la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras determine que:

Se entiende por reparación simbólica toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, la solicitud de perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas. (Congreso de la República de Colombia, 2011)

Y se reconozca como marco normativo destinado al restablecimiento integral de derechos para la garantía de no repetición, de la dignificación de las víctimas y la promoción de acciones sin daño basadas en componentes simbólicos que rescatan y enaltecen versiones diversas de lo que sucedió.

Aspectos pedagógicos

Para la realización de los “Cuadernos viajeros: universos de memoria y niñez” se tuvieron en cuenta cinco aspectos pedagógicos⁶³ que acompañaron el desarrollo metodológico y la sinergia entre el soporte conceptual y la práctica pedagógica. Cada uno de ellos ofrece un marco reflexivo en torno al reconocimiento de las particularidades y necesidades de los sujetos con quienes trabajamos.

Centralidad del sujeto

⁶³ Los aspectos pedagógicos centralidad del sujeto, interculturalidad y re-significación del presente hacen parte de la propuesta de pedagogías de las memorias de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito. Fueron retomados en este trabajo conforme a su pertinencia y viabilidad en el trabajo con niños y niñas.

La centralidad del sujeto como aspecto pedagógico parte de la convicción de que todas las personas tienen trayectorias vitales diferentes, que condicionan la manera en que asumen su presente (SED, UD, 2019). Si bien todos los seres humanos gozamos de experiencias y trayectorias vitales, la importancia que estas denotan recae en la forma como nos vemos y vemos al otro, como nos relacionamos e interactuamos con lo que contamos y contamos de los otros.

En este entendido, es posible reconocer que los sujetos en el actuar individual y colectivo construimos experiencias, emociones, sensaciones, corporalidades, y un sinnúmero de elementos que nos constituyen en nosotros mismos. Por tanto, es posible pensar en el sujeto como una integralidad que, desde sus particularidades, diversidades y formas de relacionarse con los otros, da cuenta de su propia experiencia y la estrecha relación con un contexto.

La centralidad de cada niño o niña en un proceso pedagógico equivale al entendimiento de su ser individual y de todo lo que lo rodea. En este sentido, no se puede pensar la infancia de manera aislada con relación al tejido social donde esta se desenvuelve. Si bien todos tenemos trayectorias vitales diversas, el sujeto se constituye en comunidad, como un todo; de ahí la necesidad de reconocer su historia, y de recordar, narrar y resignificar las experiencias que lo atraviesan.

Ante esto, las pedagogías de las memorias se presentan como ejercicios de enseñanza-aprendizaje, que desde lo ético, estético y artístico posibilitan el reconocimiento cultural e intercultural de las infancias y sus comunidades. Tener presente esto es esencial para comprender desde ópticas diferenciadas las trayectorias de desarraigo, desplazamiento, huida y resistencias que han condicionado la subjetividad de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, así como de quienes han tenido que migrar de un lugar a otro.

Interculturalidad

La interculturalidad, como discurso dinámico y en continua elaboración, se constituye en medio de procesos y perspectivas que abogan por el reconocimiento de la «otredad» y las formas en las que se mira, nombra, siente y representa al otro. La interculturalidad ancla sus cartografías discursivas en la indagación por quién, para qué, cómo y cuándo se reconoce la diversidad.

Para hablar de interculturalidad en los universos de la infancia es preciso entender la relación entre diversidad y ética. Una postura ética frente a la otredad del niño o niña implica que más allá del reconocimiento de lo diferente, del otro, es imprescindible hacerse responsable (Lévinas, 2002) por el bienestar y el cumplimiento de derechos de ese otro/a, derechos no

solamente políticos, sino además de ser y estar dignamente en el mundo.

En esa misma vía, la memoria en el aula propende por la interculturalidad como acción crítica, que da lugar a escenarios de reconocimiento de las diferencias, especialmente, de aquellos sujetos discriminados, señalados, estigmatizados, vulnerados y excluidos, que, gracias a procesos pedagógicos, logran encontrar formas de empoderarse y de participar en transformaciones históricas en ejercicio pleno de sus derechos sociales como sujetos diversos que se fortalecen, potencian y tienden puentes hacia su dignificación.

Re-significación del presente

La resignificación del presente como aspecto pedagógico invita a un proceso de transformación de un evento o una serie de eventos vividos por un sujeto individual o colectivo. Dicha resignificación con la infancia tiene diferencias con los sentidos que las personas adultas le otorgan a la realidad, puesto que se deben reconocer las particularidades propias de esta etapa de la vida y los impactos que se ocasionan para la misma, pues implica asumir nuevos sentidos del pasado, por ende, nuevas comprensiones de presente y de futuro; significa dotar de seguridad y confianza los recuerdos de los niños y niñas, sus interpretaciones y toma de decisiones frente a estos.

Resignificar el presente, independientemente del ciclo vital, nos permite como sujetos la apropiación de nuestra historia de vida desde la confianza en nosotros mismos, la autonomía y la creatividad. Desde esta percepción, estos procesos pedagógicos nos brindan herramientas para que, pese a las pérdidas, la tristeza y el sufrimiento que haya experimentado el sujeto se transite hacia la construcción de un presente en el que se resignifica lo vivido y se reconocen capacidades individuales y colectivas para la transformación.

Narrativas y lenguajes creativos desde la experiencia

El trabajo con niños y niñas, en cualquier dimensión o área del conocimiento, pasa por comprender las etapas de su desarrollo, habilidades e intereses, lo cual continuamente reta a las personas adultas que están en los escenarios más cercanos, puesto que generar un interés frente a un tema o actividad pasa por reconocer sus narrativas, es decir, aceptar y vincular elementos ficcionales o inexistentes como, por ejemplo: animales de poder, personajes fantasiosos, y palabras que tienen un significado o valor diferente para el niño o la niña en la resignificación de objetos o situaciones de la cotidianidad.

Es por ello que personajes y situaciones que ocurren en diversos cuentos, fábulas o

películas, logran captar la atención de los niños y niñas, suscitando narrativas que están construidas desde el lenguaje de la infancia, no por ello superficial, que permite ejercicios asociativos de ficción y realidad, así como preguntas que pueden resultar de un nivel de reflexión amplio.

Así mismo, en el universo de la niñez habita una pluralidad de ser, pensar, sentir y hacer relacionada con el lenguaje y el juego en dimensiones vinculadas a habilidades como la concentración, la imitación, la agilidad o la destreza, pero también, un cuerpo en formación que necesita moverse, correr, saltar, caer o girar, muchas veces ante la molestia e incomodidad del mundo adulto. A ello se suman el dibujo, el rayón y el trazo como vehículo para la materialización del pensamiento expresivo y de los intereses que rondan a la infancia en escenarios de creación y memoria.

Transitar la memoria más cercana a los niños y niñas

Cuando hablamos de memoria hay una relación intrínseca con el pasado, por lo cual el trabajo con la infancia pasa por reconocer que ellos y ellas tienen una noción de pasado que es diferente a la que tienen las personas adultas, pero que no por ello es inexistente.

Es así como las preguntas permiten evocar esa memoria en un ejercicio presente, donde las respuestas de ellos y ellas están atravesadas por narrativas que contemplan emociones, selectividad en los detalles y la descripción, y en aquello que les parece más significativo. Transitar la construcción de memoria con niños y niñas pasa por activar su memoria individual, relacionada con su subjetividad e identidad, que hablan de un pasado y de un presente situado en su contexto más inmediato.

Posteriormente, es posible abrir el camino para hablar de las memorias familiares y colectivas, donde se involucran directamente la memoria y la narrativa de las personas adultas. Es aquí donde el ejercicio intergeneracional toma un valor importante, ya que comparte información que quizás en la narrativa de las infancias no estaba. Aquí el reconocimiento de las historias de vida de las madres, padres, abuelas, abuelos y otros antepasados dota de sentido el pasado que van construyéndolas actuales infancias. Además, genera un puente con un pasado lejano, reconociendo que aquello que nos ha ocurrido como sociedad también lo han vivido otras generaciones; es aquí cuando se genera una cercanía con los hechos históricos.

Reflexiones, aprendizajes y retos de esta propuesta

Para la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación “Cuadernos viajeros: universos de memoria y niñez” representa un proceso de reivindicación y

materialización del derecho a la memoria, el esclarecimiento de la verdad y la reparación con niños y niñas vinculados a espacios educativos formales, donde la dignificación de sus historias, experiencias y trayectorias es el eje transversal.

En tal sentido, más que intentar ofrecer conclusiones, nos proponemos compartir algunas reflexiones finales que intentan aportar a los retos encontrados en términos del vínculo entre la pedagogía de la memoria y la práctica pedagógica en escenarios educativos que acogen a niños y niñas, de la pertinencia de las pedagogías de la memoria en el desarrollo de los niños y niñas, de la complejidad de identificar y definir lo memorable en la escuela, y del impacto de este tipo de procesos de creación individual y colectiva dentro y fuera del aula.

En esta dirección, consideramos que es importante no perder el sentido mismo de las infancias, que está relacionado con una etapa fundamental, determinante y particular de la vida; es decir, reconocer los intereses específicos dados por la edad, el desarrollo, la curiosidad y la creatividad como parte de un contexto. Para ello, es necesario tener en cuenta, mínimo dos aspectos: por un lado, la vinculación de otros lenguajes en experiencias narrativas, permitiendo la activación de memorias, nociones y sentidos de pasado, presente y futuro; y por otro, actuar y sentir teniendo presente un enfoque diferencial, mediante el cual la diversidad, más que un problema, sea una ganancia, un camino para reconciliar las nuevas generaciones con imaginarios y representaciones transmitidas históricamente.

Es así como reconocer el papel de las nuevas generaciones en la construcción de país y de sociedad pasa por comprender la necesidad de construir ejercicios que relacionen el pasado vivido por sus antecesores bajo condiciones de conflicto permanente, violencias y situaciones traumáticas con su cotidianidad, que muchas veces son experimentadas en las Instituciones Educativas del Distrito. Ello constituye, a la vez, un terreno pedagógico inacabado, una posibilidad para pensarse el universo de la niñez, sus capacidades, habilidades, derechos y deberes en clave de lo diverso, participativo y contextual.

En esta propuesta, los cinco aspectos pedagógicos anteriormente descritos forman parte de un mosaico pedagógico que enuncia unos escenarios necesarios para la comprensión de sí y del otro. Así mismo, reivindican los lenguajes artísticos y creativos, que permiten movilizar el conocimiento y la experiencia desde lugares sensibles que contribuyen a la resignificación de la experiencia y del presente.

Sin embargo, esta propuesta inacabada está abierta a la transformación, para que la escuela

y demás comunidades la puedan tomar como un aporte, la adopten, transformen y nutran en pro de procesos de construcción de memoria para infancias reivindicadas, más felices, dignas y justas.

Del mismo modo, faros conceptuales del campo de la infancia, la memoria y la reparación simbólica nos permitieron situar la experiencia de niños y niñas en el orden de la cultura y las relaciones con los saberes, narrativas y representaciones transmitidas generacionalmente en medio de marcos sociales que constituyen su identidad, como son la familia, la casa, la escuela, el barrio y el territorio; ante lo cual, el reto resulta enorme, siendo conscientes de los vértices de violencias que configuran nuestra sociedad.

Referencias

- Blair, E. (2011). Memoria y poder: (des) estatalizar las memorias y (des) centrar el poder del Estado. *Universitas humanística*, (72), 63-87.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48072011000200004&script=sci_arttext
- Castañeda, E. y Estrada, M. V. (s.f.). *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia*. De cero a siempre. https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2015/11/participacion_y_ciudadania_primera_infancia.pdf
- Comisión de la Verdad. (2022). Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Tomo 8: No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Ley 1448 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. Diario Oficial 48096 de junio 10 de 2011.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Miño y Dávila Editores.
<https://minoydavila.com/producto/la-memoria-colectiva/>
- Lévinas, E. (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. (6ª ed.). Sígueme.
https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/levinas-1961-totalidad-e-infinito_ocr.pdf
- Naciones Unidas. (1990). Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño y plan de acción para la aplicación de la declaración mundial sobre la

- supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990.
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N90/267/24/PDF/N9026724.pdf?OpenElement>
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. (2^a ed.). Fondo de cultura económica de Argentina.
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%F3gico.pdf;jsessionid=333B629DAB585A92388EBA7782ACBC1D?sequence=1>
- Torres, I. (2017). Agenciamiento de la memoria social en la escuela colombiana como mecanismo reparador. *Revista Controversia*, (209), 171-204.
<https://doi.org/10.54118/controver.vi209.1098>

Necropolítica y el Panóptico Social de Raza y Clase en Brasil

ERLON COUTO ZACARIAS

Resumen

El genocidio de la juventud negra' en Brasil, como fenómeno sociohistórico de la violencia urbana contemporánea, es un legado de casi cuatro siglos de esclavitud africana, que se combina con la política de vigilancia, encarcelamiento y muerte, que criminaliza la pobreza basada en una perspectiva racista, afecta predominantemente a jóvenes negros y trabajadores brasileños afrodescendientes. A partir do concepto de necropolítica desenvolvido pelo filósofo Achille Mbembe e das análises sobre o panóptico, enquanto prática disciplinar e tecnologia de controle social, seguindo as análises do filósofo Michel Foucault, este estudo apresenta reflexões iniciais sobre as ações de morte do Estado Necropolítico-Neoliberal de Brasil.

Necropolítica y el Panóptico Social de Raza y Clase en Brasil

(...) el racismo es, ante todo, una tecnología destinada a permitir el ejercicio del biopoder, 'ese viejo derecho soberano de matar'. En la economía del biopoder, la función del racismo es regular la distribución de la muerte y hacer posibles las funciones asesinas del Estado. Según Foucault, esta es “la condición para la aceptabilidad de hacer morir a la gente. (Mbembe, 2018, p. 18)

El control social ejercido sobre la juventud brasileña refleja dos extremos de la barbarie nacional capitalista, la tasa creciente de población carcelaria joven, en su mayoría negra, ya sea en las cárceles o en el sistema socioeducativo; y, el reclutamiento también creciente y crónico de jóvenes por narcotráfico, que cuando no son detenidos, lamentablemente mueren asesinados, en lo que hoy se llama el genocidio de la juventud negra.

Indicadores de investigaciones sociales como el Índice de Homicidios de Adolescentes (IHA) revelan que cada 23 minutos un joven negro es asesinado en Brasil. En el 2020, 5 mil niños y adolescentes fueron asesinados en Brasil. Los negros representan el 75 % de los niños y adolescentes de 0 a 19 años víctimas de muerte violenta intencional en el país. En todos los grupos de edad, el número de víctimas negras es mayor que el número de víctimas blancas y, sin embargo, son invisibles para las llamadas autoridades políticas de la nación.

La blanquitud brasileña creó y perpetúa la condición del pueblo negro, como un problema espacial, que es legitimado por el racismo, que se consolida como uno de los elementos estructurales y estructurantes del sistema capitalista, que en acciones de truculencia y asesinatos

puede ser denominado “régimen de brutalidad calculada y terrorismo”. Los negros siguen siendo vistos hoy por las élites brasileñas como “un problema espacial” que necesita ser aislado, inviable, prohibido, frustrado, invisibilizado, segregado y mantenido en guetos para el mantenimiento, uso y apropiación del espacio a través de una política alienante, ideológica y de blanqueamiento, que jerarquiza a la humanidad a través de sus representaciones y memorias.

Objetivo

Comprender las tecnologías y dispositivos de muerte y control que operan en la juventud negra brasileña a partir de las acciones del Estado Necropolítico-Neoliberal de Brasil mientras se mantiene el poder y la seguridad de la élite esclavista y racista tupiniquim.

Resultados

Esta reflexión, por tener un enfoque crítico, contribuye a consolidar las demandas de una sociedad más democrática, y sobre todo libre del racismo y sus mecanismos de segregación, violencia y muerte, desde una lectura académica dolorosa, pero necesaria para develar un futuro más justo para hombres y mujeres negros en Brasil.

Impacto en la política

El panóptico social, como despliegue de una acción de biopoder y biopolítica, de control extremo de una población joven sin perspectivas y horizontes de trabajo, vela por un gigantesco ejército de reserva de la mano de obra capitalista, que se vuelve lumpenproletaria al servir en su gran narcotráfico y consecuentemente en muchas situaciones aumentan las estadísticas de muertes violentas en la adolescência. De ahora en adelante, la delincuencia juvenil en Brasil es una historia de supervivencia histórica de niños y adolescentes, hombres y mujeres negros, marginados y excluidos, de una sociedad racista e higienista, que reservó a los pobres y miserables, la periferia geográfica de ubicación y existencia en las ciudades, arrojados a su propia suerte tras la abolición de la esclavitud, en las calles, en los reformatorios, orfanatos e instituciones totales de todo tipo que pudieran posponer su muerte violenta o encarcelamiento.

Metodología

La metodología de este estudio está guiada por una investigación bibliográfica y documental destacada en las referencias, además de fuentes primarias y secundarias de documentos, proyectos e investigaciones pertinentes a niñez y juventud, empleo, desempleo, reclusión juvenil, violencia letal contra los jóvenes, los niveles de escolaridad, alfabetización y la realidad de los menores infractores custodiados en el

sistema socioeducativo nacional, difundidos a través de institutos nacionales e internacionales, como IBGE, IPEA, Fundação Getúlio Vargas, UNICEF, Programa para la Reducción de la Violencia Letal. IHA (Índice de Homicidios en Adolescentes) y el Atlas de la Violencia. Por consiguiente, será explorado el concepto de necropolítica desarrollado por el filósofo africano Achille Mbembe combinado con el concepto del panóptico desarrollado por el filósofo francés Michel Foucault.

El panóptico individualiza, convierte una masa amorfa en un grupo ordenado, separado y constantemente inspeccionado. La vigilancia total, siempre eficaz y constante, es requisito básico para la disciplina total, la sujeción total y la construcción de conductas para el mantenimiento del orden democrático-burgués de derecho positivo.

El efecto del panóptico es crear la aparente omnipresencia del vigilante en la mente de los ocupantes, induciendo en el individuo un estado consciente y permanente de visibilidad, que asegura el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, aunque sea discontinua en su acción. Este poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la mirada jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación con el 'gran hermano' (Orwell, 1975).

Pertinência social

O Brasil tiene la segunda mayor población de hombres y mujeres negros fuera de África, siendo el país que durante más tiempo mantuvo la esclavitud de los trabajadores, hombres y mujeres negros en el mundo. La herencia racista y las tecnologías del racismo en la sociedad brasileña siguen presentes con imperativos de segregación social, violencia policial e innumerables flagelos sociales.

En ese sentido, es necesario debatir, estudiar y analizar, aunque sea de forma incómoda, las acciones opresivas del Estado brasileño sobre su población afrodescendiente. Para ello, los trabajos de Michel Foucault, en especial Foucault (1977) y Necropolítica (2018) de Achille Mbembe, resultan incómodos y demolidores para cualquier sustento de orden, control y mantenimiento de cuerpos dóciles juveniles que, por el racismo, son inducidos a interiorizar a quienes los vigilan, garantizando el funcionamiento automático del poder, control y disciplina de sus cuerpos, ahora no sólo como pobres, en su mayoría negros y desocupados, sino también como lumpenproletarios y delincuentes juveniles, amenazados por los verdugos del Estado que los esperan a la pena capital.

Como afirma Michel Foucault, el cuerpo humano, del oprimido en particular, entra en una maquinaria de poder que lo escruta, lo desmantela y lo recompone a través de una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder” que define cómo uno puedes tener dominio sobre los cuerpos de los demás, no simplemente para que hagan lo que tú quieras, sino para que operen como tú quieras, con las técnicas, según la velocidad y eficacia que tú determines. La disciplina fabrica así cuerpos sumisos y ejercitados, cuerpos “dóciles” que encontramos funcionando en las escuelas secundarias, muy temprano y después en las escuelas primarias (Foucault, 1977).

Conclusiones

El Atlas de la Violencia 2021 revela que un joven es asesinado en Brasil cada 17 minutos. En 11 años, 333.330 jóvenes de 15 a 29 años fueron víctimas de homicidio en el país, lo que equivale aproximadamente a la población de ciudades con más de 330.000 habitantes, como Anápolis (GO), Palmas (TO), São Vicente (SP), Pelotas (RS) y Vitória (ES). Solo en 2019, 23.327 jóvenes fueron asesinados. El perfil de la mayoría de estos jóvenes es negro, joven, masculino, nacido en una familia numerosa encabezada por una mujer de escasos recursos; abandonó la escuela y, antes de dedicarse al crimen, acumuló una experiencia laboral precaria.

Los datos y análisis presentados muestran que nuestra adolescencia no está "protegida" y que el problema de la violencia y la criminalidad demanda especial atención del Estado y, sobre todo, requiere una agenda urgente en el ámbito de todas las políticas sociales y amplifica los desafíos de la política de atención a adolescentes en conflicto con la ley.

En este contexto, la historia demuestra que la protección de la niñez y la juventud siempre ha estado subordinada a las exigencias de la defensa social, es decir, la protección contra futuros delincuentes. Esta prerrogativa terminó por autorizar el control de los niños y adolescentes en nombre de la protección social. avance legalista promovido por la Constitución de 1988, el ECA (1990), SUAS | LOAS (1993) y recientemente SINASE (2012).

Así, las iniciativas de compromisos y responsabilidades jurídicas, patinadas en la política del Estado Mínimo y en los cuestionamientos en el marco legal y en la jurisprudencia federativa que pudieran asumir los adolescentes que abandonaron el sistema socioeducativo o que entendieron que su delincuencia son prerrogativas de exclusión social de una parte representativa de los brasileños. Al fin y al cabo, los flagelos sociales de la pobreza, la miseria, el desempleo, el hambre y el narcotráfico siguen abarrotando las instituciones de privación y restricción de la

libertad a través de su expresión más extrema: la infracción y sus agravantes de violencia a través de facciones narcotraficantes.

Finalmente, podemos ver que las instituciones socioeducativas se han convertido en paradigmas de control y vigilancia de una fuerza de trabajo rebelde que, cuando escapa a la cautela del Estado, es exterminada en acciones de ese mismo Estado o en conflictos de violencia social.

En Brasil, podemos decir que el Estado asumió el papel de Casa Grande a través de la mentalidad noble, aristocrática y racista de la burguesía brasileña, que es incapaz de promover políticas públicas dignas de educación y empleo para los jóvenes.

Referências

- Atlas da Violência (2021). FBSP. <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/12614>
- Brasil. (2012). Lei Nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12594&ano=2012&ato=a78cXQU1kMVpWTbeb>
- Brasil. (2011). Lei Nº 12.435 de 06 de Julho de 2011, institui o Sistema Único de Assistência Social.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112435.htm
- Brasil (1993). Lei Nº 8.742, de 07 de Dezembro de 1993, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm
- Brasil. (1990). Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Foucault, M. (1977). Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão. Vozes.
- Mbembe, A. (2018). Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. (n-1 edições).
- Orwell, G. (1975). 1984. Cia Editora Nacional.

Iniciativas comunitarias que colorean las montañas: experiencias de Entornos Protectores Comunitarios para niñas, niños adolescentes y jóvenes venezolanas/os y de comunidad de acogida en las comunas 1, 3 y 8 de Medellín

JHON MARIO MARÍN DÁVILA

TATIANA RIVAS ECHAVARRÍA

VÍCTOR ANDRÉS MUÑOZ MARÍN

Resumen

Esta ponencia evidencia los resultados del proyecto “Entornos protectores comunitarios en las comunas 1, 3 y 8 de Medellín” llevado a cabo con niñas, niños adolescentes, jóvenes y el trabajo mancomunado con diversas instituciones y liderazgos de los territorios. Pone de manifiesto los riesgos de los territorios y la importancia de la participación de las niñas, niños adolescentes y jóvenes desde cinco iniciativas comunitarias basadas en la pedagogía desde la protección, diversidad, el arte y la cultura, hacia el fortalecimiento de entornos protectores y la construcción de mecanismos de autoprotección, con el fin de crear redes de apoyo y activar de rutas de protección ante vulneración de derechos.

Palabras clave: Infancia, Juventud, Entornos Protectores, Iniciativas Comunitarias, Población Migrante Venezolana, Comunidad de acogida.

Objetivo

Compartir la experiencia del diseño, ejecución y acompañamiento de cinco iniciativas comunitarias que fortalecieron entornos protectores comunitarios en las comunas 1, 3 y 8 de Medellín, las cuales surgieron de espacios pedagógicos de prevención implementadas en el proyecto estrategia de entornos protectores para niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes, refugiados, retornados y de las comunidades de acogida en edades entre los 12 a 18 años en riesgo o víctimas de violencia, abuso, negligencia o explotación en Medellín.

Resultados

La migración es un fenómeno histórico que ha afectado y perjudica los derechos básicos de las poblaciones en sus dimensiones económicas, políticas, culturales y espirituales; actualmente, Venezuela vive una crisis migratoria en magnitud, ACNUR (Agencia de la ONU para los Refugiados), estima que van más de 7,13 millones de venezolanos migrantes en el mundo que huyen de la violencia, la inseguridad, las amenazas y la falta de alimentos, medicinas y servicios esenciales.

Dada esta incertidumbre, organizaciones internacionales y nacionales en Colombia han generado estrategias, planes y programas para atender la población migrante venezolana, buscando una complementariedad al gobierno colombiano en la respuesta humanitaria en emergencia para dar soluciones a corto y mediano plazo, reforzando las capacidades de gestión, buscando la integración de las/los migrantes en las comunidades de acogida. Las/los migrantes venezolanos/as se encuentran en una situación inestable de mayor vulnerabilidad teniendo en cuenta que las condiciones a las que llegan al país que migran, presentan cambios en sus estilos de vida desde lo familiar, cultural, económico, recreativo, educativo, salud física y mental.

Por otro lado, las niñas, niños adolescentes y jóvenes, teniendo en cuenta el curso de vida en las edades de 12 a 18 años, se encuentran en una etapa evolutiva, caracterizada por la búsqueda de su propia identidad, la necesidad de pertenecer a un grupo social y hoy en día utilizan las redes sociales como exponente comunicativo, menciona Aragón (2022) que el contexto económico, político y cultural del país, las formas de interacción con los diversos grupos del territorio, la comunidad y el núcleo familiar, influyen sobre la historia y la identidad de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Colombia al presentar brechas históricas de desigualdad, los efectos del conflicto armado, la violencia urbana en las ciudades, la emergencia por violencia de género como informó la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2023) y por explotación sexual en menores por el periódico El Colombiano (2023), complejiza el libre desarrollo y la construcción identitaria de las niñas, niños adolescentes y jóvenes en mayor medida a la migrante venezolana y los sitúa en una situación de peligro.

Esta situación los vuelve vulnerables ante diferentes tipos de riesgos establecidos en el marco analítico para la protección de la niñez y adolescencia, como son los peligros y lesiones, maltrato físico y emocional, violencia sexual, violencia basada en género, problemas de salud mental, trastornos psicosociales, trabajo infantil, niñas, niños adolescentes no acompañados, entre otros.

En el marco de este proyecto, en la primera fase participaron 424 niñas, niños adolescentes y jóvenes de las comunas 3 y 8 de la ciudad de Medellín, se realizaron encuentros pedagógicos masivos con jóvenes que participaban en un espacio por fuera de sus comunidades en jornadas de 8:00 a.m. a 5:00 p.m. Si bien, el proyecto buscaba en un principio el trabajo con y en las propias comunidades, factores como el tiempo, carencia de espacios y la dificultad de participación de las/los jóvenes en varios encuentros llegaron a crear esta estrategia.

Esta estrategia tuvo efectos positivos, siendo un espacio protector y libre para que las/los jóvenes compartieran sus sentimientos y palabras sin que alguien de la comunidad escuchara y esto lo pudiera poner en peligro o ser juzgado. Al punto que 65 participantes, luego de tener conocimientos básicos sobre las violencias, hablaron con las/los profesionales de *World Vision* para activar rutas e hicieran el seguimiento y la gestión oportuna de cada caso.

En la segunda fase participaron 268 niñas, niños adolescentes y jóvenes de la comuna 1 de la ciudad de Medellín, los encuentros pedagógicos se realizaron en la comunidad con la estrategia de medía jornada, llamada carrusel de la protección, en la cual acompañaban cuidadores, cuidadoras, padres, madres o líderes/as comunitarias; las/los participantes no se sintieron en la confianza suficiente para compartir sus pensamientos y sentimientos, siendo más baja la participación en los talleres y solo 2 participantes, luego de tener conocimientos básicos sobre las violencias, hablaron con las/los profesionales de *World Vision* para activar las rutas e hicieran el seguimiento y la gestión de casos.

En los encuentros pedagógicos con niñas, niños adolescentes y jóvenes migrantes venezolanos/as y comunidad de acogida, se logró obtener un alcance de 692 participantes. De estos, 373 mujeres (53,9 %), 319 hombres (46,1 %), 427 población migrante venezolana (61,7 %) y 265 población colombiana (38,3 %). Con relación al estatus migratorio, 255 en estatus migratorio irregular (36,8 %), 172 regular (24,9 %).

En estos encuentros se reflexionó sobre el alto grado de vulnerabilidad que sufren las niñas, niños adolescentes y jóvenes menores de 14 años, un gran índice están inmersos en el trabajo infantil, muchas veces son obligados a ejercer diversos trabajos y sus peores formas donde en numerosas ocasiones son víctimas de explotación sexual y reclutamiento forzado, y también se cuestionó sobre los trabajos domésticos en las niñas, madres y cómo la cultura establece y delega unos trabajos según el género, siendo más violento en derechos laborales con las mujeres, identidades diversas y comunidad migrante.

En este espacio aprendí que es muy importante conocernos a nosotros mismos, tener conocimientos de los derechos que tenemos, saber que nuestro cuerpo es un templo, también que debemos aprender a manejar todas nuestras situaciones, buscar un compañero o profesional que te pueda ayudar cuando lo necesites, y que las y los niños deben estar estudiando, aprendiendo, disfrutando de su niñez y no trabajando (Andrés, joven de 18 años).

Durante estos ejercicios pedagógicos, se logró identificar y reflexionar que el maltrato físico y psicológico, acoso sexual y violencia sexual que vive la población migrante venezolana se encuentra en las instituciones educativas y espacios públicos como parques, calles donde han vivenciado experiencias de bullying, xenofobia, aporofobia y acoso.

Debemos saber respetar que cuando no es no, esta es una decisión y no la podremos cambiar. Y también debemos saber respetar las identidades diversas, el cómo nos definimos y aprender a conocer y respetar a cada persona (Valery, joven de 17 años).

Aprendí sobre qué hacer y cómo activar rutas de protección en caso de vivir alguna violencia o que yo sepa de alguien que está viviendo una violencia (Camilha, adolescente de 13 años).

En estos ejercicios se logró evidenciar que la xenofobia, racismo, machismo y homofobia sigue latente en diversos espacios de interacción de las niñas, niños adolescentes y jóvenes, afectando su autoestima y el desarrollo integral de sus capacidades. El maltrato físico, psicológico, violencias basadas

en género, el trabajo y explotación infantil llevan a que las niñas, niños adolescentes y jóvenes no tenga un pleno desarrollo integral y se les pueda violar cualquiera de estos derechos: la educación, salud, libre expresión, arte, cultura, deporte, recreación, vida, vivienda, alimentación, entre otros.

Las metodologías pedagógicas realizada permitieron que, desde lo experiencial, corporal y cotidiano, identificar y generar un análisis de cómo afectan en mayor porcentaje a la población venezolana, puesto que, al no estar en su lugar de origen y tener necesidades básicas insatisfechas se encuentran en mayor vulnerabilidad, estando expuestos con más probabilidad a los riesgos mencionados.

En ese sentido, fueron complementados con las cuidadoras, cuidadores, mamás, papás venezolanas/os y de comunidad acogida de las niñas, niños adolescentes participantes, en especial, quienes participaron en las iniciativas comunitarias con el propósito de que fuera unos procesos no solo desde la niñez sino desde la familia para tener un mayor impacto. Los encuentros desde el modelo de Crianza con ternura de *World Vision* permitieron, que a partir de la memoria de cada cuidadora/r, resaltar la importancia de reconocer las violencias a las que fueron sometidas/os en sus culturas, para sanar las heridas de las crianzas del pasado, con el propósito de resignificar sus historias de vida y así en el presente y futuro empezar a transformar hábitos de crianza y posibilitar a las niñas, niños y adolescentes otras formas de vivir basadas en la ternura y el respeto.

Así mismo, se habló de la importancia del gesto, la palabra, caricia, escucha, comprensión y paciencia con el objetivo de reflexionar sobre el sentir y pensar antes de actuar, para no generar acciones con daño o si se han generado, la importancia de reconocer y llegar acuerdos con las niñas, niños adolescentes y jóvenes para sanar las heridas y actuar de otras formas.

Para mí la palabra ternura es orientar con amor. Estos talleres son muy bonitos, porque nos enseñan sobre la comunicación asertiva, la escucha activa, el trabajo en equipo y la importancia de tener en cuenta la opinión de las niñas, niños adolescentes y jóvenes, para construir confianza en el núcleo familiar y red comunitaria para la protección (Rosimar, habitante de la comuna 1 de Medellín).

Con los encuentros pedagógicos se logró obtener un alcance de 462 cuidadores, en rango de edad de los 22 a 55 años, donde 12,3 % (57) son hombres y 87,7 % (405) mujeres. Con relación a la población, se obtiene un alcance de 87,7 % (388) de población migrante venezolana y un 16,0 % (74) de nacionalidad colombiana. Solo el 13,6 % (63) de la población migrante cuenta con estatus migratorio regular, mientras que el 70,1 % (324) están con migratorio irregular.

Este trabajo pedagógico integral con familia y niñez permitió movilizar sentimientos de ternura, que genera confianza en la dinámica familiar para que la opinión de las/los adolescentes y jóvenes fuese tenida en cuenta, con una mejor comprensión y apoyo para la formulación, construcción e implementación de las iniciativas comunitarias.

Por otro lado, la participación en estos espacios permitió contrarrestar el adultocentrismo que está extendido en todas las sociedades contemporáneas. Liebel (2022) indica que el adultocentrismo impregna la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes, se encuentra tanto en la familia como en las instituciones educativas, tanto en la vida pública como en la privada. En el adultocentrismo, las niñas, niños adolescentes y jóvenes experimentan falta de respeto, desprecio, degradación, devaluación, imputación, atribución, estigmatización, apropiación, prepotencia, heteronomía, subyugación, discriminación, marginación, exclusión o castigo.

Durante el proceso de entornos protectores, primó la subjetividad de cada participante, como seres políticos, históricos y con derechos, fortaleciendo su posición en la sociedad, tomando como fundamento la convención de la ONU sobre los derechos de la niñez, para llevarlos a la realidad, abordar y combatir el desprecio, la discriminación, la violencia y la desventaja que sufren las niñas, niños adolescentes y jóvenes en sus territorios.

Iniciativas comunitarias

En los encuentros Masivos Pedagógicos y Carruseles de la Protección en las comunas 1, 3 y 8 de la ciudad de Medellín se logró la construcción de 5 iniciativas comunitarias, donde el propósito principal fue brindar conocimientos básicos de protección, herramientas para que “perciban, en términos críticos, la violencia y profunda injusticia que caracteriza su situación concreta. Más aun, queremos que comprendan que su situación concreta no es un destino seguro o la voluntad de Dios, ni nada que no pueda cambiarse” (Freire, 2012, p. 102) y generaran un entorno protector, el cual permitió fortalecer los entornos de interacción de las niñas, niños adolescentes, jóvenes y cuidadores, para la promoción de sus capacidades de participación directa y constituir redes de prevención, protección, apoyo y de resiliencia.

Estas iniciativas se construyeron en alianza con organizaciones de base comunitaria, colectivas comunitarias, lideresas y líderes sociales, y desde liderazgos juveniles, pensadas e implementadas como espacios de expresión libres de violencias, desde las necesidades y el interés de las niñas, niños adolescentes y jóvenes, que desde el arte, la cultura y la recreación aportan a la eliminación de las violencias que vulneran los derechos de la niñez, potencian cada espacio como un entorno protector, promueven el desarrollo de capacidades y habilidades, y posibilitan escenarios de construcción de paz entre comunidad migrante venezolana y comunidad de acogida.

Cine Foro Itinerante -Club Juvenil Lobos Unidos

Buscó llevar a los sectores priorizados, La Polvorera, Los Álamos y Brisas de Oriente de la comuna 1 de Medellín con el apoyo de la Junta de Acción Comunal de Santo Domingo, una propuesta de recreación, cine y manualidades a las niñas y niños de estos sectores, con el objetivo generar espacios de esparcimiento, logrando sensibilizar y concientizar a la comunidad de acogida y a la población migrante venezolana, acerca

de la importancia de generar redes de apoyo en el territorio, tejido comunitario y el fortalecimiento de entornos protectores para el cuidado y la protección con ternura de la niñez, las/os adolescentes y jóvenes.

El cierre de esta iniciativa con el convite comunitario en el sector Brisas de Oriente representó un impacto significativo para la comunidad y las/los participantes, con la recuperación del espacio comunitario que estaba en manos un grupo organizado al margen de la ley y que se usará como sede de la Junta de Acción Comunal.

Galería de Memorias de Bello Oriente

Se orientó desde la importancia de vincular a la comunidad migrante venezolana y colombiana de la comuna 3 de Medellín con el apoyo de Fundación Caminos, con las historias de vida, aportes a la comunidad y acciones significativas de las/los actores claves del territorio, líderes y lideresas sociales, colombianos/as y venezolanos/as, buscando que, a través de estas narrativas, las niñas, niños adolescentes y jóvenes plasmaran las historias en lienzos por medio de la pintura.

En este proceso se evidenció lo significativa que es la narrativa para rememorar las historias, la importancia de reconocer las/los actores claves del territorio en la construcción de memoria colectiva y así mismo, la interpretación de las niñas/niños a través del dibujo, no solo de las historias que escucharon, sino lo importante y significativo que es darle lugar a sus propias historias, sentimientos y pensamientos en los dibujos. Así lo comentó Carlos “cuando pinto en este espacio me siento como si fuera más parte de Colombia, en otros lugares siento que me rechazan” y Laura dijo “en este espacio se pueden sentir libres, también pueden expresar las cosas que sientes, tristeza, ira, felicidad o amor, y nadie lo va a juzgar”.

Iniciativa Comunic-arte, Memorias Barriales

En el barrio Golondrinas, comuna 8 de Medellín con el apoyo de la corporación Territorio Mestizo, se logró el trabajo desde el arte, la cultura y los procesos audiovisuales, captando la atención y potenciando la creación e imaginación de las niñas, niños adolescentes y jóvenes, al punto que manifestar el interés de seguir su proceso formativo en audiovisuales. Aunque las iniciativas fueron elaboradas para adolescentes y jóvenes, la población adulta también se interesó, al punto de forjarse un grupo de colaboradoras/es, quienes proponen seguir trabajando en la formación de liderazgos juveniles en el territorio. Desde los podcasts se lograron recopilar una serie de narrativas de historias de vida de las/los mismas/os adolescentes y jóvenes que participaron de la iniciativa, evidenciando los procesos de resiliencia de la población migrante, aportando a la construcción de la memoria colectiva, el arraigo territorial, la identificación de espacios protectores y el fortalecimiento del tejido.

Iniciativa Descubrirnos Teatro de la Diversidad

Los/las adolescentes y jóvenes lograron identificar y hacer consciente que el cuerpo es el primer territorio que se habita, que tiene una multiplicidad de formas de reaccionar y de expresarse, no solo desde la oralidad, sino desde la gestualidad, que es base de las relaciones interpersonales. Este proceso llevó a la

exploración corporal a niñas, niños, jóvenes, población migrante y LGBTIQA+ del barrio Golondrinas de la comuna 8, con el apoyo de la corporación Territorio Mestizo.

El reconocimiento de su cuerpo como primer territorio fue a partir de múltiples técnicas del teatro, con la intención de reconocer la importancia del cuerpo físico y su relación con lo emocional, que generó habilidades para el manejo de las emociones y forjar un espacio de entornos protectores donde se crean redes de apoyo y fortalezca el trabajo individual y colaborativo. El propósito de esta iniciativa fue prevenir y evitar las violencias basadas en género, desde el fortalecimiento de la identidad, autoestima, respecto a otras culturas y diversidad, la comprensión de cómo algunas dinámicas sociales, violentan a las personas que no están bajo un estereotipo tradicional para promover prácticas sanas de igualdad.

Chameleons Touch -Casa futuro

Su nombre significa El Toque del Camaleón, es un grupo que trabaja desde el arte y la cultura, con propuestas construidas por las mismas niñas, niños adolescentes y jóvenes que lo integran. Inició en el barrio popular 1 de la comuna 1 de la ciudad de Medellín en el 2020, con el apoyo de la organización comunitaria Casa Futuro, con pequeñas muestras esporádicas en la comunidad, apoyo artístico y cultural en colegios y otras organizaciones sociales del territorio. En 2022, a partir del desarrollo de la iniciativa comunitaria se reconoce a las niñas, niños adolescentes y jóvenes como sujetos políticos, con capacidad de generar transformaciones colectivas en pro de promover entornos protectores, libres de violencias al interior de la comunidad.

De esta forma, la iniciativa de teatro musical construida por las/los integrantes de Chameleons Touch con apoyo y orientación de World Vision, tuvo como objetivo principal, brindar a las niñas, niños adolescentes y jóvenes, desde el arte y la cultura, herramientas para su reconocimiento personal, tanto físico como espiritual, tomando como punto de partida las experiencias subjetivas, hacia el desarrollo de capacidades y habilidades, apuntando hacia el desarrollo integral, como una oportunidad de conocer y reconocer sus derechos en el territorio que habita, con respeto a la cultura, religión, tradiciones, leyes al lugar donde migre.

Esta iniciativa permitió, que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, identificaran y comprendieran espacios de riesgo, para construir mecanismos de autoprotección y entornos de protección. El contenido de la puesta tuvo un enfoque de género, vislumbrando las violencias que ejerce la cultura y que se vive en el territorio, y la importancia de la colectividad para transformar entornos de peligro, con propuestas desde el arte y la cultura, hacia el empoderamiento de las niñas, niños y adolescentes, que mostraron otra manera de habitar y accionar en territorios de conflicto dadas las dinámicas económicas, políticas y culturales.

Reflexiones sobre las iniciativas

Las iniciativas hacia el fortalecimiento de entornos protectores, brindó a las/los participantes a través del arte, herramientas para construir mecanismo de protección y autoprotección, fortalecer

capacidades, habilidades y entornos protectores, para el desarrollo humano, social e integral, de las niñas, niños adolescentes y jóvenes, que desde el enfoque migratorio, logra comprender las características de la población venezolana, su lenguaje, simbolismos, formas de ver y habitar los territorios, que accedió a tener comunicación asertiva con las/los colaboradores del equipo profesional, se logró empoderar a las/los adolescentes y jóvenes, con miras a incorporar la iniciativa como algo de sus proyectos de vida.

El proceso de entornos protectores en las comunas 1, 3 y 8 de Medellín, tuvo un impacto cualitativo en las niñas, niños adolescentes, jóvenes, cuidadores migrantes y de la comunidad de acogida. Durante este proceso, se fortaleció el sentido de pertenencia y de capacidad de liderazgo en las/los jóvenes durante la elaboración y desarrollo de la propuesta, lograron encontrar una serie de herramientas para crecer personal y espiritualmente, desde que se puso en desarrollo las iniciativas comunitarias, adquirieron sentido de apropiación de los espacios los cuales fueron acogidos como “sus lugares”, donde pueden ser libremente, desarrollando sus habilidades y capacidades como adolescentes y jóvenes.

Estas iniciativas fortalecieron la interacción e interconexión de la población venezolana en las comunas 1, 3 y 8 de Medellín, así como el tejido intercultural con la población de acogida, para el cuidado y la protección de la niñez. Con respecto a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, las iniciativas aportaron a hilvanar experiencias, vivencias, sueños, mecanismos de protección y autoprotección, que permitieron constituir el valor del cuidado de sí, el cuidado del otro/otra, el cuidado colectivo y sobre todo el cuidado comunitario.

Por otro lado, aportaron al desarrollo material (insumos) y espiritual (pedagógico), que desde el principio se enfocó en la capacidad instalada en las comunidades con las/los participantes del proceso, para que las niñas, niños adolescentes y jóvenes recrearán el territorio de forma diferente a las dinámicas de violencias que viven las comunas que están en las periferias de la ciudad, lo redescubrieron y generaran sentido de pertenencia, utilizando el arte y la cultura como medio y estrategia de participación política para aportar a la construcción de una comunidad libre de violencias.

Impacto en la política

Estas iniciativas brindaron a las/los participantes a través del arte, herramientas que fortalecen entornos protectores y su crecimiento personal, para una mejor adaptación a los cambios, sacando de estos lo mejor para que tengan una mayor capacidad de transformar las experiencias adversas en oportunidades de crecimiento personal y desde lo colectivo, reconociendo sus derechos en el territorio que habitan. Algo importante de resaltar, es el tejido que se logró entre las/los mismas adolescentes y jóvenes, forjando una red de apoyo entre ellas/ellos mismos, hacia la identificación de riesgos, su prevención y gestión.

Desde el enfoque migratorio se logró comprender las características de la población venezolana, su lenguaje, simbolismos, formas de ver y habitar los territorios, que accedió a tener comunicación asertiva

con las/los colaboradores del equipo profesional, que logró empoderar a las/os adolescentes y jóvenes, con miras a incorporar la iniciativa como algo de sus proyectos de vida.

Por otro lado, el adultocentrismo está extendido por todas las sociedades contemporáneas, impregnado sobre el sistema de relación e interacción de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Sistemas como la comunidad, la familia, la escuela, entre otros, donde experimentan en la cotidianidad desprecio, degradación, devaluación, imputación, atribución, estigmatización, apropiación, prepotencia, heteronomía, subyugación, discriminación, marginación, exclusión o castigo. Con el desarrollo de las iniciativas comunitarias, se llevó a la realidad los postulados de la convención sobre los derechos del niño (CDN) de la ONU, superando espacios dominantes donde la voz de las niñas, niños adolescentes y jóvenes son invisibilizadas.

Es, además, un impacto que se hace desde la política de protección de World Vision, en el cual su posición radical es el reconocimiento de todas las niñas, niños adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, libres y con oportunidades de comprensión, para garantizar el goce efectivo de sus derechos, transformando las prácticas que vulneren su desarrollo, para propiciar entornos protectores y seguros.

Metodología

Se recurrió al método etnográfico, con el objetivo de lograr una aproximación a las realidades socioeconómicas, socioculturales, y sociopolíticas que viven las niñas, niños adolescentes y jóvenes migrantes, refugiados, retornados y de la comunidad de acogida de las comunas 1, 3 y 8 de la ciudad de Medellín; se aplicó la observación participante, el registro en el diario de campo y el recorrido territorial.

En segundo lugar, se consultaron fuentes secundarias, como los informes del Plan de Desarrollo Local (PDL), la Encuesta de Calidad de Vida (ECV), el Plan de Seguridad y Convivencia, el Sistema de Información para la Seguridad y la Convivencia (SISC), el Observatorio para la Calidad Educativa, el DANE e informes del GIFMM (Grupo de Cooperación Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos) y la OIM (Organización Internacional para las Migraciones), para conocer el ordenamiento territorial, las cifras de la población migrante, la percepción de la seguridad y la gestión institucional en los barrios de las comunas 1, 3 y 8 de Medellín.

En tercer lugar, se hizo un muestreo poblacional de 30 actores/as sociales 10 por cada comuna, entre los que destacan algunos líderes y lideresas sociales, presidentes/as de las Juntas de Acción Comunal y organizaciones de base comunitaria de las comunas 1, 3 y 8 de Medellín. También, se realizaron 10 cartografías sociales y 10 grupos focales con niñas, niños adolescentes y jóvenes, distribuidas en la comuna 1 (Popular 1, Popular 2 y Santo Domingo Savio N.º 1), Comuna 3 (La Honda, Bello Oriente) y comuna 8 (Golondrinas, el faro), que sirvieron para la identificación de los principales riesgos, espacios de protección, problemáticas recurrentes e intereses de las/los participantes.

Se llevaron a cabo 14 encuentros pedagógicos con niñas, niños adolescentes y jóvenes (Carrusel de la protección con 3 metodologías temáticas abordadas) 6 de estos se realizaron en un espacio externo del contexto comunitario en el centro de formación los Pomos y 8 al interior de los territorios priorizados. Las metodologías se realizaron desde un enfoque participativo, lúdico y experiencial, estas fueron: Cuidarme, cuidarte y cuidarnos; Riesgo: Salud Mental y Trastornos Psicosociales; Mi cuerpo primer espacio de protección; Riesgo: Violencia Sexuales; Reconocer para sanar; Mis derechos, Mi prioridad Riesgo: Trabajo Infantil.

El formato para la creación de iniciativas comunitarias tuvo los siguientes parámetros: nombre de la iniciativa, riesgo a prevenir, descripción de la iniciativa, desarrollo de la propuesta, etapas o momentos, población participante, integrante de la organización que acompaña, tiempo de implementación, impacto, sostenibilidad en el tiempo, devolución creativa a la comunidad y organizaciones donantes, paso a paso del proyecto (actividad, fecha, lugar, objetivo, indicador, materiales, evidencia, responsable), materiales, presupuesto, acuerdos y compromisos con las organizaciones de base comunitaria –World Vision– Organización Internacional para las Migraciones.

Las ideas de las iniciativas comunitarias fueron de las niñas, niños adolescentes y jóvenes interesados por ideas que transformen sus comunidades y que participaban en unas organizaciones de base comunitaria, estas ideas desde las/los profesionales se potenciaron desde un taller de proyectos sociales y conversaciones colectivas. Luego de aprobarse las iniciativas, el profesional pasa hacer un rol de acompañamiento técnico, seguimiento a la ejecución puesto que las/los jóvenes junto al líder de la organización o colectivo realizaban toda la implementación. Por último, se realizó una devolución creativa para la comunidad y organizaciones que apoyaron.

Pertinencia social, según el caso

En la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030, tiene como finalidad contribuir a los desarrollos integrales de las niñas, niños y adolescentes; por tanto, el compromiso de generar las condiciones de bienestar y acceso a oportunidades con equidad, así como favorecer la incidencia de niñas, niños y adolescentes en la transformación del país. Con el proyecto de entornos protectores, se contribuye al desarrollo social y humano de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes venezolanas/os y comunidad de acogida, desarrollando capacidades y habilidades desde el arte y la cultura, tomando como eje central la participación y el reconocimiento de las subjetividades. Y llevó a que en las organizaciones o lugares donde la propusieron y ejecutaron empezaran a incluir el enfoque migratorio, protección en la niñez, adolescencia y juventud, sobre todo en las dimensiones del desarrollo de capacidades y la construcción de escenarios de paz, consiguiendo ser reconocidos para toda la comunidad, tanto de la población migrante y de acogida, como un entorno de protección y de mitigación de violencias.

Conclusiones

Este proyecto implementado, aunque fue de corta duración, logró desde su componente de prevención brindar conocimientos básicos para identificar las diferentes violencias y qué hacer en caso de vivirlas o conocer de alguien que las vive. Desde el componente de respuesta se realizó el respectivo acompañamiento y seguimiento a las/los jóvenes participantes que sufrieron alguna violencia, dicho acompañamiento se realizó para el restablecimiento sus derechos. Desde estos conocimientos las/los jóvenes migrantes venezolanos/as y comunidad de acogida, generaron o potenciaron sus ideas las cuales se volvieron en una acción materializada en una iniciativa comunitaria, dando aportes significativos en sus vidas personales, redes de socialización, familia, comunidad, aportando a los entornos protectores para las niñas, niños adolescentes y jóvenes de las comunas 1, 3 y 8 de Medellín.

Las 5 iniciativas comunitarias (1. Galería de memorias, 2. Podcast Narrativas Barriales, 3. Cine foro itinerante, 4. Teatro diverso, 5. Teatro musical), lograron aportar al fortalecimiento de espacios protectores comunitarios con enfoque migratorio y de género, potenciar las habilidades y liderazgo de niñas, niños adolescentes y jóvenes, aportaron a la capacidad instalada de las organizaciones de base comunitarias, al tejido comunitario desde un enfoque de protección y la posibilidad de incorporar dentro de estas organizaciones un enfoque migratorio.

El enfoque migratorio en las iniciativas comunitarias permitió vincular a la comunidad migrante venezolana con la comunidad de acogida, en espacios culturales y formativos, los cuales posibilitaron un intercambio de prácticas, costumbres y formas de habitar el territorio, al igual que, el reconocimiento de otros lenguajes, expresiones y palabras; implementar estas iniciativas con niños, niñas adolescentes y jóvenes migrantes venezolanos, les permitió pensar en la construcción y desarrollo de sus proyectos de vida, a través de estos escenarios comunitarios en los que fortalecen sus habilidades y capacidades.

Las iniciativas comunitarias permitieron ver las posibilidades que tiene el arte, la cultura y la recreación para mitigar las violencias que vulneran los derechos de la niñez y las juventudes, lo que fortaleció cada espacio comunitario como un entorno protector. Estas iniciativas aportaron a la prevención de las violencias el maltrato físico y psicológico, trabajo infantil y violencias de género y sexuales, desde el fortalecimiento de la identidad, la autoestima, respeto a otras culturas, la diversidad y la “diferencia”, la sensibilización sobre el cuerpo como primer territorio de protección.

Las/los participantes de las iniciativas, a través de sus narrativas evidenciaron la importancia de la adaptación a los cambios, la capacidad de transformar las experiencias adversas en oportunidades y la necesidad de contar sus historias para resignificar sus vivencias, así mismo, desde la apropiación en los escenarios comunitarios, donde su participación se convirtió en una experiencia significativa, creando sentido de pertenencia y capacidad de liderazgo en las/los jóvenes durante la elaboración y desarrollo de la propuesta.

Referencias

- Aragón, Y.A. (2022). *Construcción de la identidad personal en adolescentes a través de ecosistemas tecnomediados. Una reflexión desde la Bioética*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/61870/Identidad_adolescentes_aragon_bioetica_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- El Colombiano. (Enero 09 de 2023). Explotación sexual de menores se expande en Medellín: en 11 meses de 2022 se atendió un caso cada dos días. *El Colombiano*.
<https://www.elcolombiano.com/antioquia/explotacion-sexual-de-menores-se-expande-en-medellin-LH19782191>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. (1ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>
- Gobierno de Colombia. (2028). *Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030*.
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030_0.pdf
- LAUD Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2023, 08, 02). *Alertas para identificar violencia contra la mujer [Podcast]*. LAUD. <https://laud.udistrital.edu.co/nacionalentrevista/alertas-para-identificar-violencia-contra-la-mujer>
- Manfred, L. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre Niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Ultima década*, 30 (58), 4-36.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362022000100004#aff2

Escenarios educativos entre la guerra y el éxodo transfronterizo: el caso de Arauca

KEILYN JULIETH SÁNCHEZ ESPITIA

Resumen

Arauca se constituye en un territorio de triple afectación, al ser impactado por el conflicto armado, la frontera y la migración. La convergencia de estos tres fenómenos no sólo devela los vejámenes sufridos por las comunidades en su amplitud, sino también, la forma en que escenarios históricamente concebidos como protectores, empiezan a deteriorarse, e inclusive, desaparecer a manos de la atrocidad. Este es el caso de la escuela, cooptada por las maquinarias de la violencia y llevada a la porosidad fronteriza; despojada de sus integrantes a causa de hechos victimizantes que trastocan el ejercicio pedagógico de múltiples formas.

Objetivo y metodología

La presente ponencia tiene como objetivo situar el devenir de los procesos educativos entre la guerra y el éxodo transfronterizo en el departamento de Arauca. De esta forma, busca referir las afectaciones generadas por el conflicto armado, la frontera y la migración a las escuelas, sus integrantes y, en consecuencia, al derecho mismo a la educación. Sumado a ello, pretende establecer la forma en que la convergencia de la triple afectación intensifica las heridas de la violencia, genera procesos de revictimización y acrecienta los contextos de fragilidad y precariedad.

Para dar alcance a los objetivos trazados, se asume la revisión documental en dos líneas. La primera, encaminada a la búsqueda y análisis de fuentes de segundo orden que permitan un acercamiento situado (contextual) al tema objeto de estudio. Frente a este punto, es importante señalar que son escasas las bases documentales recientes que dan cuenta de los efectos del conflicto armado, la frontera y la migración en el departamento, limitadas aquellas que entrecruzan los tres fenómenos situados y, aún más reducidas, las enfocadas en el campo educativo. Por esta razón, se priorizan los informes, artículos, tesis, libros y capítulos de libro que posibilitan un análisis contrastado de dicha realidad.

Ahora bien, dada la complejidad que emerge en cada uno de los tres fenómenos situados, la segunda línea asume los presupuestos teóricos de Bozzano (2009, 2017) en relación con la noción de territorio, como posibilidad de comprensión de estos en su particularidad e intersección. Así, al concebir el territorio como un escenario en el que confluyen, entre otros, lo legal, lo real, lo vivido y lo posible, emerge el reconocimiento de la educación como acto que fluctúa entre las disputas y las resistencias por el mismo.

Resultados

Entidades como el Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH (2022, 2015) y académicos como Madrigal et al. (2018), coinciden en señalar que la guerra en Arauca tiene sus raíces en las disputas por el control territorial. Estas disputas se cimientan en dos factores que pueden situarse aduciendo a los territorios reales y legales de Bozzano. En primera instancia, siguiendo Bozzano (2009, 2017), los territorios reales se definen a través de la descripción de rasgos característicos, tales como el uso del suelo y la población. En el caso de Arauca, se tiene un departamento con gran riqueza de recursos naturales y minero energéticos (CNMH, 2022), que generan un ambiente propicio para el desarrollo de actividades económicas vinculadas con las tradiciones llaneras (ganadería y agricultura), la explotación industrial, e incluso, el cultivo ilegal (Gobernación de Arauca y Universidad de los Llanos, 2019). A esto se suma la amplia presencia de comunidades campesinas e indígenas y su lucha histórica por una reivindicación social, política y económica del territorio (Comisión de la Verdad, 2022).

Precisamente, los usos potenciales y disponibles del territorio se constituyeron en la principal fuente de atracción para los actores armados, quienes vieron en el departamento, posibilidades de sostenibilidad económica. Sumado a ello, hallaron en las demandas históricas campesinas y étnicas, un punto de apoyo para sus retóricas; punto de apoyo que se vio quebrantado una vez los intereses de redistribución de tierras dejaron de pensarse en beneficio colectivo, para convertirse en uno particular; una vez aquellos que sirvieron de justificación, empezaron a caer en medio de los enfrentamientos (CNMH, 2022; Gobernación de Arauca y Universidad de los Llanos, 2019).

En alineación con lo anterior, se presentan los territorios legales (Bozzano, 2009, 2017), de carácter prescriptivo, vinculados con las jurisdicciones que regulan el uso, ocupación y subdivisión territorial. En el caso de Arauca, en términos formales, esto se halla representado en su organización geográfica, la cual subdivide el departamento en siete municipios con sus respectivos

órganos de control y la ubica como una de las zonas fronterizas del país. Sin embargo, en términos reales y contextuales, deviene en la distribución y control que ejercen los grupos armados al margen de la ley sobre la región; en la decisión arbitraria de los actores violentos que han cooptado las zonas rurales marcadas por un histórico abandono estatal. También, en las confrontaciones por el dominio de la línea fronteriza.

Junto a la riqueza de recursos naturales, Arauca cuenta con una ubicación geoestratégica al limitar con departamentos como Meta, Casanare y Boyacá y ser zona de frontera con Venezuela (CNMH, 2022). Esto ha intensificado las confrontaciones armadas por el dominio territorial, el cual no sólo se basa en las rentas del petróleo, la agricultura, la ganadería y los cultivos de coca (territorios reales), sino también, en la cooptación de administraciones públicas, el control y repliegue táctico en términos militares y el manejo de la frontera para economías ilegales, el contrabando y el resguardo internacional (territorios legales).

De allí que las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Farc (actualmente disidencias) y el Ejército de liberación Nacional – ELN, siendo las dos guerrillas con mayor presencia histórica en Arauca, firmaran en el 2010 el pacto *No más confrontación entre revolucionarios*, en el cual se dividieron los municipios para su accionar: Cravo Norte, suroriente de Tame, Puerto Rondón y un tramo de Arauquita desde Aguachica, hasta Panamá, para los primeros; Saravena, Fortul y el resto de Tame y Arauquita, para los segundos. En este mismo documento se deja estipulado que la frontera seguirá siendo un espacio compartido, pero en constante disputa (CEV, 2022).

Ahora bien, es importante señalar que, con los años, los límites de la atrocidad se han hecho difusos y ambas guerrillas han reactivado las confrontaciones armadas para dominar la totalidad del departamento, incluida la línea fronteriza. Esto ha intensificado el conflicto armado y aumentado significativamente los casos de migración forzada; intensificación y aumento que han calado las dinámicas educativas del territorio de múltiples formas. Para situar algunas de ellas, se acudirá a los territorios vividos y posibles de Bozzano (2009, 2017), permitiendo los primeros un acercamiento a las percepciones, emociones, problemas e intereses que han demarcado el devenir de las escuelas y sus integrantes y, los segundos, una aproximación a las aspiraciones, proyecciones y deseos de una escuela que se aleja significativamente de la (des)habitada hoy en día.

*En esos días no hubo clase, porque ahí acamparon como ocho días*⁶⁴

Para la Federación Colombiana de Educadores -Fecode (2021), la Organización Internacional para las Migraciones -OIM (2015) y la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia –Coalico (2004), el impacto de la guerra en los escenarios educativos del departamento, como en el resto del país, halla su expresión más directa y concreta en la cooptación de las escuelas. Al respecto, uno de los docentes de la zona expresa: “en esos días no hubo clase, porque ahí acamparon como ocho días” (Coalico, 2004, p. 46). Las instituciones educativas han sido tomadas como trincheras, espacios de concentración militar y alojamiento de los grupos armados al margen de la ley; acción que no resulta ingenua, pues, siguiendo los estudios citados, obedece al reconocimiento de este espacio como un bien comunitario sobre el que cualquier ataque, es advertencia de autoridad contra toda la población.

A las acciones directas sobre los planteles educativos, se suman aquellas que, con los mismos fines impositivos de dominio y control, cercan las escuelas y sus alrededores, convirtiéndolos en escenarios poco seguros para la comunidad educativa. Aquí se encuentran diversos hechos victimizantes como las minas antipersona en los caminos que demarcan la llegada a los centros educativos, los asesinatos selectivos en las inmediaciones de estos, los bombardeos indiscriminados y las balaceras: “los niños de la escuela ya están entrenados para tirarse al suelo” (Coalico, 2004, p. 43). A esto se suma el merodeo de los grupos armados dentro y fuera de las instituciones educativas con fines de reclutamiento “hay niñas estudiando, ellas hacen sus tareas y ellos acostumbran a estar donde ellas estén” (Fecode, 2021, p. 79).

Atendiendo a lo anterior, en el marco del conflicto armado, las escuelas dejan de ser un espacio protector y las actividades educativas se ven amenazadas por múltiples formas de violencia que, de un lado, relegan los aprendizajes escolares para dar cabida y prevalencia a los vinculados con la supervivencia en la guerra. Del otro, configuran la escuela como un escenario que empieza a ser despojado de todo rastro de humanidad; un escenario que, en situaciones de extrema violencia, se halla deshabitado a causa de la inclemencia de las maquinarias de la atrocidad.

⁶⁴ Código in vivo tomado del Informe de la Comisión de verificación sobre la situación de niños y niñas en Arauca, realizado por Coalico (2004).

*Profesor, ¿por qué no pide traslado o se va?*⁶⁵

Los daños causados por el conflicto armado a las escuelas trascienden su cooptación y hallan lugar en las historias y proyectos de vida de sus integrantes. Este es el caso de los docentes. Siguiendo lo establecido por el CNMH (2022), Fecode (2021) y Molina (2020), los educadores han sufrido múltiples afectaciones a manos de las guerrillas en el departamento, movilizadas por su negativa a adscribirse a los intereses de los grupos armados, suposiciones de apoyo a uno de los bandos en disputa, demanda ante los casos de hostigamiento y amenaza y, ausencia de protección estatal.

Atendiendo a lo estipulado por el CNMH (2022), históricamente el docente ha sido asumido como un líder social, un punto de apoyo y orientación para las comunidades, especialmente, en las zonas rurales del país. Por esta razón, los actores armados al margen de la ley han buscado de manera permanente su apoyo: “los guerrilleros pensaron ganarse a los maestros para su causa, y los paramilitares para su causa” (p. 362). En las narrativas presentadas por este informe, se evidencia la forma en que algunos maestros fueron obligados por los victimarios a defender sus ideales, mientras otros, perdieron la vida al negarse a ser parte de algún interés en particular.

Otros docentes del territorio han sido amenazados y asesinados bajo la presunción de apoyo a alguno de los grupos enfrentados: “fueron señalados, sin argumento alguno, de ser partícipes de un conflicto en el que no representaban más que los intereses de la comunidad en general” (Fecode, 2021, p. 11). Dicha presunción halla lugar en móviles como habitar y laborar en un municipio que ha sido asignado a uno de estos grupos: “si yo estoy en esa zona, a mí me van a señalar porque soy supuestamente de este grupo, cuando no soy ni de aquí ni de allá” (Molina, 2020, p. 167). También, en el hecho de desplazarse con frecuencia de una zona a otra, lo cual es concebido ante los victimarios como un “lleve y traiga información”, cuando en realidad, es un proceso que hace parte de las dinámicas de un departamento en que los centros educativos rurales y sus respectivas sedes, se encuentran dispersos.

Dados los procesos de intimidación, amenaza y hostigamiento, así como los múltiples casos de homicidio, los educadores buscan denunciar los modos de violencia de los que son víctimas: “muchos maestros cayeron (...) usábamos los medios de comunicación y no le gustaba a alguna

⁶⁵ Código in vivo tomado del Informe La escuela: un territorio que resiste a la guerra. Aporte a la Comisión de la Verdad, desarrollado por Fecode (2021).

de las fuerzas. Entonces fuimos amenazados” (CNMH, 2022, p. 362). A los medios de comunicación, se suman las quejas y peticiones a las instituciones y al Estado, las cuales no conducen a ninguna respuesta efectiva.

La ausencia de garantías de protección y la amenaza constante de perder la vida, se intensifican con el voz a voz de las comunidades, quienes advierten a los educadores el riesgo de permanecer en el territorio. Al respecto, un docente relata: [la gente dice] “profesor, ¿por qué no pide traslado o se va?, porque hay este rumor en el pueblo... de asesinarme o de desaparecerme (...) hasta un agente de la policía conocido mío me pidió el favor encarecido de que pidiera traslado” (Fecode, 2021, p. 27). Algunos se quedan por necesidad, otros, huyen del departamento por temor a cualquier represalia, lo cierto es que el abandono estatal y la respuesta resignada por parte de sus fuerzas militares, develan la impotencia sentida por los maestros, pero también, la impunidad ante los vejámenes acaecidos.

*Yo a mis hijas no las parí para venderlas*⁶⁶

Junto a las afectaciones de los educadores a causa del conflicto armado, se sitúan aquellas que han marcado el devenir y trayectoria de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes -NNAJ, como es el caso del reclutamiento. Siguiendo lo establecido por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad -CEV (2022), entre 1985 y 2016, fueron reclutados alrededor de 514 menores, siendo este periodo temporal el de mayor confrontación armada entre las Farc y el ELN. Al respecto, es preciso señalar que dicha cifra corresponde a lo reportado ante la Unidad de Víctimas, razón por la que habría que pensar en el subregistro de uno de los hechos victimizantes sobre los que ha existido mayor silencio y ausencia de reconocimiento de responsabilidades.

Atendiendo a lo señalado por Coalico (2004) y el CNMH (2015), las prácticas de reclutamiento en el departamento de Arauca se dieron de múltiples formas. Algunas, a través de tácticas de seducción por parte de los actores armados, las cuales oscilaban entre el ofrecimiento de dinero, bienes materiales y retóricas esperanzadoras de un mejor mañana para los NNAJ y sus familias. También, por medio de procesos de enamoramiento y consolidación de relaciones sentimentales para establecer vínculos de confianza y dependencia que les permitieran lograr su cometido. Junto a los métodos referidos, se encuentra la simbolización de esta población como objeto de negociación a través del ofrecimiento de dinero a cambio de su inmersión a las guerrillas;

⁶⁶ Código in vivo tomado del Informe Cruzando la frontera: Memorias del éxodo hacia Venezuela. El caso del río Arauca, realizado por el CNMH (2015).

situación ante la que una madre reclama: “Yo a mis hijas no las parí para venderlas” (CNMH, 2015, p. 398).

Otra de las formas en que han sido marcadas las trayectorias de vida de los NNAJ en medio de la guerra, es su instrumentalización como objeto de intimidación ante familias y comunidades: “Los hijos, las hijas, los niños y las niñas, son fundamentales para los habitantes de la región, por lo cual tan sólo la posibilidad de que sufran algún daño logra efectivamente afectar a la población” (Coalico, 2004, p. 42). Por esta razón, los grupos armados confieren a los NNAJ diversos papeles cargados de crueldad para lograr sus cometidos; papeles extremos en los que se puede ser testigo de la muerte o víctima de esta.

En medio de las emboscadas para efectuar amenazas y asesinatos, los actores armados al margen de la ley exigen que los niños y niñas sean testigos de la atrocidad “lo sacaron de la casa a las 4:20 de la mañana, le hicieron parar los niños para que vieran”. (Coalico, 2004, p. 42). En las incursiones militares y los enfrentamientos, encañonan a los menores para sembrar terror e incluso, llegan a asesinarlos para hacer efectivo su ultimátum. Los NNAJ se convierten en “prenda de garantía” de los mandatos y decisiones de los victimarios; objeto de una guerra que no distingue rostros, edades y mucho menos, esperanzas incipientes.

*A mí me preocupan los casi 200 niños que viven y duermen en los andenes*⁶⁷

Las disputas por el dominio de la zona fronteriza han intensificado los actos bélicos entre los grupos armados que históricamente se asentaron en el departamento de Arauca: Farc (actualmente disidencias), ELN y Autodefensas Gaitanistas -Águilas negras-. También, han involucrado a las Fuerzas Patrióticas de Liberación Nacional y la Fuerza Bolivariana de Liberación Nacional, como principales grupos guerrilleros de Venezuela. Sumado a ello, dadas las bondades de movilización ilegal del corredor fronterizo, se ha unido a las confrontaciones para adquirir su control, el Cartel de Sinaloa (CEV, 2022).

Esta confluencia atroz, ha representado diversos modos de afectación sobre las comunidades educativas y las mismas escuelas. Como afectación más directa, se tiene que, dada la cultura e identidad compartidas de un lado y otro de la frontera, caracterizadas por las actividades ganaderas y agrícolas, así como por las tradiciones llaneras de raigambre histórica, muchas familias conservan vínculos filiales en el país vecino, razón por la cual, araucanos y

⁶⁷ Código in vivo tomado del reportaje Arauca: el río que impone los límites en la frontera, realizado por María Mesa Rivera (2020).

apureños transitan la línea fronteriza “a diario por temas educativos, médicos, comerciales, laborales, culturales y familiares, entre otros” (Madrigal et al, 2018, p. 11).

Este tránsito pendular, constante, sin generar ningún tipo de residencia, resulta de alta peligrosidad para NNAJ, pues los enfrentamientos entre los grupos armados enunciados con anterioridad son frecuentes, extendidos e inconmensurables; enfrentamientos que han dejado en múltiples oportunidades, infancias en situación de orfandad o asesinadas (CNMH, 2015, 2022). Ahora bien, las movilizaciones pendulares no sólo se dan a causa de cuestiones filiales, también surgen por la necesidad de los menores en situación de migración forzada, de salvaguardar derechos como la educación. Al arribar al país vecino de forma ilegal y carecer de una certificación de refugio, esta población no puede acceder con facilidad a las escuelas, teniendo como única opción, trasegar diariamente una línea fronteriza marcada por la esperanza de un proyecto de vida que se ve amedrentado por la crudeza de la guerra (Coalico, 2004; CNMH, 2022).

A lo anterior se suma el uso de los extremos fronterizos como albergue de aquellos que han tenido que migrar forzosamente de su país a causa del conflicto armado y la ausencia de oportunidades. En el caso de Arauca, siguiendo a Mesa (2020), es común ver familias enteras durmiendo en el malecón que inicia la frontera del lado colombiano, pero especialmente, niños, niñas, adolescentes y jóvenes expuestos a la deriva, mientras sus padres salen a buscar cualquier ingreso. En palabras de una lideresa del departamento: “A mi preocupan los casi 200 niños que viven y duermen en los andenes, ellos no asisten al colegio y son presa fácil para los grupos armados” (Mesa, 2020). La frontera se constituye entonces en un escenario de amenaza y precariedad, rodeado por las redes del reclutamiento y los sonidos de la muerte.

*No tuve otra alternativa que coger a mis hijos e irme del país*⁶⁸

La magnitud del conflicto armado y su intensificación a causa de las disputas por la frontera ha dado como resultado el aumento significativo de los casos de migración forzada en el departamento (CNMH, 2015, 2022). Esta situación ha conducido, entre otros, a que cientos de NNAJ abandonen los procesos educativos adelantados en Colombia y se vean expuestos a situaciones de revictimización en el país vecino. De esta forma, el camino hacia Venezuela representa para algunas familias la única opción de sobrevivir: “llegó un punto en el que la situación fue insoportable que no tuve otra alternativa que coger a mis hijos e irme del país”

⁶⁸ Código in vivo tomado del Informe Cruzando la frontera: Memorias del éxodo hacia Venezuela. El caso del río Arauca, realizado por el CNMH (2015).

(CNMH, 2015, p. 209). Para otras, simboliza la esperanza de un territorio soñado, en el que, al ser reconocidos como refugiados, sea posible reconstruir la vida, o, al menos, ser visibles para el Estado: “yo pido que los gobiernos de Colombia y Venezuela nos ayuden” (CNMH, 2015, p. 289). Sin embargo, en ambos casos, la realidad prevalente es la de relatos de esperanzas desechas por un resguardo que no logra materializarse; relatos de derechos doblemente vulnerados.

Siguiendo lo estipulado por Velásquez et al. (2022) y el CNMH (2015), la migración, trae consigo que los NNAJ queden desprotegidos de diversos derechos como la educación. Su status ante la falta de documentación regular dificulta el ingreso a las instituciones educativas, pero también, la homologación de los años cursados en Colombia. A esto se suman otras problemáticas en el devenir pedagógico de la comunidad migrante, como los son la ausencia de currículos transculturales o transfronterizos que reconozcan las diversas identidades que confluyen en las escuelas. También, el incremento de los casos de xenofobia que afectan su desarrollo socioemocional, la escasez de rutas y herramientas que permitan a las comunidades educativas, alertar y tomar medidas de protección ante los mismos. Estas situaciones demarcan y limitan el devenir de esta población, reduciendo las posibilidades de encontrar un futuro alentador.

Conclusiones e impacto en la política pública

La noción de territorio asumida por Bozzano (2009, 2017), permitió la comprensión de los impactos del conflicto armado, la frontera y la migración sobre el devenir educativo en el departamento. En el caso de Arauca, si bien, estas realidades conservan características diferenciales, no pueden asumirse de forma dispersa o separada, pues se imbrican en un escenario de triple afectación. Las tres, conforman una cadena que permite reconocer la magnitud de los daños; una espiral de violencia que se enquistada en la comunidad y que difícilmente encuentra escenarios esperanzadores.

Los territorios reales y legales permitieron dimensionar las principales causas que ha tenido la guerra y los móviles de su intensificación. Los vividos, realizar una aproximación a sus efectos sobre las escuelas y comunidades educativas. Así, a través de datos y narrativas fue posible avizorar los centros educativos como espacios frágiles en los que, en vez de educar para la vida, se entrena para sobrevivir a la muerte. También, fue posible reconocer la forma en que la triple afectación ha configurado un contexto caracterizado por la instrumentalización de NNAJ para imponer autoridad ante la población, las posibilidades de reclutamiento, los asesinatos de menores, los trayectos pendulares para salvaguardar los derechos, la revictimización sufrida al llegar a

Venezuela en status de ilegalidad. Un contexto que devela la precariedad y abandono perpetuados en los espacios protectores y en las comunidades más vulnerables.

Finalmente, es preciso señalar el lugar tenue de los territorios posibles. Los escasos rastros proyectivos dentro de las narrativas analizadas se vinculan con la migración hacia el país vecino, ya que, la esperanza de alcanzar una vida digna en Colombia ante una guerra que se resiste a perecer se mitigan cada vez con más fuerza. Sin embargo, la experiencia transfronteriza no resulta del todo alentadora y en ocasiones, socava los proyectos de vida a través de hechos revictimizantes que afectan significativamente a las familias, especialmente, a los NNAJ. Muchos de ellos se encuentran con procesos educativos truncados, casos de xenofobia y contextos excluyentes que no sólo aumentan su estado de precariedad, sino también, los dejan en situación de desprotección, nuevamente.

En el marco de lo anterior, es posible reconocer la forma en que los daños que han sufrido los NNAJ en este escenario de triple afectación, contrario a ser mitigados o hallar solución, se acrecientan y los sitúan en las orillas de la atrocidad y la vulneración extrema. Sumado a ello, la ausencia de narrativas esperanzadoras y el aumento en los casos de éxodo transfronterizo, vislumbran la falta de respuestas efectivas que salvaguarden su vida y garanticen sus derechos, lo cual se constituye en un llamamiento histórico e imperante a la política pública. Esto, sin aducir a la inexistencia de un sistema que controle y permita dar cuenta de las dinámicas migratorias, conocer el subregistro de aquellos niños, niñas, adolescentes y jóvenes que hoy, con el pago de una canoa ilegal por dos mil pesos o a través de una larga y porosa caminata, exponen su vida en búsqueda de una historia diferente, para no quedar subsumidos en las maquinarias de la atrocidad.

Referencias

- Bozzano, H (2017). Territorios posibles y utopías reales. Aportes a las teorías de la transformación: inteligencia territorial y justicia territorial. Revista *Arquetipo* (15), 71-91. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10574/pr.10574.pdf
- Bozzano, H (7 de noviembre de 2009). Territorios: El Método Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales. 8th International Conference of Territorial Intelligence. ENTI. <https://shs.hal.science/halshs-00533337/>
- CEV (2022). Informe final: Hay futuro, si hay verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Centro Nacional de Memoria Historica [CNMH]. (2022). Y llegaron por el río. Bloque vencedores de Arauca 2001–2005. Serie: Informes sobre el origen y la actuación de las agrupaciones paramilitares en las regiones (Informe N.º 15). Editorial CNMH. https://centrodehistoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2022/10/BLOQUE-VENCEDORES_web.pdf
- Centro Nacional de Memoria Historica [CNMH]. (2015). Cruzando la frontera: Memorias del éxodo hacia Venezuela. El caso del río Arauca: Informe del centro nacional de memoria histórica. Editorial CNMH. <https://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/cruzando-la-frontera.pdf>
- Coalico (2004). Informe Comisión de verificación sobre la situación de niñas y niños en Arauca. Editorial Coalico.
- Fecode (2021). La escuela: un territorio que resiste a la guerra. Aporte a la Comisión de la verdad. Editorial Fecode, Colección Viva la ciudadanía. https://fecode.edu.co/images/comunicados/2022/La_Escuela_un_territorio_que_resiste_la_guerra.pdf
- Gobernación de Arauca y Unillanos. (2019). Formulación e Implementación del Plan de Ordenamiento Departamental de Arauca. Informe técnico final “Análisis del conflicto armado en Arauca”. Convenio interadministrativo 532 de 2016. Villavicencio – Colombia.
- Madrigal y otros (2018) Diagnóstico integral de seguridad y situación de la frontera en el departamento de Arauca. Revista *Documentos de políticas públicas*. Centro de pensamiento y seguimiento al diálogo de paz. Volumen 1, pp. 1-12.

- Mesa, M. (2020). Arauca: el río que impone los límites en la frontera. Reportaje Revista Semana. Migración: historias al borde de la frontera.
- Molina, J. (2020). La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma paz territorial. Tesis de doctorado. Universidad Distrital Francisco José de Caladas.
- OIM (2015). Arauca: una paz estable, duradera y sensible a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Editorial OIM.
- Velázquez y otros (2022). Multiculturalismos y frontera. Una contrastación entre las políticas y la realidad de las instituciones educativas de la frontera colombo-venezolana. Revista *Boletín Redipe*. Volumen 1, pp. 120-134.

Prácticas de reconocimiento y discriminación de estudiantes venezolanos en colegios distritales

MARCELA MACHUCA CAMELO

Resumen

Abordar las prácticas sociales de reconocimiento y discriminación que se desarrollan en las comunidades educativas en la ciudad de Bogotá, particularmente con población de origen venezolana adquiere gran relevancia cuando, según datos de Migración Colombia (2022) y la Plataforma R4V (2023) en el país hay cerca de dos millones quinientos mil migrantes del vecino país, de los cuales 534.630 personas (23%) habitan Bogotá. La presente ponencia presenta de manera sucinta el estado del arte sobre los impactos de la migración en las escuelas, específicamente, los procesos de reconocimiento/ discriminación y las prácticas que los sustentan. La base del trabajo es el proyecto de tesis doctoral titulado: Prácticas de reconocimiento y discriminación de estudiantes venezolanos en colegios distritales.

Palabras clave: Migración, escuela, interculturalidad, discriminación, inclusión y exclusión escolar de migrantes.

Introducción

La siguiente ponencia presenta los avances que se han realizado en la enunciación del problema, la pregunta de investigación y el estado del arte que tienen como eje el tema de las prácticas de reconocimiento y discriminación de la población venezolana en las comunidades educativas de la ciudad de Bogotá, proyecto desarrollado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis de Lenguaje y Educación, línea de Comunicación –Educación de la Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este proyecto cuenta con la dirección del profesor Dr. Juan Carlos Amador. A continuación, se hará una presentación de las inquietudes que llevaron a identificar este tema como proyecto de investigación, en un segundo momento los avances del estado del arte, para finalizar con una reflexión del proceso investigativo desarrollado.

Acercamiento al problema de investigación

La crisis social, política y económica que vive la República Bolivariana de Venezuela ha generado en la última década un movimiento migratorio que ha convertido a Colombia en uno de los países con un mayor protagonismo, pues como lo indican Pineda y Ávila (2019), presenta “una mayor cercanía física, los menores costos de traslado, las similitudes culturales y la historia de migración compartida por ambos países” (p. 68).

Este panorama, ha generado que diferentes gobiernos colombianos, adopten medidas transitorias para permitir el ingreso de ciudadanos venezolanos y ciudadanos colombianos con doble nacionalidad, pero con garantías mínimas de acceso a derechos como la salud, la educación, la alimentación y en general, condiciones dignas para su estancia en el país; estas variables, más la vulneración histórica de los derechos de los colombianos, la idea de tener que compartir los recursos escasos con los migrantes, la pérdida de fuentes de empleo y situaciones de violencia han forjado una idea negativa frente a la migración por lo cual, su recepción en general ha estado marcada por procesos de marginación, discriminación, exclusión y empobrecimiento, Noguera, (2019); Migración Colombia (2020) todo ello expresado en acciones que se concretan en contra de extranjeros por su condición y origen, reforzadas tanto por declaraciones de mandatarios, como por los medios de comunicación, incitando al odio y dejando la imagen del migrante como delincuente; el extranjero venezolano es expuesto como una de las causas de la crisis económica del país, la escasez de empleo y en algunos casos de la criminalidad; se les niega el estatus de refugiados (Bolívar, 2010) porque así se les tendrían que asegurar ciertas garantías que ordena la legislación internacional.

Del anterior contexto, la escuela no es ajena. Según Migración Colombia (2022), hasta finales de febrero de 2022, había en el país 1'956.117 migrantes venezolanos de los cuales 359.534 (19.3 %) se encuentran habitando en Bogotá, por lo que la Secretaría de Educación del Distrito Capital estableció en el año 2019 las condiciones para la Atención educativa de niñas, niños y adolescentes procedentes de Venezuela, así como las orientaciones para la asignación de cupos a estos estudiantes, independientemente de su condición migratoria reglamentadas por la Resolución 1629 de 2018 y la Resolución No 1760 de 2019 Capítulo III, Matrícula y Permanencia Escolar, artículo 33. No obstante, las dificultades para atender a esta población se han incrementado de manera significativa, debido en parte al aumento de demanda de cupos por parte de migrantes que pasó de 1.019 en los años 2018 y 2019, a 26.643 estudiantes en el 2020 y para febrero de 2022 estaban matriculados 54.522 estudiantes de nacionalidad venezolana .

Sumado a los esfuerzos por garantizar los cupos en las instituciones educativas, se han establecido políticas para la inclusión de poblaciones diversas (en lo étnico, lo cognitivo y lo motriz), pero son claras las dificultades para construir propuestas curriculares y procesos formativos que reconozcan la diversidad que constituye a la sociedad; a ello se suma el hecho de que las estructuras institucionales carecen, en su mayoría, de las condiciones materiales mínimas para garantizar la inclusión y la articulación de la población que las conforman; no obstante, se han evidenciado manifestaciones de reconocimiento “del otro” en espacios educativos y de formación. Sin embargo, en cuanto a Políticas Públicas Educativas, no se han generado estrategias interculturales de gran impacto en la población, tampoco en los colegios distritales se trabaja la complejidad de los procesos de reconocimiento//discriminación en el aula y las interrelaciones que se dan a partir de la inserción de población diversa y población migrante.

Por lo anterior, se hace necesario estudiar el fenómeno migratorio y su impacto en las escuelas distritales, porque es urgente el reconocimiento del otro y la atención a la diversidad cultural, pues tal como lo plantea Vivas (2019) “actualmente no existe una oferta formativa en Colombia centrada en el tema de la educación inclusiva e intercultural”; posiblemente porque los docentes, directivos docentes y los demás integrantes de las comunidades académicas no están formados para trabajar modelos de reconocimiento, inclusión e inserción, ni apropiarse de métodos que promuevan a la interacción y atención intercultural. De ahí la necesidad de comprender, desde los escenarios escolares, cómo se configuran estos procesos de inclusión/exclusión y los discurso que los sustentan por lo cual, la investigación estará centrada en dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué prácticas se hacen visibles en la escuela para reconocer y promover las diferencias en las aulas, actualmente en los colegios distritales de Bogotá?

Desde esta pregunta se analizan los artículos académicos publicados entre 2000 y 2021 cuyo tema son las prácticas sociales y pedagógicas que investigan temas asociados al reconocimiento, la inclusión y la discriminación presentados especialmente con estudiantes migrantes venezolanos.

Para la recolección de datos se caracterizó la literatura que se ha producido, así 1. Reconocimiento; 2. Discriminación; 3. Interculturalidad; 4. Educación-migración y 5. Políticas públicas.

El principal hallazgo de esta revisión es que la migración en Latinoamérica ha estado vinculada a fenómenos sociales como el desplazamiento en busca de empleo, mejores oportunidades económicas o acceso a la educación Barandica (2020). A estos motivos también se suman fenómenos como la violencia política, las crisis económicas y sociales, así como la violación constante de derechos humanos en los diversos países de Latinoamérica Freitez (2011).

En el caso venezolano, los últimos años han sido especialmente difíciles. El incremento del desempleo y la pobreza ha presionado cada vez más a muchos ciudadanos de este país para salir a buscar oportunidades en otros contextos. Sin embargo, en los países de destino han vivido persecuciones, discriminación por su nacionalidad, edad, género y clase. Las condiciones de su desplazamiento empeoran las cosas, pues la mayoría no cumple con los requisitos de los países de acogida y son tratados como irregulares e ilegales. (Freitez, 2011; Aron, 2019; Banco Mundial, 2018; Ramírez-Lasso (2018). Según las estimaciones de OIM/ACNUR (2023), a mayo de 2023 han salido de Venezuela alrededor de 7.332.000 de personas, de los cuales 6 millones emigran a otros países de América del sur. Pocos de los migrantes han logrado establecer vínculos con redes de apoyo que les faciliten su adaptación en los países de acogida. La mayoría han tenido que enfrentar la precariedad y la poca atención por parte de los gobiernos de los países de tránsito o receptores.

Diferentes autores en Latinoamérica han trabajado el tema de la emigración, los impactos de esta en los países receptores que inicialmente eran Estados Unidos y Europa, sin embargo con las nuevas

migraciones Sur-Sur se han venido documentando dichos procesos migratorios, desde distintas ópticas entre ellas, salud, grupos etarios, políticas públicas migratorias, xenofobia e inclusión de población refugiada y migrante, características educativas y ocupacionales, condiciones laborales, discriminación entre otras.

Varios estudios comparativos entre la migración desde y hacia Europa, analizan los perfiles de las personas que emprenden estas rutas y cuáles son sus perfiles socioeconómicos y académicos, así mismo se contrasta con lo que actualmente pasa en Latinoamérica, donde Chile, Colombia y Perú se han convertido en lugares de tránsito/ recepción de migrantes venezolanos.

Dentro del objeto de estudio, se han visualizado enfoques que enriquecen la comprensión desde lo social, y lo jurídico del fenómeno migratorio, tomando como modelo experiencias de países que tradicionalmente son receptores de migraciones, como España, Alemania, Estados Unidos, Canadá, en donde los sistemas se han organizado para recibir y contener al migrante. Un porcentaje de estos estudios muestra estadísticamente las rutas y trayectorias de la población refugiada y migrante en dichos continentes. Por otro lado, en Colombia se ha trabajado el tema desde la vulnerabilidad de los derechos de la población migrante y cómo han hecho los gobiernos para el manejo de estas nuevas tensiones, no solo con y entre la población sino entre los países.

Teniendo en cuenta la interculturalidad como eje fundamental de esta investigación, cabe resaltar que se han adelantado trabajos, tendientes a profundizar con temáticas que abordan la niñez y la infancia, interseccionalidad, desde la familia y la escuela. (Novaro, 2006; Coronado et al., 2016, Sinisi, 1999; Rangel, 2020).

Finalmente hay literatura sobre el proceso escolar de los migrantes venezolanos en escuelas regulares (Torrado y Sanguino, 2018, Cortés-Montero (2021); Rodríguez-Zepeda, 2007; Pizarro-Cáceres, 2009). Sin embargo, en la búsqueda no se encontraron estudios en Colombia donde se haga un acercamiento a prácticas de reconocimiento que han experimentado los y las niñas estudiantes venezolanos. así como tampoco las prácticas de discriminación a las que pueden o se ven expuestos en la cotidianidad de la escuela.

En los documentos contrastados, los vacíos que se presentan entre los organismos estatales y la realidad escolar evidencian una fragmentación en la implementación de las políticas en atención a población migrante no solo en Colombia sino en los diferentes países de América latina. Mientras en algunos discursos oficiales se promueve el respeto a la diferencia, a la diversidad, promocionando la igualdad y la equidad en el disfrute de los derechos humanos, se mantiene en general la estructura de poder que reproduce las condiciones materiales y simbólicas de desigualdad y exclusión social para colombianos y migrantes.

Se hace necesario estudiar con rigor el fenómeno migración- escuela; Para el caso colombiano permitiría identificar no sólo las políticas, sino las relaciones sociales en la escuela, es decir, lo que hace parte de la vida cotidiana. Tratando de resolver cuestionamientos que surgen; ¿Qué hacen los actores

escolares frente al fenómeno de la migración? ¿cómo responden los directivos docentes, los profesores y estudiantes frente a este fenómeno? ¿Qué fundamentación condiciona estas formas de respuesta? ¿Desde qué posicionamientos ideológicos y discursivos se asume al migrante y como se le trata? Desde otro lugar ¿Qué estrategias de reconocimiento se desarrollan en la escuela? Una perspectiva teórica diría que allí simplemente se reproduce el matoneo o la xenofobia.

En cuanto a los términos de reconocimiento/ discriminación en los escenarios educativos, se evidencia que no se ha reflexionado sobre esta diada. Se habla de inclusión, integración, de recepción, acogida, incorporación, asimilación. En este sentido para ver el fenómeno de la migración en la escuela, es necesario indagar sobre cómo se actualizan y reconfiguran las políticas, discutir sobre el significado que a estos conceptos les dan los actores políticos, y educativos, así como las implicaciones en los procesos formativos, de esta manera, es importante tener en cuenta las formas en que son asociados estos términos a la marginalización, el empobrecimiento y la subordinación de las poblaciones.

Dado lo anterior se hace necesaria la indagación de las narrativas de los actores, niñas y niños que han vivenciado el proceso migratorio y que hoy están inmersos en escuelas colombianas, en muchos casos, sin que se les reconozca en su diferencia. Estas voces nutrirán el trabajo investigativo y darán cabida a propuestas de integración y reconocimiento cerrando así las brechas de discriminación y marginalidad en las que pueden estar expuestos.

Referencias

- ACNUR, (2023). *Emergencias situación Venezuela*
<https://www.acnur.org/emergencias/situaciondevenezuela#:~:text=M%C3%A1s%20de%207%20millones%20de,Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe>.
- Aron, V. (2019). *¿Cambia el gobierno, cambia la política? Un estudio comparado sobre las respuestas de Colombia, Perú y Ecuador frente a la migración venezolana en los años 2016-2018*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad del Perú].
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15726/ARON_VALERIA_CAMBIA_GOBIERNO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barandica, M. (2020). *Migrantes venezolanos en Colombia, entre la Xenofobia y Aporofobia; una Aproximación al Reforzamiento Mediático del Mensaje de Exclusión*. *Latitude Multidisciplinary Research Journal*. Número 13, volumen 2, julio-diciembre.
<https://revistas.qlu.ac.pa/index.php/latitude/article/view/100/72>
- Bolívar L. (2020). *Revista digital Efecto Cocuyo*, (7), 1-8.
https://drive.google.com/file/d/1XnaJDXRbCkOPxJ_6lHxj4ZOCsUKcfSj0/view

- Cortés-Montero, A. L. (2021). *La escuela frente a la migración infantil venezolana: un reto hacia la educación intercultural*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52650/TESIS%20FINAL%202021.docx%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freitez, A. (2014). La emigración desde Venezuela durante la última década. *Revista Temas de Coyuntura*, (63). <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temasdecoyuntu34Migración> Colombia 2022. <https://www.migracioncolombia.gov.co/>
- Sandoval-García, C. (2020). Puentes, no muros: contribuciones para una política progresista en migraciones. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200327054129/Puentes-nomuros.pdf>
- Migración Colombia (2022). <https://www.migracioncolombia.gov.co/>
- Migración Colombia (2020). <https://www.migracioncolombia.gov.co/>
- Noguera, S. (16 de septiembre de 2019). La discriminación, un obstáculo para la educación de niños migrantes y refugiados. Agencia anadolu.
- Pizarro-Cáceres, M. (2009). *Inclusión del niño/a migrante en la comunidad educativa en una escuela de la comuna Independencia*. [Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3118683>
- Pineda, E. y Avila, K. (2019). Aproximación a la migración Colombo venezolana. *Desigualdad, prejuicio y Vulnerabilidad*, 12(16), 59-78. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3432746
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld M. R y Thisted, J. A (comps). *De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba.
- Ramírez-Lasso L. (2018). Representaciones discursivas de las migrantes venezolanas en medios digitales. Instituto de Estudios Avanzados (IDEA)/ Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en tecnologías Libres (CENDITEL) del Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología Venezuela
- Rangel, M. (2020). Protección social y migración. El desafío de la inclusión sin racismo ni xenofobia. Serie Políticas sociales (232) <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45244-proteccion-social-migracion-desafio-la-inclusion-sin-racismo-ni-xenofobia>
- Rodríguez-Zepeda, J. (2007). Un marco teórico para la discriminación. Colección Estudios, Núm. 2 secretaria de educación de Bogotá https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestioneducativa/educacionintercultural

- Coronado, A., Moreno, N. y Torres A. (2016). Estrategia para el reconocimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de inmigrantes latinoamericanos. *Ágora USB*, 16(2), 383-392. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2449>
- Novaro G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, (45), 105-121. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105149483009.pdf>
- Torrado Y. y Sanguino K. (2018). Migración, reconocimiento y democracia. Análisis a la situación de los venezolanos y Norte de Santander en el periodo 2015-2018. Universidad de Nariño. Revista científica CODEX. 4(7). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/codex/issue/view/430>
- Vivas, L. (2019). Cómo prestar atención educativa a los alumnos procedentes de Venezuela. *Revista digital UNIR*. <https://www.unir.net/educacion/revista/como-prestar-atencion-educativa-a-los-alumnos-procedentes>

Las niñas en la guerra: roles narrados y olvidados en los estudios de infancia en Colombia

MARÍA CAMILA HOLGUÍN RUIZ

Resumen

La presente ponencia se consolida como la reconstrucción por medio de puntadas del tema de infancia, específicamente de niñas soldado dentro de los escenarios bélicos en Colombia, partiendo del diferencial de género y queriéndolo a su vez, rastrear en los diferentes estudios sobre niños y niñas que se han venido desarrollando en el país. Sumado a esto, la ponencia parte de la noción de identidad para traer al debate la identificación de estas bajo dicho concepto de soldados, para esto se hace una reconstrucción de los estudios que incluyen esta variable o algunos estudios que desde la noción identitaria son de suma importancia para entrar a hablar sobre las niñas soldado.

Para lo anterior, iniciamos con una construcción del contexto del estudio, desde el cual conociendo las diferentes dimensiones se adentra en las investigaciones de la temática, posteriormente, se plantea la problemática y se delimita acercándose posteriormente a un estado del arte de esta desde los estudios en Colombia. Finalmente, se explica cómo se realiza el acercamiento metodológico a las diversas investigaciones para concluir con unas conclusiones sobre los principales hallazgos y los retos a nivel investigativo.

La historia de la infancia se ha inscrito en marcos interpretativos desde el primer momento en el que se conceptualizó. Esta ponencia es la aproximación a las formas en las que ha sido narrada la presencia de las niñas en la guerra y a los roles que le han sido asignados, para así contextualizar los que han sido olvidados. La presente escritura se encuentra enmarcada en Colombia, realizando un acercamiento a fuentes históricas para interpretar el tránsito en las formas en las que se narra la niña en la guerra, inicialmente en dos espacios distintos; la Guerra de los mil días (1899-1902) y la llamada Violencia en Colombia, época comprendida entre (1946-1958 tentativamente). Es el rastreo histórico particularmente de estas dos guerras la antesala de la presencia de las niñas en la guerra y así mismo, la posibilidad de encontrar metodológicamente estudios desde los cuales se hable de infancia. Para así luego de tratar de rastrear los roles que desde las narrativas se les han dado a ellas en este tipo de conflictos proponer la necesidad investigativa de una mejor teorización al respecto.

Inicialmente, se construirá una apreciación de la participación de las mujeres en estos dos escenarios bélicos, dejando claro que estas han sido invisibilizadas en dichos eventos. Sumada a la revisión

histórica, contextualizamos los dos escenarios para dar pie a una comparativa que no parta del anacronismo, sino que posibilite la comprensión de lo que simbolizó en los escenarios con particularidades culturales específicas la presencia de las niñas en los campos de batalla. Luego de esto, se hará una teorización de la presencia de las niñas en general en los conflictos armados, construyendo dos de los aspectos más relevantes en este caso: las causas de su ingreso, presentando un debate teórico al respecto y los roles de estas en estos espacios, tanto los narrados como los olvidados.

Acercarse al tema de las niñas en la guerra es abordar el mismo espacio de socialización que construye a las mujeres, aunque sin dejar de lado las connotaciones etarias, la mujer que es niña en los escenarios bélicos, ante todo también lleva consigo un género a cuestas, un rol impuesto socialmente y una forma de socializar que según el mundo en el que convive la imposibilita para habitar espacios construidos desde lo masculino. Segura (2003) en su texto *Las Mujeres y las guerras* nos muestra por qué las mujeres no deberían estar en estos espacios de guerra “las mujeres no deben intervenir en la guerra pues son seres débiles a los que hay que proteger, son los hombres quienes tienen esta obligación, además la guerra pertenece al mundo de la política que, como actividad pública, tampoco es propia de mujeres” (p. 158).

No solo se niega el espacio del conflicto como una forma de “protección” y distanciamiento de los posibles efectos de la guerra, sino también y especialmente bajo dos premisas fundamentales. La primera es el hecho de que las mujeres no son concebidas como sujetos políticos y la segunda es el encierro que generan en el individuo los modelos de socialización privada como se presenta en la siguiente cita en *Glosario de Género*:

La distinción de lo público y lo privado se utilizó para justificar la subordinación de las mujeres a la autoridad del marido y su reclusión en el espacio doméstico, como responsable de la vida familiar y la crianza de las hijas e hijos, mientras que a los hombres se les consideró con derechos ciudadanos para participar de las decisiones económicas y políticas del interés general. (Esparza, 2007. p. 61)

Históricamente los espacios de socialización y de vida cotidiana de las mujeres han sido delimitados con tizas bajo sus dedos, imposibilitando su acceso a escenarios que no pertenezcan a las esferas que les fueron asignadas para desenvolverse. Sumado a esto, no solo las mujeres viven bajo esta estructura de dominación, los niños y niñas también lo hacen de formas diversas, al igual que los hombres, que, si bien también conviven bajo una estructura de dominación, en esta ellos se encuentran más privilegiados que los otros sectores, no pasando de largo el hecho de que esos privilegios se le asignan a un hombre en particular (heterosexual y que no se autodefina como perteneciente a ningún grupo étnico ni racializado).

En conexión con lo anterior, algunas autoras han venido planteando la guerra como un espacio de posicionamiento político para las mujeres, como se plantea en el texto *Las Mujeres y las guerras*,

A pesar de que la guerra ha sido motivo de preocupación y posicionamiento colectivo e individual para las mujeres de todas las épocas históricas, ellas constituyen una parte importante en el desarrollo de estas, de las relaciones que se establecen en ellas y de las decisiones tomadas en estas. (Moura, 2004, p. 9)

Son los escenarios de guerra donde se han construido conductas diversas por parte de las mujeres en las que se han contextualizado como agentes distintos, aquí es importante aclarar que no se está partiendo de una romantización de los escenarios bélicos para el empoderamiento de las mujeres o de la mano del discurso de este, ni tampoco se está igualando la posición de las mujeres. de los niños, y en específico de las niñas en estos conflictos, en esta narrativa de los posicionamientos es relevante plantear lo que sucede en cuanto a violencia, exacerbación de la lógica patriarcal, uso de las mujeres como extensión de los espacios de guerra, uso de sus cuerpos para la dominación y la imposición de ideologías en la moralidad y materialidad de las comunidades.

No se desconocen los avances de los autores frente la problemática de la guerra en los cuerpos de las mujeres, y en este caso en específico las huellas de esta en los niños y niñas. Un ejemplo de estas contextualizaciones es el texto de Segato (2016) La guerra contra las mujeres en la que se contextualiza las tácticas estatales y paraestatales que hacen uso consciente de la violación y las violencias en general para dejar marca en los territorios, llegando a concebir el cuerpo de las mujeres como una extensión de estos.

Teniendo en cuenta lo anterior, mi objetivo con este ensayo no es invisibilizar los procesos de construcción de memoria que se han realizado en cuanto a las violencias ejercidas sobre el cuerpo de las mujeres, niños y otros sujetos implicados. Lo que se quiere contar es la historia de las niñas en estos conflictos reconociendo inicialmente que el papel de las mujeres ha sido invisibilizado ya que “la historia de confrontaciones armadas es la historia tradicional de hechos excepcionales en la que solo cuentan los poderosos y los hombres importantes, reyes, nobles, generales, etc.” (Segura citado por Beltrán, 2013).

Contextualización histórica

La Guerra de los Mil Días fue una guerra en el territorio colombiano que vio la primera luz del nuevo siglo y que apagó con pólvora la vida de un centenar de personas, este conflicto bélico que es expuesto en el texto como perteneciente a un grupo de guerras que en Colombia una nación a pesar de sí misma de Bushnell (1996) plantea como: Guerra bipartidista, guerra de líderes políticos y militares, guerra de regiones y localidades, guerra por la instauración de un régimen político diverso, esgrimiendo para ello, el nombre del pueblo liberal, pueblo conservador, pueblo nacionalista o pueblo conservador histórico.

Este conflicto no fue el último de su clase, de hecho, es un evento casi que premonitorio el abrir el siglo con un conflicto bipartidista que volvería a presentarse años más tarde o que puede nunca se terminara de ir. Es aquí donde contextualizamos un escenario de guerras bipartidistas, de conflictos por el poder, que desembocan en un estallido social conocido como la época de la Violencia en el territorio colombiano, es

así como ese estallido que se venía gestando gracias a los odios políticos compartidos y la indiferencia estatal deja en los niños adultos y ancianos las armas de sus ancestros para retomar la guerra.

La forma de narrar la llamada Violencia es contextualizada por Medina (1989) en su texto *Bases Urbanas De La Violencia En Colombia*: “podría representarse a su vez como una simultaneidad de Violencia y expansión de la economía en épocas distintas sugiere relaciones más profundas que las de la simple coincidencia en las dos series de fenómenos” (p. 22).

Es en estos conflictos que intentaremos rastrear la presencia de los niños, específicamente de las niñas, intentando abrir desde esa búsqueda el panorama de las niñas en la guerra en Colombia.

Los niños en los dos conflictos-Acercamiento a los estudios de infancia

Ahora bien, abordando la presencia de los niños en la Guerra de los Mil Días y tratando de rastrear la presencia de las niñas en la misma, vemos cómo el texto de Carlos Eduardo Jaramillo *Las Juanas de la Revolución* (1987) es uno de los principales referentes de una búsqueda exhaustiva por rastrear esa presencia de los participantes silenciosos del conflicto, las mujeres y los niños; en el caso de los niños, el autor nos muestra como la principal característica de los niños que participaron era su origen rural, frente al porcentaje de participación entre los ejércitos liberales y conservadores, el historiador nos propone que los dos partidos se vieron beneficiados de la presencia de los niños en sus filas.

Sumado a esto, las principales funciones que cumplirían los niños que son expuestas por el autor serían las de: informadores, mensajeros, ordenanzas y combatientes. Para esta acción de combatientes encontramos en dos pasajes importantes expuestos por Trujillo (2018) en su texto *Voces y paisajes del miedo*: una mirada afectiva a la Guerra de los Mil Días, en uno se presenta un accionar de los niños y en otro uno de los patrones de miseria que los llevan a involucrarse en las prácticas violentas “se decía que Tulio Varón, jefe guerrillero, tenía una serie de “cuevas a donde llevaban los prisioneros que, colgados con ganchos de carnicería, eran torturados por niños provistos de filosos cuchillos” (p. 102).

“A diario, hombres, mujeres y niños envueltos en el torbellino de la guerra, luchaban por su cuenta contra el miedo a la muerte, al hambre, a la rapiña o al capataz de la cuadrilla” (p. 112).

Ahora valdría la pena pensarnos, ¿dónde están las niñas? ¿nunca pisaron el campo de batalla? ¿estaban en sus hogares aprendiendo a desempeñar tareas domésticas? o ¿acaso los historiadores pasaron por encima de ellas sin siquiera darse cuenta?

Finalmente, frente a esta primera guerra vemos cómo desde los estudios de la infancia Ximena Pachón (2009) hace una contribución importante al papel y participación de los niños en esta guerra, específicamente hablando de las razones por las que los niños terminan inmersos, preciso relevante exponer una en específico y es la herencia del conflicto, para ejemplificar esto presento la siguiente cita del texto *La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra*:

Los niños entonces heredaban la pertenencia partidista, las lealtades y odios a ella asociados, las

historias transmitidas por los ancestros que sus padres y madres narraban. Sin embargo, las viejas armas utilizadas en las guerras civiles del siglo XIX también se pueden mencionar en la lista de las herencias. (p. 11)

Esos odios heredados también se ven traducidos en un conflicto que nos acompañará no sólo en la historia nacional sino en la memoria de los muertos de cada familia, en este episodio de violencia que marcó la mitad del siglo los niños también fueron partícipes, su participación es abordada por dos autores que planteamos aquí, por un lado está Pachón (2016) con su texto En busca de los niños combatientes en la época de La Violencia en Colombia; y por otro lado, Fals Borda, Umaña y Guzmán (citados por Pachón, 2016).

Por el lado de Ximena, la problemática de que no hay mucha información de los hechos con niños en esos escenarios, por conocimiento general se sabe que estuvieron inmersos en esas dinámicas de guerra, pero no hay suficiente evidencia de la misma, así que la investigadora Pachón, realiza un acercamiento a la historia de estos desde los relatos de viejos que fueron alguna vez niños soldados en esta época de la violencia aspecto relevante de ser estudiado, uno que llama especialmente la atención es el siguiente testimonio, ya que nos plantea la dinámica del ingreso por venganza que veníamos abordando en líneas anteriores:

Pancho Villa (Seudónimo que él mismo seleccionó), al momento de hablar con él, tenía 91 años. Nacido en el Líbano Tolima, en el seno de una familia campesina. Cuando tenía 10 o 11 años, le mataron a un hermano algo mayor que él. Este episodio doloroso para él y su familia, unido a la difícil situación que se vivió en la región, lo llevaron a abandonar su familia y unirse a los “muchachos que estaban en el monte”. (p. 7)

Este acercamiento a las vivencias de la mano de la historia, de lo que recordamos, de esa memoria, viene a ser una técnica que dada la inexistencia de los textos específicos sobre las temáticas o que se desenvuelven en el rol de los niños en estos contextos, no nos queda más que tratar de rastrear desde las historias de vida, los roles de unos y otros.

Ahora planteando el caso de lo expuesto por Fals Borda et al, vemos cómo se presenta un destino manifiesto para esos niños partícipes de la guerra, que luego tendrán que pensar como ganarse un lugar en la sociedad que puede que tampoco tuvieran ganado antes: “en el fondo del proceso se ve pasar al niño como elemento activo de la tragedia. Pequeños soldados y futuros jefes; asesinos y criminales del mañana: clientelas de cárceles y estrados judiciales, serán el azote de una sociedad que los frustró” (p. 14).

A modo de conclusión de los aportes de estos dos autores vemos cómo los niños se encontraban inmersos en las dinámicas de guerra desde aspectos como la tradición familiar, la venganza o la necesidad de alimentarse en tiempos de crisis, así mismo, aunque sí queda bastante por explorar es evidente la ausencia en la diferenciación entre niños y niñas en los escenarios de conflicto.

Los niños en la guerra una historia de muchos años: Aportes desde los estudios de Infancia

Es importante plantear que el fenómeno de los niños, niñas y jóvenes en la guerra no es un hito de la modernidad, es una constante histórica que se ha venido presentando de diversas maneras, en diferentes países y que Colombia no es la excepción, ahora bien, el debate frente a la presencia de los mismos como combatientes o el simple hecho de contextualizar el concepto de “niño soldado” es un aporte que a la academia le ha traído más de un debate, pero la diferenciación en socialización, causas, formación y consecuencias de la inserción en estos grupos por parte de las niñas aún es un tema al que le debemos mayor estudio.

Las niñas en la guerra: Acercamiento a un Estado del Arte

Estudiar y acercarse al fenómeno de las niñas en la guerra ¿por qué es importante? la historia como está escrita está hecha por y para hombres, está leída desde los sujetos que se cree fueron participes, así mismo es una historia que invisibiliza los procesos de muchos más actores, que puede que sean narrados, pero desde espacios de contextualización que los victimizan y si bien también han sido víctimas dentro de los procesos de conflictos bélicos, son actores que han tenido más roles dentro de estos escenarios, como en el caso de las mujeres en las guerras de independencia del siglo XIX en diferentes países. Es aquí donde vemos necesario narrar una historia diferenciada, una que no invisibiliza los procesos y no los conciba como una totalidad, que interprete a los niños y niñas de forma diferencial, sin dejar de lado la importancia de la experiencia de niñez como tal, pero que sí tenga en cuenta lo que viven las niñas en contraposición a los niños si es que existe esta diferencia o si acaso existen continuidades entre los dos procesos de socialización.

La importancia de este fenómeno la sustentamos también en dos aspectos en específico uno es la diferenciación que realiza InterNaciones (2021) cuando plantea:

Las niñas rara vez son nombradas cuando se habla de la participación de los menores de edad en los diversos conflictos bélicos y armados (...). Su participación en conflictos bélicos ha sido, por decir lo menos, velada y dejada de lado. (p. 121)

El segundo aspecto es la realidad que se presenta en el mundo a nivel de participación y es que según Serrano (2009) el 40 % de los niños soldados que se considera existen en el mundo, son niñas. Esta realidad es necesaria de investigar y de escudriñar más a fondo para diferenciar y llegar a construir respuestas a los interrogantes ¿Qué es ser una niña en la guerra? ¿Qué es ser una niña soldado?

La participación en estos contextos bélicos es uno de los debates más relevantes de esta temática, específicamente la búsqueda de información sobre la inserción a los mismos y las respuestas a la pregunta sobre si ¿verdaderamente tienen otras opciones que no sean ingresar a estos grupos?

Santacruz (2002) en Experiencias e impacto psicosocial en niños y niñas soldado de la guerra civil de El Salvador expone una disyuntiva sobre esa posibilidad de tomar una decisión que no sea unirse a los

grupos armados ilegales o estatales como una decisión de los niños y niñas: “la guerra situaba a muchas niñas y niños en la disyuntiva denominada por él 'acción versus huida'; esto es, enfrentarse a las dos posibilidades, no excluyentes, de involucramiento en una situación de guerra: tomar parte en ella en forma directa, como en el caso de los niños soldado, o ser sus víctimas” (p. 386).

La anterior cita nos abre la puerta a un debate sobre algunas razones por las cuales los niños y niñas se involucran en los espacios de conflicto como combatientes para esto realizaremos una revisión de los postulados de dos autores frente a las razones que llevan a los niños y niñas a involucrarse en estos espacios de conflicto, aunque esta caracterización está centrada en el concepto de niño combatiente quedamos aun con la duda de si las niñas comparten estos mismos contextos.

Estudios de las razones de su presencia en la guerra: debates y rupturas

Para iniciar el debate sobre las razones por las cuales los niños y niñas ingresan a los grupos armados encontramos el texto Explicaciones del fenómeno de niñas soldados en Antioquia, Colombia: un análisis comparativo de la visión de las niñas desvinculadas de los Grupos Armados Ilegales y de los niños estudiantes de zonas rurales de Antioquia con un perfil psicosocial similar de Carmona y Tobón (2007), en este los autores realizan una investigación de carácter cualitativo que apertura las respuestas de niños y niñas de una escuela rural en un lugar históricamente con conflicto en Antioquia, de allí se plantean tres postulados que recogen las diferentes causas de la inmersión de los niños y niñas en estos contextos, estas son: Aspiraciones personales, “Deseos criminales” y Razones ideológicas.

Las tres anteriores causas surgen como respuesta de casos en específico que los niños que hicieron parte del estudio conocen por cercanía o con los que tienen algún tipo de familiaridad. De estas podemos decir que configuran un panorama importante, ya que en algunos casos si son los razonamientos personales los que los llevan al conflicto de la mano de querer portar un uniforme o deslumbrados por unas botas, pero ¿es acaso ese un deseo consciente? Por otro lado, los llamados deseos criminales, son una noción que los niños y niñas del estudio plantean dado que han escuchado que a esos niños los meten presos después y que al ingresar a los grupos se vuelven un adulto más, ¿es acaso esta visión de los niños alejada a las legislaciones que a nivel internacional buscan reglamentar una edad menor para poder condenar hechos sucedidos en contextos bélicos.

Sumado a las razones expuestas encontramos algunas otras formas de integrarse, que vinculan aspectos que no se tuvieron en cuenta en la investigación anterior, ellos son los planteados por Romero y Chávez (2008) en El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia, allí se proponen tres formas de vinculación, la voluntaria, la forzosa y de nacimiento. Estas tres formas de ingresar al grupo armado forman un debate sobre la “libertad de asociación” de esta ya habíamos planteado que la decisión de ingresar o no a este tipo de grupos va de la mano de un razonamiento sobre la posibilidad de elección, este debate nutre las razones por las cuales se puede llegar a ingresar, en este caso, el exponer

la forzosa y la de nacimiento es un avance en los procesos de investigación, ya que reconocer el hecho del reclutamiento forzado es reconocer las particularidades de ese fenómeno.

Roles narrados de las niñas en la guerra: perspectivas desde los estudios de infancia

Ahora bien, rastreando la presencia de las niñas en las guerras, encontramos algunas funciones que se les asignan o que las mismas desempeñan, en este caso se quiso dividir en dos aspectos que se concentran y se desarrollan en el momento de socialización dentro de estos grupos: funciones de combate y el uso de sus cuerpos dada la sexualización dentro del grupo armado.

Algunas de las funciones de combate las expone Santacruz (2002) anteriormente citada en su texto *Experiencias e impacto psicosocial en niños y niñas soldado de la guerra civil de El Salvador*:

Incluyen desempeñarse como combatientes, cocineras, centinelas o mensajeras, hasta permanecer en el grupo armado como producto de la militancia en él de miembros de su familia. Esta categoría también comprende a niñas reclutadas con propósitos sexuales o para casarlas a la fuerza con algún miembro del grupo armado en cuestión. (p. 384)

Estos roles son los que han sido mayoritariamente narrados, frente al uso de sus cuerpos como objetos de colonización en los procesos de guerra, vemos que esos roles de uso sexual cuentan con una “logística” dentro del grupo ya que las prácticas de planificación eran una norma que debían cumplir las mujeres y niñas de los grupos armados, una experiencia de una de estas niñas es narrada en el texto de Grajales (1999) *El dolor oculto de la infancia*.

Las niñas y las adolescentes enlistadas en los grupos armados son discriminadas y agredidas sexualmente, obligándolas a usar una «T de cobre» para evitar embarazos y a abortar si es del caso. Las versiones dadas por algunas menores de edad, que fueron escogidas para satisfacer las necesidades sexuales de los compañeros de columna, son escalofriantes. Entre sus funciones, además de combatientes regulares, era la de servir de objetos sexuales. (p. 205)

Estas experiencias nos muestran un panorama de las acciones que desempeñan las niñas en estos contextos, de la mano de las acciones que son obligadas a desempeñar en los grupos armados, de la mano de estas formas de narrar sus acciones se desenvuelve el panorama que nos llevó inicialmente a escribir este ensayo, los roles olvidados o que no han sido narrados de las niñas en estos conflictos.

Olvidados: enfoque de género en el reclutamiento forzado y dinámicas dentro de los grupos armados que no han sido igualmente narradas

Realizando una búsqueda de diferentes roles, funciones o tareas que desempeñan las niñas en los grupos armados se encontraron algunos que no han venido siendo tan estudiados como lo han sido los abusos sexuales, aunque no se desconoce que este tipo de violencia es una constante en muchos de los contextos de estos grupos armados, para entender cómo funciona la variante de género en la socialización interna de los mismos grupos se hará una corta contextualización a esas acciones desempeñadas

específicamente por las niñas.

En el texto *De las muñecas a las armas: niñas en el reclutamiento forzado colombiano de Restrepo* (2021) se expone ese tránsito en los roles de género aprendidos y los que presentan un tipo de ruptura o al menos en el caso de lo que viene a representar la muñeca:

La muñeca ha sido parte del proceso de crianza y autor reconocimiento de gran parte de las niñas de nuestro país, y son ejemplo del sistema de valores asignado a lo femenino con estereotipos y formas de identificación, como la sumisión, la ternura y la delicadeza. A su vez, asigna roles como: madre, ama de casa, cuidadora, funciones que se enmarcan en la esfera de lo privado y lo eteronormativo. (p. 47)

Esta socialización de las muñecas va de la mano de esa ruptura en el momento de cambiar una muñeca por un arma, esa misma que según la autora representa la masculinidad y el poder, que consolida a un guerrero y que las hace sentir parte de los discursos igualitarios entre lo femenino y lo masculino. Esa búsqueda de igualdad es una de las razones por las cuales las niñas entran a los grupos, pero, aunque en la teoría algunos grupos armados traen esa igualdad de género. Según investigaciones de Castrillón (2015) hay niñas que ingresan a las FARC, “buscando emancipación y reconocimiento, y adentro se estrellan con una realidad que las relega a un papel secundario, sin opciones de llegar a los escaños más altos de poder, a pesar de ser el 40 % de la fuerza” (p. 50).

Ahora, basándonos en algunos relatos de vida de niñas combatientes encontramos que desempeñaban también un móvil importante para reclutar más niños y niñas, como se plantea en el siguiente relato recopilado en *Las Niñas de la Guerra en Colombia* (2013) de Carmona:

El comandante con el que yo estaba me decía que fuera y les dijera a las muchachas con las que yo hablaba, las amigas así civiles, que se vinieran con nosotros. Les metía conversa para convencerlas, pero ellas me decían que no, que ellas no dejaban a sus papás, que les daba miedo, que no les gustaba nada de lo nuestro. (Sandra, p. 62)

En estos roles también se sentían incluidas en el grupo, así mismo, desempeñaban trabajos considerados pesados. Otros roles que en este caso empezaban a desempeñar desde muy niñas podrían ser los que en el siguiente relato se presentan:

Yo allá fui enfermera, fui ecónoma y también estuve haciendo un curso de sistemas para hacer unos libros, porque me iban a mandar para donde está Manuel Marulanda Vélez. Me iban a mandar para donde ese viejito. (Lina, p. 65)

Aquí, nos queda el interrogante de si realmente las niñas pueden llegar a desprenderse de los roles de género y de tener más igualdad en estos grupos o si se perpetúan las ya desempeñadas antes de ingresar al grupo. Aunque un postulado de Mazurana y McKay (citados por Patiño, 2021) en *Conflictos armados y perspectiva de género*: “representación mediática de las niñas soldado nos muestra como: “Aparte de tener

más labores, la inequidad con los niños se resalta en recibir menos cantidad de comida, y menor atención médica” (p. 238).

Para finalizar esta contextualización tenemos el postulado del CNMH en su informe Una guerra sin edad Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano (2017) en el cual se expone que:

De acuerdo con la base de la OMC, las principales funciones que cumplieron las niñas y adolescentes al interior de las filas fueron como patrulleras, radio operadoras, combatientes y en servicios de salud, tanto para las guerrillas como para grupos paramilitares. (p. 246)

Lo anterior nos expone un panorama de algunas de las acciones desempeñadas por las niñas en los grupos armados, aunque aún queda caracterizar como cada una de esas acciones se desempeña de forma particular para ellas por los patrones de género que llevan a cuestras, nos abre un poco más el panorama de los posibles espacios en donde realizan sus socializaciones, pero aún nos queda una deuda investigativa enorme con las niñas soldado, combatientes y participantes de estos conflictos bélicos no sólo en el caso colombiano.

Conclusiones

Es importante plantear que el estudio de la presencia de las niñas en la guerra es un campo que tiene una relevancia para poder llegar a saldar las deudas que se tienen con las niñas que se han encontrado inmersas en estos conflictos, la falta de investigaciones y los aportes recientes de las que se han centrado en la perspectiva de género en la noción de niños soldado nos posibilitan para tomar de base dichos estudios y continuar en la labor de resolver los interrogantes que nos trae esta realidad aun presente en muchos territorios en conflicto.

A su vez, la importancia de poder caracterizar la niña y la mujer es un punto que siento nos queda en deuda en esta investigación que creo que más que una conclusión de muchas preguntas e inquietudes investigativas. Finalmente, frente a las labores desempeñadas encontramos que es necesario precisar las modalidades de ingreso, las razones, las continuidades con sus patrones de vida anterior y en qué momento se realizan dichas rupturas, el estudio de las niñas en estos contextos debe ser un estudio situado, que tenga en cuenta el origen, los roles y las historias de vida y como trascienden ciertos aspectos en sus existencias particulares, para así no llegar a generalizar todos los casos y para así poder obtener un resultado diferencial para los diferentes casos; sumado a esto, el comprender los roles de las niñas en la guerra es darles la posibilidad de no olvidar el accionar, de narrar lo que no se ha narrado y no olvidar lo que se ha vivido y que aún no se ha escrito por completo.

Referencias

- Bushnell, D. (1996). Colombia una nación a pesar de sí misma. Planeta Editorial.
- Carmona, J. (2013). Las Niñas de la Guerra en Colombia. Universidad Católica de Manizales <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/683>
- Carmona, P. y Tobón, J. (2007). Explicaciones del fenómeno de niñas soldados en Antioquia, Colombia: un análisis comparativo de la visión de las niñas desvinculadas de los Grupos Armados Ilegales y de los niños estudiantes de zonas rurales de Antioquia con un perfil psicosocial similar. Informes Psicológicos. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/781>
- Castrillón, G. (2015) ¿Víctimas o victimarias? El rol de las mujeres en las FARC. Una aproximación desde la teoría de género. *Opera* (16), pp. 77 – 94. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/4142>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano. CNMH. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf
- Díaz, M. (2005). Las niñas de la guerra: Motivos y experiencias. 23/08/2021, de Universidad de los Andes. <https://1library.co/document/zx2r8wwq-ninas-guerra-motivos-experiencias.html>
- Grajales, C. (1999). El Dolor Oculto De La Infancia. UNICEF. https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/347/1/D-112-Grajales_Cesar-1999-345.pdf
- Jaramillo, C. (1987). Las juanas de la revolución, el papel de las mujeres y los niños en la guerra de los mil días. UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/71227/36110-149782-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mazurana, D. y McKay, S. (2001). Child soldiers: ¿What about the girls? *Bulletin of the Atomic Scientists*, 57(1), pp. 30–35. <http://doi.org/dtqb>
- Medina, M. (1989). Bases Urbanas de la Violencia en Colombia. Uniandes. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/histcrit1.1989.02>
- Meertens, D. (1995). Mujer y violencia en los conflictos rurales. UNAL. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/75676>
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera* (7),69-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>
- Moura, T. (2004), Las mujeres y las guerras: el papel de las mujeres en las guerras de la Edad Antigua a la Contemporánea. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 68, 167-176. <https://journals.openedition.org/rccs/1090>
- Pachón, X. (2009). La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra. Georgetown University. <https://pdba.georgetown.edu/CLAS%20RESEARCH/Working%20Papers/WP15.pdf>

- Pachón, X. (2016). En busca de los niños combatientes en la época de La Violencia en Colombia. UNAL. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7645356>
- Patiño, L. (2021). Conflictos armados y perspectiva de género: Representación mediática de las niñas soldado. *Revista Mediterránea*, 12(1), 235-252. https://www.researchgate.net/publication/348737724_Conflictos_armados_y_perspectiva_de_genero_Representacion_mediatica_de_las_ninas_soldado
- Restrepo, A. (2021). De las muñecas a las armas: niñas en el reclutamiento forzado colombiano. *Diálogos de derecho y política* (8), 34-58. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/347179>
- Romero, P. y Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa* (8), 197-210. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600810.pdf>
- Santacruz, M. y Arana, R. (2002). Experiencias e impacto psicosocial en niños y niñas soldado de la guerra civil de El Salvador. *Biomédica*, 22 (2), 383-397. <https://www.redalyc.org/pdf/843/84309607.pdf>
- Segato, R. (2006). La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado. *Tinta limón*. http://www.feministas.org/IMG/pdf/rita_segato_.pdf
- Segura, C. (2003) Las Mujeres y Las Guerras en las Sociedades Preindustriales. En M. Nash y S. Tavera (Ed.). *Las Mujeres y las guerras*. Barcelona. Universitat de Barcelona- Incarria. <https://www.aeihm.org/publicaciones/las-mujeres-y-las-guerras-el-papel-de-las-mujeres-en-las-guerras-de-la-edad-antigua-la>
- Serrano, C. (2017). Niñas soldado: Un fenómeno invisible, pero existente. [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/24283/TFM000794.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tovar, K. (2013). El papel político de las mujeres en la guerra de los mil días. [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2754/2013karentovar.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Trujillo, D. (2018). Voces y paisajes del miedo: una mirada afectiva a la Guerra de los Mil Días (1899-1902). *Maguaré*, 32(2), 83-117. https://www.academia.edu/38190570/Voces_y_paisajes_del_miedo_una_mirada_afectiva_a_la_Guerra_de_los_Mil_D%C3%ADas_1899_1902_

Intervención psicosocial para la atención de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) vulnerables en el Distrito Capital y el departamento de Cundinamarca por la Cruz Roja Colombiana Seccional Cundinamarca y Bogotá (CRCSCB)

MAYI DANIELA CAMPOS CARDOSO

ERIKA CARDONA PATIÑO

Resumen

Los sistemas familiares en condición de riesgo por múltiples tipologías de vulnerabilidad convocan una necesidad de intervención psicosocial en Cundinamarca y Bogotá; por lo cual, desde la Dirección de Asuntos Humanitarios de CRCSCB se desarrolla metodologías de atención con enfoques de acción sin daño y de derechos 42.147⁶⁹ Niños, Niñas y Adolescentes han participado de espacios de intervención que promueven la reconciliación, construcción de paz y reconocimiento de derechos.

Palabras clave: Intervención psicosocial, acción sin daño, enfoque de derechos.

Pertinencia social

En medio de las situaciones de conflicto armado y la violencia política por la cual ha atravesado Colombia durante más de 70 años, se han originado procesos y dinámicas sociales que de forma súbita cambian los patrones cotidianos de la vida de las personas; las pérdidas humanas, materiales y económicas generan un alto impacto a nivel emocional, individual, familiar y comunitario. Así mismo se han desplegado procesos de ideologización mediante una serie de mecanismos retóricos, discursivos, mediáticos, comunicativos y educativos que dan lugar a la configuración de barreras en la estructura de las relaciones sociales en nuestro país.

De igual manera, los Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley (GAOMIL) han articulado una serie de narrativas y discursos que han intensificado el conflicto y la organización de las partes e intereses de los involucrados; además de las infructuosas negociaciones y fallidos acuerdos en búsqueda de la paz, han coartado los procesos de reconciliación y el no reconocimiento de un otro diferente por parte de los mecanismos que ejercen control a lo largo del territorio nacional, promoviendo continuamente su eliminación mediante la negación del conflicto convirtiéndose en un mecanismo de ocultamiento

⁶⁹ Cifra de atención a NNA desde el año 2021 a mayo 2023, bases de datos interna Dirección de Asuntos Humanitarios.

sistemático de la verdad y cohesión bajo la premisa de exclusión social producto de la desigualdad económica, étnica o religiosa, entre otros factores que inciden en acentuar la desaparición simbólica o física de la otredad.

Teniendo en cuenta este contexto en el cual las víctimas y victimarios han estado inmersos en estas dinámicas, se debe considerar que una dimensión psicosocial hace referencia al nivel en el que se construyen las subjetividades individuales y colectivas en un contexto sociopolítico determinado. Por ello, en el escenario colombiano hemos tenido que adaptarnos a una serie de situaciones adversas, entre ellas las pérdidas, las cuales, generan mayor o menor grado de impacto en la vida de los afectados y estas dependen del tipo de evento estresor que inciden en el contexto, comunidad o medio ambiente en el que viven las personas. Es importante referenciar que esas situaciones de desequilibrio son sentidas según las relaciones afectivas que se hayan establecido hacia la persona, el territorio, objeto o la posesión perdida, trayendo consigo dolor y representando el inicio de un proceso de duelo.

En este sentido, la atención en salud mental y apoyo psicosocial en las personas afectadas por situaciones de crisis y/o emergencia, busca generar herramientas en los sistemas familiares afectados, con el fin de fortalecer las capacidades individuales y colectivas para así prevenir la aparición de situaciones que limiten el desarrollo de las actividades cotidianas de las personas, llevando a un proceso de recuperación que involucre, visibilice, reconozca y afiance los derechos de los niños(as) en su proceso de resiliencia.

Llegados a este punto, en el ámbito público la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 se destaca como un hito fundamental y un cambio significativo en la forma en que comprendemos a los niños(as), reconociéndolos como sujetos de derechos y otorgándoles un papel protagónico en la búsqueda de su bienestar y estabilización emocional, especialmente, en las situaciones críticas que enfrentan en su estado de vulnerabilidad en las diferentes etapas de su ciclo vital. En este sentido, los dos primeros artículos constitucionales, el Estado colombiano se define a sí mismo como un Estado social de derecho, cuya función es ser garante de los principios, derechos y deberes consignados en la Carta Magna de 1991; mientras que en el código de infancia y adolescencia (2006) se reitera la necesidad de garantizar a los niños y niñas un pleno y armonioso desarrollo para crecer de manera integral, física, mental, social y emocionalmente.

Por lo anterior, reconocer las estrategias de intervención psicosociales recobra importancia para desarrollar este ejercicio donde es indispensable llevar a cabo un proceso interdisciplinar en el que se conjuguen varios elementos de disciplinas sociales (trabajo social, pedagogía, derecho, psicología), con el fin de transformar las construcciones de la realidad local y familiar, la subjetivación individual y dar trámite a las situaciones de violencia que han sido normalizadas.

Un ejercicio importante en este proceso han sido las narrativas del pasado, el papel de la memoria colectiva, las representaciones sociales construidas sobre las vivencias históricas de los sujetos y colectivos,

las cuales surgen en interacciones situadas y a través de estos procesos comunicativos posibilitan la cohesión grupal, fortalecimiento de vínculos inmersos en redes de apoyo que movilizan la solidaridad, influyendo en los estados emocionales y mediando en los recursos simbólicos de los sistemas familiares y los menores de edad; desde allí se deben de considerar memorias incluyentes y transformadoras que afiancen las estrategias psicosociales en los escenarios de atención que ha desplegado la estrategia de la Cruz Roja Colombiana Seccional Cundinamarca y Bogotá.

Objetivos generales y específicos

El objetivo de esta experiencia investigativa fue analizar las estrategias de intervención psicosocial a partir del relato experiencial de profesionales que desarrollan su quehacer en contextos de exclusión social, para ello, se definieron los siguientes objetivos específicos: identificar las estrategias de intervención psicosocial y describir elementos facilitadores y obstaculizadores en la atención a población de NNA vulnerable presente en los puntos fijos de atención de la organización.

Metodología

Reconociendo la transversalidad en las diferentes fases del presente ejercicio bajo el enfoque cualitativo se llevó a cabo desde la recopilación de experiencias de intervención psicosocial en contextos de exclusión, con el apoyo de profesionales especializados en trabajo con infancia en situación de vulnerabilidad, considerando la sistematización de experiencias enfocadas sobre realidades particulares, promoviendo deliberadamente el ejercicio democrático y nuevas formas de comprender a la sociedad, el Estado y la ciudadanía (La piragua, 2006).

Por otra parte, que el foco de la sistematización sea trabajar sobre realidades concretas pone en relieve el que la historia no es determinada y ubica a la transformación social en un lugar privilegiado, partiendo de la premisa que la realidad se construye colectivamente (CEPEP, 2010). Es así que entendemos el proceso de sistematización como un proceso participativo, ya que no solo un especialista realiza el proceso, sino que esta se da colaborativamente y con cada participante aportando desde su experiencia y saberes (La piragua, 2006) para la sistematización de experiencias rescatando no solo los sucesos objetivos, sino su sentido (Jara, 2018) dentro de la apuesta por delimitar la experiencia y con el objeto de abordarla en su riqueza y complejidad, en mayor o menor medida según sea pertinente y deseable para el objetivo de la presente investigación.

De esta forma, la colectivización de los saberes fue entendida simultáneamente en varios sentidos, siendo el más relevante el que pudiese socializarse para poder cumplir la intencionalidad final de la sistematización de experiencias: promover procesos transformadores, mediante estrategias psicosociales de atención a NNA vulnerables en el territorio.

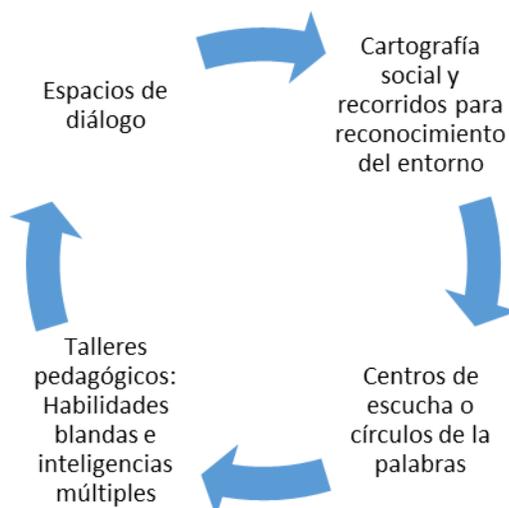
Resultados

En concordancia con lo descrito hasta el momento, la estrategia de intervención psicosocial está enfocada dentro de un marco integral de atención centralizada en la garantía de derechos, protección y fortalecimiento familiar, mediante espacios protectores para los niños y las niñas a través de talleres comunitarios de formación que vinculen las siguientes estrategias pedagógicas:



Las cuales constituyen una propuesta colectiva y participativa enfocada hacia la construcción de escenarios protectores que involucra varios actores: padres de familia, cuidadores y los niños y niñas, a través de espacios lúdicos, artísticos y creativos se abordan diferentes temáticas entre ellas, el liderazgo, transformación de conflictos, pautas de crianza, sonoridad, ecos del corazón, entre otros, buscando impacto y adherencia por medio de las actividades o gustos que generan un interés como tejido, danza o deporte, seguidos con espacios de reflexión donde se promueven reflexiones en torno a los derechos, deberes y rutas de protección de la niñez.

Como cada individuo cuenta con una historia de vida particular, así como un proceso de desarrollo único, no siendo este jerárquico y gradual, sus avances son diferentes desde su relación con el entorno, reconociendo unas características o trayectorias comunes que suelen ser cíclicas entre los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, Delgado (2015) citando a Jean Piaget con su definición “el desarrollo como una secuencia de estadios definidos y caracterizados por una estabilidad y consistencia interna, reflejadas en la concepción global del desarrollo en todas sus dimensiones”. Por lo cual, el desarrollo no siempre es gradual, pero tampoco es materia de cambios cualitativos y es diferente entre los individuos, pero siempre muestra trayectorias asociadas a escenarios simbólicos donde la historia familiar, experiencias de vida, entre otros factores crean patrones cíclicos que son a la vez transitorios y duraderos, los cuales crean avances y retrocesos en la historia de vida del individuo en diferentes etapas del ciclo vital.



De este modo, es necesario reconocer la convergencia de múltiples factores en el desarrollo de los niños y las niñas que emergen no sólo de forma individual sino desde su relación con los otros y con el entorno que le rodea. Sin embargo, dando cuenta de unas características comunes que se encuentran frente al desarrollo, se pueden ubicar los siguientes factores propios de cada etapa a fin de definir estrategias de intervención psicosocial correspondiente y pertinente para cada estado:

Tabla 1

EJE TEMÁTICO	TEMAS POR DESARROLLAR	OBJETIVO
RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO	Identificación de habilidades blandas que tienen las familias/sistemas familiares en torno a los niños, niñas y adolescentes. Identificación de factores de riesgo y reconocimiento sentido de los entornos protectores en la ciudad. Intercambio cultural, reconocimiento de sentido de los entornos protectores.	Propiciar espacios de reflexión comunitaria frente a las dinámicas sociales y culturales, a fin de construir alternativas que contribuyan al reconocimiento de la importancia sobre los espacios de atención para niños y niñas.
DERECHOS DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA	Importancia de la niñez. Alternativas de reconfiguración de dinámicas sociales, relacionadas con los niños y niñas. Derechos de la niñez y la adolescencia. Consejos para una crianza basada en el afecto (roles, límites, participación de la niñez).	Favorecer la apropiación del sentido e importancia de los espacios protectores para los niños y niñas en distintos escenarios como alternativas para la transformación social.
FORTALECIMIENTO COMUNITARIO	Reconocimiento rutas de atención. Construcción de propuestas y alternativas de protección para niños y	Promover espacios de encuentro comunitario en donde se vinculen acciones colaborativas

	niñas. Participación ciudadana. Espacios de reflexión, problemáticas del territorio (trata de personas, violencia sexual, violencia intrafamiliar). Apropiación y construcción territorial.	en torno a la protección de los niños y las niñas.
--	--	--

Fuente. Elaboración propia

Tabla 2

Estrategias psicosociales

Eje temático	Aspectos por desarrollar	Objetivo
Procesos cognitivos	Pensamiento lógico-matemático. Pensamiento computacional (resolución de conflictos cotidianos).	Propiciar espacios de aprendizaje para los niños y las niñas que favorezcan el afianzamiento de un pensamiento crítico y analítico, como forma para cuestionar y resolver conflictos de manera autónoma.
Habilidades socioemocionales	Reconocimiento del entorno (identificación de espacios protectores). Identificación de tipos de violencia. Prevención de violencia (sexual, psicológica, física). Reconocimiento y expresión de emociones. Autoesquemas (autoestima, autoimagen y autoconcepto). Toma de decisiones. Apropiación de derechos humanos y de los NNA. Igualdad y no discriminación.	Favorecer el afianzamiento de habilidades sociales y personales de los niños y las niñas, así como la identificación de tipos de violencia, como forma de agenciamiento y prevención frente a los riesgos de vulneración.
Habilidades corporales	Motricidad gruesa (locomoción, equilibrio y coordinación). Flexibilidad. Consciencia corporal como forma de protección contra la violencia.	Contribuir en el fortalecimiento de las habilidades corporales de los niños y niñas, como forma de expresión, autonomía y autoconsciencia, en pro de generar espacios de protección para ellos y ellas.
Procesos comunicativos	Expresión verbal. Expresión no verbal.	Construir espacios de reflexión y expresión, a través de la identificación de distintas formas y posibilidades de comunicación, en los niños y las niñas.
Estimulación de creatividad	Expresión plástica y sentido estético. Intercambio cultural. Imaginación y capacidad de asombro.	Promover la apropiación del arte como posibilidad para el reconocimiento y transformación de la realidad, desde la expresión, imaginación y fortalecimiento del pensamiento creativo en los niños y las niñas.

Fuente. Elaboración propia

Impacto en la política

La Dirección de Asuntos Humanitarios desde el 2021 a la actualidad ha consolidado diversas estrategias de intervención psicosocial para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) así como a sus familias y cuidadores afectados por escenarios de emergencias, crisis o vulnerabilidad desde del desarrollo de atención enfocada en el alivio y prevención de los impactos psicoemocionales ocasionados por su estado de vulnerabilidad dentro de las acciones realizadas con víctimas de Conflicto Armado (VCA), víctimas de Violencia Basada en Género (VBG), Flujos Mixtos Migratorios y Víctimas de Trata de Persona (VTP) reconociendo a todos como sujetos de derechos a partir de sus capacidades, habilidades y oportunidades, para redefinir sus metas de vida en articulación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de orden local, nacional e internacional, lo cual tiene un impacto significativo en las mesas de coordinación desde donde se establecen las políticas.

Por otra parte, un enfoque de protección y acción sin daño busca salvaguardar a los NNA vulnerables alineados con la política nacional y marco de las convenciones internacionales, promoviendo un entorno seguro para su crecimiento, se busca prevenir el alistamiento de menores expuestos a redes de explotación sexual y reclutamiento forzado, entre otros escenarios de abuso que puedan afectar a esta población, a fin de romper el ciclo de violencia, reducir las brechas de desigualdad y contribuir a la recuperación del tejido social para los niños, niñas y adolescentes, así como su sistema familiar que por su estado de vulnerabilidad requieren una respuesta humanitaria por parte de la CRCSCB.

Conclusiones

Podemos reconocer que se debe construir colaborativamente la lectura del problema y su solución, integrar acciones locales y equipos intersectoriales, así como interdisciplinarios para diseñar procesos claros y participativos, a nivel individual, colectivo a mediano y largo plazo. Con el fin de generar memoria, escribir, divulgar e integrar la experiencia de la afectación para impactar en las comunidades, todo con una posición ética y de cuidado del otro.

De esta forma, se hacen sensibles los lenguajes técnicos y los tiempos de sus procesos; esto permite que una vez se presente la reparación, sea un logro jurídico-político como humano en el plano psicosocial y se integre en sus vidas un proceso de recuperación que disminuya la espera salvadora en una vida empobrecida, solo desde un recurso económico. Por tanto, reflexionar críticamente sobre una experiencia se pueden abrir nuevos horizontes hacia la acción con fines de cambio social, pero esta estrategia solo será eficiente en la medida en que estos saberes circulen y comiencen a materializarse en nuevas experiencias que amplíen los resultados expuestos y las estrategias de atención psicosocial a NNA a lo largo del territorio local, nacional e internacional.

Referencias

- Centro de Estudios para la Educación Popular CEPEP. (2010). *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana.
https://cepalforja.org/sistem/documentos/libro_sist_de_exp_mipe_cepep_ver_imp_alta_resol.pdf
- Delgado, J. B. (2015). Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo: una aproximación crítica al pensamiento piagetiano. *Infancias imágenes*, 14(2), 145-154.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a11>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2121>
- Revista Latinoamericana de Educación y Política: La piragua. (2006). Sistematización de Experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes. No. 23.
<https://es.scribd.com/document/491266528/Sistematizacion-y-experiencias-la-Piragua>

La Educación no puede esperar: Una apuesta por el cierre de brechas de aprendizajes de niñas, niños y adolescentes en contextos frágiles

MÓNICA FIGUEROA

JULIANA IGLESIAS

NATALIA MONTES

SARA MARCELA SALDARRIAGA

Hablar de educación en emergencias en Colombia requiere tener una perspectiva amplia y reconocer que los contextos en crisis son múltiples. Si bien Colombia comenzó a llamar la atención en la comunidad internacional, porque fue el destino más recurrente de los migrantes venezolanos. No obstante, este no es el único factor detonante de la necesidad de educación en emergencias. En el país se ha vivido el conflicto armado de mayor duración en el hemisferio occidental y esto ha desencadenado desplazamientos internos constantes. Según la Unidad de Víctimas, desde finales de los ochenta hasta el momento, se han desplazado de manera forzosa 8.436.535 personas y representan el 89 % de las víctimas del conflicto armado⁷⁰. Además, es el país de Sur América con mayor recurrencia de eventos climáticos o medioambientales extremos⁷¹. Esta realidad también ha conducido a que los migrantes sufran doble y triple afectación. Por tanto, la educación en emergencias es una necesidad constante en Colombia, una realidad particular en la que se ha podido explorar múltiples repuestas.

Education Cannot Wait (ECW) es una de esa experiencia y a continuación, se realiza un recorrido sobre la estrategia, su impacto y las reflexiones que han surgido durante su implementación. Especialmente, sobre la importancia de promover condiciones de acceso y permanencia educativa para darle sentido a la educación en emergencias. Apuntando a su vez, a posibilidades de articulación con la educación formal y con la generación sinergias.

ECW es un fondo de las Naciones Unidas que busca apoyar y proteger la educación de las niñas, niños y adolescentes que se encuentran en situaciones de desplazamiento o migración por situaciones de crisis -políticas, conflicto o desastres naturales-. En el 2019, centra su atención en América Latina por el incremento significativo de venezolanos que salieron de su país por la situación política. La cifra ascendía

⁷⁰ Datos a 31 de marzo de 2023, enlace: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

⁷¹ <https://climateknowledgeportal.worldbank.org/country/colombia/vulnerability>

a 3,9 millones de venezolanos que principalmente se ubicaban en Colombia (40 %), Perú (22 %) y Ecuador (10 %) ⁷². ECW comienza a trabajar con los gobiernos de estos países, con el apoyo de diversas organizaciones internacionales, en la formulación de programas de acción a tres años, denominado Multi-Year Resilience Programme -MYRP- para el periodo comprendido entre 2020 y 2023.

En el caso colombiano, el programa no solo buscaba garantizar el derecho a la educación inclusiva, equitativa y de calidad de las niñas, niños y adolescentes venezolanos, sino que también consideró aquellos que estaban en condición de desplazamiento interno y los de comunidad de acogida, dentro de los territorios priorizados. Su implementación estuvo a cargo de un Consorcio conformado por Fundación PLAN, el Consejo Noruego de Refugiados, Save the Children, Unicef y World Vision.

El MYRP se formuló con cuatro ejes de acción. Uno, era conseguir que accedieran (niños) a oportunidades de aprendizaje relevantes que satisficieran las necesidades humanitarias inmediatas, las necesidades de aprendizajes a largo plazo y las de desarrollo. El segundo, buscaba mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en Colombia, a través de un enfoque sostenido de cualificación de los y las docentes por medio del fortalecimiento capacidades y apoyo para su bienestar. El tercero era mejorar la salud mental y socioemocional de las niñas y niños a través del apoyo en su entorno. El cuarto, era trabajar para que el sistema educativo tuviera la capacidad suficiente para brindar una respuesta educativa oportuna, coordinada, inclusiva y con perspectiva de género en los contextos de crisis (ECW y Gob de Colombia, 2020).

El Consorcio identificó que las acciones de cada eje aportaban en la búsqueda de condiciones que protegieran las trayectorias educativas de las niñas, niños y adolescentes beneficiarios. Era una estrategia que no se centraba solamente en contribuir al acceso, sino también en fortalecer la permanencia y la pertinencia en la atención educativa. Este punto de partida condujo a producir concordancia y complementariedad entre las diferentes acciones y lograr consolidar a las escuelas como entornos protectores.

A inicios del 2020 en Colombia se encontraban 1.771.237 venezolanos de los cuales el 64 % estaban en un estado irregular ⁷³. A su vez, existía una intencionalidad política del gobierno de brindar herramientas que permitieran garantizar la igualdad de condiciones de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes para el pleno acceso a la educación, el bienestar, la permanencia y la protección de la trayectoria educativa. Uno de los puntos para lograr esto era la posibilidad de matricularse en el sistema educativo —que en ese momento solo aceptaba colombianos—, para lograr esto expidieron diversas normas y en el 2019 se logró

⁷² Estos datos provenientes de la información del Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM)- <https://www.r4v.info/en/refugeeandmigrants->

⁷³ Dato R4V – GIFMM - <https://www.r4v.info/es/colombia>

la normalización del proceso. El efecto fue contundente, se pasó de 34.030 niñas y niños venezolanos matriculados en el 2018 a 206.013 en 2019 y 364.048 en el 2020 aproximadamente⁷⁴.

Sin embargo, una de las barreras era la falta de conocimiento de la ruta por parte de los padres y acudientes. Dando respuesta, se realizaron talleres de socialización de los pasos y en algunos casos se ofreció apoyo en el proceso. También, se socializaba la información sobre el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV) para regularizar la situación de aquellos que tuvieran vocación de permanencia. Por otra parte, se realizaron diálogos con las secretarías de educación y los establecimientos educativos para lograr una mayor apertura con las matrículas. Con estas acciones se logró que alrededor de 5.971 niñas, niños y adolescentes pudieran transitar al sistema educativo formal⁷⁵.

Otra realidad subyacente que va más allá del cupo es el hecho que estas niñas y niños en gran parte de los casos, han estado desescolarizados por tiempos prologados, situación que se agudizó con la disrupción educativa durante la pandemia del COVID 19. Las situaciones de crisis o de emergencia conducen a interrupciones en los procesos escolares, generando brechas de aprendizaje que son en sí mismas una barrera significativa para el ingreso y la permanencia. Se requiere de estrategias que puedan subsanar esas brechas y es donde, cobra importancia los modelos educativos flexibles y otras alternativas de acompañamiento.

En este caso, se contaron con espacios temporales de aprendizaje o estrategia de acompañamiento integral —Programa Puente— para población no escolarizada. En estas iniciativas se fortalecieron las habilidades de lectura y escritura, y habilidades lógico-matemáticas, de acuerdo con las necesidades educativas de las niñas y niños participantes del proceso, procurando disminuir las brechas educativas particulares que presentaban, para posibilitar su vinculación con el sistema educativo formal.

Además, se implementó el Modelo de Aceleración del Aprendizaje, para población que se encontraban en extra-edad con relación a lo reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional. También se contó con espacios de nivelación y refuerzo escolar para las niñas y niños escolarizados que mostraban brechas educativas que podían amenazar su permanencia en el sistema. Todas estas intervenciones alrededor de las brechas de aprendizaje involucraron a cerca de 9.277 niñas y niños, con una tasa promedio de asistencia en los espacios del 86 %⁷⁶.

Para potenciar esas acciones se consideró fortalecer los contextos inmediatos de las niñas, niños y adolescentes, no solo involucrando a los establecimientos educativos sino también incluyendo en el proceso a los padres, madres y acudientes. Esto a través de sesiones informativas, talleres para fortalecer su comprensión sobre pautas de crianza y acompañamiento al proceso escolar desde el reconocimiento de los

⁷⁴ Cifras MEN- SIMAT

⁷⁵ Dato provisto por las áreas de Monitoreo y Evaluación – MERA de las organizaciones del Consorcio

⁷⁶ Datos provistos por las áreas de Monitoreo y Evaluación – MERA de las organizaciones del Consorcio.

distintos estilos de aprendizajes. Este interés por promover el involucramiento parental en los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus hijas e hijos, para complementar las acciones que se venían realizando en los espacios educativos, involucró a 8.350 personas aproximadamente⁷⁷. Al revisar cuál había sido el efecto de esas acciones se encontró que el 89 % de los participantes mejoraron sus habilidades para apoyar los resultados de aprendizaje holístico y el bienestar de sus hijas e hijos⁷⁸.

Por otra parte, pensando en facilitar las condiciones para el ingreso y la permanencia se incluyó la entrega de material escolar. Medidas que facilitaban la plena participación de las niñas y niños el contexto educativo y generaban la igualdad de condiciones entre la población estudiantil y reducir la discriminación. Se consideró la entrega de kits escolares, el material pedagógico que acompañaba las iniciativas de formación, uniformes y kits de higiene. Exactamente se beneficiaron cerca de 19.195 niñas y niños con esos materiales⁷⁹. Otro punto, fue el de entregar raciones de alimentos y refrigerios, necesarios en estos contextos vulnerables.

Otro factor que ayuda en la permanencia es el estado de los espacios de aprendizaje. Por tanto, se optó por realizar adecuaciones en aulas, en total se establecieron 18 aulas, se intervinieron 107 salones y se dotaron 102 aulas. En cuanto a los servicios sanitarios, se rehabilitaron 126 unidades y 80 lavamanos⁸⁰. Estas intervenciones fueron concertadas con las Secretarías de Educación y con las comunidades.

Con relación al fortalecimiento de las y los docentes que se encontraban en los establecimientos educativos de los territorios de incidencia, se hizo un trabajo en temáticas específicas y transversales centrales que tuvieran incidencia en su práctica para favorecer a poblaciones vulnerables. Estos temas fueron género e inclusión de estudiantes en condición de discapacidad. Se organizaron talleres sobre género y enseñanza y talleres sobre estrategias pedagógicas para la inclusión, apoyados en las experticias de las organizaciones del consorcio y de consultorías expertas.

En este punto de la búsqueda por mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a través de la cualificación de los y las docentes, se hizo un dialogo con el interés por mejorar la salud mental y socioemocional de las niñas y niños. La estrategia tenía tres ejes. Uno era el de fortalecer a los docentes sobre el tema, por medio de talleres que alcanzaron a 3.032 docentes⁸¹. El resultado fue significativo, el 97 % declararon que habían mejorado sus prácticas de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de habilidades

⁷⁷ Dato provisto por las áreas de Monitoreo y Evaluación – MERA de las organizaciones del Consorcio.

⁷⁸ Dato resultado de la aplicación de un instrumento construido conjuntamente por los equipos MERA para ver impacto.

⁷⁹ Dato provisto por las áreas de Monitoreo y Evaluación – MERA de las organizaciones del Consorcio.

⁸⁰ Datos provistos por las áreas de Monitoreo y Evaluación – MERA de las organizaciones del Consorcio.

⁸¹ Dato provisto por las áreas de Monitoreo y Evaluación – MERA de las organizaciones del Consorcio.

socioemocionales en el aula de clases; y, el 87 % indicó que mejoró su conocimiento en aprendizaje socioemocional⁸².

Otro, fue el de incluir en el desarrollo de las iniciativas de aprendizaje no formal, actividades de acompañamiento psicosocial (Psycho Social Support – PSS) y Aprendizaje Socioemocionales (SEL). Se beneficiaron de estas 4.821 niñas y niños, y cuando se hizo la medición del impacto, se encontró que el 90 % de estos habían alcanzado un nivel mínimo de competencia en aprendizaje socioemocional y el 90 % reportó haber mejorado sus habilidades en la gestión del estrés y la regulación de las emociones⁸³.

A su vez, se desarrolló una campaña para disminuir la xenofobia que se trabajó en los espacios educativos. Durante el tiempo de la interrupción educativa por la pandemia COVID19 se generó una estrategia denominada “Mi hogar es mi escuela”⁸⁴, una propuesta educativa radial para la niñez y la juventud, donde se manejó de manera transversal la disminución de la xenofobia. Se superaron los 10 millones de radioescuchas en el territorio nacional⁸⁵. Estos materiales de audio, después de la apertura de los colegios, fue utilizado por los docentes como apoyo en el desarrollo de sus planeaciones.

Pensar en la educación en emergencias requiere ir más allá de las acciones puntuales para garantizar las trayectorias educativas de las niñas y niños, necesita movilizar y fortalecer al sistema para poder darle sostenibilidad en el tiempo. De no hacerlo, los esfuerzos realizados se diluyen con el tiempo y su impacto se reduce. Pensando en esto, se trabajó en el fortalecimiento de los espacios nacional y locales de educación, a través de la consolidación de 14 Mesas de Educación en Emergencias en los departamentos de Arauca, La Guajira, Norte de Santander y Atlántico. Se realizaron encuentros de formación para que autoridades locales tuvieran un mayor conocimiento sobre la preparación y la respuesta coordinada a las emergencias, además, se trabajó con ellos en las habilidades de gestión de datos sensibles a la crisis, basados en evidencia y con perspectiva de género, para tomar decisiones. Esto último, estuvo acompañado del robustecimiento del sistema de información y generación a nivel local. También, se logró que el 70 % de los departamentos contaran con planes educativos de preparación y respuestas ante emergencias⁸⁶.

Este programa derivado del MYRP y apoyado con los recursos de ECW, es evidencia de cómo lograr consolidar ese *nexus* entre las acciones de protección y las de desarrollo. Una perspectiva para comprender la educación en emergencias generado puentes con la educación escolar formal, yendo más allá de responder a la emergencia. El detonante, es pensar en enfrentar las barreras que impiden las trayectorias educativas de las niñas y niños, en términos de necesidades humanitarias inmediatas, de

⁸² Dato provisto por las áreas de Monitoreo y Evaluación – MERA de las organizaciones del Consorcio. Resultado de la aplicación de un instrumento de seguimiento.

⁸³ Datos provistos por las áreas de Monitoreo y Evaluación – MERA de las organizaciones del Consorcio.

⁸⁴ Este es el enlace al programa <https://soundcloud.com/mihogaresmiescuelacol/sets/mi-hogar-es-mi-escuela>.

⁸⁵ Dato provisto por las áreas de Monitoreo y Evaluación – MERA de las organizaciones del Consorcio.

⁸⁶ Dato provisto por las áreas de Monitoreo y Evaluación – MERA de las organizaciones del Consorcio.

aprendizaje y de desarrollo a largo plazo. No quedarse solamente con garantizar el acceso con una posibilidad de matricularse. Esto a su vez, se convierte en un esfuerzo por consolidar los espacios educativos en entornos protectores.

Claro está, que para poder conseguir un mayor impacto se requiere, por una parte, llevar este tipo de intervenciones a un entramado más amplio, que evoque un trabajo intersectorial articulado. Un asunto que se puede pivotar en los avances conseguidos con el fortalecimiento del sistema educativo para responder a las emergencias. Por otra, pensando las intervenciones con dinámicas de instalación de capacidades en los establecimientos educativos y en las comunidades, para que las estrategias trasciendan y se puedan mantener en el tiempo.

Este proyecto también se convirtió en una oportunidad inicial para trabajar en los modelos educativos flexibles, ubicados en el nivel de primaria. Se requiere incluir en el diseño de este tipo de intervenciones, versiones que respondan a otros niveles como caminar en secundaria, primeras letras y caminar. No obstante, de manera complementaria se requiere generar escenarios para poder aprender de las experiencias y mejorar esos modelos, posiblemente a través de la consolidación de comunidades de aprendizaje.

Si bien esta experiencia surgió como una respuesta a la crisis migratoria, es necesario recordar que las condiciones de movilidad tienen diversos detonantes, y en Colombia encontramos gran variedad de estos como las dinámicas del conflicto armado y desastres naturales. Sin embargo, queremos hacer un llamado para reconocer que la crisis migratoria sigue latente.

Para marzo 30 de 2023, según el SIMAT, se reportó la matrícula de origen venezolano en 1.087 de las 1.120 entidades administrativas locales del país (municipios y áreas no municipalizadas); es decir, cerca de 97 % del territorio nacional, con mucha más incidencia en las zonas urbanas (79 %) que en las zonas rurales (21 %). En términos de acceso por género, la matrícula es bastante igualitaria, con un 50,3 % de matriculados del género femenino, frente a un 49,7 % de género masculino.

Se destaca que la región del país que más población migrante de origen venezolano atiende en el sistema educativo es la región Centro Oriente, la cual está conformada por los departamentos de Norte de Santander, Santander, Boyacá, Cundinamarca y Bogotá Distrito Capital; esta región acoge la matrícula de 199.230 estudiantes (34,4%), seguida muy de cerca por la región Caribe, con 182.294 estudiantes distribuidos en los ocho departamentos que la conforman (31,4%). Eso sin mencionar las niñas y niños que siguen por fuera del sistema.

Referencias

ECW y Gob de Colombia. (2020). *ECW Multi-Tear Resilience Programme Colombia 2020-2023*. ECW.

La educación en tiempos de posconflicto - Una lectura crítica de los Modelos Educativos implementados para garantizar el acceso a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia

SANDRA MILENA BELLO GÓMEZ

Resumen

El siguiente escrito analiza las estrategias de atención pedagógica implementadas por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) para abordar el desplazamiento forzado y la exclusión de niños, niñas y adolescentes (NNA) en contextos de violencia. Se describen las estrategias desarrolladas durante el posconflicto, para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Finalmente, se destaca la política pública relacionada con el Modelo de Educación Flexible de Aceleración para el aprendizaje MEF-APP en los colegios públicos de Bogotá. El análisis realizado refiere que los MEF han permitido incluir a los NNA en situación de extra-edad escolar.

Objetivos y Metodología

La presente ponencia tiene como objetivo analizar las estrategias de atención pedagógica, que el MEN ha implementado con relación al desplazamiento forzado en contextos de violencia y exclusión de NNA pertenecientes a las instituciones públicas del país. Para tal fin se pretende describir las estrategias de atención pedagógica implementadas por el MEN, durante el periodo de posconflicto que buscan garantizar el acceso y permanencia al sistema educativo de los NNA que han vivido en contextos de violencia. Finalmente, se propone identificar la política pública relacionada con el MEF-APP en los colegios públicos de Bogotá.

Para dar alcance a los objetivos planteados, se llevó a cabo una metodología de tipo exploratorio-descriptivo (Sampieri et al. 2014) mediante la cual se realizó una revisión documental de segundo orden, que tuvo en cuenta diferentes informes vinculados con la educación en el marco del posconflicto, normativas relacionadas con las estrategias de atención pedagógica implementadas por el MEN y la revisión del manual operativo del programa de Aceleración para el Aprendizaje.

Resultados

Colombia es un país, que ha vivido el conflicto armado durante casi seis décadas a lo largo y ancho de su territorio varias generaciones han vivido los efectos directos e indirectos de la guerra. Lo anterior lo

corroborar la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV, 2022), en su informe final sobre el conflicto armado, donde se documenta que entre 1985 y 2018, hubo alrededor de 800.000 víctimas por homicidio, producto de la confrontación interna en el país.

Este informe también señala que al menos 121.768 personas fueron desaparecidas durante este periodo y aproximadamente 7.7 Millones de personas fueron víctimas de desplazamiento forzoso, tal como se evidencia en el Registro único de Víctimas (RUV). Según COALICO (2020) entre 1985 y 2021, aproximadamente 13.000 NNA fueron afectados de manera directa por el desplazamiento forzoso.

Según la entrevista realizada por el Centro Nacional de Memoria Histórica, a José Luis Campo, director de la asociación Benposta (2020) titulada “la escuela es fundamental para niños y niñas no se vinculen a la guerra” se destaca que según cifras del Observatorio de Memoria y Conflicto (OMC), al menos 17.778 NNA fueron reclutados y utilizados por los grupos armados en Colombia durante el periodo analizado. Este reclutamiento tenía como principal objetivo la participación en acciones relacionadas con la guerra y el narcotráfico. Lo anterior, pone en evidencia que las mayores formas de vulneración que tienen que afrontar los NNA en Colombia, se relacionan con la vinculación a grupos armados o al margen de la ley, el desplazamiento forzado de sus familias, la precariedad del sistema educativo en la ruralidad, la falta de reconocimiento de la diversidad étnica, entre otros factores que afectan de manera directa el acceso y la permanencia de los NNA en los establecimientos educativos del país.

Después de la firma del acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC (2016) se inició un proceso de implementación de los 6 puntos pactados en el acuerdo: 1) reforma rural integral- RRI; 2) participación política; 3) fin del conflicto, 4) solución del problema de las drogas ilícitas; 5) víctimas; y 6) implementación, verificación y refrendación. En el periodo conocido como posconflicto, se han desarrollado diferentes procesos gubernamentales y sociales en torno a la desmovilización y reintegración de excombatientes, la implementación de programas de justicia transicional y restaurativa, así como la promoción de la participación ciudadana en la construcción de la paz desde diferentes esferas sociales y comunitarias. No obstante, la implementación efectiva de dichos acuerdos han sido material de disputa y polarización desde su firma (Neira, 2021).

Un aspecto central en el proceso de paz de Colombia se vincula con el histórico conflicto agrario y su relación directa con el conflicto armado en los territorios rurales, cuyos actores (guerrillas, paramilitares y fuerza pública) se disputan por la soberanía sobre los territorios y la población civil. En palabras de Machado (2011) el territorio es objeto de control, dominio y violación de derechos de comunidades. Lo anterior devela una deuda histórica con las comunidades rurales y en especial con la educación, tal como lo afirma Ballesteros (2020) la educación rural ha sido una víctima más de los grupos armados, en tanto se arremetió en su contra con fines bélicos específicos. Es importante señalar que hasta la fecha no se ha realizado una restauración simbólica de fondo, en la que se resalte la labor de los maestros y maestras que

resistieron durante muchos años los efectos directos de la guerra y a su vez, sirvieron de soporte para las comunidades.

Desde el ámbito gubernamental se han implementado los programas de Desarrollo con enfoque territorial, con el cual se pretende reconstruir y transformar los territorios más afectados por el conflicto armado. Desde esta política, se priorizan los territorios, implementando los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial PDET (2022), los cuales son coordinados por la Agencia de Renovación del Territorio (ART).

Según lo expuesto anteriormente, las zonas rurales son las que han tenido mayores afectaciones por el conflicto armado en Colombia, por lo tanto, es crucial revisar los avances y desafíos que en el ámbito educativo se han alcanzado hasta el momento:

El viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media, de ese momento, en la clausura del conversatorio titulado “¿Cuál es la educación rural para la paz que necesita Colombia? hablemos de ruralidad en la Colombia del posconflicto” afirmó:

Una vez firmado el proceso de paz, el sector rural va a ser el que tenga mayor consolidación, por eso debemos garantizar desde el Ministerio de Educación darle el rol protagónico como agente multiplicador de oportunidades; debemos garantizar el mejoramiento de la calidad y el acceso a la educación rural. (Saavedra, 2016)

Durante los primeros años posteriores a la firma del acuerdo con las FARC, se implementó la noción de “Paz territorial” con la cual se pretendió dar cumplimiento a las diferentes promesas gubernamentales. Sin embargo, las experiencias vividas por los docentes en los territorios afectados por el conflicto armado dan cuenta de otro tipo de procesos significativos. Tal como lo señala Molina (2021) la reproducción y los modos de circulación de la noción de Paz Territorial, están asociados a la humillación y el desprecio que los docentes manifiestan haber vivido en los intercambios comunicativos con los actores armados.

Este análisis crítico pone en evidencia la necesidad de revisar el impacto real en las comunidades de los Modelos Educativos Flexibles implementados para garantizar el acceso a la educación de NNA afectados por el conflicto armado en Colombia. No obstante, los pocos informes que se pueden identificar coinciden en que el panorama no es muy alentador, ni en términos de la política nacional ni en las dinámicas de los territorios donde el conflicto armado está vigente (Meneses et al., 2019). Sumado a este análisis se encuentra que la implementación de los Programas de Desarrollo con enfoque Territorial y construcción de paz territorial en Colombia, han sufrido retrasos importantes en su implementación, debido a las fallas en la articulación entre los entes estatales y las políticas públicas a nivel nacional y territorial (García, 2020).

Vinculado a lo anterior, el informe del secretario general de las Naciones Unidas (2019) destaca la necesidad de implementar cambios significativos en el ámbito educativo, con el propósito de fomentar la

inclusión, la equidad y la calidad educativa en todas las regiones del país. En consonancia con este objetivo, se propone El Plan Nacional de Educación Rural, cuyo objetivo es el de mejorar la calidad y el acceso a la educación en las zonas rurales de Colombia (MEN, 2018).

Según los datos disponibles en los informes recientes de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial PDET (2022), los territorios priorizados en esta iniciativa continúan caracterizándose por ser las zonas más afectadas por la violencia, la pobreza, la ausencia del Estado y los cultivos ilícitos en el país. Estos territorios abarcan aproximadamente el 36 % del territorio nacional. Cuentan con una población rural que representa el 24 % del porcentaje total. Los PDET están organizados en 16 subregiones, que incluyen 170 municipios y alrededor de 11 mil veredas.

Dentro de estos territorios, se destaca como una problemática significativa el alto índice de analfabetismo, el cual es tres veces mayor que el promedio nacional. Otro factor determinante es la deserción escolar, que en dichos contextos se origina, principalmente, debido a factores como la pobreza, el desplazamiento forzado, las violaciones al Derecho Internacional Humanitario y el uso de NNA en actividades propias del narcotráfico por parte de los actores armados (Romero, 2011).

Es de señalar que una de las estrategias de mayor impacto ejecutadas a nivel nacional por el MEN para vincular la población de las zonas rurales con la educación formal, es la implementación MEF, los cuales son concebidos como alternativas de prestación del servicio público educativo formal para los niveles de Preescolar, Básica y Media. Estos modelos buscan atender a poblaciones diversas en situación de desplazamiento, extra-edad escolar o en general en condiciones de alta vulnerabilidad y que presentan dificultad para acceder al aula de forma regular (MEN, 2015).

En virtud de lo expuesto, se establece que el propósito principal de los MEF es garantizar o restituir el derecho fundamental de la educación de los NNA que, por diversas circunstancias, se encuentran excluidos del sistema educativo. Es importante señalar que los MEF que ofrece el MEN van desde modelos reconocidos ampliamente en la región como el de Aceleración del aprendizaje (Brasil) y la Telesecundaria (México), hasta propuestas de larga trayectoria en el país como la Escuela Nueva y sus adaptaciones más recientes a los contextos urbano marginales (Post primaria), pasando por ofertas ampliamente validadas para el sector rural como el Sistema de aprendizaje tutorial -SAT- y las de alfabetización de la Caja de Compensación Familiar -CAFAM, el Bachillerato Pacicultor, idea de un grupo de antiguos guerrilleros agrupados en una Ong (Movimiento 19 de abril -M19 desmovilizados al inicio de los años noventa) (Calvo, 2018).

Sin embargo, de acuerdo con las investigaciones de Castillo, 2019, los MEF se han considerado como las únicas estrategias para garantizar el derecho a la educación de los habitantes de las zonas rurales. La educación rural se limitó a la implementación de modelos flexibles, con lo cual conllevó a ignorar la

posibilidad de integrar las perspectivas locales y las experiencias particulares de las diferentes comunidades (Triana et al., 2018).

El anterior análisis proporciona una visión general de las respuestas y estrategias de atención pedagógica implementadas por el MEN, durante el periodo de posconflicto en las zonas rurales, con el objetivo de garantizar el acceso y permanencia al sistema educativo público para los NNA que han vivido en contextos de violencia y exclusión. En el caso específico de Bogotá, el programa que ha dado mayor acogida a esta población, especialmente a aquellos con vulneración por conflicto armado, es el MEF-APP. Este programa fue adaptado al contexto escolar colombiano en 1999, tomando como base el programa de Aceleración desarrollado en Brasil. En este proceso de adaptación se realizaron pocas modificaciones para adecuar los módulos a los estudiantes colombianos. Además, se elaboró un manual operativo, una guía para los docentes y se diseñaron talleres de capacitación destinados a los coordinadores y docentes encargados de implementar el programa (MEN, 2010).

El objetivo de esta propuesta es integrar a la vida escolar a NNA en condición de extra-edad, que necesitan una modalidad de atención acorde con sus características y necesidades, al no poder cubrirse de manera pertinente ni en el aula regular, ni en la educación para adultos, con lo cual se espera contribuir a disminuir el abandono escolar, favoreciendo de esta manera la política de Inclusión social. Actualmente, el programa está presente a nivel nacional en los colegios públicos. En Bogotá, se encuentra en 74 colegios de 19 localidades, en los cuales la atención educativa se desarrolla en tres niveles que corresponden con los siguientes grados: Aceleración Primaria de 1° a 5°, con un rango de edad entre los 9 y los 14 años; y, por último, Aceleración Secundaria de 6° a 9° entre los 15 y 17 años. cursando simultáneamente 2 grados (o tres grados como es en el caso de aceleración primaria), Aceleración primaria cursan en un año 1°, 2° y 3°, en otro grupo se cursa 3° y 4°, en Aceleración secundaria cursa 6° y 7° y en otro grupo 8° y 9° (MEN, 2010).

De acuerdo con los informes especiales del SIMAT (Sistema Integrado de Matricula) del Ministerio de educación Nacional, se estima que aproximadamente el 20 % de la matrícula total de los colegios públicos de Bogotá corresponde a niños y niñas adolescentes afectados por el conflicto armado en Colombia. Estos estudiantes se encuentran en una situación de vulnerabilidad, ya que han debido abandonar sus lugares de origen de manera forzosa, interrumpiendo sus estudios durante uno o varios años, o han experimentado de manera intensa las condiciones precarias del sistema educativo en áreas rurales. Como consecuencia, al ingresar a las aulas de los colegios públicos de Bogotá, forman parte de la población con extra-edad y, por lo tanto, son ubicados en las aulas de Aceleración.

Impacto en la política

Abordar el impacto del desplazamiento forzado en los contextos escolares, debe constituirse en un tema crucial en la agenda pública. La escuela, al ser un espacio de construcción social vulnerado por la

violencia, aporta diferentes lecturas del conflicto armado, así como propuestas de restauración social vinculadas con las experiencias particulares de docentes y estudiantes. El examinar las propuestas implementadas para garantizar el acceso a la educación de NNA afectados por el conflicto armado en los contextos escolares, permite evaluar el impacto de dichas medidas, con el objetivo de proponer mejoras que fortalezcan el pleno ejercicio del derecho a la educación, teniendo en cuenta los logros y desafíos particulares.

En concordancia con lo expuesto, se resalta la necesidad de que las políticas educativas se enfoquen en brindar una educación inclusiva y de calidad, que atienda de manera integral las dificultades y barreras que enfrentan estos NNA, con el fin de promover su desarrollo y bienestar en el proceso de construcción de la paz en Colombia. Así mismo, se debe fomentar la creación de ambientes seguros, donde se promueva el respeto, la convivencia pacífica y el diálogo.

Pertinencia social e impacto socio educativo

Al revisar las estrategias de atención pedagógica que el Ministerio de educación de Colombia (MEN) ha implementado con relación al desplazamiento forzado en contextos de violencia y exclusión de NNA pertenecientes a las instituciones públicas del país permite revisar de manera crítica las garantías del cumplimiento de sus derechos fundamentales y de manera especial, el derecho a la educación. Pese a que el acceso a la educación es un derecho reconocido internacionalmente y es responsabilidad del país asegurar su pleno ejercicio, la realidad evidencia que muchos NNA enfrentan barreras y desigualdades que les impiden ejercer este derecho en su totalidad.

Puesto que los MEF se presentan como propuestas educativas que permiten atender a poblaciones diversas o en condición de vulnerabilidad, se requiere analizar de manera cuidadosa si estas medidas han permitido superar los desafíos y brechas específicas por las que tienen que atravesar los NNA afectados por el conflicto armado. Es importante señalar que estos desafíos van más allá de la cobertura y de la disponibilidad de infraestructuras educativas, abarcando aspectos como la adaptación curricular, la capacitación docente, el apoyo socioemocional y la implementación de estrategias pedagógicas acordes a los contextos particulares.

Sumado a lo anterior, la revisión de estas propuestas permite identificar las barreras y obstáculos estructurales que dificultan el acceso y permanencia en el sistema educativo. Por lo cual, es necesario determinar si se abordan de manera específica las necesidades y desafíos de este grupo poblacional. La superación de estas barreras es fundamental para promover la reconciliación y la construcción de una sociedad inclusiva. La educación desempeña un papel clave en la transformación social y en la superación de las secuelas del conflicto, ya que brinda oportunidades para el desarrollo humano, las cuales pasan por los conocimientos y habilidades, para trascender a la reconstrucción comunitaria y a la construcción de una paz duradera y estable.

Conclusiones

El conflicto armado en Colombia, uno de los más duraderos en el mundo, ha generado graves consecuencias para la población, especialmente para los niños niñas y adolescentes (NNA), quienes han sido víctimas de desplazamiento forzado, reclutamiento por grupos armados y demás violaciones a sus derechos fundamentales. Estas situaciones de violencia y exclusión han afectado directamente el acceso y la permanencia de los NNA en el sistema educativo.

A pesar de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) en el periodo de posconflicto, se evidencia que las estrategias de atención pedagógica implementadas para garantizar el acceso a la educación de NNA en las zonas rurales, las cuales han tenido mayor afectación por el conflicto armado, han tenido resultados limitados.

Una de las medidas implementadas en el periodo posterior a la firma del proceso de paz con las FARC, fue la puesta en marcha de Los Programas con Enfoque Territorial (PDET), cuyo objetivo principal fue priorizar y acompañar los territorios más afectados por el conflicto armado. Sin embargo, la implementación efectiva de estos programas ha enfrentado retrasos e inconsistencias en la articulación entre los entes estatales, las políticas públicas y las necesidades particulares de los habitantes de los territorios a nivel nacional.

Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) se han convertido en la principal estrategia implementada por el MEN para atender a los NNA en situación de desplazamiento forzado, extra-edad escolar y en general, alta vulnerabilidad social. Aunque estos modelos han sido implementados a lo largo y ancho del territorio nacional, se ha señalado la necesidad de concentrar esfuerzos para fortalecer estos modelos con recursos físicos, económicos y profesionales acordes a las necesidades particulares de las comunidades.

En el caso específico de Bogotá, el MEF que ha tenido mayor acogida es el de Aceleración Para el Aprendizaje (APA). Este programa, adaptado del modelo de Aceleración de Brasil, buscando integrar a la vida escolar a los NNA en condición de extra-edad. No obstante, se requiere seguir evaluando su impacto en los contextos escolares, para fortalecer su implementación y de esta manera garantizar una atención pedagógica acorde a la población que acoge este modelo.

De manera general, se requiere de un enfoque integral y coordinado, de mayor impacto, que involucre a diferentes actores, tanto estatales como de la sociedad civil, para abordar los desafíos educativos en las de los NNA afectados por el conflicto armado. Esto implica no solo garantizar el derecho a la educación, sino mejorar la calidad educativa promover la inclusión y la equidad, teniendo en cuenta la riqueza cultural de cada comunidad.

Finalmente, se puede afirmar que, a pesar de los desarrollos en la implementación de estrategias de atención pedagógica en el periodo de posconflicto en Colombia, persisten desafíos significantes para

garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los NNA afectados por el conflicto armado. Por lo cual es necesario continuar trabajando en la mejora de las políticas y programas educativos, así como en la articulación entre los diferentes actores involucrados, para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todo el país.

Referencias

- Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. (2016).
<https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf>
- Ballesteros, N. Y. (2020). *Educación rural: una víctima (in) visible del conflicto armado interno. Aportes desde las narrativas de maestros y maestras del departamento del Tolima*.
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24856>
- Calvo, G. (2018). Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799112>
- Castillo, J. K. (2019). Educación en el posconflicto: Revisión del estado de implementación del plan especial de educación rural-PEER. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/5218>
- COALICO. (2020). Boletín de monitoreo No. 22: Niñez y conflicto armado en Colombia – Edición especial. <https://coalico.org/publicaciones/boletin-onca/boletin-de-monitoreo-no-22-ninez-y-conflicto-armado-en-colombia-edicion-especial/>
- García, J. P. (2020). Implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial y construcción de paz territorial en Colombia: avances y desafíos. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 50(133), 454-481. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-38862020000200454&script=sci_arttext
- Machado, A. (2011). Colombia rural: razones para la esperanza. Link Web:
<https://repositorio.fedepalma.org/handle/123456789/81393>
- Meneses, R. A. A., Pérez, L. F. E., Gómez, A. E., Quijano, I. C. G., Dueñas, M. C. G., Lancheros, H. C. M.,... y Vidal, D. V. (2019). *Construir paz territorial.: Una mirada al norte del Cauca, Sur del Tolima, Serranía del Perijá y Montes de María*. Editorial Javeriano-Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=1dYBEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=on+struir+paz+territorial.:+Una+mirada+al+norte+del+Cauca,+Sur+del+Tolima,+Serran%C3%ADa+del+Perij%C3%A1+y+Montes+de+Mar%C3%ADa&ots=UP8PUJWusd&sig=ENjg5Uwki2RU4IpAIG3JsakJpIw&redir_esc=y#v=onepage&q=onstruir%20paz%20territorial.%3A%20Una%20

- mirada%20al%20norte%20del%20Cauca%2C%20Sur%20del%20Tolima%2C%20Serran%C3%ADa%20del%20Perij%C3%A1%20y%20Montes%20de%20Mar%C3%ADa&f=false
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Modelos educativos flexibles. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2010). Manual operativo diseñado para la implementación del Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje. MEN. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Aceleracion_del_Aprendizaje/Guia_del_docente/Manual%20Operativo.pdf
- Ministerio de educación Nacional [MEN]. (2016). El papel de la educación rural es fundamental en la construcción de la paz y el posconflicto para nuestro país. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/356532:El-papel-de-la-educacionrural-es-fundamental-en-la-construccion-de-la-paz-y-el-posconflicto-para-nuestro-pais>
- Molina, R. J. A. (2021). Reproducción y circulación de la máxima enunciativa paz territorial en la educación rural. *Enunciación*. 26 (1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-63392021000100043&script=sci_arttext
- Neira, M. A. (2021). Implementación de los Acuerdos de Paz en Colombia. *Revista Controversia* (217) 7-10. <https://www.revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/1245>
- Observatorio de Memoria y Conflicto. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/portal-de-datos/el-conflicto-en-cifras/>
- Romero, F. A. (2005). Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6395>
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias*. Metodología de la Investigación, 22 https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58257558/Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias.pdf?1548409632=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDefiniciones_de_los_enfoques_cuantitativo.pdf&Expires=1697726779&Signature=JsZ9GkE2ZrT9~OzTQkhk9qSo~2TmCIM~R4xh7FQ3GWBzXj-cdhDQmBU1bIB8dy2ha-fLlJjWXlcV4MerqQm~tm-cXfxObRNlXm11kTzLCAKAhEqRwpBO1DpuwcyueTrOleHjRNwGFccZd5mZSwZ9p-UgVVSXvpisx1ZDgMvV~YplIOkjDPFDsQckORJG6Q2pX-5zcyjRQEoaAxEI53vx-cpC15b8-zN1fXGyywck2UjxyzSBPT3b4wffUo8kyx30Az1ZtnWq6TBrBh2z3QvEmNUE4vhrzJ3AbRL1

EGN-hj4eXDIIWrspvVoEO~XRV14dOhL04RvBA~g2~FD-O8m~SA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Saavedra, V. (2016). El papel de la educación rural es fundamental en la construcción de la paz y el posconflicto para nuestro país <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/356532:El-papel-de-la-educacion-rural-es-fundamental-en-la-construccion-de-la-paz-y-el-posconflicto-para-nuestro-pais>
- Sarmeinto, D. (2020). La escuela es fundamental para que niños y niñas no se vinculen a la guerra': José Luis Campo -Centro Nacional de Memoria Histórica. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/la-escuela-es-fundamental-para-que-ninos-y-ninasno-se-vinculen-a-la-guerra-jose-luis-campo/>
- Triana, A. P., Arbeláez, J. M. y Cubillos, Z. M. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y nudos*, 6(45). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8320>
- Informe final de la Comisión para la verdad (2022). <https://www.comisiondelaverdad.co/bibliografia-abierta-del-informe-final>
- Informe de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial PDET (2022). https://www.renovacionterritorio.gov.co/especiales/especial_pdet/

Mesa 23

Reflexiones sobre la Explotación Sexual Comercial y las Violencias Sexuales en niñeces y juventudes de América Latina y el Caribe

Trata de personas: percepción de los habitantes del barrio El Llano en la ciudad de Cúcuta, Colombia

ANGYE KATHERINE SUÁREZ MENDOZA

Resumen

La siguiente ponencia de investigación es el producto de una investigación elaborada y completa sobre la percepción que tienen los habitantes del barrio el Llano en la ciudad de Cúcuta sobre la Trata de Personas, la cual se realizó por medio de un enfoque fenomenológico y de carácter cualitativo, la recolección de información se dio mediante unas entrevistas semiestructuradas y los resultados se analizaron mediante una codificación abierta. Dentro de los resultados se destaca el miedo como mecanismo de defensa para los habitantes del barrio, la trata como principal problema y participe de la cultura, y la venta de estupefacientes como camuflaje a la realidad social y la creación de un teatro para adultos, que, según la percepción de los habitantes, fue una de las principales causantes de la situación social que se vive actualmente.

Objetivos General

Reconocer la percepción de los habitantes del barrio el Llano en la ciudad de Cúcuta sobre la trata de personas.

Objetivos Específicos

- Determinar las concepciones que tienen los habitantes del barrio sobre la trata de personas.
- Analizar las formas y dinámicas de la trata de personas desde la perspectiva de los habitantes del barrio.
- Identificar los problemas asociados a la trata de personas desde la percepción de los habitantes del barrio el Llano.
- Plantear una estrategia de atención al problema de la trata de personas desde trabajo social.

Resultados

En los resultados, los territorios fronterizos, como el de Colombia-Venezuela, existe una proliferación de economías que escapan a los controles estatales, entre ellas, negocios ilegales relacionados con la explotación, desaparición y muertes de personas, como el narcotráfico, tráfico de armas, contrabando, la trata de personas y tráfico de migrantes y la minería ilegal, produciendo una violencia estructurada de dominación física y moralmente sobre todos los cuerpos.

La Trata de personas es la acción de captar, transportar, trasladar, acoger o recibir personas recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza, a la coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso

de poder o de una situación de vulnerabilidad o la concesión de pagos o beneficios a una persona que tenga autoridad sobre la víctima. Esto con fines de explotación, lo que incluye la explotación de la prostitución ajena, la explotación sexual, los trabajos forzados, la esclavitud o prácticas análogas a la esclavitud y extracción de órganos” (ONUDD, 2007).

Determinar las concepciones que tiene los habitantes del barrio sobre la Trata de Personas

Concepciones de Trata de Personas:

- La trata como problema social.
- La trata como forma de prostitución.
- La trata como un negocio.

La trata de personas es una problemática que afecta no solo a sus víctimas sino que a su alrededor los habitantes también son víctimas de esta problemática, muchos dicen que esta problemática infinita les ha causado discriminación y rechazo por parte de otras comunidades por el mal uso de poder que se presentan dentro de las dinámicas territoriales, entre ellos mismos se rechazan ya que tienen tanto temor que muy poco socializan o se vinculan en actividades grupales así lo expresa la entrevistada #1: *“Como usted ve nadie sale, las que tenemos hijos, nietos nos sentamos un rato a fuera para tener un poquito de luz, para los de la tercera edad ni siquiera hacen alguna campaña, algún evento porque con que ganas vienen aquí, nadie habla con nadie porque uno no sabe qué mal comentario haga y termine uno por ahí rostizado”*. El temor tan grande con el que han vivido estos habitantes los ha sobrepasado, que se acostumbraron a vivir en soledad, en miedo y sin una red de apoyo en quien sostenerse, así lo expresa la entrevistada #2: *“Aquí somos invisibles y somos dañinos pasivos porque vemos todo y no hacemos nada, nadie nos tiene en cuenta y para la sociedad somos invisibles o todos somos ladrones, por ejemplo, yo no saqué a mi hijo el mayor, se volvió drogadicto y todos los vecinos ni me miran, ni me habla hacen como si yo no existiera”*.

Ellos se sienten invisibles, desprotegidos y con una culpa que los absorbe por no poder hacer más de lo que quisieran, así lo expresa la entrevistada #3: *“Este barrio es llamado como el Bronx de Cúcuta o el barrio chino, aquí usted de día y de noche ve de todo y a pesar de que ahora es un poco comercial porque algunos les tocó irse porque no aguantaban el ajeteo que se vive a diario, otros montaron locales, otros arrendaron la culpa que siente uno aquí todos los días es muy grande porque vemos todo lo que pasa y no se puede hacer nada, es que a los cucuteños se les olvidó que nosotros también existimos”*.

Analizar las formas y dinámicas de la trata de personas desde la perspectiva de los habitantes del barrio

Principales víctimas ante el delito

Se dice que las mujeres y las niñas son las principales víctimas ante este delito según la ONU: Mujeres en su último informe sobre la trata de personas, la Oficina de las Naciones Unidas contra el crimen

y el delito (ONUDD por sus siglas en español) resalta que la gran mayoría de las víctimas de abusos en el mundo son mujeres y niñas. La trata de personas abarca abusos como la explotación sexual, el trabajo forzoso o la explotación en la mendicidad. En el 70 % de los casos de trata, las víctimas son mujeres y niñas.

Todos se preguntarán por qué son las mujeres y las niñas víctimas de esta problemática pues durante la historia la mujer ha sido la parte débil y la sumisión del hombre, le ha tocado ser la esclava, la parte oculta de la ciudad y la debilidad del ser humano, lo que da respuesta al porqué las mujeres y las niñas son la parte clave de este proceso tal como lo explica la entrevistada #5 *“Las niñas y las mujeres, siempre seremos el punto débil de la crueldad”* es cruel y despiadado, pero es la dura realidad que día a día respira en cada uno, pero hay algo que también demuestra que en esta problemática cualquiera puede ser víctima, así lo explica la entrevistada #6: *“Principalmente las mujeres, pero ante las problemáticas de este barrio cualquiera puede ser víctima”* entrevistada #7: *“Las niñas y las mujeres bueno hasta los hombres porque aquí de noche también es un burdel de maricas y un lugar para hacer de todo”*. Esto es una realidad que se toca a diario que, aunque es muy evidente eso genera incertidumbre en la sociedad y en los habitantes.

Una de las personas que se entrevistaron respondieron que los hombres también pueden ser víctimas de Trata de Persona, sino de delitos como ser contratados para robar o para cometer algún presunto delito, como lo expresa la participante #4: *“Las mujeres y niñas para la trata de personas, los niños y hombres para la red de los ladrones y matones.”* Es una crueldad esta situación, pero ante la pregunta realizada hubo una participante que expresa lo difícil que es tener mujeres como hijas en un barrio como el Llano, lo explica la entrevistada #3: *“Todas las mujeres no importan si son de este barrio o de otro o son de Venezuela aquí las mujeres y niñas corren peligro, aquí si uno tiene hijas debe buscar la manera de que estudien lejos de aquí”* es una realidad que todos conocen, que todos los cucuteños saben, pero que nadie se atreve a demostrar o investigar más a fondo de lo que viven a diario estos habitantes.

Afectación a la niña y mujer migrante en Cúcuta

E#5 *“Las niñas y las mujeres, siempre seremos el punto débil de la crueldad”.*

E#7: *“Las niñas y las mujeres bueno hasta los hombres porque aquí de noche también es un burdel de maricas y un lugar para hacer de todo”.*

En este país, la mujer migrante es una pieza clave y fundamental para las redes de Trata de Personas, porque salen de su país a buscar un mundo mejor, a soñar con que sí se puede progresar para luego caer en la realidad que las consume a diario, tan cual como lo soporta la entrevistada #1: *“Pues yo creo que son las más vulnerables porque no tienen nada, ni garantías, viene de un país muy pobre y les toca lidiar con las consecuencias de su país y la crueldad de este país”*. La representante de la organización Operación Libertad Internacional, Natasha Duque indicó que 60 % de las niñas, adolescentes y mujeres víctimas de explotación sexual en Cúcuta, Colombia, son venezolanas. *“Hay muchas mujeres venezolanas y niñas en*

la explotación sexual y lo peor es que hay muchos padres y esposos que están poniendo a prostituirlas” (Duque, 2022).

Según el DANE, Cúcuta pasó a ser de la quinta ciudad de Colombia a encabezar los primeros números sobre la Trata de Personas y esto empezó a incrementar desde que llegó la pandemia, pues esta juega un papel crucial, porque por ella, en un principio, no se puede salir a trabajar, la contaminación en el ambiente se vuelve muy densa, la tasa de mortalidad cada día iba en aumento, no se puede salir a laboral, el miedo y la incertidumbre tocaba las puertas de cada familia y la muerte en carne viva tocaba a cada familia, luego colocan unos lineamientos que se debe cumplir ya que se volvió indispensable salir a trabajar porque habían bocas que llenar y es entonces, cuando los y las proxenetas aprovechan este momento de vulnerabilidad mundial y empiezan a camuflar el dolor y la necesidad de cada migrante y cucuteña para hacer de esta red algo sólido e inquebrantable, se dispara el tema de la prostitución, antes de esto la Corte Constitucional sacó un fallo a favor de la mujer migrante que ejerce la prostitución la cual debe ser protegida y apoyada ante esta situación, pues esto genera gran inconformidad con las trabajadoras cucuteñas, pues para ellas las venezolanas empiezan acabar con la plaza y comienza otra guerra que parece no tener fin en esta ciudad.

En la mayoría de los casos en Colombia se estipula que las víctimas más fáciles o vulnerables ante este delito son las migrantes, ya que salen excluidas de su país en busca de un mundo mejor cuando desafortunadamente termina en manos de los oportunistas que solo desean romper y vulnerar la dignidad e integridad de las mujeres, especialmente, de las migrantes así como lo soporta la organización WLW “Las mujeres y niñas venezolanas que cruzan o intentan cruzar por la frontera venezolana hacia Colombia son víctimas de trata de personas y explotación sexual” (Women's Link Worldwide, 2019). Hay cientos de investigaciones que existen acerca de esta problemática, es una realidad latente, donde todos la conocen, hay quienes la viven de cerca y hay quienes simplemente se hacen los ciegos, pero existe.

Identificar los problemas asociados a la trata de personas desde la percepción de los habitantes del barrio el Llano

Problemas asociados a la trata de personas desde la percepción de los habitantes del barrio el Llano:

- Prostitución.
- Venta de estupefacientes.
- Consecuencias de vivir cerca al canal.
- Teatro Mercedes

E #3: *“Aquí vivían las mejores familias es más aquí vivió la familia que trajo la peletería más grande de la ciudad y la primera que había, pero todo empezó a cambiar cuando las personas del canal empezaron a robar, cuando se creó el teatro, ahí empezó a llegar gente con poder y a crear un barrio de monstruos ahí empezó todo como una diversión para adultos termino en una tragedia para mujeres y niñas”.*

Estos habitantes manifiestan temor, abandono por parte del esto, acciones con daño y sobre todo la cercanía con el canal genera mucho fastidio, no solo para ellos el canal atrae más delincuencia, más compra y venta de drogas, más daño y consecuencias que para ellos son difíciles de solventar o ver con claridad que si se pueden solucionar, pero ante la costumbre y el miedo marcado por décadas es muy difícil avanzar.

E #5: *“Venta de drogas, prostitución y delincuencia”* entrevistado #10: *“Prostitución, drogadicción, ventas de drogas”*.

E #6: *“Todo empieza hace más de 20 años cuando se crea el teatro, se forman bandas, queriendo hacerse dueños de un pedazo de tierras que no le correspondían a ninguno, cuando se empiezan a extorsionar a las mejores familias y nos empezamos a quedar solos y desprotegidos”*.

Impacto en la política

En Colombia se prohíbe expresamente la trata de personas en la carta fundamental de 1991 (art. 17). Con base en esta previsión constitucional la trata de personas se regula en la Ley 67 de 2001. Por su parte, la Ley 800 de 2003 es la que incorporó al ordenamiento jurídico el Protocolo de Palermo. Pero el delito de trata de personas se incorporó al Código Penal mediante la Ley 985, de 2005, por medio de la cual se adoptan medidas contra la trata de personas, y normas para la atención y protección de las víctimas de esta, entre los delitos contra la autonomía personal (art. 188.a). Esta previsión está en vigor desde febrero de 2016.

El tipo penal dispone, literalmente, que el que capte, traslade, acoja o reciba a una persona, dentro del territorio nacional o hacia el exterior, con fines de explotación, incurrirá en prisión de trece a veintitrés años y una multa de ochocientos a 1500 smlmv. Para efectos de este artículo se entenderá por explotación el obtener provecho económico o cualquier otro beneficio para sí o para otra persona, mediante la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre, la explotación de la mendicidad ajena, el matrimonio servil, la extracción de órganos, el turismo sexual u otras formas de explotación. El consentimiento dado por la víctima a cualquier forma de explotación definida en este artículo no constituirá causal de exoneración de la responsabilidad penal.

Y el artículo 188 del Código Penal, introducido mediante la Ley 747, del 29 de julio de 2002, contempla la agravación de la pena de una tercera parte a la mitad cuando la trata de personas se realice en persona que padezca inmadurez psicológica, trastorno mental, enajenación mental y trastorno psíquico, o sea menor de edad; cuando, como consecuencia, la víctima resulte lesionada en su salud física o psíquica, cuando el responsable sea pareja estable o pariente de la víctima, y cuando el autor o partícipe sea servidor público.

Siendo ello así, la legislación colombiana se distancia del Protocolo de Palermo en la regulación de los medios de determinación de voluntad, que no se prevén en el tipo básico, aunque coincide con este

instrumento internacional en las conductas típicas y en la forma abierta de establecer las finalidades de explotación.

Pero esto muchas veces no garantiza que el Estado se encargue de velar y responder sobre estos derechos vulnerados, ya que muchas personas del sector público lideran estas bandas criminales de Trata de Personas, tal como lo plantea la entrevistada #1: *“Que pueden hacer si aquí hasta la policía es cómplice de todo esto, por mucho una limpieza y luego buscar limpiar el nombre del barrio”*. Esto es lo que sucede cuando se hace un mal manejo de poder, cuando se vuelve más fácil el dinero oscuro que el bienestar de una sociedad triunfante, el poder corrompe hasta llegar a arrastrar a personas que no tiene absolutamente nada que ver, varios de los entrevistados ya no confían en instituciones, organizaciones sin ánimo de lucro por las mismas acciones con daño que se ejecutan y la desconfianza que generan las instituciones públicas, como la policía, así lo expresa la participante #4: *“Ninguna si hacen parte de toda esta colada, es que por salud porque tengo unas nietas hermosas que amo no doy detalles, pero nadie puede hacer nada cuando hay políticos, policías y gente de mucha plata aquí involucrados”*.

Metodología

Tipo y diseño metodológico

La investigación es de carácter cualitativo, donde el objetivo de la investigación cualitativa era es comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor & Bogdan, 1984).

En este caso se utilizó la investigación cualitativa porque permite comprender y abordar las distintas perspectivas que tienen los habitantes del barrio el Llano, este tipo de investigación también permite analizar aquellas complejidades que tiene los fenómenos que se abordan, en otras palabras la investigación permite abordar las complejidades del mundo como lo afirma (Kosik, 1996) *“superar la mera apariencia de los fenómenos y desentrañar, desvendar su esencia, aprehendiendo su movimiento y las múltiples determinaciones que la constituyen”*.

El enfoque que se le dio a esta investigación fue un fenomenológico, entendiendo la fenomenología como el hecho de ver el mundo no como un dato de los sentidos, ni mucho menos un dato histórico, sino a partir de procesos intersubjetivos como el sentido mismo del mundo. Este mundo *“se da como establecido en la realidad por los miembros ordinarios de la sociedad, en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por estos”* (Berger & Luckman, 2018)

El enfoque fenomenológico permite comprender las experiencias del sujeto de intervención, aceptando sus complejidades, vivencias y situaciones, es decir, que el sujeto se construye como un todo en base a lo que experimenta a lo largo de su vida como lo afirma (Schütz, 1932) *“el sujeto construye categorías y estructuras sociales referidas a su Aquí y Ahora. De ese modo puede reconocer relaciones con otros, de*

las que forma parte, constituyendo un nosotros, en que los sujetos involucrados se reconocen mutuamente y comparten una misma vivencia, por breve que ésta sea”. No se puede analizar los fenómenos sin entender en totalidad al sujeto. Por ende, es importante que enfoque en la investigación si se quiere demostrar las perspectivas y todo el asunto complejo que aborda esta investigación.

Población

La población seleccionada para la recolección de información es (10) habitantes del barrio el Llano de la ciudad de Cúcuta ubicado en la comuna 1, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo intencionado. Los criterios de selección de la muestra son:

- a) Ser parte de la comunidad del Llano.
- b) Haber vivido hace más de 20 años en el barrio.
- c) Destacarse por su participación en el barrio.
- d) Ser o haber sido parte de la JAC.
- e) Conocer de las problemáticas del barrio:
 - E1: Mujer de 58 años, 22 años en el barrio, viuda, ama de casa, dos hijas.
 - E2: Mujer de 45 años, 20 años en el barrio, casada, empleada doméstica, 3 hijas, 1 hijo.
 - E3: Mujer de 40 años, toda la vida vivió en el barrio, casada, ama de casa, 5 hijos.
 - E4: Mujer de 65 años, 35 años en el barrio, casada, ama de casa, 4 hijas.
 - E5: Mujer de 44 años, 37 años en el barrio, casada, ama de casa, 2 hijas.
 - E6: Mujer de 56 años, 50 años en el barrio, casada, ama de casa, 4 hijas.
 - E7: Mujer de 60 años, más de 20 años en el barrio, casada, ama de casa, 3 hijos.
 - E8: Mujer de 44 años, 23 años en el barrio, casada, empleada doméstica, 2 hijas.
 - E9: Mujer de 40 años, 26 años en el barrio, casada, empleada doméstica, 1 hija y 1 hijo.
 - E10: Mujer de 48 años, más de 23 años en el barrio, casada, empleada doméstica, 3 hijas.

Fuentes y procedimientos para la recolección de la información

Las fuentes de información primaria son los habitantes del barrio el Llano de la ciudad de Cúcuta. Se realizó entrevistas semiestructuradas para la recolección de información, porque es un tipo de entrevista en el que el entrevistador tiene un esquema fijo de preguntas para todos los candidatos, pero también hay ciertas preguntas específicas que se realizan únicamente a uno o varios candidatos; es decir, todas las personas responden unas preguntas comunes, pero hay unas específicas para cada candidato según su perfil.

La entrevista semiestructurada entendida como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Martínez, 1968). Para la misma, se establecen categorías con base en la teoría de concepciones de la Trata de Personas, para las cuales se formularon preguntas que pueden ser contra preguntadas, con el fin de ampliar la discusión sobre el tema.

Pertinencia social, según el caso

Con esta investigación se está denunciando, o al menos visibilizando, un problema social y fronterizo que atraviesa la ciudad de Cúcuta, la cual busca generar acciones de atención, alerta, respuesta y un poco de empatía con aquellas niñas, jóvenes y adultas que no tiene voz, pero que hacen parte de esas redes, esta investigación quiere lograr más allá de dar una solución que beneficie a esta población darle voz a aquellas, niñas, jóvenes, adolescentes y mujeres que no vivieron para contarle y aquellas que están, pero que no pueden hablar.

El aporte que se hace a la red trata a la trata, es que es una red es Internacional, la cual está enfocada a prevenir, sensibilizar, sacar campañas y denunciar todo lo que tiene que ver con la Trata de Personas, tiene un plan de acción que se puede articular a los países vinculados, uno de ellos es Colombia, este plan busca alarmar y concientizar a las personas de la Trata mediante campañas, convenios, alertar a las embajadas, cuenta con un equipo de profesionales capaces de dar acompañamiento psicosocial en el momento de dar con algún caso, trabajan con colegios, universidades y familias que se han visto afectadas directamente con la red, entre otras. La investigación es necesaria porque sirve para demostrar que no solo, Europa y Asia son los únicos continentes con países afectados, sino que América con variedad de países como Colombia, México, Chile, Venezuela, entre otros que se han visto afectados directamente con esta problemática.

De modo que la investigación se centra en Colombia, específicamente, en la ciudad de Cúcuta, que es una de las ciudades del país receptoras de migrantes provenientes de Venezuela como lo afirma el periódico La Opinión “Cúcuta está en un rango del 36,2 %, mientras que la media nacional está en 27 %. Contrario a lo que sucede en el resto del país, Cúcuta lleva años incrementando el rango de condición de pobreza, por la presencia de migrantes venezolanos” (La Opinión, 2020). Lo cual no significa que en la ciudad no existiera la pobreza, la Trata de Personas, el desempleo, entre otras, sino que la ciudad se ha visto afectada directamente por estas problemáticas sociales que han aumentado cada día y que ahora se intentan tener en cuenta a causa de la migración venezolana.

Conclusiones

Se puede concluir que el barrio el Llano es marginado por ellos mismo, por todo lo que han pasado y vivido por más de 30 años, por los medios de comunicación que poco a poco se han encargado de desprestigiar lo poco de buen nombre que queda del barrio con puro amarillismo, por el abandono del

Estado como lo expresan las entrevistadas que explican que solo saben que ellos existen cuando están en campaña política, o sea cada tres años, lo cual ha generado en ellos una desconfianza, varios de los entrevistados ya no confían en instituciones, organizaciones sin ánimo de lucro, por las mismas acciones con daño que se ejecutan y la desconfianza que generan las instituciones públicas como la policía.

La trata de personas es una realidad que se ve en Cúcuta que con el pasar de los años se adoptó como una costumbre del barrio y muchos de los habitantes tienen que luchar con lo que viven, aunque para los habitantes el primer causante de toda esta desgracia fue la creación del teatro y en parte tienen razón, no hay justificación que valga cuando se trata de una red de trata de personas que no respeta de edades, que genera quiebras y se rompen sueños, ninguna mujer debe aprender a vivir con miedo y ninguna sobreviviente debe lidiar con los monstruos causados por lo que hayan vivido.

Vivir con miedo, tristeza y desigualdad no es digno ni bueno, un barrio que no hable, que no tengan formas de recreación, que no haya dignidad humana ni anhelos es un problema que hay que atender con urgencia, todo Trabajador Social deben generar anhelos sin ser falsos y utópicos, aunque la utopía es necesaria para aspirar en grande, tocar la realidad genera cambios reales y prósperos.

Para finalizar espero que esta investigación sea el comienzo de muchas puertas y muchos cambios radicales y sociales en esta ciudad, aspiro en un futuro no muy lejano contar con Trabajadores Sociales capaces de trabajar de mi mano en mi futura corporación y devolver la esperanza a la ciudadanía especialmente a las habitantes del barrio el Llano, la Fortaleza y San Isidro. (Suárez (2022))

Referencias

- Berger y Luckman. (2018). Análisis fenomenológico aplicado a un caso de intervención de Trabajo Social. En Murcia, M., Rodríguez, R. & Valle, U. (Ed.) Análisis fenomenológico aplicado a un caso de intervención de Trabajo Social. Colombia: Universidad del Valle. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5742/574262076012/html/index.html#B2>
- Duque, N. (14 de 04 de 2022). 60 % de las mujeres explotadas sexualmente en Cúcuta son venezolanas. <https://2001online.com/migracion/60-de-las-mujeres-explotadas-sexualmente-en-cucuta-son-venezolanas/>
- Kosik. (1996). En el camino de la investigación cualitativa: Reflexiones sobre Reconstrucción Histórica, Historia Oral y Trabajo Social. En G. Parra. En el camino de la investigación cualitativa: Reflexiones sobre Reconstrucción Histórica, Historia Oral y Trabajo Social. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-068.pdf>
- La Opinión. (26 de febrero de 2020). Norte de Santander, casa adoptiva de los venezolanos. La Opinión. <https://www.laopinion.com.co/frontera/norte-de-santander-casa-adoptiva-de-los-venezolanos>

- Martínez, M. (1968). La investigación cualitativa etnográfica en educación. En L. Bravo, U. García, U., Martínez, M. & Valera, L. La entrevista, recurso flexible y dinámico (pp. 65-68). Trillas.
- ONUDD. (2007). Trata de personas. https://www.unodc.org/documents/human-trafficking/HT_GPATleaflet07_es.pdf
- Schütz, A. (1932). La fenomenología de Alfred Schütz y la teoría del significado. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/22292750-La-fenomenologia-de-Alfred-Schutz-y-la-teoria-del-significado.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Women's Link Worldwide. (18 de 02 de 2019). Informe sombra sobre el noveno. <https://www.womenslinkworldwide.org/files/3079/informe-sombra-sobre-el-noveno-informe-de-colombia-ante-la-cedaw.pdf>

Experiencias de Violencia en las prácticas y narrativas familiares de la infancia del siglo XXI post pandemia

ESTEFANÍA ESCOBAR BEDOYA

Resumen

Nos interesamos en profundizar las prácticas y discursos sobre la infancia a partir de una revisión bibliográfica y del quehacer clínico, relacionada con elementos de la dinámica familiar en las diferentes violencias de este siglo. Contrastamos estas acciones desde los contextos históricos y el sistema familiar actual colombiano, con el objetivo de analizar las prácticas de violencia contra los niños/as, y los discursos social -psicológico - cuidado desde donde se interpreta la conducta de diferentes actores en el contexto de la atención a la infancia. La concepción desde lo pedagógico, familiar, epidemiológico y político, ensanchan las formas sociales de intervención, son efecto del reconocimiento de la infancia, como generador de cambios. Sin embargo, el confinamiento durante el 2020; deja ver las prácticas que continúan manifestándose de nuevas y diferentes formas con factores económicos y de socialización de nuestra época, son exacerbadas en la pandemia y post pandemia.

Palabras claves: Violencias, Infancia, pandemia Covid19, familia, Pantallas.

En el presente trabajo se abordarán algunas consideraciones sobre la infancia con relación a las formas de relación que se tejen actualmente en diferentes escenarios de educación y cuidado; para la lectura de esto es necesario recurrir a la radiografía social de la actualidad y en específico a las dinámicas generadas post pandemia. Es necesario contrastar el crecimiento de algunas conductas como la impulsividad y el lábil desarrollo cognitivo que han comenzado a manifestarse en espacios de psicoterapia, de pediatría y hasta de psiquiatría de una manera más elevada. Se realizará análisis de dicho crecimiento con las narrativas familiares de cuidadores en las experiencias nombradas en los contextos terapéuticos y en algunos escenarios donde la infancia es un foco de intervención.

Se vuelve relevante, entender cómo se ubican los discursos alrededor de la infancia en un marco económico, sociopolítico y familiar, donde se confluyen acciones y palabras que logran envolver la infancia en conductas nocivas y en ocasiones violentas en tanto la figura del niño/a en la sociedad actual; desde allí se evidencian diferentes situaciones en las cuales no hay una voz clara ni escucha para la misma desde el afecto o la empatía en tanto el desarrollo psico-afectivo en esta etapa de la vida. El interés está en el surgimiento de la infancia como una amplia posibilidad

en la esfera social de desarrollo y de transformación en las nuevas prácticas y retos que generan en las diferentes dinámicas actuales.

En consideración a las narrativas en las cuales se ha desarrollado la infancia, después de la pandemia se ha evidenciado que muchas están centradas en el manejo de pantallas y el distanciamiento de la educación cercana y frente al proceso de crecimiento en el que se encuentran. Lo cual relata algunas concepciones pasadas en las cuales se ubicaba al infante en una posición de quienes debían entender las dinámicas adultas y estar inmersos en estas, generan en ese momento abandono, castigos, venta; entre otras. Esto ligado al centro social económico del mundo adulto y sus contextos extendidos.

Así mismo, para profundizar en algunas conductas de maltrato, abandono y rechazo, es preciso recurrir a la lectura de algunos conceptos a nivel médico, social y económico que se producen con la infancia y en específico sobre las familias y sobre el manejo de los niños dentro de esta. Estas ideas se traducen en prácticas relacionadas con la apropiación de algunos hábitos de cuidado y protección que requerirán de tiempo para la interiorización y reproducción. En la actualidad hay diferentes determinantes que han influido en los cambios que se evidencian en dicha etapa del desarrollo, los cuales refieren a la forma de relacionamiento basado en la disminución del tiempo, el manejo ilimitado de pantallas, ausencia de límites y el distanciamiento de las figuras representativas, en sí mismas estas formas de relación terminan por desconocer las necesidades y los roles de cuidado alrededor de los infantes, de donde se derivan en situaciones de violencia ante la dinámicas desconocidas sin manejo aparente, ante los ojos de los cuidadores.

Desde allí, la posibilidad de empezar a generar movimientos de cuidado basados en las necesidades, la escucha y el afecto para con la infancia, en contextos cercanos y cotidianos que requieren de intervenciones, educación y lectura de los retos que van dejando situaciones de tensión como la pandemia del 2020, de donde se han evidenciado formas relacionales y prácticas como parte de lo familiar y social.

Entre relaciones familiares, pandemia COVID 19 y confinamiento

Durante el 2020 el acercamiento a nuevas situaciones de tensión, fue generando diferentes situaciones relacionadas con cada uno de los contextos cotidianos, entre ellos el confinamiento, en el cual la incertidumbre y el estrés ubicado por la salud, de familiares y personas cercanas condensa las relaciones sociales a lo mínimo, así como la falta de control de sí mismo y por tanto de lo que vivían.

Dicho evento mundial fue en su momento generando situaciones de mayor interacción virtual y por tanto todo tipo de pantallas, pasaron de ser una herramienta para potenciar contextos educativos y de ocio,

a ser determinantes en las relaciones humanas, en todos los contextos posibles, se pasa a ser centro y única posibilidad de sostener vínculos con el otro; sin embargo a su vez trajo aumento en la violencia intrafamiliar, entre ella sobre la infancia, en múltiples dimensiones, entre ellas el cuidado y el afecto.

Para entonces la infancia estaba ubicada en dos contextos encargados del cuidado y la educación, es decir la familia y la escuela; dos actores principales en las primeras etapas de desarrollo, es allí donde se comienzan a evidenciar mayor fractura, en tanto a lo relacional y la violencia. Dado que el estrés, incertidumbre y la ansiedad se vuelven centros en el mundo emocional de lo familiar, se expresan mayores situaciones de impulsividad e irritabilidad que en muchos casos generaron violencias físicas y emocionales, aunque no se solo se evidencio en la infancia, los chicos/as son los primeros afectados en tanto su desarrollo psico afectivo.

El confinamiento intensifico la necesidad del mundo social, lo cual, si bien afecta y es necesario para todos los seres humanos, es primordial para el desarrollo en múltiples niveles de la infancia, dejando en manos de los cuidadores principales toda la responsabilidad de la educación, y cuidado. Se vuelve determinante el manejo emocional para garantizar la satisfacción de necesidades básicas y así mismo la adquirió de habilidades sociales y emocionales, las cuales para dicho momento se encontraban en proceso de aprendizaje para los niños/as.

Las experiencias nuevas en sí mismas generan procesos de ansiedad y conflicto, en el marco de esta situación mundial, dichas características se presentaron de manera exacerbada, produciendo mayor conflicto en las dinámicas familiares, se ubica allí un bajo manejo emocional de sí mismo y en este sentido poca posibilidad de cuidado y escucha frente al mundo emocional infantil que demanda mucho más cercanía y tiempo.

Entender lo anterior es primordial para dar cuenta de lo que después se expresa en múltiples contextos, se tejen conductas alrededor de las pantallas, la impulsividad en casa sin límites, tanto en adultos como en infantes; es allí donde comienza a converger una caída de la infancia en tanto el afecto cuidado en esta etapa por parte de sus cuidadores o padre, dado que la priorización de las necesidades básicas se ubican en toda la familia, dejando de lado las necesidades particulares de cada actor.

“Son, en su mayoría «hijos de la pandemia», niños que han crecido con «canguro digital» que pasean, comen, y muchos de ellos se acuestan y se despiertan con la estridencia de los estímulos visuales y sonoros de una pantalla, pero sin el 'feed-back' que proporciona la interacción con sus padres o tutores” (Armora, 2023, p. 1).

Se posicionan determinantes las pantallas para el mundo relacional, en un gran porcentaje el cuidado de los adultos se cede al mundo virtual dejando de lado el rol en tanto afecto y cercanía; se da una caída de la infancia en tanto reconocimiento e importancia a nivel familiar, dado la sensación de poco control que emerge en los adultos durante el confinamiento. El distanciamiento y la tensión ubicada en ellos

en este periodo, sitúa la violencia desde el factor de rechazo y abandono como afectos fuertes que se instalan en los niños y que aparecen a modo de agresión hacia los mismos padres o cuidadores.

Es así como las conductas actuales reposan alrededor de la impulsividad, la ansiedad, depresión y baja comprensión de los límites, encuentran en su mayoría el núcleo durante este periodo de alta tensión en la humanidad. Podríamos entonces nombrar como la infancia intenta gritar todo aquello que presencio en este tiempo, de otras maneras emocionales desbordadas que no encontraron lugar ni escucha en el momento oportuno, así como tampoco un reconocimiento de sus emociones. Es decir que todo se vuelca al mundo virtual donde empiezan habitar una posición relacional desconocida en la ausencia de límites.

Solo ahora podemos ver las consecuencias de dicho vuelco durante y después de la pandemia, dado que las pantallas se instauran con tanta fuerza que reemplazan en ocasiones la educación escolar y familiar, dejando desprovista la infancia de límites y frustraciones, necesarios en el mundo social y afectivo.

La preocupación de familias y cuidadores se sitúa ahora desde el control cedido en dichos momentos a redes sociales, youtuber's y juegos, lo cual dificulta retomar los procesos educativos; esto evidente en los motivos de consulta y el aumento de estas para dicha edad, con incremento entre el 2020 a 2023 de un 20 % (Datos centro de familia indicadores de calidad, 2023) para los procesos de psicoterapia y familiares, con el centro en el manejo de pautas de crianza y manejo emocional para la infancia.

Donde se refiere las agresiones físicas y verbales, la rabia y la tristeza como agentes emocionales y de conducta para con los padres, develando una crisis en la crianza y educación de los niños/as.

Conclusiones

Se podría señalar, así que aparece una caída de lo que se considera infancia, en tanto sujeto que puede construir y leer el mundo; dado que frente a lo ocurrido en el 2020 – 2022 se ubica en muchas situaciones como adultos pequeños, es decir debían entender o tenían el mismo acceso de información que los adultos, compartiendo en ocasiones las mismas emociones, e incluso ayudando a contener a los adultos en la incertidumbre de la vida en dicho momento. Esto, deja huellas, en tanto que el mundo relacional adulto contaba con herramientas como el lenguaje para expresar el miedo, tensión, tristeza entre otras emociones, sin embargo, el proceso de la infancia carecía de ellas, frente a su etapa de desarrollo y la necesidad de construir las justo en dicha etapa de la vida.

Se produce, entonces para con los niños/as la exigencia frente a lo emocional y relacional; las necesidades y el cuidado en particular de ellos pasa a un plano diferente de prioridad en el centro de la familia, lo que de igual manera se deja ver en la fractura actual, donde se comienza a hablar de las secuelas emocionales de quienes vivieron en tal confinamiento.

Las prácticas educativas basadas en el consumo de pantallas y del mundo virtual deja entrever un nuevo lugar de intervención en tanto el rol de quienes orientan y se permiten escuchar la infancia en este momento. Por lo que se refiere a estas formas de relación que lanzan al niño aun mundo desconocido y lo

hacen caer en la trampa del castigo y el abandono en tanto a el contacto físico y social, así como a la formación del vínculo; el asunto se convierte en un problema público; es decir, la infancia trata de retornar a un lugar y se pone en el centro, pero la dificultad está en los actores de cuidado que no logran ubicarse nuevamente desde los límites, normas y afecto para con ellos. Y en este sentido la importancia que debe darse a la infancia va más allá de la intervención intentando mover las creencias y dudas del mundo adulto que afectan emocional y relacionalmente lo infantil.

Referencias

- Armora, E. (2023). La nueva epidemia: menores de 3 años con retrasos en el lenguaje por criarse con pantallas. Barcelona. <https://www.abc.es/sociedad/nueva-epidemia-menores-tres-anos-retrasos-lenguaje-20230701161506-nt.html>.
- Centro de Familia VID. (2020-2023, marzo). Datos demográficos en el crecimiento de los procesos terapéuticos de la población entre 4 años y 17 años.
- Foucault, M. (1976). Hay que defender la sociedad. Nacimiento de la biopolítica. Fondo de cultura económica, Argentina.
- Jiménez, P. R. y Manarelli, M. E. (2007). Historia de la infancia en América Latina.

Luces y sombras en la búsqueda de la justicia para niños niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial en Colombia

FABIO ALEJANDRO CUÉLLAR REY

Introducción

En esta ponencia se da a conocer el trabajo realizado durante 10 años siendo miembro del equipo jurídico de la Fundación Renacer, como abogado representante de niños, niñas y adolescentes (NNA) víctimas de explotación sexual comercial. Así mismo, se trata de un reconocimiento de los factores de éxito y dificultades encontradas durante el ejercicio de la defensa de los derechos humanos de dicha población.

El objetivo del trabajo desarrollado como abogado representante de víctimas de explotación sexual comercial es que a través del uso de los mecanismos establecidos por la ley 906 de 2004 (código de procedimiento penal) y 1098 de 2006 (Ley de infancia y adolescencia) se garanticen, reconozcan y reivindicuen el derecho a la justicia y los demás derechos que llegaron a ser transgredidos en una situación de explotación sexual o abuso sexual; igualmente que la población víctima sea reconocida por parte del operador de justicia como sujetos de derechos y de especial cuidado y protección tanto en la fase de investigación como de juicio oral.

El primer congreso contra la explotación sexual comercial celebrado en Estocolmo en agosto de 1994, definió la Explotación sexual comercial de Niños Niñas y Adolescentes (NNA) como

Una violación fundamental de los derechos del niño. Esta comprende el abuso sexual por adultos y la remuneración en metálico o en especie al niño o niña y a una tercera persona o varias. El niño es tratado como un objeto sexual y una mercancía. La explotación sexual comercial de los niños constituye una forma de coerción y violencia contra los niños, que puede implicar el trabajo forzoso y formas contemporáneas de esclavitud”.

Igualmente, como resultado de dicho congreso dentro de los compromisos suscrito por los Estados se tiene “promulgar el carácter delictivo de la explotación sexual comercial de los niños, así como otras formas de explotación sexual, y condenar y castigar a todos los delincuentes implicados, ya sean locales o extranjeros, a la vez que se garantiza que las víctimas infantiles de estas prácticas quedan exoneradas de toda culpa” (Declaración y Programa de Acción de Estocolmo, 1996).

Para el caso de Colombia, con la entrada en vigencia de las leyes 1329 de 2009 “por medio de la cual se modifica el Título IV de la Ley 599 de 2000 y se dictan otras disposiciones para contrarrestar la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes” (Congreso de República, 2009) y 1336 de 2009 “por medio de la cual se adiciona y robustece la Ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la

pornografía y el turismo sexual con niños, niñas y adolescentes” (Congreso de la República, 2009). Expedidas por el Congreso de la República de Colombia, se readecuaron típicamente algunas conductas punibles e incluyeron en el catálogo de delitos algunas otras conductas que no se encontraban tipificadas en la normativa, pero que igual implicaban la comercialización de los cuerpos de las niñas, niños y adolescentes en Colombia, estas nuevas leyes terminaron de fortalecer el marco normativo existente que se encuentra soportado desde los postulados del artículo 44 de la Carta Política, especialmente, en lo que tiene que ver con los concepto de interés superior del niño y prevalencia de sus derechos.

En los últimos 10 años la representación judicial se ha hecho en diferentes ciudades y municipios de la geografía colombiana, para describir los factores de éxito y las dificultades del trabajo se toman como referencia los procesos con sentencia judicial por lo menos de primera instancia en los que el suscrito ha participado como apoderado judicial de víctimas de Fundación Renacer organización no gubernamental dedicada a la lucha contra la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes en Colombia teniendo como resultados 25 sentencias judiciales, 23 condenas, 2 de ellas por aceptación de cargos y 20 por como resultado del juicio oral así como 8 absoluciones; no obstante y para dar contexto general de la información al momento de suscribir el presente documento se cuenta con 400 denuncias presentadas aproximadamente y en fase de juicio oral 22 procesos.

Dentro de los factores de éxito se tienen los siguientes:

- Marco Normativo robusto: Colombia cuenta con un marco legal lo suficientemente robusto que permite no solo la mirada punitiva desde los postulados de la ley 599 de 2000 y ley 906 de 2004, que soportan todo el sistema penal colombiano tanto desde lo formal como desde lo procesal, sino que adicional a lo punitivo se cuenta con normatividad que define y defiende postulados como el de supremacía de derechos en materia de niñas, niños y adolescentes, igualmente, al contar con instrumentos constitucionales como el bloque de constitucionalidad que permite la inclusión de protocolos y convenios ratificados por el estado colombiano e incorporarlos como parte activa del marco legal colombiano; de tal suerte que en materia legislativa se cuenta con normas internacionales, preceptos constitucionales y leyes que protegen a las niñas, los niños y los adolescentes, pero que adicional permiten la persecución de la explotación sexual desde cualquiera de las conductas tipificadas.
- Acompañamiento de un representante de víctimas calificado, al tenor de lo dispuesto por la normativa y la jurisprudencia colombiana, en el proceso judicial se debe garantizar derechos a la verdad, a la justicia y a la reparación, no obstante, la experiencia nos ha traído que no solamente se requiere tener la calidad de abogado sino que adicional un especialista en este tipo de conductas permiten hacer labores mancomunadas con la fiscalía general de la nación al momento tanto de la investigación como en el juicio. La representación de víctimas debe darse de manera activa dentro

del proceso judicial no solamente haciendo las veces de vocero de la víctima en determinados momentos procesales fijados y establecidos por la misma norma; el éxito resulta cuando la representación de víctimas se comporta como articulador entre la institucionalidad y la propia víctima, dicha posición intermedia permite dinamizar la labor de la Fiscalía General de la Nación y hace posible posicionar al sujeto pasivo de la conducta punible como un camino para llegar a la verdad procesal sino que adicional a ello, se entienda a la misma como alguien sobre quien cometieron un delito, sino a quien se le deben reivindicar esos mínimos de verdad, justicia y reparación.

- **Formación a funcionarios judiciales:** ha resultado importante la formación a los operadores de justicia, tanto fiscales como jueces, la constante formación en aspectos sobre los que estos no tienen mayor conocimiento, como el perfil de la víctima de explotación sexual, qué la hace diferente a la víctima de abuso y qué hace que la exigencia probatoria tenga características diferentes a las que se pueden llevar en una investigación por delitos de abuso sexual. Reconocer en su diferencia a la víctima de ESCNNA (explotación sexual comercial de niños niñas y adolescentes) permite el abordaje del proceso judicial de manera adecuada y por ende efectiviza la justicia en favor de las víctimas.
- **Acompañamiento y formación a funcionarios de Policía Judicial:** si bien es cierto la titularidad de la acción penal está en cabeza de la Fiscalía General de la Nación y las labores de enjuiciamiento corresponden al consejo superior de la judicatura en cabeza de los jueces y magistrados no menos cierto es que los responsables de la efectividad de las investigaciones en materia investigativa está en cabeza de la policía judicial, esto para el caso colombiano está bajo responsabilidad de la Policía Nacional, pero también del Cuerpo Técnico de Investigación de la Fiscalía, quienes deberán perfeccionar las ordenes legalmente emitidas por parte del órgano persecutor, de allí la necesidad y la importancia del acompañamiento en esta fase que permita que desde los actos investigativos no solamente se procure la persecución del delito, sino que en las actuaciones también se busque de manera permanente la garantía de derechos de la víctima a lo largo de toda la actuación judicial.
- **Material probatorio robusto:** no obstante la normatividad colombiana no permitir ningún tipo de rebaja de pena en contra de las personas que cometen este tipo de delitos, encontramos que en los casos en que la Fiscalía ha adelantado investigaciones con un buen acopio probatorio esto ha permitido, que inclusive, desde las audiencias concentradas la persona imputada acepte cargos y por ende, se avance en la etapa procesal correspondiente de la sanción de orden penal; ello necesariamente nos pone en el escenario que evita el juicio oral y una eventual revictimización al llevar a las niñas y los niños víctimas ante el estrado judicial e igual brinda la garantía de derechos

de verdad, justicia y reparación. Tal como ocurrió en los radicados 11001600001220110039300 Juzgado 9 Penal del Circuito de Barranquilla y 08-001-60-08768-2021-00551 Juzgado 2 Penal del Circuito de Soledad.

- Proceso de representación a víctima ejercido dentro de un proceso terapéutico: Cuando la representación judicial se ejerce como parte del proceso de atención integral, la misma emerge no solamente como la garantía legal, sino que permite, en buena parte de los casos, el reconocimiento de la propia víctima como sujeto de derechos, que no solo puede buscar la propia reivindicación de los suyos, sino que podría extenderse hacia la búsqueda de que otros niños y niñas no padezcan las conductas por esta o por este vividos; ello teniendo en cuenta que los NNA cuentan con la atención en otras áreas, como la psicología, pedagogía y trabajo social, entre otras, que permiten una resignificación total en su vida, dicha atención también ha permitido que en varios casos vincular a las familias en los procesos judiciales y como red de apoyo.
- No obstante todos y cada uno de los factores de éxito señalados anteriormente, el mayor logro que se ha obtenido en estos 10 años de representación judicial a las víctimas corresponde al impacto social sobre la desnaturalización de la Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes, este delito que atenta gravemente contra la dignidad de la niñez en nuestro país ha permeado de tal manera la sociedad que la responsabilidad de la conducta ha sido volcada socialmente sobre la víctima y no sobre el victimario; la lucha en contra de este delito como representante de víctimas ha colaborado a que de alguna manera los imaginarios sociales se transformen así sea paulatinamente para generar un verdadero entorno protector a la niñez colombiana.

Ahora bien, dentro de las dificultades de estos 10 años de trabajo como representante de víctimas se encontraron las siguientes:

- Demora en los tiempos de investigación y juicio: si bien es cierto se han obtenido en la gran mayoría de los casos, sentencias de condena en contra de explotadores sexuales, no menos cierto es que en buena parte de los mismos se logran después de pasar muchos años de proceso, primero en fase de investigación y luego en fase de juicio oral; demoras que en buena parte pueden ser atribuidas al Estado a través de los diferentes organismos que intervienen en el desarrollo del proceso judicial; y en otra parte, de los demás sujetos procesales; dichas demoras sin importar de donde provengan, impactan de manera directa sobre la víctima quien tiene que pasar un largo proceso de expectativa frente a las resultas del caso, lo que no permite, en algunos casos, que se logre elaborar desde lo terapéutico de manera adecuada, el daño y el impacto sufrido por la explotación sexual y el abuso sexual “justicia tardía no es justicia”; tal como ocurrió en el radicado 11001600072120150042500 Juzgado 10 Penal del Circuito de Bogotá. Ahora bien frente a la

normativa penal colombiana, solo hasta que la sentencia se encuentre debidamente ejecutoriada, esto es agotar todas las instancias judiciales se puede iniciar el trámite del incidente de reparación donde se busca algún tipo de resarcimiento económico en la mayoría de los casos por parte de los perpetradores y a favor de las víctimas, no obstante lo anterior en la mayoría de los casos aun existiendo sentencias de condena dentro del incidente de reparación la misma no tiene efectos tangibles donde de manera real se obtenga la verdadera reparación a la víctima del injusto.

- Así como debe resaltarse la existencia de Funcionarios Judiciales formados, capacitados y sensibilizados frente al delito, en los casos donde no concurren estos factores, pueden llegar a generar inconvenientes en el desarrollo del proceso judicial, como invisibilización de los delitos de ESCNNA, confusión en la tipificación de las conductas, por tratarse de un proceso a petición de parte las decisiones judiciales se toman de acuerdo a lo peticionadas por parte del delegado de la Fiscalía General de la Nación de tal suerte que en caso de confundirse la conducta punible, la petición final de condena podría versar por otra conducta diferente a la que realmente encuadra en la conducta desplegada por el explotador sexual que en ese momento comparece ante la justicia penal o lo que sería peor sentencias de carácter absolutorio bien sea por la precariedad probatoria que soporta la materialidad de la conducta.
- Una de las dificultades más complejas que se han presentado durante el ejercicio de la Representación de Víctimas, corresponde a los casos donde si bien es cierto se individualiza el responsable de la conducta punible, no sucede lo mismo sobre la o las víctimas de dichas conductas; situación que ocurre principalmente en los contextos digitales donde por diferentes medios se puede acceder a los agresores sexuales con el fin de ser judicializados, no sucede lo mismo con las víctimas quienes en muchos de los casos quedan como indeterminadas, pero igualmente invisibilizadas por el sistema penal, ello teniendo en cuenta que en virtud del artículo 340 del Código de Procedimiento Penal, existe un momento determinado para el reconocimiento de la víctima dentro del proceso penal, pero ello no un simple formalismo, se requiere agotar una serie de requisitos argumentativos y probatorios para que el juez desde su potestad como director del proceso penal, reconozca dicha calidad, como a la luz de la normativa tanto procedimental penal como la que tiene que ver con protección de la niñez no hay una disposición clara sobre el particular, se torna absolutamente dificultoso asumir tal representación judicial especialmente para abogados particulares.
- Dentro de las dificultades que mayor impacto genera en el sujeto pasivo de la conducta consiste en la revictimización a lo largo de todo el proceso judicial, desde el mismo momento de la denuncia, pasando por los actos de investigación e inclusive en el curso del mismo juicio oral donde en muchos de los casos las víctimas son tratadas como testigos con obligaciones probatorias antes

que con la absoluta necesidad de que se le reivindicquen algunos de los derechos vulnerados con ocasión de las conductas punibles; situación que administrativamente se traslada al proceso de restablecimiento de derechos previsto en la ley 1098 de 2006 y que en materia de tiempo no va acorde con los términos del proceso penal, esta situación de disparidad entre los términos administrativos y penales desde luego genera un impacto negativo en la víctima, toda vez que en la mayoría de los casos no se cuenta con las herramientas propias del proceso de restablecimiento al terminar el proceso penal puesto que el primero en la mayoría de los casos ya ha terminado.

Conclusiones

En la medida en que concurran todos o la mayoría los factores de éxito hay una mayor probabilidad de la obtención de sentencias de condena en contra de los explotadores sexuales. Eliminar la demora en los tiempos de investigación y juicio, la falta de capacitación de los funcionarios judiciales y especialmente, la revictimización son los retos a los que estamos llamados todos los profesionales y la sociedad en general para evitar la impunidad y garantizar los derechos de los NNA.

La verdadera búsqueda de justicia para las niñas, niños y adolescentes de los delitos de explotación sexual comercial debe iniciar desde el momento en que frente a los ojos de todos se pone precio al cuerpo de un menor, solamente hasta el momento en que perdamos la indolencia, dejemos de responsabilizar a la víctima de la situación vivida, de naturalizar la misma y entendamos que se trata de una conducta que atenta contra los derechos humanos, ello desde la íntima relación que estos tienen con el principio de dignidad humana, que entendamos a los niños a las niñas como sujetos titulares de derechos, con la posibilidad de exigir los mismos, pero especialmente desde el momento que entendamos que esto no se trata exclusivamente de un problema de la Fiscalía, la Judicatura, la Policía Nacional o en general el Estado o las instituciones que trabajan en esta problemática, sino que se trata de un problema que atañe a todos los asociados en procura de la búsqueda del cumplimiento del postulado de interés superior y como consecuencia natural la generación del entorno protector para las niñas y los niños en Colombia, desde ese momento inicia la verdadera búsqueda de justicia para las niñas, niños y adolescentes en Colombia.

En suma, en el ejercicio de la Representación Judicial de las Víctimas, en esa búsqueda no solamente de verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición, sino en la búsqueda de una justicia que no sea revictimizante, pero que tampoco invisibilice a las víctimas, que vincule a la institucionalidad, que incluya a la familia como motor de la sociedad, pero que brinde herramientas para que las víctimas se reconozcan así como tal y que le permitan el empoderamiento y la lucha por sus propios derechos, es la verdadera clave para lograr un impacto político y social.

Referencias

Declaración y Programa de Acción de Estocolmo. (1996). Primer Congreso Mundial contra la explotación sexual comercial de los Niños.

Congreso de la República. (2009). Ley 1329 de 2009. Por medio de la cual se modifica el Título IV de la Ley 599 de 2000 y se dictan otras disposiciones para contrarrestar la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes. 17 de julio de 2009. D. O. 47.413. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36874>

Congreso de la República. (2009). Ley 1336 de 2009. Por medio de la cual se adiciona y robustece la Ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con niños, niñas y adolescentes. 21 de julio de 2009. https://www.oas.org/dil/esp/ley_1336_de_2009_colombia.pdf

La explotación sexual comercial y las violencias sexuales en niñas y juvenudes en Soacha

KAREN GERALDINE PATIÑO GUERRERO

ZULEY MILENA GÓMEZ RODRÍGUEZ

Resumen

En el siguiente artículo se pretende abordar el tema de la explotación sexual comercial y las violencias sexuales en niñas y juvenudes en Soacha, donde buscamos comprender que es la explotación sexual comercial, que se entiende como el abuso real o intencionado de la diferencia de poder, la confianza o la oposición de vulnerabilidad de una persona sensibilizando y dañando su integridad por dinero. También la violencia sexual hace referencia al acto de coacción o amenaza hacia una persona con el objetivo de que se lleve a cabo una determinada conducta sexual. Teniendo en cuenta que existen diferentes tipos de violencia sexual.

Palabras clave: Explotación, violencia, comercial y sexual.

Objetivo General

Identificar el impacto que tiene la explotación sexual comercial y la violencia sexual en niñas y adolescentes.

Objetivos Específicos

- Comprender qué es la explotación sexual comercial y la violencia sexual.
- Identificar las causas y el por qué las niñas y los adolescentes llegan a la explotación sexual comercial y la violencia sexual.
- Sensibilizar a la comunidad de Soacha sobre esta problemática.

Resultados

Como resultados logramos identificar el gran impacto que tiene la explotación sexual, centrándonos en la utilización de imágenes en pornografía realizando una entrevista a una modelo webcam de 19 años de edad que comenzó en esta profesión por una amistad, como menciona en la entrevista realizada: “Ella me propuso, al ver la necesidad que yo tenía ella, trabajar en esto” podemos deducir que ella entró en este mundo de la explotación sexual y comercial al tener una necesidad económica y le presentan esta opción para ganar ingresos por medio de su cuerpo.

También pudimos evidenciar cómo esto la ha impactado emocionalmente, ya que ella nunca había sentido ni experimentado qué se sentía desnudarse frente a una cámara donde se ha enfrentado a muchas

situaciones: “pues cuando los hombres le proponen a uno que le haga fetiches, la verdad no estaba acostumbrada a eso, pero hay muchas cosas raras que uno tiene que hacer y uno no las conoce”. Ella ha tenido que descubrir y acomodarse a los gustos de los clientes para complacerlos y ganar dinero sin importar si se siente cómoda o sepa hacerlo, pero por la ambición a ganar dinero se puede terminar volviendo como un gusto.

Impacto en la política

Esto ha tenido un gran impacto en el mundo de la política, pero en Colombia aún no se encuentra legalizado como un trabajo ser modelo Webcam, frente al gran crecimiento que ha tenido este oficio. Se ha presentado un fallo para legalizarlo siendo promovido por el representante de Centro Democrático, John Jairo Bermúdez Garcés, quien “radicó un proyecto de ley mediante el cual se avanzará la regulación de los contratos de los modelos webcam de cualquier sexo, género u orientación sexual y reglamenta la Federación de Comercio Electrónico para Adultos” (Palencia, 2021) para evitar abusos y violación de derechos por falta de reglamentación.

Colombia es el segundo país con más modelos webcam en el mundo después de Rumania, y como es una actividad económica que está en auge, involucra a muchos adolescentes y personas jóvenes que buscan generar ingresos.

Según datos del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo en el 2021 “esta actividad representa el sustento de más de 200 mil familias, lo que genera cerca de 100 mil empleos directos y aporta \$1,5 billones anuales a la economía del país”. Sin embargo, esta actividad no es ilegal a no ser que involucre a menores de edad, pero de igual manera, se exige al gobierno que haya un mayor control y vigilancia ya que la mayoría de las personas que optan por este trabajo están entre 18 a 24 años.

Metodología

Se realizó un estudio de carácter cualitativo de revisión y recolección bibliográfica en distintas bases de datos, de donde extraemos la información más importante con el fin de tener datos verídicos sobre la explotación sexual, comercial e hipersexualidad.

La explotación sexual en los niños “ha sido reconocida a nivel internacional como una de las peores formas de trabajo infantil” (Ossa-Estrada & Muñoz-Echeverri, 2017) donde se vulneran los derechos, se afecta su salud mental, física, su nutrición, vida sexual y reproductiva.

Hay varias modalidades de explotación como la pornografía, la explotación sexual comercial en el marco de viajes y turismo, matrimonios arreglados por sus padres por conveniencia económica, es decir, matrimonios arreglados. En cuanto a los explotadores se han logrado identificar 3 tipos:

- Los proxenetas: Quienes consiguen dinero por introducir o conseguir nuevas personas a estas redes de explotación sexual, los cuales se aprovechan de la vulnerabilidad psicológica, familiar y económica de los niños.

- “Abusadores”: Reconocidos por los proxenetas como clientes de su negocio quienes adquieren estos servicios para satisfacer sus necesidades sin reconocer que están cometiendo un delito.
- Intermediarios: Son las personas que pertenecen indirectamente a estas redes, ofreciendo sus servicios de transporte, alojamiento, alimentación y otros servicios, también se pueden considerar cómplices de estas personas.

Por ser una problemática tan grande a nivel mundial no se tienen cifras concretas de cuántos niños son víctimas, sin embargo, se estima que hay 2 millones de víctimas alrededor del mundo, principalmente en Latinoamérica y Centroamérica donde existe mayor prevalencia de esto. En Colombia se estima que hay de 35 a 55 mil víctimas en la última década. Como modalidades de explotación sexual encontramos:

Los actos sexuales remunerados o con promesa de remuneración: La utilización de los niños, niñas y adolescentes en actividades sexuales a cambio de un pago o con promesa de recibir uno. Se puede evidenciar en las calles, rutas, plazas, parques, centros comerciales y de formas discretas en los bares, clubes nocturnos, whiskerías, prostíbulos, en algunos casos se disfraza como una relación de trabajo doméstico donde se explota al menor.

Utilización de imágenes en pornografía: Cualquier representación gráfica en medios digitales o físicos dedicada a actividades sexuales explícitas, reales o simuladas y de partes íntimas. Esto abarca fotografías, videos, revistas, dibujos, películas, archivos informáticos, grabaciones de audio y diapositivas.

Explotación sexual comercial en viajes y turismo: Esto se da por los explotadores que viajan de un territorio a otro de menor desarrollo o donde se evidencia más esta problemática de explotación sexual de personas menores de edad.

Estos viajes se planifican con anterioridad y se pueden conocer cómo “tours sexuales” o en algunos casos sin planificación haciendo uso de actores de la industria hotelera, bares o clubes nocturnos. Abordando el tema de explotación comercial y sexual en niñeces o adolescentes, como lo menciona Leidy Bibiana Camacho Ordoñez y María Angélica Trujillo González las cuales son unas investigadoras del convenio Usco-Colciencias, integrantes del grupo de investigación Creer el programa de Psicología de la Universidad Sur colombiana, la explotación sexual comercial infantil (ESCI) es un problema que crece día a día en el país y afecta considerablemente el desarrollo físico y psicológico de los menores de edad involucrados. Estas autoras nos dicen que la explotación sexual comercial infantil representa una ganancia subjetiva ante una historia de carencias económicas y afectivas.

La explotación sexual comercial infantil es quizá una de las problemáticas que más afecta a los niños, niñas y adolescentes, y es considerada como la actividad más denigrante a la que se puede ser sometido un menor de edad ya que está configura una forma de impedir su pleno y sano desarrollo. A pesar

de que el comercio sexual con niños, niñas y adolescentes no es un fenómeno nuevo, sólo hasta los últimos años es donde se reconoce verdaderamente el problema de explotación y esclavitud sexual.

Esto es considerado como una de las peores formas de trabajo infantil desde el marco de Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el cual fue probado en junio de 1999, ya que es una violación fundamental de los derechos de los niños y la adolescencia, dado a que se exponen al inicio forzado y temprano de su vida sexual y al fin comercial de la misma.

También estas autoras citan que “la explotación sexual comercial e infantil es una violación fundamental de los derechos de la niñez. Abarca el abuso sexual por parte de un adulto y remuneración en dinero o en especie para el niño, niña o adolescente para una tercera persona o personas” (Bibiana Camacho y Angélica Trujillo 2009). Esto haciendo referencia a que el niño o el adolescente es tratado como objeto sexual y como mercancía.

La explotación sexual comercial de la niñez constituye una forma de coerción y violencia contra ésta, equivale al trabajo forzado y constituye una forma contemporánea de esclavitud. En este sentido, es claro que la definición adoptada abarca la utilización de niños, niñas y adolescentes como "objeto sexual" y que denota el comportamiento sexualmente abusivo contra ellos y ellas, bajo condiciones de manipulación, coerción y violencia.

A la luz de los anteriores planteamientos teóricos es importante resaltar que la explotación sexual comercial infantil es un fenómeno muy complejo y difícil de dimensionar, ya que en él se hallan implícitos factores o variables que trascienden el ámbito de un contexto social particular, de una clase socioeconómica determinada, de un grupo social específico. A ello se suman también las condiciones propias del momento evolutivo que están viviendo estos niños, niñas y adolescentes, por encontrarse en un proceso de formación y construcción de su personalidad en el que las condiciones sociales y culturales son influyentes para reconocer la magnitud de las implicaciones de esta práctica vulnerante de sus derechos.

Se ha encontrado que en cualquiera de las formas o dinámicas bajo las cuales suele presentar esta problemática, la población infantil y adolescente está expuesta a innumerables riesgos y conlleva graves repercusiones físicas, sociales y psicológicas en sus vidas. En respuesta a ello, nuestro país ha logrado avanzar significativamente en materia legislativa sobre los derechos de las personas menores de edad y ha dado pasos importantes hacia el establecimiento de sistemas para su protección. Sin embargo, es claro que en el mundo cotidiano el comercio sexual continúa siendo la realidad diaria de muchos niños, niñas y adolescentes, demostrando de esta manera una deficiente aplicación de las medidas para atender y detener el problema.

Conclusiones

La explotación sexual comercial en niñeces y adolescentes se da principalmente por la falta de dinero, el consumismo o la pobreza. Es por esto por lo que se percibe que específicamente la explotación

sexual comercial de niños, niñas y adolescentes (ESCNNA) no es un trabajo, una profesión, un servicio, ni un oficio, es un delito y una forma de violencia. No es cierto que las niñas y los niños explotados sexualmente obtengan de su sometimiento, como objetos sexuales o comerciales, sumas de dinero que les permitan llevar una vida fácil.

La explotación sexual en cualquiera de sus formas, modalidades y contextos es una grave violación a los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, no es un trabajo y no se puede naturalizar esta vulneración ni argumentar que es una oportunidad económica.

También la pobreza puede llegar a generar condiciones que contribuyen a la explotación sexual, pero la pobreza, en sí misma, no es la razón por la cual los niños, niñas y adolescentes son víctimas de este delito. Además, la pobreza no es el único factor de vulnerabilidad relacionado con la explotación sexual y no hay una motivación asociada directamente a la falta de dinero para vincularse a la explotación sexual.

Muchas veces para los niños y niñas la necesidad económica opera como un argumento de fuerza para encubrir la vergüenza, el dolor y la culpa que subyacen al hecho de encontrarse inmersas(os) allí. Sin embargo, es importante señalar que, unida a otros factores sociales, culturales, afectivos o ambientales, la necesidad económica puede potenciar el riesgo de las niñas y los niños frente a la ESCNNA. Los y las adolescentes pueden ser vulnerables a la presión por el consumo, la moda y la pertenencia a grupos; estos factores suelen ser manipulados por los explotadores para obtener provecho o beneficio.

Por último, los niños y las niñas son vulnerables a la manipulación económica y el chantaje afectivo, a la intimidación y la amenaza, a la seducción y el engaño. Hay que afirmar que ellos eligieron ser explotados es ignorar las numerosas formas de violencia y opresión que se ejerce contra ellos. El único responsable de la explotación sexual comercial de niñas y niños es el explotador; por eso, el eventual consentimiento de las víctimas está totalmente viciado y carece de validez. Las personas menores de 18 años no pueden consentir su propia explotación, ni renunciar a sus derechos.

Referencias

- Bibiana, C. O. L. (s. f.). La explotación sexual comercial infantil: Una ganancia subjetiva. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200019
- Bienestar Familiar. (2018). ICBF trabaja contra la explotación sexual comercial de menores de edad en Soacha (Cundinamarca). <https://www.icbf.gov.co/noticias/icbf-trabaja-contrala-explotacion-sexual-comercial-de-menores-de-edad-en-soacha>
- Palencia, D. (2021). Proyecto busca regular contratos de modelos webcam en Colombia. *KienyKe*. <https://www.kienyke.com/politica/proyecto-busca-regular-contratos-de-modelos-webcam-en-colombia#:~:text=Este%20proyecto%20no%20s%C3%B3lo%20enfatisa%20la%20b%C3%BAsq%20ueda%20de,que%20se%20convierten%20por%20tanto%20en%20explotaci%C3%B3n%20formalizada>

- De Querétaro, C. (2023). La explotación sexual infantil. CDCnuestraPagina. <https://cdcnuetrapagina.wordpress.com/2023/03/19/la-explotacion-sexual-infantil/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20modalidades%20de%20explotaci%C3%B3n%20sexual%20existen%3F%201%201.,4%204.%20Apoyar%20el%20desarrollo%20de%20las%20adolescentes.>
- García, M., Ballester, R., Gil, M. D., Castro, J., & Nebot, J. E. (2020). El papel de los problemas emocionales en la hipersexualidad. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 443–452. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1806>
- Hipersexualidad: qué es, síntomas y tratamiento. (s. f.). Top Doctors. <https://www.topdoctors.com.co/diccionario-medico/hipersexualidad/>
- Mesa Pública Soacha. (2018). Violencia, Explotación y Sexualidad. https://www.google.com/url?q=https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/r_cun_cz_soa_presentacion.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwi7uKGZg5T-AhXQfTABHWpSDRYQFnoECAQQAg&usg=AOvVaw15qIx7Zq95F8pn3dwz67gi
- Ossa-Estrada, D. A. & Muñoz-Echeverri, I. F. (2017). Explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes: significados y prácticas de trabajadores/as y residentes del centro de Medellín (Colombia), 2015. *Salud Colectiva*. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1107>

Consumidor y espectador en la trata de personas. Plasticidad y normalización del delito sexual con menores de edad

KELLY N. HOYOS

Resumen

La digitalización acelerada del mundo y las subjetividades, resultado de la pandemia por COVID-19, ha transformado nuestras formas de relacionamiento y entendimiento del mundo. Este nuevo universo, trastoca nuestra noción del tiempo y el espacio, favorece la aparición de escenarios de delito debido al surgimiento de un mundo transnacional donde las barreras jurídicas se hacen borrosas y, además, la preminencia de la imagen y el discurso figuran nuevos significados de lo real. A continuación, se presenta al lector un bosquejo sobre los retos que nos supone el advenimiento de un mundo conceptual pero no por ello irreal.

Introducción -Objetivos

La explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes -ESCNA-, es un fenómeno global e histórico que durante la pandemia por COVID-19 evidenció una diversificación sin precedentes. De la comercialización, es decir, del intercambio libre de bienes, en el caso de la trata de personas: cuerpos y vidas⁸⁷ comercializados de manera clandestina; al mercado, actividad sistematizada y respaldada por un marco institucional y con ello, un ordenamiento simbólico. Es así como, desde el punto de vista sociológico, se intenta comprender por qué los niños y las niñas se convierten en un sujeto de valor sexual, en una fantasía por excelencia en la economía del placer contemporáneo; economía que nutre y promociona la trata de niños y niñas con fines de explotación sexual.

Para comenzar, es importante no perder de vista que las relaciones eróticas de adultos con niños y niñas se han manifestado como práctica repetitiva a lo largo de distintas civilizaciones; siendo aceptadas socialmente a razón de un *nomos*⁸⁸ cultural que ha materializado en ella un *uso*⁸⁹ de legitimidad dentro de ciertas comunidades, circunstancias y tiempos. Conviene profundizar en sus manifestaciones actuales

⁸⁷ Actividad que era y es considerada una ilegal, que tiene como telón de fondo la abolición de la esclavitud, pero, que apenas empieza a ser tema de interés público y global, con la adopción de la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional en el 2000.

⁸⁸ Nomos: Palabra de origen griego que significa ley. Desde la sociología, se refiere a las normas, reglas y convenciones sociales institucionalizadas en la cotidianidad.

⁸⁹ El "uso" de acuerdo con Weber en su libro *Economía y Sociedad*, publicado en 1922, se refiere a la forma en que los actores sociales emplean medios instrumentales para alcanzar sus objetivos y satisfacer sus intereses.

haciendo hincapié en la prescripción social de la conducta, su significación e interiorización; en contraste, con la realidad que se despliega en la práctica social.

El objetivo, es realizar una lectura de cómo la práctica incurre en la consciencia humana, en la subjetividad y en las formas de interacción social contemporáneas. Siguiendo a Kathya Araujo (Canales, 2014) habrá que preguntarse por “*cómo se producen los sujetos, ya no desde el lado de lo que los hace singulares (...), sino precisamente, por lo que los hace sujetos de su época*” (p. 47). Nuestro segundo punto de atención se concentra en el *Homo Digitalis* y desde allí, en el sujeto espectador y/o consumidor de contenido con niños y niñas hipersexualizados, en situación de vulnerabilidad, violencia y esclavitud en el ciberespacio.

Es crucial comprender el fenómeno desde el sujeto digital porque, aun cuando décadas atrás, el proceso de globalización ya tejía una *sociedad-red* mediada y expandida por las Tic (Castells, 1996), el confinamiento al que nos empujó la pandemia impulsó la adaptación al mundo virtual de manera acelerada, drástica y global. Nuevas rutas de relacionamiento, existencia y movilidad desencadenaron un nuevo entendimiento ontológico y epistemológico⁹⁰ del mundo y la realidad. Será fundamental advertir los retos que supone la digitalización de la persona, su subjetividad y cotidianidad. En concreto, seguiremos el planteamiento de Pierre Levy en su obra *¿Qué es lo virtual?* (1995) para comprender la acción humana en el mundo digital como una extensión conceptual o potencial de lo real, y por ello como un nuevo escenario social.

Resultados

Significación social de los niños y las niñas

Con la llegada de la modernidad, los avances en las ciencias humanas, la filosofía política de John Locke y Jean-Jacques Rousseau, junto con los estudios en pedagogía, psicología y medicina, se identificó un universo social hasta entonces desconocido: la infancia. A partir de ese momento, comenzaron a desaparecer los ropajes que caracterizaban a los niños y las niñas como adultos en miniatura tan pronto podían valerse por sí mismos. Esta población, empieza a ser entendida como sujetos distintos a los adultos, vulnerables y, por lo tanto, necesitados de atención, protección y cuidados especiales. Sin embargo, fue solo hasta el 2 de noviembre de 1989 que este ideal se consolidó como un derecho universal, gracias a la adopción de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

⁹⁰ Un cambio ontológico, ya que el mundo se re-significa a partir de la proyección visual y conceptual de la existencia humana a través de dispositivos tecnológicos. Y, un giro epistemológico porque, el mundo llega al individuo por medio de la pantalla, en lugar de los sentidos desplegados en el encuentro material, espacio común donde se desenvolvía la colectividad y parte de la realidad humana.

Consideremos ahora, tres décadas después de adoptada la convención, el universo social que el niño y la niña habitan, en el que se desarrollan y son significados. Para comenzar, es importante evidenciar la prevalencia de un modelo emocional infantilizado en las sociedades neoliberales, especialmente, porque éste favorece la negación intergeneracional entre los individuos.

En cuanto a la Sexualidad (dimensión transversal para este análisis), seguimos de cerca las reflexiones de Eva Illouz y Dana Kaplan en *Capital sexual en la modernidad tardía* (2019) entendiéndose esta como un símbolo de libertad, como un indicador de salud emocional y una forma de emancipación política. También, como un productor de capital y como una relación causal y estructural que influye en el funcionamiento económico de las sociedades. De acuerdo con lo anterior, la sexualidad es posicionada desde los símbolos de consumo como un espectáculo y una industria; medio para definir y expresar la identidad. De ahí que, las autoras afirmen que los agentes sociales se comercializan en función de su competencia sexual, su apariencia y su singularidad

Cabe añadir a lo anterior que, los niños y las niñas no escapan de este imperativo. El que lo anormal como sello de identidad se vuelva normal, descalifica todo cuestionamiento donde se advierte la sexualización de niños y niñas y se alega el predominio de los derechos subjetivos como la libertad de expresión o la imposición de dogmas conservadores. En efecto se reduce el señalamiento a una interpretación que amenaza el libre desarrollo de las sociedades liberales y progresistas.

Por su parte, la socióloga española Rosa Cobo (2020), nos advierte de un relativismo moral que hace tolerable todo tipo de escenarios, entre ellos, la legalización de la pornografía, parte fundamental en la industria de la explotación sexual. Y es que, este escenario “debe ser interpretado como una magna de significaciones que tiene efectos socializadores” (p. 22). Entonces, si uno de los principales enganches de esta industria es la promesa de liberar el displacer, especialmente aquel que emerge de lo prohibido y de lo escaso ¿qué nos está diciendo que la producción de fantasías incestuosas, donde participan niños y niñas, sea uno de sus imaginarios actuales más lucrativos?

Ahora, ¿qué hace del niño y la niña un sujeto de valor sexual en la contemporaneidad? Boudrillard, en su libro, *la sociedad de Consumo* (2007) nos habla de una hipersexualización del espacio público:

Por donde uno mire, hay una ‘explosión sexual’, una ‘escalada del erotismo’. La sexualidad está en ‘primera plana’ de la sociedad de consumo ultradeterminando espectacularmente toda la esfera significativa de las comunicaciones de masas. Todo lo que se ofrece a la vista y al oído toma ostensiblemente el vibrato sexual. (p. 176)

Todo se vuelve susceptible de ser sexualizado, tal como ocurre con los niños y las niñas, y así mismo, comprado y/o consumido. Recordemos que la sociedad neoliberal e individualista promociona ideales capaces de cosificar toda manifestación humana con el objetivo de hacer de esta una fuente de ingreso, una mercancía.

Luego, consideremos que, la ley y el lugar social que el niño y la niña tienen en el mundo actual, donde todo y todos son susceptibles de venderse, comprarse, exponerse y consumirse, los presenta como un sujeto que se resiste al deseo de ser poseído y de ahí que, su corrupción resulte seductora como expresión y alcance del uso de la libertad individual.

Impacto en política

La trata de personas ya no se reduce tan solo a la venta o alquiler de cuerpos y vidas. En la actualidad, el uso de la internet y la imagen como medio para obtener plusvalía, especialmente a través de visualizaciones de contenido, ha diversificado, ampliado y facilitado el escenario de explotación sexual. Hablaremos de tres hechos políticos principales.

El primero tiene que ver con el estatuto de espectador que se le confiere a quien realmente es un consumidor y demandante, y es que, la ley no contempla su responsabilidad en el mantenimiento de este mercado, la razón es que los usuarios del Ciberespacio, estamos expuestos a cualquier tipo de contenido, restando así responsabilidad a quienes podríamos llamar cazadores de fantasías voyeristas. Más aún, dicen las autoridades, son tantos los espectadores que “no resulta operativo sancionarlos a todos”.

Debido a esto, la noción de “consumidor”, propia del mundo mercantil, y la lógica de las redes sociales: publicar, ver, consumir y compartir información, fomenta la producción, difusión y naturalización del abuso de niños y niñas, especialmente, porque se experimenta una desconexión moral debido a que la ausencia de materialidad desfigura la percepción de lo real. Adicional a lo anterior, se tiene la creencia que no hay nada que evite lo que se ha visto. De esta manera, no hay denuncia y la exposición de este delito, recorre los caminos del ciberespacio sin ninguna restricción.

Por otro lado, la ley no contempla su judicialización a razón de no ser el perpetrador directo del delito. Es por ello por lo que no deberíamos perder de vista que la exposición de la vida privada es una de las fuentes que alimentan esta industria y así mismo, que el consumidor es quien nutre la demanda y hace posible que su visualización se convierta en negocio, configurando un mercado de imágenes y videos de abusos reales.

El segundo hecho político tiene que ver con el carácter transnacional del ciberespacio. La exposición por medio de la pantalla hace que sea muy difícil saber quién es la víctima y quién su victimario, dónde se encuentran ubicados y hace cuánto tiempo sucedió el hecho, lo que otorga un margen de maniobra bastante amplio a los victimarios y también a sus compradores camuflados en el anonimato.

Para finalizar, la despolitización del cuerpo en los escenarios de exposición pornográfica, su descorporización en la pantalla y, por ende, la eliminación del contacto físico en la virtualidad pone en evidencia una distancia material entre la víctima, su imagen digitalizada y las interpretaciones que se hacen de él o ella. El cuerpo y el individuo que lo habitan dejan de ser un campo de guerra con cicatrices que atestiguan sus batallas y se convierten en una proyección conceptual con afectaciones inmateriales difíciles

de comprobar, debido al tiempo que toma se hagan evidentes las heridas psicológicas. De ahí que, sea frecuente encontrar justificaciones como “si no hay violencia -en términos materiales-, no hay delito” o no existe un responsable.

Metodología

La metodología que guía esta investigación es la apuesta teórica, epistemológica y metodológica de Paul Ricoeur: el injerto de la fenomenología en la hermenéutica y sus tres momentos, explicar, comprender e interpretar. Se trata del movimiento entre la descripción, explicación y explicitación del fenómeno y su interpretación que se despliega en la apropiación y aplicación del sentido desde su lógica interna (como conjunto de símbolos encerrados en sí mismos). Se trata, valiéndose de la *Espiral hermenéutica*, de enunciar conjeturas interpretativas, examinarlas, ampliarlas, replantearlas y confirmarlas hasta obtener una interpretación objetiva.

En lo esencial, el componente fenomenológico favorece el acercamiento a la descripción metódica y no reductora de esta realidad. La trata sexual de niños y niñas encuentra en el ciberespacio, especialmente en las redes sociales de dominio público, un lugar de promoción. Para ello, se vale de imágenes, símbolos, comunicaciones cifradas, uso del anonimato y rutas clandestinas consolidadas por un pacto de silencio entre sus participantes. Se identifican diversos tipos y estrategias de seducción, reclutamiento y permanencia. Hasta aquí, hablamos de la estructura superficial del fenómeno.

Ahora bien, para comprender cómo funciona y des-ocultar su significado profundo debemos ser claros en que su descripción no es suficiente, éste se compone por diversas subjetividades que aun moldeadas por el lenguaje, poseen un excedente de sentido que dota al fenómeno de nuevas interpretaciones y significaciones. Lo que interesa, es advertir cómo la función semiótica y simbólica consiste en sustituir y representar las cosas por medio de signos y cómo estos tejen interpretaciones y motivaciones. Lo que lleva a que “la función simbólica devenga no solo social, sino que la realidad sea fundamentalmente simbólica” (Ricoeur, 2001, p. 193).

En concreto, el análisis debe enunciarse en la interpretación de las comprensiones otorgadas a las expresiones simbólicas de la cultura, manifiestas en un orden simbólico, que siguiendo a Laplanche y Pontalis (De Gaulejac, 2002) funda la realidad psíquica de los individuos, el sujeto de nuestra época: un espectador/consumidor y demandante de contenido sexual con niños y niñas.

Pertinencia social

La digitalización del mundo contemporáneo da vida a un nuevo principio de realidad y éste, tal y como lo desarrolla Marcuse en *Eros y Civilización* (1972), se trata de la capacidad humana para distinguir y restringir las acciones humanas instintivas, de las acciones humanas racionales, sancionando aquellas incompatibles con las normas y relaciones sociales aceptadas de manera colectiva.

Ahora bien, en la actualidad, la forma privilegiada y que legitima esa separación, se resuelve a partir del ordenamiento jurídico, interpretado como ideal normativo de las relaciones sociales y regulador de su cumplimiento. La realidad en el ciberespacio, no se restringe a las acciones, relaciones y al mundo tangible; al contrario, los deseos individuales son expuestos como fantasías, lo imaginario y lo intangible toman cuerpo virtual y se reproducen como extensión de lo real. De modo que, el principio de realidad es transgredido y re-significado en el ciberespacio.

Es importante que prestemos atención a los retos que nos supone este cambio ontológico y epistemológico, porque la actividad digital es particularmente individual, la sanción colectiva que regula las acciones se minimiza dando paso a todo tipo de despliegues individuales que favorecen el delito. Siendo justo hay que afirmar que se desdibuja la responsabilidad ética de la acción de los individuos en el ciberespacio y así mismo, la noción que apprehenden de lo real y lo irreal.

Conclusiones

- La trata de niños y niñas con fines de explotación sexual se nutre de un ordenamiento simbólico que parte de una industria cultural y de entretenimiento que los hipersexualiza al punto de naturalizar que habiten el universo sexual, otrora destinado al adulto.
- La figura del consumidor/espectador alimenta, diversifica y legitima el escenario de la trata desde la generación de plusvalía producida por la imagen y la configuración de imaginarios y fantasías que se publicitan como una parte de nuestra naturaleza humana que necesita ser aliviada, tarea que se adjudica la industria sexual.
- El surgimiento del ciberespacio como lugar de proyección conceptual de los sujetos y la realidad, ocasiona una desconexión moral entre los sujetos espectadores y las víctimas allí expuestas de tal manera que, visualizamos el delito y guardamos silencio.

Referencias

- Boudrillard, J. (2006 [1970]). *La sociedad de consumo, Sus mitos, sus estructuras*. España. Segunda edición.
- Canales, M (2013) *Escucha de la Escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. LOM Ediciones. Santiago de Chile
- Cobo, R (2020) *Pornografía. El placer del poder*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U. Barcelona. <https://www.proquest.com/openview/844a47252c28b117a7fdf831382bdef0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4566474>
- De Gaulejac, V. (2002). *Lo irreductible social y lo irreductible psíquico*. Perfiles Latinoamericanos 21. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2211492.pdf>
- Illouz, E. & Kaplan, D. (2019). *El capital sexual en la modernidad tardía*. Editorial Herder. Barcelona. <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=55bYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT52&dq=E>

l+capital+sexual+en+la+modernidad+tard%C3%ADa.+Editorial++++Herder&ots=ElxSm66rOm
&sig=Yo9YBimwdBkKx6Oje5UEkEir2y4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Marcuse, H. (1972) *Eros y Civilización*. Barcelona, España. Seix Barral, S. A

Pierre, L. (1999) *¿Qué es lo virtual?* Editorial La Decouverte, Paris. Traducción de Diego Levis.

[http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/taller/levy%20pierre%20-](http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/taller/levy%20pierre%20-%20que%20es%20lo%20virtual.pdf)

[%20que%20es%20lo%20virtual.pdf](http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/taller/levy%20pierre%20-%20que%20es%20lo%20virtual.pdf)

Ricoeur, P. (2002[1986]) *Del texto a la acción*. México. Fondo de Cultura Económica.

https://www.academia.edu/39857983/Del_texto_a_la_Acci%C3%B3n_Paul_Ricoeur

Silva, E. (2005) *Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica*. Teología y vida. 46, pp. 167-205.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0049-34492005000100008&script=sci_arttext

Mesa 24

La crianza como proceso social complejo para impulsar el desarrollo y los derechos en niñas, niños y adolescentes (NNA) en Colombia

Tradiciones parentales en el cuidado infantil

ANDREA HERNÁNDEZ QUIRAMA

HÉCTOR MAURICIO ROJAS BETANCUR

Resumen

El cuidado infantil implica funciones y responsabilidades, lo que conlleva cambios significativos en la vida y relaciones de padres y madres. Metodología. Se realizó un estudio cualitativo que se desarrolló en tres fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica. Se entrevistaron en total a 47 cuidadores parentales adultos, luego se realizó codificación y análisis. Resultados. Se presentan transformaciones significativas en estas personas. Se resalta la asimetría de responsabilidades entre hombres y mujeres, la reproducción de asignación tradicional de roles para el cuidado con una sobrecarga para las madres, mientras que los hombres siguen asumiendo su principal rol como proveedores.

Objetivo

Comprender la organización social del cuidado de la niñez y la adolescencia.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo que se desarrolló en tres fases: primera, la preparatoria incluyó el diseño de la guía de entrevista, revisión documental, identificación de los participantes, que se llevó a cabo por muestreo intencional. La segunda fase, trabajo de campo, se recolectó y registró información a partir de fuente de información primaria obtenida a partir de entrevistas en profundidad a hombres y mujeres cuidadores parentales con hijos e hijas menores de 18 años, de diferentes estratos socioeconómicos. Se entrevistaron en total a 47 cuidadores parentales adultos, 74 % madres y 26 % padres. Cada entrevista se realizó previo consentimiento informado aprobado por el comité de ética de la Universidad. Finalmente, en la fase analítica se transcribió y organizó la información registrada en dispositivos de audio en el software NVivo® versión 11, para su codificación y respectivo análisis.

Resultados

En la organización del cuidado se evidencia que se conservan la distribución de las responsabilidades y roles tradicionales de cuidado (Hernández y Rojas, 2020), los hombres refirieron menores cambios en su cotidianidad que las mujeres, en las esferas social y económica; mientras las mujeres enunciaron un número mayor de cambios a nivel social, personal, de salud, académico y laboral. Lo que ratifica el mantenimiento histórico y tradicional del cuidado, las mujeres como cuidadoras y los hombres como proveedores.

Las mujeres relataron cambios en el ámbito social, relacionados con la mayor demanda de tiempo que les supone el cuidado de los hijos y encaminados a la pérdida o transformaciones de los espacios sociales, la vida social, el compartir con amigos son actividades que se disminuyen drásticamente, en especial en los primeros meses y años de vida del hijo o la hija, dado que se sienten comprometidas a tiempo completo con el cuidado.

En el mismo sentido, para las mujeres el cuidado personal, el darse gustos y el autocuidado pasan a un segundo plano, dado que se priorizan las necesidades de los hijos e hijas, todo su tiempo y energía es en función del cuidado. Lo que puede implicar afecciones de salud, las mujeres manifestaron que no pueden descansar de noche, dado que tienen que estar pendientes del bebé en los primeros meses de vida, por la lactancia y por el temor que le pase algo y ellas no se den cuenta, por tanto, experimentan cansancio y agotamiento permanente por la demanda que implica el cuidado; algunas cuidadoras expresaron frustración asociada a las demandas del cuidado y al desconocimiento de todo lo que implicaba cuidar, a lo que aludieron que los medios de comunicación como los comerciales muestran una imagen del cuidado idealizada, feliz, de tranquilidad, cuando en realidad implica demanda de tiempo, energía, que las hace sentirse exhaustas y en ocasiones enfermas.

Por otra parte, se presentan demandas en la economía familiar (Hernández & Rojas, 2018), que experimenta transformaciones, un hijo o hija implica gastos considerables y cuando la familia se encuentra con dificultades económicas puede generar angustias, presentarse estrés por la sobrecarga de actividades laborales y de cuidado, especialmente en el periodo de la primera infancia, también los gastos se encauzan al mantenimiento y al cuidado. Las mujeres priorizan las necesidades y gastos de sus hijas o hijos sobre las de ellas.

Usualmente el hombre sigue trabajando, lo que implica estar la mayoría del tiempo fuera de la vivienda, persistiendo el rol de proveedor. Cuando se encuentra en la vivienda en ocasiones asume el trabajo de cuidado, sin embargo, lo usual, así sea en parejas jóvenes, es que la mayor responsabilidad es asumida por la madre. Por su parte, la mujer, en caso de tener licencia de maternidad, se dedica de manera exclusiva al cuidado y cuando regresa a sus actividades laborales se enfrenta a establecer alternativas de búsqueda de apoyo para el cuidado, lo que la afecta emocionalmente, ya que no es sencillo dejar al cuidado de un tercero a su hija o hijo, en la mayoría de los casos cuenta con el soporte de la red familiar, la abuela o abuelo que asumen el trabajo del cuidado. Pero es la madre quien está siempre atenta de cómo evoluciona el día a día del niño o niña.

En algunos casos compaginar el trabajo con el cuidado no es sencillo, llegando al punto de renunciar a sus empleos, de no encontrar un ajuste que les permita conjugar con sus tareas de cuidado, esto aparece con fuerza en el discurso de las mujeres sin autonomía económica o con autonomía económica parcial,

quienes optaron por abandonar sus actividades laborales o disminuirlas considerablemente, para aumentar el tiempo dedicado al cuidado de sus hijos, precarizando su economía.

Las mujeres que se enfrentan al mercado laboral asumen una doble carga en su jornada diaria, dado que no se desprenden de las actividades de cuidado directas asignadas históricamente, esto sigue ocurriendo con mujeres jóvenes y adultas, lo que ratifica la disparidad en la tradicional jornada diaria entre el trabajo, responsabilidades y actividades de mujeres y hombres. Si bien, algunas familias tienen recursos económicos para contratar personas o instituciones que apoyen con el cuidado, es usual que sean las mujeres quien estén al tanto del mismo.

Los hombres por su parte, en la mayoría de los casos mantienen su cotidianidad, asumiendo su jornada laboral, que alternan con sus actividades sociales, lúdicas y deportivas. Si bien destinan dinero para el mantenimiento de la economía familiar y del cuidado, siguen conservando sus intereses y preferencias (Hernández y Rojas, 2019).

Conclusiones

- Pervive el conservadurismo de los patrones familiares para el cuidado infantil, pese a los cambios sociales actuales, el cuidado sigue siendo en su mayoría responsabilidad de las mujeres, con todo lo que esto implica para ellas, dejar a un lado su vida personal, social, laboral, priorizando a su hija o hijo.
- Mientras que los hombres mantienen sus actividades y cotidianidad, conservan sus trabajos e ingresos, si bien, poco a poco asumen el cuidado como una corresponsabilidad, aún mantienen discursos de que están apoyando o que son buenos padres cuando asumen lo que les corresponde en la crianza y cuidado.
- La red familiar se constituye en un soporte muy importante para el cuidado, lo que permite que las mujeres puedan continuar con su vida laboral y en ocasiones disfrutar de la vida social. Aunque se evidencia que quienes dedican mayor tiempo y trabajo en el cuidado siguen siendo las abuelas, lo que implica un mantenimiento en el rol del cuidado para las mujeres, una tradición que pervive.

Referencias

- Hernández Quirama, A. & Rojas Betancur, H. M. (2018). El mercado del cuidado, el cuidado del mercado de la niñez en perspectiva de los cuidadores. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 13(2), 179–196. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n2.4633>
- Hernández Quirama, A., Linares García, J. y Rojas Betancur, H. M. (2019). Cambios y permanencias en la organización familiar del cuidado. *Hallazgos*, 16(31), 187-211 <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4993>
- Hernández Quirama, A. & Rojas Betancur, H. M. (2020). Mujeres y hombres del cuidado: algo se aprende, algo se hace y algo prevalece en el cuidado de la niñez y la adolescencia en Bucaramanga. En: Puyana, Y; Hernández, A; Gutiérrez, M. La organización social del cuidado de niños, niñas y adolescentes en Colombia. Experiencias Urbanas. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Prácticas de cuidado de padres migrantes venezolanos, experiencias en Bogotá y Puerto Carreño-Colombia

ANGIE LIZETH ARIAS TOVAR

DEISY CAROLINA RAMÍREZ

Resumen

La incidencia que ha tenido la migración en la configuración de las prácticas de cuidado de padres migrantes venezolanos es investigada, contextualizada y analizada desde la tesis de grado que lleva por nombre Prácticas de cuidado paternas de hombres migrantes venezolanos en Colombia- Bogotá y en el Informe Técnico: Prácticas de Cuidado de Padres Migrantes Venezolanos en el Municipio de Puerto Carreño, Vichada Colombia, donde se arroja una comprensión frente a la paternidad bajo situaciones determinadas a la luz de la reorganización de roles familiares en el ámbito de la migración y lo que de esta despliega como lo es, las formas dar y/o demostrar afecto, relacionamiento, comunicación y finalmente criar.

Desarrollo de la investigación

En la actualidad, la migración forma parte de las dinámicas de los países a nivel mundial en todas las esferas de la vida (política, social, económica y cultural), por tanto, definen las formas de ser y hacer en la cotidianidad de las familias que lo viven. De allí que, es necesario reconocer que la migración es un fenómeno constante a lo largo de la historia, dado por diferentes situaciones que cuyo objetivo principal es la movilización de una persona o un grupo de personas de un territorio a otro.

De aquí que, las fronteras sean un elemento central para delimitar los territorios y establecer ciertas condiciones migratorias, para que las personas decidan desplazarse en búsqueda de mejorar su calidad de vida asumiendo diferentes riesgos. No obstante, en ocasiones también es un escape de situaciones problemáticas del país de origen, por falta de garantías para el sostenimiento y bienestar integral de sus habitantes.

Centrando la mirada en Venezuela, durante los últimos años se ha presentado una migración masiva de su población, mostrando una creciente geográfica en el desplazamiento a países fronterizos como lo es Colombia. En este sentido, Colombia se ha situado como un receptor importante de población migratoria venezolana, a su vez, este movimiento ha desencadenado al interior del país y en las fronteras, mayor demanda de atención a la población migrante y políticas de respuesta a este fenómeno. Dentro de la respuesta que se ha generado, se han sumado distintas organizaciones humanitarias que no solamente

acompañan el proceso migratorio en términos asistenciales, sino que proporcionan acompañamiento legal que se relaciona con su estadía en los lugares de destino.

En este orden de ideas, las consecuencias no solamente interrumpen las dinámicas internas del país que recibe a esta población, dado que la realidad migratoria establece el desplazamiento de familias o algunos de sus miembros con intereses diversos y particulares, que generan cambios al interior de las dinámicas familiares, cambios que involucran los roles que desempeñan cada uno de los integrantes.

Dentro de este fenómeno refleja el estado de vulneración de dicha población, la necesidad de búsqueda, por parte de las familias, de estrategias de supervivencia que les permitan preservar sus derechos fundamentales, acrecentando las necesidades y situaciones de xenofobia que afectan aún más a las familias migrantes venezolanas. Entonces Colombia se ubica como uno de los principales destinos fronterizos dada la cercanía con el vecino país, sin embargo, no prevalece la garantía de los medios de seguridad para su desplazamiento.

En este sentido, se sitúa las investigaciones fruto de esta ponencia, donde emergen puntos de partida hacia el análisis del contexto migratorio y su incidencia directa en las paternidades, los vínculos afectivos, los procesos de crianza, así como la comprensión de las tensiones que genera la migración en el interior del hogar, la reivindicación del bienestar, los procesos de empatía en el marco del cuidado, así como su efecto directo en los niños, niñas y adolescentes (NNA), lo anterior va a elucidar una *pertinencia social* relevante dentro de los análisis diversos y ricos en su contenido a nivel de la resignificación de roles que pueden debatir un imaginario construido históricamente en relación a la paternidad, la crianza y el sentido mismo de la masculinidad.

En este sentido, es propicio para esta ponencia situar el interrogante que atravesó las dos investigaciones citadas ¿Cómo se configuran las prácticas de cuidado de padres migrantes venezolanos, teniendo en cuenta los territorios de Bogotá y Puerto Carreño? De ahí que, en el sustento teórico y analítico se tiene en cuenta la crianza desde el contexto migratorio y su evidencia multicausal en donde repercuten efectos secundarios, por las cuales deben transitar las familias migrantes venezolanas y por tanto significar formas particulares de paternar que directamente van a incidir en las prácticas de cuidado, no será lo mismo criar en su país de origen, que ahora en otro y siendo migrante, en un territorio donde las garantías y políticas son pocas, y a su vez en donde los recursos económicos se consiguen a diario sumando otras vertientes emocionales y estructurales en el interior del hogar.

Con lo anterior, los objetivos que orientaron las citadas investigaciones se orientaron con un objetivo general: comprender la configuración de las prácticas de cuidado de padres migrantes venezolanos situados en Bogotá y Puerto Carreño; por su parte los objetivos específicos son: analizar las diversas configuraciones que emergen bajo los relatos de las prácticas de cuidado de padres hombres migrantes venezolanos; indagar las continuidades y discontinuidades de las relaciones de género dentro de las

prácticas de cuidado de padres hombres que viven el proceso migratorio; y explorar las significaciones socioculturales alrededor de la paternidad de la población sujeto de estudio.

Las investigaciones se situaron bajo un enfoque metodológico de corte cualitativo, desde dos diseños, cada uno dando respuestas a las necesidades y características propias de cada contexto, uno de ellos se ubicó bajo un estudio de caso y el otro por su parte trabajó historias y trayectorias de vida, los dos dieron la posibilidad de acercarnos a las narraciones y vivencias de padres migrantes, por tanto, comprender sus formas de paternar y dar cuidado a sus hijos e hijas bajo un contexto particular como lo es migrar a Colombia y atravesado por diferentes vivencias de los padres a nivel personal, social, cultural, educativo y familiar.

De allí que las metodologías con las cuales se llevaron a cabo las investigaciones, permitieron poner en diálogo los hallazgos, los antecedentes y las perspectivas del cuidado como una práctica de vida y de coraje de padres a hijos e hijas, que denotaron que las experiencias migratorias y paternas no califican una única forma de cuidar, sino por el contrario afirman que las prácticas de cuidado son un proceso dinámico, vivo, en construcción constante y atravesado por la emocionalidad tanto de los padres, madres, niños, niñas y adolescentes (NNA).

Se observó que, dentro de *los* principales resultados, la decisión de migrar obedece a la búsqueda de asegurar un bienestar y suplir las necesidades básicas, más que a una acción planeada; que como lo afirma Loidor, quien referencia a la Comisión Interamericana de Derechos humanos (2018), el proceso migratorio se ubica como una estrategia de supervivencia con el fin de preservar derechos como la vida, la integridad personal, la salud, la alimentación y una vivienda digna, sin desconocer la constante preocupación que ello acarrea.

Se admite, que los padres atravesaron múltiples situaciones, acentuándose éstas cuando el país receptor endurece sus políticas migratorias y cuenta con pocas estrategias que le apuesten a mitigar este fenómeno, donde “la ausencia de un enfoque de derechos y serios vacíos institucionales que caracterizan las decisiones y medidas tomadas por el mismo Gobierno” (Loidor, 2018, p. 43). Lo anterior plasma las dificultades a nivel de bienestar y protección para estos padres y sus familias, lo que afecta las dinámicas internas y las formas de cuidar.

Siguiendo la línea de lo argumentado con anterioridad, es importante situar las dificultades de índole laboral que vivieron estos padres, no solo por las pocas oportunidades, sino también por los abusos a los que se enfrentaron por el tiempo de trabajo y los pagos. Como lo refiere Koeclin et al. (2018), el migrante puede llevar a buscar como medida desesperada para mantener a su familia el emplearse bajo cualquier condición laboral (informalidad) y legal (desprotegida), tal como lo atestiguan los padres entrevistados quienes afirmaron que pasaron su mayor parte en empleos informales, con pocas o nulas garantías o hasta mendicidad, donde sus hijos e hijas hicieron parte.

Por lo anterior, dentro del impacto y trascendencia a nivel político es necesario que la persona migrante acceda a políticas nacionales que le apuesten a vincularlos a estrategias de inclusión social, laboral, económica, cultural y educativa, buscando un proyecto de vida que irradie no solo a nivel personal sino a nivel familiar (sin desconocer que Colombia se encuentra en proceso de construcción de dicha política con incidencia a corto plazo), así mismo se hace preciso llevar a cabo un “análisis detallado de los mecanismos y procedimientos institucionales en contextos situados (entre entidades y entre lo local y lo central) para responder a los problemas humanitarios de los migrantes y facilitar el acceso de estos a servicios y derechos” (Loidor, 2018, p. 43).

El tiempo va a corresponder una categoría importante dentro de los resultados obtenidos, dado que las dinámicas en torno a las tareas de atención y cuidado para sus hijos e hijas van a reflejar una limitación latente, puesto que este (el tiempo) es escaso y se utiliza para la búsqueda de las condiciones y suplir las necesidades básicas para vivir. En este aspecto, las familias se encontraron en situaciones de tensión que impulsaron procesos de resiliencia y adaptación al cambio, en donde las cabezas de hogar tomaron el control no solo de varias decisiones (que si bien se acompañaron de la voz de los integrantes) también tomaron el control de la responsabilidad afectiva y el cuidado hacia sus hijos e hijas.

Es así que, las formas de comunicación van a ser relevantes dentro de los procesos migratorios, se encontró que los padres situaron diversas formas donde los medios electrónicos cobraron fuerza y se ubicó como principal medio de comunicación, sin embargo, no hay que desconocer que se generaron costos emocionales para los integrantes de las familias, donde el distanciamiento y las pocas garantías de conexión debilitaban este vínculo, de esta forma uno de los padres afirmó cómo lo anterior ha generado que las formas de cuidado se modifiquen, así como las relaciones y formas de dar afecto. Dichas modificaciones se sitúan en las expresiones y la búsqueda incesante por avivar el amor, la cercanía y el cuidado por el otro.

Ahora bien, dentro de lo encontrado con respecto a las prácticas de cuidado y las tareas en el hogar, principalmente las desempeñaba la madre de familia, mientras que los padres asumieron mayormente el rol de proveedor económico; en consecuencia de la trayectoria migratoria, las configuraciones en las relaciones internas del hogar implicaron que de acuerdo a las posibilidades de empleo, los padres aumentarían su participación en tareas del hogar, el cuidado y crianza de sus hijos e hijas, mientras que las madres aumentarían el rol de proveedor económico.

En este sentido, tanto padre como madre tuvieron que velar por la seguridad y protección de la familia, se observó un interés por cuidar y dar respuesta a las necesidades principales de sus hijos e hijas, sin embargo, se conserva la comprensión o el ideal de la mujer como tradicionalmente se le ha atribuido, en relación a la responsabilidad del cuidado de la infancia, del entorno familiar, la alimentación.

No obstante, en aspectos como el acompañamiento a la salud y bienestar de sus hijos e hijas, los padres refieren su participación, en relación a la organización para la asistencia al hospital o cuidados, como

también se admite su sentido de responsabilidad frente al futuro y proyecto de vida de sus hijo e hijas, el cual de acuerdo a las narraciones escuchadas se vislumbra preocupación latente dada la situación por la que atraviesan, pero en últimas va a significar un “compromiso por una persona específica bien sea una pareja, un hijo o un amigo que tiene como foco primario las necesidades, deseos, actitudes, juicios, comportamientos y todos los rasgos de la forma de ser de esa persona en particular” (Comins referenciando a Friedman, 2009, p. 98). Estas expresiones se enfocan en el camino y las herramientas que pueden brindar como padres a sus hijos.

Es menester situar, que compartir las tareas de cuidado es una forma de empoderamiento de los hombres en estas capacidades, que desde los estudios de Comins (2009), suscita una preparación para gestionar el cuidado autónomo y del entorno doméstico, es entonces, reconocer “la importancia de recuperar el cuidado como valor y no solamente como técnica para la autosuficiencia” (Comins, 2009, p. 155). Por consiguiente, se valora la necesidad de vincular estrategias que le apuesten a integrar al padre desde una perspectiva de colaboración y no de ayuda en el cuidado de sus hijos e hijas.

Conclusiones

- Las funciones de afecto y cuidado se redefinen, dando lugar a una amplia forma, proyectos y estrategias de protección y cuidado, ello en relación con las situaciones y contexto mismo del país receptor, puesto que estas se deben acomodar a las necesidades que se presenten, adaptándose a la nueva realidad y buscando nuevas formas de mantener y fortalecer vínculos familiares.
- El tiempo va a constituir un aspecto relevante al ser mediador entre la búsqueda de condiciones de supervivencia y tiempo significativo con sus hijos e hijas, ello cuando la familia migra con el padre.
- Frente a aquel padre que migra sin sus hijos e hijas, los medios electrónicos van a constituir una estrategia fuerte de cuidado, no obstante, el trabajo de campo realizado evidenció, que, a pesar de ser un medio para establecer condiciones de comunicación, pueden presentarse otras situaciones particulares, las cuales hacen que los vínculos y apegos entre padre e hijos se distancien.
- Se hizo reflejo, los costos emocionales que el proceso migratorio trae consigo, entre ellos, las preocupaciones latentes de los padres migrantes con relación a la búsqueda permanente de condiciones básicas y respuesta a las necesidades de sus hijos e hijas.
- Es necesario crear Políticas Públicas con incidencia no solo a corto plazo sino a largo, donde se registren mecanismos y procedimientos institucionales que irradien en un proyecto prolongado de la población migrante. Es importante pensar estrategias y políticas públicas que posibiliten espacios y tiempos significativos donde los padres migrantes (y no migrantes) puedan compartir con sus hijos e hijas, además fortalecer el tejido social, identificar la importancia de

establecer horarios de trabajo, pensados para el bienestar y desarrollo positivo del niño y la niña con el aporte indispensable del padre.

- Aún se mantiene la división desigual de trabajo doméstico y formas de cuidado, donde el padre hombre se asigna su rol protector y proveedor, la madre es quien principalmente cumple las labores de cuidado. Es relevante vincular una corresponsabilidad activa de las paternidades en las tareas del hogar y cuidados de sus hijos e hijas, cuyo impacto va a contribuir tanto en aspectos como desigualdad sexual, definición de roles y en los procesos de desarrollo humano de las infancias.
- Incluir la reflexión en torno a las tareas de cuidado como reflejo de una forma de empoderamiento de los hombres a estas capacidades, va a suscitar gratificaciones y aporte a nivel emocional tanto para padres e hijos, como irradiar a sus madres y otras personas que hagan parte del cuidado, revolviéndose como una estrategia de apoyo psicológico y soporte emocional para sobrellevar las condiciones de adaptación a un país receptor.
- La población sujeto de estudio, mantiene formas estructuradas que están relacionadas y en coherencia con su visión del mundo, las infancias y con temas asociados, lo que va a reflejar que para la paternidad existen diversas formas de concebirlo y ejercerlo, donde se hablará no de una sola forma de ejercerlo sino de paternidades.
- El impacto de las migraciones en el ámbito familiar y específicamente, en las prácticas de cuidado de padres hombres que pasan por esta situación, se comprendió como un fenómeno complejo, reflejo de diversas circunstancias que conllevan a que las relaciones internas y por tanto, las prácticas de cuidado se acomoden para dar respuesta al bienestar de la familia.

Referencias

- Comins, I. (2003). La ética del cuidado como Educación para la paz. [Tesis doctoral, Universidad Jaume I]. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf>
- Comins, I. (2009). Filosofía del cuidar, una propuesta coeducativa para la paz. Icaira Antrazyt. https://www.fuhem.es/papeles_articulo/filosofia-del-cuidar-una-propuesta-coeducativo-para-la-paz-de-irene-comins-mingol/
- Koeclin, J., Euguren, J. (2018). El exodo venezolano entre el exilio y la emigración. Colección OBIMID. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=725410>
- Loudor, W. E. (2018). La migración forzada venezolana a Colombia (2015-2018): De una revisión documental a los esbozos de un análisis coyuntural y estructural. En El éxodo venezolano entre el exilio y la emigración. Colección OBIMID.

Participación parental y las prácticas de crianza en la educación de niños y niñas con TDAH

HILIANA DEL ROSARIO MARTÍNEZ TOLENTINO

AMELIA MOLINA GARCÍA

NADIA IBETH FLORES HERNÁNDEZ

JOHAN CRISTIAN CRUZ CRUZ

Resumen

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una problemática con síntomas como la hiperactividad, impulsividad e inatención, que dificultan la participación e integración en diferentes entornos como la familia, la escuela y la sociedad. Es por ello por lo que los padres y madres tienen un papel fundamental en la educación de sus hijos, a través de sus prácticas de crianza que influyen en su desarrollo. El diseño metodológico de este estudio es de tipo descriptivo, de corte cualitativo, utilizando técnicas como la entrevista y la observación.

Palabras clave: Prácticas de crianza, padres de familia, niños con TDAH.

Introducción

La familia desempeña un papel fundamental como institución, dentro de la sociedad, ya que contribuye al funcionamiento y desarrollo de sus miembros, así como a la transmisión de valores, costumbres y creencias. Además de procurar la satisfacción de necesidades fisiológicas, emocionales, educativas y sociales. Es primordial, que la familia proporcione un entorno seguro que se adapte a las necesidades de crianza de los hijos e hijas. Dentro del seno familiar se establecen los primeros lazos afectivos y se adquieren habilidades sociales para relacionarse con los demás. De igual manera, se aprenden normas y roles que reproducen en otros contextos sociales.

La familia es un microsistema, que está en constante transformación y las formas de estructura familiar han evolucionado y diversificado en respuesta a los cambios sociales, culturales y económicos. En la actualidad, existen diferentes tipos de familias, como la familia nuclear, la extensa, monoparental, reconstruida y homoparental. En cada una de estas configuraciones, los roles y dinámicas parentales son diferentes, lo que a su vez afecta los estilos de crianza hacia los hijos. Estos cambios internos también han fomentado la igualdad de género, la participación de las mujeres en el mercado laboral y la adopción de nuevos enfoques en la crianza. Como resultado, la educación se ha vuelto cada vez más compleja.

Por lo que, la importancia de este estudio radica en que, en este contexto, el papel de los padres y las madres de niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), adquieren una importancia fundamental, ya que a través de sus prácticas de crianza influyen en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, que mitigan el efecto de la inatención, la impulsividad o la hiperactividad característica del TDAH. Lo que lleva un beneficio para los afectados y la sociedad. Ya que, con la atención adecuada, los niños y niñas con TDAH, pueden superar las limitaciones que surgen a partir de este trastorno, creando los espacios de aprendizaje necesarios para que desarrollen su potencial y puedan incorporarse a la vida laboral y social de manera productiva.

Por lo que, el objetivo de este estudio es analizar las complejas relaciones parentales y las prácticas de crianza en el contexto de niñas y niños con TDAH, considerando los diversos factores sociales, económicos, educativos y culturales que influyen en este proceso educativo y en el desarrollo de las niñas y los niños.

En este marco, la investigación de Baumrind (1971) sobre los estilos de crianza ofrece una perspectiva útil para comprender las preferencias parentales en la crianza de los hijos. Dicho trabajo se enfocó en las pautas de comportamiento utilizadas por los padres y las madres al educar a sus hijos, lo que permite identificar los estilos de crianza, autoritario, permisivo y democrático.

El estilo autoritario se refiere a los padres y madres que ejercen un control estricto y establecen reglas y restricciones, sin considerar las necesidades de los hijos, lo que genera una baja autoestima y una falta de autonomía (Vargas et al., 2021).

El estilo de crianza permisivo se caracteriza por una marcada ausencia de los límites. Las normas y reglas son confusas, ya que los padres suelen ser excesivamente condescendientes, lo que propicia que los hijos no respeten ni tomen en cuenta los sentimientos y las opiniones de sus pares (Vargas et al., 2021).

Por otro lado, el estilo democrático se distingue por suscitar la comunicación abierta entre padres e hijos, tomando en cuenta su opinión. Sin embargo, son ellos quienes toman la última decisión. Se establecen reglas y límites claros, lo que contribuye a fortalecer la autonomía, responsabilidad, empatía y adaptación de los niños y niñas. Estos menores aprenden a escuchar y respetar a los demás, así como a desarrollar habilidades para la solución de problemas, por lo que tienen un mejor control emocional (Vargas et al., 2021).

Las prácticas parentales influyen en diversos tipos de educación familiar, en las que se gestiona el afecto, el apoyo, el grado de disciplina y la comunicación entre los padres y los hijos. Estos estilos de crianza regulan las conductas e influyen en el tipo de interacción que se establece en la familia y en el desarrollo de los niños y niñas, creando oportunidades para fomentar la autoestima y la autonomía de los hijos, como lo señalan González et al. (2014), en donde también se expone que los estilos de crianza predominantes en los padres y madres de familia son el estilo autoritario y permisivo.

Los factores externos a la familia influyen determinadamente en las decisiones que toman los padres y las madres para educar a sus hijos. Por ejemplo, en ocasiones los padres optan por dejar a sus hijos al cuidado de sus abuelos u otros familiares, debido a su carga de trabajo. Por otro lado, algunos padres eligen inscribir a sus hijos en guarderías, lo que implica que estos espacios desempeñen un papel importante en la crianza de las niñas y niños.

Como lo señala Yanchapaxi et al. (2021) el entorno familiar incide de manera significativa en el desarrollo de destrezas en los niños y niñas con TDAH. Esto se debe a las interacciones que se ocurren en este contexto, donde se afirman los valores, la personalidad, la empatía y las actitudes, las cuales se reproducen en la escuela. Por lo tanto, se considera que la crianza que desempeñan los padres y madres guarda una estrecha relación con el desarrollo de la identidad y la autonomía de los niños.

La crianza, no solo es fundamental para el desarrollo cognitivo y social, de los niños con TDAH, sino que también influye en el desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales son importantes para adaptarse a los diversos entornos y para alcanzar metas personales, como mejorar el rendimiento académico y fomentar un funcionamiento social más efectivo (Jones et al., 2015).

Como lo señala Jones et al. (2015) las habilidades socioemocionales ayudan a los niños con TDAH, a establecer relaciones positivas con sus compañeros, lo que reduce problemas de conducta y agresividad. Cuando se enseñan estrategias para regular emociones y la resolver conflictos, se fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas. Esto tienen un impacto positivo en capacidad de atención y la impulsividad de niños y niñas con TDAH.

Metodología

Este estudio es de tipo descriptivo, con un diseño de corte cualitativo, en el que busca obtener datos sobre las características de los estilos y las prácticas de crianza que utilizan los padres y las madres para educar a sus hijos e hijas con TDAH en un entorno natural. Para lograr este objetivo, se emplearon entrevistas dirigidas a padres, madres y docentes, así como observaciones en el contexto escolar.

Las entrevistas se llevaron a cabo usando un formato semiestructurado, donde se elaboraron preguntas relacionadas con los estilos de crianza propuestos por Baumrind (1971). Para identificar las pautas de comportamiento que tienen los padres al educar a sus hijos e hijas, y conocer cómo afrontan las necesidades derivadas del TDAH en sus niños o niñas. Por otro lado, la observación, resultó ser una técnica útil para identificar las conductas de los niños y niñas con TDAH en el aula de clases, en donde también se observaron las interacciones cotidianas con sus compañeros y con los docentes.

Muestra

Está compuesta por cuatro pares de padres y madres de niños y niñas con diagnóstico de TDAH, con edades comprendidas entre los 8 y 11 años de edad, que asistan a una primaria pública de la ciudad de Pachuca de Soto. Esta muestra fue por conveniencia y representa a la población en general. Se utilizó este

tipo de muestreo porque se ajusta a los objetivos de la investigación y permite obtener información relevante para la investigación.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan en esta sección son de naturaleza preliminar, puesto que acaba de concluirse el trabajo de campo, donde se recolectó la información necesaria para profundizar en el análisis. Estos resultados se basan en las tres entrevistas realizadas a madres de familia y evidencian que las madres de niños con TDAH tienen una mayor responsabilidad en la crianza, donde prevalece un estilo autoritario. Según los informes, los padres tienden a adoptar un estilo de crianza más permisivo, permitiendo que sus hijos hagan lo que deseen, además, se observa una marcada falta de límites claros.

Por otro lado, las madres se dedican en mayor medida a satisfacer las necesidades fisiológicas, de atención y educativas de sus hijos e hijas, mientras que los padres muestran un mayor afecto. Sin embargo, en ocasiones no promueven el cumplimiento de los derechos de los niños a la educación, la recreación, entre otros, ya que los padres no se involucran significativamente en la educación de sus hijos. Esto indica una falta de disposición para participar en actividades que beneficien el bienestar de sus hijos en un contexto familiar, social o escolar.

En contraste, las madres de familia son las que se encargan de asistir a reuniones escolares, mantienen una mayor comunicación con los docentes y, por lo tanto, conocen las estrategias utilizadas por la escuela para favorecer su desarrollo educativo. Además, son ellas quienes llevan a sus hijos a consultas psicológicas y médicas en la mayoría de los casos.

¿Qué tan involucrado está su papá en la crianza de su hija?

“Yo luego le comento, pero como que, no me pone mucha atención, me dice, que sale a trabajar y yo soy la que debo enfocarme en su educación, en todo, ¿no?, también, me siento, así como, yo soy la que debo educar, la que la debe llevar al doctor” (E2PPJS200423HRMT).

Sin embargo, ninguno de los progenitores lleva a cabo prácticas de crianza que fomenten el desarrollo de habilidades para mejorar la capacidad atencional, la regulación de la hiperactividad y la impulsividad en los niños y niñas con TDAH. Lo que limita su autonomía, debido al desconocimiento que existe sobre las complicaciones que conllevan los síntomas característicos del trastorno, pese a que el diagnóstico es descrito por psicólogos, pediatras o la instancia de educación especial, como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Pertinencia social y política del estudio

La pertinencia social de este trabajo radica en el estudio de los estilos de crianza y las prácticas parentales en el contexto de niños y niñas con TDAH, donde la familia juega un papel crucial en el desarrollo de estos, ya que sus prácticas de crianza afectan en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que ayudan a reducir los síntomas del trastorno.

Al proporcionar un entorno seguro y adaptado a las necesidades de crianza de estos niños, los padres y madres contribuyen a su bienestar emocional, social y académico. Esto puede ayudar a mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con TDAH, facilitar su inclusión educativa y social y fomentar su desarrollo de manera productiva, asimismo formar ciudadanos responsables con su entorno y la sociedad.

El estudio busca comprender los diferentes estilos de crianza utilizados por los padres y madres de niños con TDAH, considerando factores sociales, económicos, educativos y culturales que influyen en dicho proceso. También se examina la relación entre la crianza y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños y niñas afectados.

Los resultados de este estudio pueden tener implicaciones significativas para la sociedad en general, al comprender cómo los estilos de crianza inciden en los niños con TDAH, por lo que se pueden diseñar intervenciones y programas de apoyo adecuados para las familias desde las políticas públicas y educativas.

Podría tener algunas implicaciones políticas relevantes, por ejemplo, los resultados de este estudio pueden proporcionar información valiosa para desarrollar políticas, programas de salud y educación dirigidos a niños y niñas con TDAH. Esto incluiría la identificación de estrategias de crianza eficaz que ayuden a mejorar el bienestar y el desarrollo socioemocional de estos niños, así como la implementación de intervención y apoyos adecuados en los entornos escolares.

El estudio podría resaltar la importancia de asegurar el acceso equitativo a servicios médicos, psicológicos y educativos para niños y niñas con TDAH y sus familias. Esto podría tener implicaciones políticas en términos de solicitar recursos y financiamiento para garantizar que todos los niños afectados tengan la oportunidad de recibir el apoyo necesario.

Finalmente, los hallazgos del estudio podrían contribuir a generar conciencia y reducir el estigma asociado al TDAH. Esto podría impulsar iniciativas políticas de educación pública y campañas de sensibilización.

Conclusiones

En suma, se reconoce la significancia de los estilos de crianza empleados por los padres y madres de niños y niñas con TDAH para inculcarles valores, hábitos y actitudes. Estos progenitores desempeñan el papel de educadores primarios de sus hijos y la educación proporcionada en el hogar les dota de las herramientas necesarias para afrontar los desafíos asociados con las complicaciones derivadas del TDAH y su desarrollo. Las decisiones tomadas por los padres son parte integral de las prácticas de crianza que fomentan la autonomía, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la empatía, lo que posibilita que los niños y niñas con TDAH establezcan relaciones más positivas.

Este estudio busca dejar evidencia científica sobre la comprensión de la crianza de niños y niñas con TDAH y su impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Al abordar este tema, se

promueve el bienestar de los niños y niñas con TDAH, así como contribuir en su participación activa y efectiva en la sociedad.

Es importante hacer énfasis, en que, derivado de la revisión documental que se ha realizado para este estudio, no se han identificado en México organizaciones civiles sin fines de lucro que brinden apoyo a los padres y madres de familia, por lo que, se observa un área de oportunidad al respecto. Este trabajo brinda una justificación científica de la necesidad de crear una sociedad civil que permita a los padres y madres de niños con TDAH formarse.

Referencias

- Vargas, A., Duarte D. y Ariza D. (2021). Características de la crianza democrática implementadas por padres bogotanos. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4) 122-136.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8627385>
- Yanchapaxi, N. P., Solórzano, G. A., Márquez, V. M. y Molina, C. R. (2021). Estilos de crianza en el desarrollo de la identidad y autonomía en niños de 4 a 5 años. *RECIAMUC*, 208-221.
<https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/690>
- González, R., Bakker, L. y Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 141-158.
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1117>
- Jones, D., Greenberg, M. y Crowley, M. (2015). Funcionamiento socioemocional temprano y salud pública: la relación entre la competencia social del jardín de infantes y el bienestar futuro. *Revista estadounidense de salud pública*, 105(11), 2283-2290.
<https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2015.302630>

Reflexiones frente a las prácticas de crianza, autonomía y habilidades socioemocionales en niños/as y adolescentes en un contexto donde todo se improvisa y fluye, pero se carece de la preparación y apoyo pertinente y oportuno

JOHN JAIRO GRAJALES GALLEGO

Resumen

La observación de las prácticas de crianza, de niños, niñas y adolescentes es un aspecto importante, que posibilite que estos/as logren una mayor autonomía, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales que les permita insertarse y llevar a cabo de manera satisfactoria sus actividades educativas, relaciones socio comunitarias de la vida cotidiana; lo cual implica un trabajo colaborativo de parte de padres, cuidadores, docentes además de apoyo institucional, de manera que se estructure una red de apoyo, que posibilite un mejor desempeño al respecto.

Las discusiones se abordan a partir de experiencias de la cotidianidad, en donde se observa que producto de los afanes del contexto, hay centenares de niños, niñas y adolescentes que permanecen en las calles hasta altas horas de la noche, algunos haciendo uso de sustancias psicoactivas, donde sus emociones no se gestionan de manera adecuada, ni desarrollan habilidades socioemocionales, lo cual repercute posteriormente en la interacción de estos/as en los hogares, la escuela y otros espacios de socialización.

Objetivos

Reflexionar respecto a las prácticas de crianza, la autonomía y habilidades socioemocionales en niños/as y adolescentes en un contexto de afanes e incertidumbres.

Metodología

La metodología se fundamentó en la revisión de bibliografía actualizada sobre la temática de crianza, así como la observación no participante y la aplicación de 7 entrevistas, 4 con niños, 2 con padres y 1 aplicada a un docente especializado a educación infantil, con el propósito de establecer una contrastación de las diferentes fuentes. Luego se procedió a la realización del procesamiento de la información y el correspondiente análisis.

El proceso de observación duró seis meses, entre junio y diciembre de 2022, en inmediaciones del barrio Bosques de la Milagrosa ubicado en el municipio de La Virginia Risaralda, que cuenta con aproximadamente 600 hogares, correspondientes a la estratificación socioeconómica 1 y 2. Preferiblemente

en horas de la noche, donde se observaba la dinámica del contexto. El proceso de entrevista se realizó en enero y febrero de 2023. Durante todo el tiempo correspondiente al 2022 y primeros 4 meses de 2023 se procedió a realizar la revisión bibliográfica. La muestra con que se trabajó fue intencional y la característica principal es que fueran niños/as que habitaran el barrio y que permanecieran hasta altas horas de la noche, para la entrevista se procedió a consultar con sus padres y aplicar el consentimiento informado.

Resultados

En las correspondientes observaciones se evidencio que en altas horas de la noche, entre 11 y 12 de la noche, algunos incluso hasta la una 1 y 2 de la mañana, había en las calles grupos de niños cuyas edades oscilan entre los cinco y 13 años, tirando piedras a techos de la vecindad, tocando las puertas, burlándose de adultos y adultas mayores, tratado a quienes les llamaban la atención con palabras soeces y en algunos casos se logró evidenciar que algunos niños en transición hacia la adolescencia, sobre todo niñas, estaban incursionando en el consumo de sustancias psicoactivas.

Aunque los vecinos hacían llamado a las autoridades, estas hacían las respectivas rondas, pero nada mas no se detenían ni a hablar con quienes estaban a esas horas de la noche fuera de sus casas, ni les preguntaban por quienes eran sus padres, ni nada por el estilo, ante esta situación se procedió a pasar de la observación a la indagación por medio de cuestionarios sencillos que pudieran ser comprendidos por niños, niñas y padres, así como por el docente que vive en el barrio y trabaja en la Institución Educativa la Presentación con sede en inmediaciones de la urbanización. Al preguntársele las edades, estas fueron las respuestas:

N Entrevista 1. “Tengo 11 años”

N Entrevista 2. “Ya cumplí 10 años”

N Entrevista 3. “Tengo 12 años”

N Entrevista 4. “Yo ya estoy en los 9 años”

También se les preguntó: ¿Cuáles son las razones por las que permanecen hasta altas horas de la noche en la calle? las respuestas fueron:

N Entrevista 1: “Para relajarme un rato”.

N Entrevista 2. “Es el tiempo en el que podemos jugar con mis amigos”.

N Entrevista 3: “Es que muchas veces mi mamá llega muy tarde”.

N Entrevista 4: “Para divertirme con mis amigos”.

Al preguntarle a los padres sobre las razones de sus hijos para permanecer hasta altas horas de la noche en las calles argumentaron lo siguiente:

Bueno que le digo, estos muchachos ahora les gusta estar en la calle, porque quieren sentirse libres, estar con sus amigos, yo llego del trabajo y mis hijos ni siquiera se me acercan a preguntarme como me ha ido, porque están en la calle con los amigos y así es todos los días (P Entrevista 1).

Es algo complicado, uno les enseña valores, a respetar, les da ejemplo de trabajo y responsabilidad, pero no sé qué pasa también en la escuela. Mire que en estos días me tocó pagar una teja de una vecina que había roto mi hijo con otros amiguitos por estar tirando piedra y una amiguita de mi hija ya la mamá la descubrió consumiendo marihuana y solo tiene 13 años la niña. A nosotros los padres muchas veces por el trabajo no nos queda tiempo para hablar con los hijos o ellos también hacen sus cosas a escondidas y muchas veces uno se da cuenta cuando las cosas son graves. Cuando uno les dice que es hora de estar en la casa le dicen “Pá no seas amargado o ¿Es que usted no fue niño?” (P Entrevista 2).

Al preguntarle a los/as niños/as como consideraban los resultados de algunas de sus acciones que terminan en vidrios, o tejas rotas entre otros daños o afectaciones. Esto respondieron:

Yo todavía no he roto un vidrio o una teja, supongo que, si lo hago, a mi mis papás me castigan y arreglan el daño (N Entrevista 1).

Yo rompí una ventana y eso se quedó así porque como éramos varios que estábamos jugando la cuchita no tuvo a quien echarle la culpa (N Entrevista 2).

Una vez con estos muchachos nos pusimos a remedar como caminaban las personas o como hablaban. Eso nos pareció chistoso, pero mi mamá me castigó porque me dijo que eso no se hacía. Que no hiciéramos lo que no nos gustaría que nos hicieran a nosotros” (N Entrevista 3).

Mi papá me ha dicho que sea yo libre, que me defienda que, así como él vivió desde niño andando la calle, ganándose la vida que así yo tengo que aprender de la vida” (N Entrevista 4).

Teniendo como referente el concepto de crianza (Critzmann, 2019) advierte que, desde el nacimiento, la crianza respetuosa no privilegia ni al niño o niña ni al adulto, sino que se respetan las necesidades y expectativas de ambos; se trata de un proceso racional, equilibrado en el que se establecen unas pautas formativas en las que los padres van socializando a los infantes para que vayan formando parte de un entramado social. Por su parte, Lewin y García (2019) consideran que “ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales es una de las tareas más importantes que los padres pueden hacer desde que sus hijos son muy pequeños” (p. 55). Pues el dominio de este tipo de habilidades es que les permite ser niños/as, adolescentes y posteriormente, jóvenes y adultos/as responsables, asertivos/as, resilientes y respetuosos/as de las diferencias en un mundo diverso y lleno de retos donde la autonomía no implica que el niño, niña adolescente o joven vaya por las calles o el mundo haciendo lo que quiera, sino que vaya actuando de manera socialmente responsable, sin afectar su autonomía ni afrontar situaciones de vulnerabilidad.

Por su parte, Rodríguez (2019) advierte que las prácticas de crianza orientadas a garantizar el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y mayor autonomía en niños/as y adolescentes deben evitar la improvisación, es decir dejar todo al azar; para ello, se requiere de preparación y apoyo pertinente

y oportuno hacia los padres, a partir de lo cual la crianza de los niños/as y adolescentes giren en torno a la co-responsabilidad de padres e hijos, donde cada uno de ellos requiere observar una serie de derechos y deberes, en donde no hay lugar para el libertinaje, ni el chantaje de ninguna de las partes, el manejo de unas pautas de crianza fundamentadas en la responsabilidad y el respeto contribuyen a lograr mayores indicadores de “estabilidad emocional, felicidad, resiliencia, afrontamiento, resolución de problemas y desempeño cognitivo” esto hace que haya la posibilidad de alcanzar mejor calidad de vida de parte de estos/as.

Igualmente, Barudy et al. (2014) consideran que los roles de crianza tanto de la madre, como del padre constituyen “una de las tareas más importantes y a la vez más complejas de todas las actividades humanas” (p. 7). En este sentido, a “ser” padres o madres se aprende sin que exista una enseñanza formal. No obstante los autores consideran que las competencias parentales se adquieren de una manera implícita, desde el momento de la vida intrauterina y continúan construyéndose posteriormente a lo largo de toda la infancia, adolescencia y juventud.

En esta perspectiva se entiende que a partir de los procesos de crianza padres y madres o quienes en su defecto se conviertan en cuidadores de los niños o niñas en su proceso formativo contribuyen a la interiorización y observancia de una serie de normas y reglas sociales que garantizan que los infantes vayan aprendiendo sobre el respeto como un asunto de todos, permitiendo a su vez la interiorización de conceptos tales como la justicia, la solidaridad, el altruismo social y la ayuda mutua, además de ir desarrollando habilidades sociales como la asertividad, resiliencia, empatía y respeto por las diferencias en un mundo que se caracteriza por la diversidad humana.

También Latereau (2018) plantea que los procesos de crianza en el contexto actual, requieren de dotar a los infantes de las herramientas para que puedan insertarse en el componente colectivo de manera satisfactoria, sin ningún tipo de discriminación o aislamiento, de manera que desde los primeros años de vida los niños y niñas pueden ser ellos/as mismos/as, para que aprendan gradualmente a ser autónomos/as, resilientes, asertivos/as, solidarios de acuerdo con el nivel de madurez física y emocional, lo más importante es que sean niños/as, no que se conviertan en adultos/as a edades tempranas, es decir que no obedezcan a los estereotipos dominantes en el mundo adulto.

Impacto en la política

Se pretende contribuir a la lectura y relectura de las políticas de infancias adolescencias y juventudes en el ámbito local, de manera que se puedan ir gestando puntos de ruptura, al menos en los niveles micro, los cambios sociales se logran a partir de pequeñas iniciativas y es necesario al menos en el nivel municipal de La Virginia, Risaralda, se puedan liderar iniciativas encaminadas a que niños, niñas y adolescentes puedan contribuir a la generación de iniciativas novedosas encaminadas al uso del tiempo libre, para que, por un lado, vivan sus niñeces y adolescencias de manera adecuada, sin ejercer situaciones

de violencia hacia los demás y que a su vez puedan disfrutar sanamente de su tiempo, sin caer en las situaciones complejas como la adicción a sustancias psicoactivas, u otras situaciones que generan mayores índices de vulnerabilidad social.

Es decir, se requiere de un trabajo articulado desde las comunidades, la institucionalidad y las instituciones educativas de manera que se logre reducir la vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes de este municipio, para lo cual es preciso contar con ellos/as como participantes en la creación de políticas públicas, las cuales no pueden seguir planeándose en clave adulta.

Pertinencia social, según el caso

Se ha considerado importante, abordar esta temática en la medida en que la gestión de las prácticas de crianza en niños/as y adolescentes, es uno de los aspectos más importantes no solo a nivel familiar sino comunitario e institucional, ya que en la medida en que se pueda fortalecer las prácticas de crianza para que niños/as y adolescentes, sean autónomos/as más no libertinos/as; donde se motive y forme para que sean respetuosos/as de las diferencias, resilientes, asertivos/as, propositivos/as, creativos/as e innovadores/as es posible impulsar construcción de tejido familiar, comunitario y social, que vivan sus niñeces de manera autónoma sin acomodarse a estereotipos dominantes, de manera que puedan disfrutar de sus vidas de manera adecuada, logrando cambios significativos a nivel individual y colectivo y la reducción de los indicadores de vulnerabilidad.

De ahí la importancia de establecer unas alianzas indisolubles entre familia, escuela e institucionalidad, para lograr unas prácticas de crianza satisfactorias que permitan la formación adecuada de niños/as y adolescentes, se traduzcan en la reducción de vulnerabilidades y la gestión de una sociedad mejor.

Conclusiones

as prácticas de crianza, tal como se están presentando en contextos como el del municipio de La Virginia, Risaralda referido en el presente ejercicio académico, brindan una discutible “autonomía”, donde se evidencian dificultades para que los niños y niñas puedan hacer uso adecuado del tiempo libre y puedan desarrollar habilidades socioemocionales, sin que se encasillen en los estereotipos de los adultos y sin caer en situaciones como el ejercicio de las diferentes formas de agresividad y violencia, y sin llegar a prácticas de consumo de sustancias psicoactivas a edades tempranas.

Lo anterior requiere de un trabajo articulado desde la institucionalidad, ICBF, Policía de Infancia y Adolescencia. Comisaría de Familia, Alcaldía Municipal, así como las Juntas de Acción Comunal, y las Instituciones Educativas con sus respectivos organismos de gestión, con el propósito de liderar iniciativas que posibiliten a niños, niñas y adolescentes hacer uso adecuado del tiempo libre sin necesidad de terminen generando daños físicos a sus hogares o a hogares de su vecindario y sin que terminen en el consumo de sustancias psicoactivas.

Se trata de liderar iniciativas de las cuales las niñas, adolescencias y juventudes del municipio de La Virginia, Risaralda puedan convertirse en protagonistas de las políticas públicas locales, donde estas políticas dejen de ser pensadas desde los adultos, que garanticen el no encasillamiento de niños, niñas y adolescentes en unos estándares del “deber ser” planteado por los adultos, pero sin caer en situaciones que les convierte en niños, niñas y adolescentes con altos índices de vulnerabilidad, lo cual sucede cuando en altas horas de la noche un número considerable de niños y adolescentes hacen uso de sustancias psicoactivas, y ejercen diferentes actos de daño en bien ajeno.

Referencias

- Barudy, J., Dantagnan, M., Comas, E. y Vergara, M. (2014). La inteligencia maternal. Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia en madres y padres. Gedisa.
- Critzmann, S. (2019). Hoy no es siempre. Guía pediátrica para una crianza respetuosa. Planeta.
- Latereau, L. (2018). Más crianza, menos terapia. Ser padres en el siglo XXI. Paidós.
- Lewin, M. & García, I. (2019). Crianza con ciencia desde el embarazo hasta los 3 años. Penguin Random House.
- Rodríguez, J. (2019). Lo que dice la ciencia de educación y crianza. Plataforma Editorial.

La volqueta de ángel: violencias invisibles o narrativas del abandono en infancias sexo divergentes

JOSÉ RODRIGO VALENCIA ZULETA

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la crianza tradicional dentro de los sistemas: familia, escuela y sociedad, a partir de las teorías de género, que permiten cuestionar la desatención al libre desarrollo de la personalidad en infancias sexo divergentes. Para lograrlo se analiza La Volqueta de Ángel, obra de teatro que retrata las violencias vividas en la niñez de personas LGBTIQ+, para proponer modelos de crianza respetuosos y coherentes, tanto de niñeces-infancias-adolescencias no conformistas del género como de las binarias. Se resalta la importancia de las artes que aportan al cambio de paradigma sobre la identidad de género.

Objetivo General

Aportar una visión crítica sobre la crianza tradicional que las niñas, niños y niñes, viven dentro de la familia, la escuela y la sociedad.

Objetivos Específicos

- Reflexionar sobre la idea generalizada de que el cuerpo en la infancia es un cuerpo carente de autonomía, sin posibilidad de gobernarse, al cual se impone una educación heteronormativa; impartida, casi por osmosis, por las y los progenitores.
- Evidenciar las violencias vividas en la niñez de personas LGBTIQ+, por medio de la narrativa de abandono de Ángel, niño de 7 años, personaje protagónico de La Volqueta de Ángel, obra de teatro autoficcional, escrita por el autor de esta investigación.
- Profundizar en la importancia de crear obras de arte, que permitan a la sociedad reflexionar de forma crítica sobre las diferentes formas de ser humanas-humanos.

Resultados

La obra de teatro La Volqueta de Ángel, ha logrado visibilizar el tema de la violencia por prejuicio en contra de la comunidad LGBTIQ+, aportando una mirada crítica sobre la crianza tradicional que se muestra a través de la relación madre-hijo-sociedad. Esta ha sido presentada tanto en formato presencial como virtual, a diversos públicos, que han mostrado una reacción positiva en el sentido que les permite pensar sus propias familias, sus propias historias, sin distinción de género. La obra, en esa medida también lleva a reflexionar sobre el sexismo-machismo con el que somos educados desde pequeños y a buscar pequeños cambios en esas rutinas, hacer quiebres en los hábitos y pensamientos, para aportar con un trato consciente y respetuoso hacia quienes son diferentes.

Esta investigación propone que se revise la función de la escuela en la formación-educación de nuestros niñxs. Dentro de la cual es importante, debido a la coyuntura que se vive en relación a los repensares de niñxs y jóvenes sobre el género y sus expresiones, se cuente con rutas que atiendan este tipo de casos, que permitan abordar las temáticas sin poner sobre ellas las miradas prejuiciosas de los adultos y que cuestionen la heteronormatividad sin tener que excluir a quienes se autoperciben como cisgénero. De alguna manera se debe despertar la curiosidad por estos temas, en las y los docentes, para comprender en profundidad los contextos en los cuales se mueven psicológica-social-culturalmente hablando las y los estudiantes.

Como propone Chimamanda Ngozi Adichie, pensar en educar desde lo neutral, repensar el uso de los pronombres y jugar con palabras que provoquen vivencias sanas en el binarismo del género; esto puede ser un ejercicio complejo y de largo aliento, pero interesante en la medida que promueve un cambio en el mismo ejercicio del reconocimiento de la necesidad de erradicar la violencia del lenguaje; esto implica un nuevo abordaje en su uso, para estimular cambios de pensamiento, construcciones de nuevos pensares con la eliminación-supresión de sesgos asociados a la educación tradicional.

La idea de estudiar el género a partir del lenguaje y de cómo podría ser abordado en la escuela, es un tema que desbordaría esta investigación; que, sin embargo, ofrece una nueva ruta investigativa, con el fin de encontrar un uso “adecuado” del lenguaje neutral en el aprendizaje de las niñeces, infancias y adolescencias, tanto en la escuela como dentro de las familias.

Impacto en la política

La volqueta de Ángel: una ficción muy real

Para lograr revisar las crianzas tradicionales a partir de la niñez de Ángel, personaje protagónico de la obra *La Volqueta de Ángel* del autor José Vazul, es importante que puedan hacerse a una idea de su historia. Para esto les presento el argumento de esta:

Alicia es la madre neurótica que se niega a aceptar a su hijo Ángel y el abandono de su exmarido Rodolfo. Al fracasar en el intento de educar al niño y por sus propios conflictos, lo entrega a un Hogar del Estado. La fiesta de cumpleaños será su último acto de generosidad en la vida del pequeño.

Durante la celebración Ángel se muestra tal cual es, Alicia pierde la paciencia por sus juegos, su forma diferente de ponerse la ropa, sus estallidos de alegría, su superpoder enamorado de hombres, su hablar solo con La Volqueta Rosa -que es Drag Valquet, su amiga imaginaria- y los contoneos bailando la coreografía frente a los invitados, que ella misma creó en secreto con él. Por otro lado, es La Drag Valquet la que secunda todas las ocurrencias del niño y lo ayuda a sentirse seguro. Entre tanto, Alicia, inventa una vida que se desmiente de a poco y ansiosa mira el celular esperando que Rodolfo le conteste.

Ángel se entristece con tantos regaños y represión. Alicia, para despistarle a él y a los invitados, se le ocurre abrir los regalos (diademas de unicornio, Kent, Barbie, lápiz labial), que resultan ser una ofensa

en contra de todos sus esfuerzos para ocultar la verdad de su hijo afeminado. Es así como desenmascara su fracaso al obsequiar a Ángel un frasco de Testosterona y le hace creer que son vitaminas. Ángel le recibe el frasco abierto y emocionado al encontrar el regalo de su papá, deja caer las grajeas al piso. Alicia, pierde el control y lo abofetea culpando a Rodolfo por todas sus desgracias.

El silencio sobrecoge a Ángel al descubrir que el regalo de su papá es una muñeca Barbie y, para contentar a su mamá, la convierte en la novia de su Max Steel Soldier. Alicia afectada por la ocurrencia de Rodolfo, se va encima del niño en una lluvia de golpes. Ángel pide ayuda a su Volqueta y la invoca con tal fuerza que ésta aparece convertida en un *Transformers* versión Drag: Drag Valquet, del Desierto de los Arcoíris; mundo fantástico creado por Ángel. Juntos recuerdan la difícil relación entre Alicia -convertida en mosca- y Rodolfo -en Lagarto-; hablan de lo importante de ser fieles a sí mismos; ella le muestra un mundo ideal con luces y bailes con sus padres.

Al despertar de la fantasía, Ángel empoderado –aunque triste-, se ha hecho más consciente de su destino. Alicia, perturbada y avergonzada, intenta remediar la situación frente a los invitados. Por fin, llega Rodolfo, afanado, a entregarle la mensualidad y ella le pide que se quede con el niño, pero éste se niega y se va. Alicia no soporta tener todo fuera de control. Desequilibrada como está, le da la noticia a Ángel en medio de la fiesta de que lo entregará a un Hogar del Estado, al Hogar de los Arcoíris.

Derechos y deberes con la niñez

Las leyes están escritas en el papel

Tal vez hemos escuchado que se rechaza y reprimen a aquellas niñas masculinas o aquellos niños femeninos. Sabemos incluso cómo suceden esos rechazos dados por comentarios negativos que confrontan sus maneras, mofas que denigran sus juegos, gritos que invalidan y reducen su estima. Pero, quizá nunca revisamos la fuerza de cada uno de estos actos, ni se ha hecho consciente donde se origina la discriminación. Y, es por esto que deseo hablar del *abandono* que viven en su infancia las niñas y niños *no conformistas del género*; incluso, el de quienes, sin serlo, manifiestan comportamientos diferentes a los normados. Pues, todas y todos hemos sufrido la violencia, visible o invisible por prejuicios de género.

Para esto se toma el referente de La Volqueta de Ángel, obra de teatro en la que se habla del *desarraigo* que viven en su niñez: lesbianas, gays, travestis, transexuales, bisexuales, intersexuales, queer, pansexuales y un etcétera que aloja una multiplicidad de variaciones de la ley normativa del sexo-genero-deseo; quienes hemos sido sistemáticamente objeto de inferiorización, silenciamiento y aniquilamiento.

Nuestro cuerpo físico (y me incluyo como hombre gay), según los parámetros de la sociedad, determina el género y la identidad sexual, pero se olvida-desconoce que el cuerpo psíquico se resiente cuando los dispositivos impuestos desencajan del deseo individual. De ahí, que se representen otras formas de construir identidad a través de Ángel, un niño de siete años con evidentes rasgos de *no-conformismo del género*, definido por Planned Parenthood (s.f.) como “identidad de género o expresión [que] no sigue las

ideas tradicionales de hombre o mujer”.

El cuerpo psíquico, esa elección de la naturaleza, tan contrariada por el *establishment*, es la parte que se ha olvidado en el proceso de construcción identitaria, pues culturalmente hablando, relacionamos el cuerpo y a toda su *performatividad* con mandatos sociales. De acuerdo al texto Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir et al. (1990), se evidencia que son elecciones tomadas en presente y que se entienden posteriormente, como parte de “un proyecto sutil y estratégico, laborioso y en su mayor parte encubierto” (p. 309). Todos, inexorablemente, construimos nuestra identidad sin distinción de género. Algunos siguen las normas hegemónicas del género, otros las irrumpimos.

Aunque las niñas, niños y niñex, son reconocidos como sujetos plenos de derechos, las decisiones en torno a sus vidas se evalúan a partir de la interpretación que se haga de sus genitales en todos los ámbitos (familia, escuela, sociedad). En pleno Siglo XXI “al niño se le sigue considerando como un cuerpo que no tiene derecho a gobernar[se]” (Preciado, 2018, p. 63), pues la niñez sigue estando bajo la mirada normada de los adultos. Esto incumple, incluso, con el Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, en donde se afirma como imprescindible “la libre expresión de [la] opinión [del niño(a)]”, así como se añade que “la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos”.

Pero, sus derechos están atados a las decisiones de las instituciones. Para no ir muy lejos, en La Volqueta de Ángel, *Drag Valquet* describe este panorama al niño del siguiente modo:

Desde que naciste y los médicos vieron la forma entre tus piernas, determinaron tu género frente al mundo y sin más así te registraron. Eso lo viven todos los seres humanos al nacer. Y, aunque para algunos el diagnóstico es acertado para otros se convierte en un padecimiento el resto de sus vidas. (Vazul, 2021, p. 17)

La familia, la escuela y la sociedad: una sola máquina

Tanto en la cultura colombiana como en la mayoría del planeta, se considera a la madre como principal sujeto formador, el padre es vital en la formación, pero puede evitar su responsabilidad sin mayor señalamiento, incluso estando presente dentro del núcleo familiar y en menor grado entran los abuelos, tíos, hermanos y el resto de la sociedad: a quienes se “les asigna un papel, pero la dinámica propia de cada uno de ellos” (Posada, s.f.), modifica el modo y objetivo para cumplirlo. Impera *el qué dirán* frente a lo que es correcto en lxs niñxs, por encima de sus expresiones identitarias. Esto es lo que, Preciado, nos define como *la Policía del Género* o Judith Butler, como *lo policial*: el *establishment* integrado al inconsciente colectivo, activado en las prejuiciosas miradas de los adultos: familiares, vecinxs, maestrxs, otrxs niñxs (inclusive), que censuran el comportamiento disidente y que buscan regularlo, obligar a cumplirlo, por medio de “la normalización psiquiátrica [terapias de conversión] o de prácticas informales, como el bullying” (Butler, 2011). Con esto, no le queda de otra -a quien le da valor a su entorno (*¿quién no?*)-, que tragarse *la policía*

de género y practicarla contra sí mismo: la autodestrucción o silenciamiento de su deseo.

La estridencia que ocasiona identificar que “es muy delicado para su edad según su sexo” o “demasiado brusca para ser una niña”, se ignora con la intención de omitir, con el deseo de que no ocurra más, con la pretensión de hacer de esto un secreto a voces de adultos. (Rodríguez, 2022, p. 62)

Las micro violencias en contra de Ángel son representativas de las que vivimos fuera de la ficción durante toda la infancia quienes nos identificamos como LGBTIQ. Sin embargo, Ángel, de siete años, es diferente de muchas otras y otros que reprimen sus maneras, pues él se revela ante el sistema hegemónico vigilado por *los policías del género*; y, a sabiendas de las reprimendas de su madre, prefiere liberar sus expresiones, tanto en lo público como en lo privado. El solo hecho de crear una amiga imaginaria, habla de la supervivencia del niño para no dejar apagar la expresión vital de su ser.

Pero, en la escuela

La ONU, en el informe de *Promoción de los derechos humanos y la Inclusión de las personas LGBTIQ*, comparte el *Anexo 4*, que es una declaración sobre la violencia y la discriminación contra personas LGBTIQ. En este se encuentra lo siguiente: “los/as niños/as se enfrentan al acoso escolar, a la discriminación o a la expulsión de las escuelas por su orientación sexual o identidad de género, ya sean reales o percibidos, o por la de sus padres o madres” (2017, p. 81). Así en *La Volqueta de Ángel*, Drag Valquet, más sabia y reflexiva explica la violencia de docentes que continúan enseñando los colores asociados a los géneros como el azul y el rosa (Vazul, 2021, p. 19) sin ofrecer la historia real de los colores, por ejemplo. Los uniformes, añadido, siguen siendo pantalón para niños y falda para niñas.

Para no ir muy lejos, en nuestro país conocemos el caso *Sergio Urrego*. Fiel circunstancia de las escuelas de la heteronorma, que han llevado al suicidio de niños y adolescentes, asediados y perseguidos por rectores que en lugar de enseñar parecen nombrados por *la policía del género*.

La rigidez de las escuelas impide que sean flexibles para adaptarse a los cambios de paradigma referidos a la *identidad de género*. Los PEI, son tan estructurados y mecanizados, que impiden nuevas formas de tratarse en el convivio diario para el reconocimiento pleno de los derechos de las y los aprendices. Se vive, entonces todo el tiempo con la ignorancia consciente, ignoramos lo que sabemos de forma tácita sin preguntarnos. Planet Parenthood, menciona que un niño o niña trans puede expresar que lo es, incluso, desde los 3 o 4 años. ¿Cómo callamos ante eso?

¿Cómo debemos hablarlo o abordarlo?

En esta medida, la escuela, debería contar con las rutas que atiendan de forma responsable estos casos y no esperar a que se presenten, creándolas en la urgencia. En cierta forma, falta preparación (por qué no: curiosidad), para comprender los contextos en los cuales se mueven psicológica-social-culturalmente las y los estudiantes.

Crear para transformarse y transformar

El arte tiene esta facilidad no discursiva, pues no todo el mundo busca la charla o la conferencia para aprender sobre sus contextos de vida, para adquirir conocimiento o para encontrarse con el reflejo de su sociedad. El teatro, por ejemplo, permite a los espectadores -ese otro tipo de público- que busca reflexionar sobre temas sociales, políticos y culturales, que a veces no se socializan en la cotidianidad. Quien va al teatro busca otra forma de que le cuenten el mundo. Y, la forma en que se hace, tan presente y tan viva, permite que la reflexión se haga del lado de la incomodidad de enfrentarse a las verdades nunca dichas, nunca socializadas en el cotidiano y puestas en escena de formas cercanas.

El arte sensibiliza y está llamado a eso. En general el arte siempre nos ha permitido explorar lo humano, de una forma alejada completamente de lo científico, pero incluso siendo una ciencia misma. Es extraño encontrar la similitud entre arte y ciencia, pero ambas piensan lo humano. Solo que mientras la ciencia muestra resultados verificables, el arte lo hace desde hechos sensibles con los cuales cualquier persona puede conectarse.

Como escritor confío en las potencialidades transformadoras del arte y es por eso por lo que hago énfasis en los procesos reflexivos y participativos en donde la comunidad adquiere habilidades para entender estas “nuevas” formas de vida como cotidianas y las normalice viendo nuestros montajes teatrales. Propongo nuevas visiones en las que la idea esencialista de lo masculino/femenino se derrumba, promoviendo la inclusión y respeto hacia la comunidad LGTBIQ. No se trata de ser todos iguales, se trata de ver y de escuchar en la diferencia.

Cabe agregar que el 90 % de las obras que hemos creado con nuestro grupo, Cuaderno de Notas Teatral, siendo de temática LGTBIQ, han conectado a todo tipo de público, sin distinguir de género, raza o clase social. Y, esto porque nosotrxs mismxs, buscamos salirnos de la cuadrícula, de la etiqueta, para ofrecernos la oportunidad de pensar lo humano, más allá de discutir las etiquetas.

Metodología

La Volqueta de Ángel (2021) tiene un recorrido que inicia con una primera versión microteatral, escrita en el 2018. Luego, la obra fue adaptada a Radio Teatro, en una miniserie de 4 episodios, gracias a la Beca Estímulo de Creación de Proyecto Sonoro de la Secretaría de Cultura Cali en el 2020. Y, finalmente, fue llevada al formato de teatro extenso, en una versión que se logra crear gracias al Estímulo Ley de Espectáculos Públicos del Ministerio de Cultura en el 2021.

A la fecha cuenta con más de 50 funciones, tanto en el ámbito virtual como presencial. Con participación en diferentes festivales a nivel nacional, como: Festival de Mujeres en Escena por la Paz (2021), Festival Univerescena de la Javeriana Cali (2021), Festival Internacional de Teatro de Cali (2022), Encuentro de Teatro de Yumbo (2022) y el Festival Permanente de Teatro La Unión Valle (2022).

Al analizar la historia de Ángel, podemos revisar las crianzas tradicionales de los hogares actuales

colombianos, y porque no, del mundo. Muestra las violencias visibles e invisibles que se cometen dentro de la familia, tanto de forma consciente como inconsciente. Revela cómo en el niño hay conciencia acerca de sus actos, gustos, deseos; y, manifiesta cómo estos son reprimidos-castigados por sus progenitores, en este caso, por una madre cabeza de hogar.

Aunque el estudio se hace sobre un personaje ficticio, es importante aclarar que el procedimiento de creación dramaturgico, parte de experiencias propias del autor en su niñez, de su compañero marital y de otros quienes han contado sus experiencias, directa o indirectamente, acerca de cómo vivieron sus infancias dentro de hogares con crianzas tradicionales. Esto lleva a que Ángel, sea metáfora de todas y todos sin exclusión.

Reflexiono sobre la identidad de género, a partir de Paul B. Preciado y Judit Butler, para tratar el tema de ser un niñx dentro de una sociedad inexorablemente binaria. Sumo a Virginie Despentes y Chimamanda Ngozi Adichie, que me ayudaron a clarificar el concepto de mujer en la sociedad, su nivel de importancia y la sobrecarga emocional que le representa serlo o negarse a serlo. Asimismo, se referencia el pensamiento de otras y otros que apoyan las ideas suscitadas en este artículo; que igualmente, han aportado a todo el proceso creativo alrededor del montaje de la obra de teatro.

Pertinencia social

La importancia de reflexionar sobre las crianzas tradicionales radica en la necesidad de brindar espacios seguros, flexibles y libres para las infancias y las juventudes sexo divergentes. Si bien es cierto que hay un miedo generalizado que lleva a mitificar el educar de una forma neutral a niñas y niños, es importante que se actualicen los conceptos de femenino-masculino, hombre-mujer, para evitar la castración y estigmatización de deseos-gestos-formas corporales que desentonan del binarismo de género.

Al ver lo que se ha convertido nuestra sociedad, cada vez más violenta e insensible, es imprescindible que se confronten las formas habituales y se propongan nuevas formas de trato: abogar por la ternura no debería dar miedo a los hombres y menos a las mujeres. Como nos dice Virginie Despentes, en su *Teoría King Kong*, la mujer *aplaude, sufre o calla* haber criado a sus hijxs para el frente de lucha y “los hombres aceptan dejarse matar para salvaguardar los intereses de tres o cuatro cretinos de miras” (Virgine, 2018, p. 34), pues lxs progenitores continúan formando a sus hijxs para la guerra. Por eso, corresponde cuestionar lo más básico en el sentido de lo doméstico: aquello de que el hombre va a la caza y la mujer se queda en casa; pues, aunque se vean honrosos ejemplos que desvirtúan la limpieza y otras tareas, se sigue asociando a la mujer, incluyendo lo femenino, a esta clase de deberes.

La norma nos ha dividido. Cortado en dos. Y forzado después a elegir una de nuestras partes. (...) Sobre esa cicatriz se asienta la propiedad, se funda la familia y se lega la herencia. Sobre esa cicatriz se escribe el nombre y se afirma la identidad sexual. (Preciado, 2017, p. 23)

Cuando nacemos, nuestros progenitores nunca piensan que podamos ser LGBTIQ, hoy

encontramos algunos cambios en estas concepciones; pero, generalmente, al recién nacido se le proyecta dentro del binarismo de género. Pensar en la probabilidad de que un hijx resulte gay, lesbiana o trans, o que le deban ver enamoradox de personas de su mismo sexo, resulta ser un panorama impensable e incómodo.

Conclusiones

Es vital para nuestra sociedad y las infancias sexo divergentes o no conformistas del género, cruzar el umbral del prejuicio para comprender y relacionarse de una forma distinta con la idea de género y la incidencia en la formación identitaria de lxs niñxs. Como propone Chimamanda Ngozi Adichie, pensar en educar según las capacidades y los intereses de cada cual, en vez de en función del género, lo que deberá hacerse necesariamente desde lo neutral, con un uso adecuado y más concienzudo de los pronombres “ella” y “él”, asimismo con juguetes estereotipados o de variación-transformación de los roles de género.

Reprimimos la humanidad de los niños. [Por ejemplo] definimos la masculinidad de una forma muy estrecha. La masculinidad es una jaula muy pequeña y dura en la que metemos a los niños. (...) Enseñamos a los niños a tener miedo al miedo, a la debilidad y a la vulnerabilidad. Les enseñamos a ocultar quiénes son realmente, porque tienen que ser, como se dice en Nigeria, hombres duros. (Adichie, 2015, p. 7)

Del mismo modo, será importante pensar y repensar la fragilidad, con todo lo asociado a esta: lo femenino, lo débil, lo introvertido; conceptos con los cuales se educa sobre todo a las niñas y se estigmatiza a los niños de gestos más dóciles; tanto como sucede con la represión de la masculinidad en las niñas o la exacerbación de la hombría en los niños. Esto llevará a que entendamos la importancia de equilibrar y dar validez a los gestos desde temprana edad, sin juzgarlos cuando aparecen en el comportamiento de nuestrxs hijxs. No tendrá que ser raro que tengamos en casa: sisiboy [nenes afeminados] o tomboys [marimachas] (Butler, 2011); o, en términos del propio Ángel, ser Super Chicachico o Super Chicochica (Vazul, 2021).

Esto conllevará a que se eduque para que el despertar de la identidad se transite de forma natural y fluida en cada persona, proceso que, por demás sea dicho, se puede presentar en la niñez, la adolescencia, la juventud o la adultez. Y, nunca determinará el futuro identitario de lxs niñxs. Eso ayudará a que se disminuyan-desaparezcan (ojalá no todo fuera utópico) diagnósticos propios de salud mental y física que han podido darse en personas LGBTIQ, como cuenta de cobro por el rechazo vivido en la infancia al ser un niñx diferente. De ahí que, a modo personal, la drogadicción que viví durante una época, entre mis 23 y 32 años, más otros largos periodos depresivos que aún vivo, sean consecuencia de ello. Esto lo menciono no por acuñar culpabilidad o responsabilidad en mis progenitores. Lo hago por ejemplificar lo evitable: traumas añadidos gracias a la discriminación desde temprana edad.

Todxs tenemos historias de rechazo en nuestra infancia con diferentes secuelas en nuestra vida. Por ejemplo, el chico que fue rechazado por ser homosexual desde temprana edad en su familia, afín y practicante de la religión Pentecostal Unida de Colombia, resulta enfermo de VIH a los 30 años. Mientras

que su prima lesbiana, que fue bien recibida por su familia, se convirtió en una profesional de alto nivel a la misma edad. O, que tanto a mi esposo y a mí, en diferentes ocasiones, nos han cerrado, solapadamente, la oportunidad de ser docentes en colegios de renombre en Santiago de Cali, por declararnos homosexuales en la entrevista de trabajo.

Referencias

- Adichie, C. N. (2015). Todos deberíamos ser feministas. Traducción de Javier Calvo. Penguin Random House Grupo Editorial. <https://acortar.link/yOdZal>
- Butler, J. (1990). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault (Trad. De Ana Sánchez). En *Teoría feminista y Teoría crítica. Ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*. Ediciones Alfons el Magnànim.
- Constitución Política de Colombia. [Const]. Artículo 44 de julio de 1991 (Colombia). <https://acortar.link/8Rb1a>
- Despentes, V. (2018). Teoría King-Kong. Ed. Random House. https://www.feministas.org/IMG/pdf/teoria_king_kong_despentes_.pdf
- Miller, M. (2011). *Judith Butler: Tu comportamiento crea tu género*. En *Bigthink* [Entrevista]. Bigthink. <https://acortar.link/yrhwoE>
- Planned Parenthood Global. (2021) Qué debo enseñarle a mi hijo en edad escolar primaria sobre identidad [Internet]. <https://cutt.ly/ub5h6Ax>
- Posada, Á. (Sin año). La función del padre en la crianza. Departamento de Pediatría y Puericultura. Facultad de Medicina. Universidad de Antioquía Colombia. <https://cutt.ly/hb5kR2Q>
- Preciado, P. (2017). Un apartamento en Urano: Crónicas del Cruce. Ed. Anagrama. <https://www.casadellibro.com.co/libro-un-apartamento-en-urano-cronicas-del-cruce/9788433998767/9386356>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo/Parlamentarios para la Acción Global. (2017). Promoviendo los derechos humanos y la inclusión de las personas LGBTI: un manual para los parlamentarios y las parlamentarias. <https://acortar.link/Luj264>
- Rodríguez, L. (2022). *Infancias, Subjetividades, Género y Disidencia*. [Tesis de grado de la Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17675>
- Vazul, J. (2021). La Volqueta de Ángel (obra inédita).

Exploración de los estilos parentales en una muestra de familias colombianas y uruguayas

LUNA BEDOYA-VALDERRAMA

CECILIA CRACCO

Resumen

Los estilos parentales son las formas que los cuidadores establecen para transmitir a sus hijos/as normas básicas de comportamiento y relacionamiento. Se realizó una aproximación transcultural Colombia-Uruguay, para observar cuáles son los estilos predominantes en cada país y tener un panorama más amplio del fenómeno a nivel Latinoamérica. Se aplicó el PSDQ (versión corta) a 40 familias en cada país que tuvieran al menos un/a hijo/a de 4 a 10 años. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre las puntuaciones de los países, siendo en ambos más predominante el estilo democrático, seguido del permisivo y por último el autoritario.

Introducción

La crianza como base del desarrollo humano, representa un factor fundamental a la hora de hablar de prevención de dificultades en salud mental de adolescentes y adultos. La literatura reciente permite correlacionar los distintos estilos de crianza con dificultades de tipo emocional (Romero et al., 2021) e incluso afectaciones en el aprendizaje (Fuentes et al., 2022). Los procesos de socialización tienen como base fundamental el núcleo familiar, los estilos y formas a través de los cuales padres, madres y cuidadores, inculcan estrategias para relacionarse con los demás (Henríquez, 2014). Es así, que se da el proceso de crianza, definido como un sistema de conocimiento que se construye en la intersubjetividad de padres, madres y niños/as a cargo, que está mediado por interacciones, cuidados y cobertura de necesidades, como salud, nutrición, inserción social y aspectos emocionales (Álvarez, 2016). Por tanto, y dado que es una cuestión intersubjetiva, existen distintas estrategias para que los padres y madres puedan transmitir este tipo de conocimientos y relacionarse con los niños/as, llamado estilos parentales. Estos estilos se entienden como aquellas actitudes, conocimientos y/o creencias que padres y madres asumen frente a la cobertura de necesidades y socialización con sus hijos/as (Jorge y González, 2017).

Baumrid (citado por García y Peraltilla, 2019), plantea tres estilos de crianza principales, permisivo, autoritario y democrático. El estilo permisivo hace referencia a una alta respuesta cargada de afectividad, pero poca firmeza en límites y control inconsistente, dando así cumplimiento ilimitado a impulsos de los niños/as, con el objetivo de evitar el sufrimiento que implica la negación de deseos; el estilo autoritario, por su parte tiene una muy baja respuesta afectiva y alta demanda y control, buscando moldear el

comportamiento de niños/as con criterios inflexibles y totalmente impuestos por las necesidades de padres/madres, con consecuencias fundamentadas en el castigo; y por último, el estilo democrático es un estilo

“ideal”, ya que tiene una alta respuesta afectiva por parte de los cuidadores, pero se complementa con consistencia y firmeza en el establecimiento de límites, fomentando el diálogo y entendimiento del porqué de las normas, generando autonomía y pensamiento crítico en niños/as.

Poder examinar estos estilos está muy ligado con la prevención del maltrato infantil va mucho más allá del castigo físico, teniendo la violencia emocional o psicológica como aquella caracterizada por indiferencia, rechazo, críticas, ridiculizaciones y amenazas hacia los niños/as y adolescentes, la negligencia, representada en falta de protección hacia los/las menores y la disciplina violenta, la cual combina tanto el castigo físico como la agresión psicológica hacia niños/as y adolescentes (Unicef, 2017).

A partir de esto y teniendo en cuenta los estilos parentales previamente descritos, es posible establecer asociaciones entre estos, ya que muchas veces el autoritarismo en la crianza puede estar atravesado por instaurar reglas a través de intimidación y privación del afecto en caso de no cumplir con expectativas, y en el estilo negligente, por la falta de límites, se puede incurrir en conductas parentales que rayen en el descuido y pongan en riesgo la integridad de sus hijos/as (Nelsen, 2009).

En este contexto es relevante entonces, contar con herramientas que permitan medir este fenómeno, y que se encuentren adaptadas a las particularidades de cada sociedad. Uno de los cuestionarios más usados y con mayor fiabilidad y validez, es el Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza (PSDQ por sus siglas en inglés) de Robinson et al. (1995), que distingue entre 3 estilos de crianza: autoritario, permisivo y democrático; estos permiten caracterizar de qué forma se están instaurando pautas y valores en niños, niñas y adolescentes, mediante diversos comportamientos por parte de sus padres/madres.

Por ende, tomando como referencia lo anteriormente mencionado, resulta de interés ahondar en el tema, teniendo como punto fundamental hacer un acercamiento inicial de los estilos en cada uno de los países para dar un punto de partida, a partir del cual se puedan realizar investigaciones futuras en el ámbito de crianza y también poder llevarlo al campo aplicado de la evaluación en la psicología familiar, detectando aquellos estilos coercitivos que puedan generar algún tipo de violencia hacia la infancia, con el fin de prevenirlas.

Pertinencia social

Esta investigación cobra especial interés, cuando Latinoamérica es un continente en gran medida marcado por la violencia, partiendo desde el núcleo familiar, teniendo una tendencia hacia el maltrato a niños, niñas y adolescentes, según un informe realizado por Unicef entre 2015 y 2021 (Fry et al., 2021). Según estas cifras, se ha observado que, en los últimos 7 años la prevalencia de la violencia física en Colombia para niños/as y adolescentes es del 31 %, seguida de la violencia sexual en un 14 % y un 13 %

de prevalencia para la violencia emocional. En el caso de Uruguay se detectó un 18 % de cualquier tipo de violencia hacia niñas, mientras que hubo un 34 % de violencias de cualquier tipo ejercidas hacia los niños.

Este informe también menciona que determinantes importantes en estas violencias tienen un carácter intergeneracional, marcado por experiencias violentas que vivieron padres y madres en su propia crianza y que son replicadas en la educación con sus hijos/as.

Identificar estilos parentales a tiempo, abre la puerta a la posibilidad de intervenir, desde el ámbito aplicado, para modificar algunos comportamiento y estilos más coercitivos que puedan derivar en formas de violencia psicológica, tales como tratos humillantes o escasa atención afectiva, muy relacionadas con el estilo autoritario y permisivo; además, sería posible potenciar habilidades que fomenten el óptimo desarrollo de la infancia, como la comunicación asertiva, el establecimiento de límites y las muestras de afecto, todas ellas integradas en el estilo parental democrático.

Impacto en la política

En cuanto a los impactos planteados teniendo en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las metas para Colombia, se evidencia la dirección de este proyecto hacia el objetivo de Paz, justicia e instituciones sólidas, ya que va orientado a proteger a los niños contra el abuso, la explotación, el tráfico y la violencia, la cual es una meta clara y parte de la justificación e identificación del problema de este proyecto, ya que tener un acercamiento a los estilos parentales predominantes, puede ser de gran valor a la hora de prevenir potenciales violencias que parten desde estilos autoritarios y permisivos, y que podrían desencadenar en la posterioridad en violencias psicológicas, tales como tratos humillantes o carencia afectiva, por parte de padres y madres hacia sus hijos/as.

Cabe mencionar, que esta indagación cobra pertinencia cuando nos encontramos en un momento histórico y de cambio generacional, donde se promulgan leyes sobre el maltrato físico, el abandono, el abuso, entre otras, hacia niños, niñas y adolescentes. Más específicamente, en Colombia llevamos dos años desde la promulgación y ejecución de la Ley 2089 de 2021, la cual prohíbe el castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia contra niños/as, por tanto, poder plantear estrategias y tener datos pertinentes al tema es de gran relevancia en nuestro momento actual.

Objetivo

Analizar exploratoriamente las variables transculturales existentes en Colombia y Uruguay en torno a los estilos parentales.

Objetivos específicos

- Identificar estilos parentales predominantes en cada país
- Analizar diferencias y similitudes en los resultados obtenidos entre los países.

Metodología

El presente estudio es de carácter exploratorio y descriptivo, es una primera aproximación al análisis transcultural de los estilos parentales predominantes tanto en Colombia como en Uruguay.

Participantes

Se realizó la captación de los participantes a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: adultos cuyo rol sea padre, madre o tutor/a legal, pertenecientes a cualquier tipo de configuración familiar, que cuenten con al menos un/a hijo/a entre los 4 y 10 años; las nacionalidades de quienes respondieron al cuestionario debían ser colombiana y uruguaya.

Instrumentos

- Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza Versión corta (PSDQ): Este instrumento fue desarrollado por Robinson et al. (2001). Está adaptado y validado en español, en población chilena (Velásquez y Villouta, 2013). Permite medir los estilos parentales autoritario, democrático y permisivo, a través de las dimensiones apoyo, afecto, regulación, autonomía, coerción física, hostilidad verbal, castigo e indulgencia, por medio de una escala tipo Likert, que evalúa la frecuencia en que los padres/madres o cuidadores realizar determinadas conductas, en términos de siendo 1 nunca, hasta 5 siempre.
- Cuestionario de datos sociodemográficos: Este cuestionario se realizó por parte de las investigadoras y se midieron aspectos relevantes de las familias, para poder realizar una aproximación adecuada a la caracterización de la muestra. La condición socioeconómica se medirá de la siguiente manera: en Colombia se tuvo en cuenta el estrato socioeconómico, mientras que en Uruguay se usará el Índice de Nivel Socioeconómico (INSE, Perera y Cazulo, 2016), que permite medir esta variable a partir de 5 preguntas relacionadas con las condiciones de vivienda y habitabilidad.

Procedimiento

Este estudio se encuentra avalado por los comités de ética de las universidades pertenecientes al estudio. Los participantes realizaron la debida firma del consentimiento informado mediante un formulario virtual en el que aceptan las condiciones éticas de su participación en la investigación. Posterior a esto, se despliega un link a otro formulario, garantizando el anonimato de las respuestas, en donde se responde la información concerniente a datos sociodemográficos y el cuestionario PSDQ. Los análisis estadísticos fueron realizados con el software SPSS.

Resultados

Se obtuvieron respuestas por parte de 40 familias colombianas y 40 uruguayas, que cumplían los criterios de inclusión en cuanto a edad de sus hijos/as. A continuación, se presentan tablas descriptivas con datos sociodemográficos de la muestra, encontrando que en ambos países el tipo de familia predominante

fue el biparental (los/as hijos/as conviven con su padre y con su madre), la mayoría de respuestas fueron por parte de mujeres, la ocupación más común de quienes contestaron es la de empleado/a, las edades oscilaron entre los 24 y 49 años. En cuanto a diferencias sociodemográficas, se halló un nivel educativo mayor (posgrado) en Uruguay, en comparación con Colombia, donde la mayoría de respuestas corresponden a un nivel de estudio profesional. De igual manera, hay predominancia de familias pertenecientes a un nivel socioeconómico alto en Uruguay, mientras que en Colombia se tuvo mayoría de familias con un nivel socioeconómico medio (Ver Tablas 1-6).

Tabla 1

Sexo de personas que respondieron al cuestionario

Muestra			
Uruguay		Colombia	
Mujeres	% Mujeres	Mujeres	% Mujeres
32	80	36	90
Hombres	% Hombres	Hombres	% Hombres
8	20	4	10

Nota. Se muestran cantidad de personas que contestaron y porcentajes en cuanto a sexo.

Tabla 2

Edad de personas que respondieron al cuestionario

Edad			
Uruguay		Colombia	
Edad media adulto	39.1	Edad media adulto	35.22
Desviación estándar	5.67	Desviación estándar	5.46
Edad Mínima	24	Edad Mínima	25
Edad Máxima	49	Edad Máxima	46

Nota. Se muestran las edades promedio de personas que respondieron el cuestionario, así como desviaciones estándar de las mismas, edades máximas y mínimas.

Tabla 3

Nivel educativo de personas que respondieron al cuestionario

Nivel educativo			
Uruguay		Colombia	
Bachillerato	10%	Bachillerato	10%
Profesional	30%	Profesional	37,5%
Técnico/Tecnólogo	7,5%	Técnico/Tecnólogo	22,5%
Posgrado	52,5%	Posgrado	30%

Nota. Se muestran los porcentajes según niveles educativos de personas que contestaron.

Tabla 4*Ocupación de personas que respondieron al cuestionario*

Ocupación			
Uruguay		Colombia	
Empleado/s	65%	Empleado/s	55%
Independiente	30%	Independiente	25%
Labores del hogar	2.5%	Labores del hogar	15%
Desempleado	2.5%	Desempleado	5%

Nota. Se muestran los porcentajes de la ocupación de personas que contestaron.

Tabla 5*Tipos de familias de personas que respondieron al cuestionario*

Tipo de familia			
Uruguay		Colombia	
Biparentales	90%	Biparentales	55%
Monoparental	2.5%	Monoparental	10%
Reconstituida	2.5%	Reconstituida	2.5%
Separadas	5%	Separadas	10%
Extensa	0%	Extensa	22.5%

Nota. Se muestran porcentajes de tipologías de familias correspondientes a cada país.

Tabla 6*Nivel socioeconómico de personas que respondieron al cuestionario*

Nivel socioeconómico			
Uruguay		Colombia	
Bajo	2.5%	Bajo	42.5%
Medio	27.5%	Medio	57.5%
Alto	70%	Alto	0%

Nota. Se muestran porcentajes de los niveles socioeconómicos relativos a las familias que diligenciaron el cuestionario. En Uruguay se usó el INSE para calcular y en Colombia se midió el estrato socioeconómico, calificando 1 y 2 como bajo, 3 y 4 como medio y 5 y 6 como alto.

También se examinaron los estilos parentales predominantes, a través del PSDQ en su versión corta, teniendo como mayoría el estilo democrático, seguido del estilo permisivo y una reducida puntuación media en estilo autoritario (Ver Tabla 7).

Tabla 7*Medias por escala de estilo parental en el cuestionario PSDQ*

Estilos Parentales PSDQ				
País		Democrático	Autoritario	Permisivo
Colombia	Media	4.37	1.65	2.43
	<i>N</i>	40	40	40
	Desv. Desviación	0.65	.37	0.55
Uruguay	Media	4.22	1.58	2.29
	<i>N</i>	40	40	40
	Desv. Desviación	0.56	0.35	0.68

Nota. Se muestran las medias obtenidas en las puntuaciones dentro de cada una de las escalas del cuestionario PSDQ, así como la desviación estándar.

Para conocer si existen diferencias significativas en los estilos parentales entre los dos países, inicialmente se analizó el tipo de distribución de datos. Los resultados de la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p < .05$) muestran que debe rechazarse la hipótesis nula de distribución normal y, por tanto, utilizar estadísticos no paramétricos. Se compararon las muestras de familias colombianas y uruguayas a través de la prueba U de Mann-Whitney. El estadístico mostró que no existen diferencias significativas ($p > .05$) entre las muestras comparadas para ninguno de los estilos parentales analizados.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en esta primera aproximación a una exploración de los estilos parentales en Colombia y Uruguay, es posible mencionar algunos aspectos importantes. En principio, en cuanto a datos sociodemográficos de la muestra recolectada, el mayor porcentaje correspondió al tipo de familia biparental; no obstante, se evidencian otras formas de vinculación familiar, lo cual permite observar que el modelo biparental no es totalitario, especialmente en Colombia, donde se ve un gran número de familias extensas y monoparentales.

El alto número de familias extensas y monoparentales en esta país puede deberse a un aspecto cultural, siendo Colombia uno de los países con un elevado nivel de abandono paterno, razón por la cual hay una cantidad significativa de madres cabeza de hogar (Secretaría de Integración Social de Bogotá, 2020), que a su vez al llegar a una edad avanzada, suelen convivir con sus hijos/as y participar activamente en la crianza de estos/as, dadas también las condiciones socioeconómicas, donde no es viable ni sostenible pagar por el cuidado de niños/as y estas labores se encomiendan muchas veces a abuelos/as u otros familiares. De todas formas, debe recordarse que se trata de una primera aproximación a las familias de ambos países, con muestras de tamaño pequeño y no representativas.

Otro aspecto relevante es el alto porcentaje de mujeres que respondieron al cuestionario, evidenciando que, incluso cuando los datos muestran mayoría de familias biparentales, el rol de las mujeres frente a temas relacionados con la crianza, hijos/as sigue siendo generalizado. Esto, muchas veces responde

a un fenómeno derivado de la inequidad de género en escenarios como el hogar, bastante presente en el continente latinoamericano (Gil et al., 2021). Actualmente, empieza a mencionarse el término de corresponsabilidad en la crianza, hablando desde una perspectiva que involucra más a los padres en el cuidado, fomentando una paternidad que se aborde más allá del sostenimiento económico e incluya una participación más activa en el desarrollo de aspectos socioemocionales en las infancias.

En cuanto a estilos parentales propiamente, podemos mencionar que la predominancia del estilo democrático podría estar relacionada con el nivel educativo de la mayoría de las personas que respondieron, aunque vale la pena poder hacer este análisis con una muestra mayor, para determinar relaciones más significativas; no obstante, es relevante decir que en los cuestionarios que examinan este tipo de constructos como la crianza, existe una alta deseabilidad social, incluso sabiendo que sus respuestas son totalmente anónimas. Esto también podría relacionarse con la muy baja media de respuestas desde el estilo autoritario, ya que puede que, en busca de esa aprobación externa sobre las propias prácticas parentales, las personas tienden a omitir información o infra representar en el puntaje algunas situaciones que pueden ser punitivas.

Por último, se espera seguir estudiando con una muestra más amplia este campo, ya que esta primera aproximación transcultural es una entrada a profundizar en el campo de los estilos parentales a nivel Latinoamérica, iniciando por dos países, pero esperando contribuir con la disciplina y por supuesto, con infancias más saludables y respetadas.

Referencias

- Álvarez, C. (2016). Crianza-regulación, crianza-emancipación: estado de la cuestión de estudios sobre crianza. *Aletheia Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(1), 80-99. https://www.academia.edu/29202683/Crianza-regulación_crianza-emancipación_estado_de_la_cuestión_de_estudios_sobre_crianza_VOL_8_No._1
- Fuentes, G., Lagos, R., González, M. & Castro, R. (2022). Influencia de los estilos de crianza en el desarrollo emocional y aprendizaje de los adolescentes. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(2), 17-33. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/2942>
- Fry, D., Padilla, K., Germanio, A., Lu, M., Ivatury, S. & Vindirola, S. (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021: Una revisión sistemática- Resumen ejecutivo*. Universidad de Edinburgo y UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/29031/file/Violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-America-Latina-y-el-Caribe-2015-2021.pdf>
- García, G., & Peraltilla, L. (2019). Estilos de crianza: la teoría detrás de los instrumentos más utilizados en Latinoamérica. *Revista de Psicología*, 9(2), 93-108. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/542>
- Gil, G., Gómez, E. & Mira, M. (2021). “Crianza en igualdad de género”: Una apuesta por la deconstrucción de prácticas, creencias y representaciones patriarcales, en las dinámicas familiares de niños y niñas del barrio Castilla de Medellín. Trabajo de grado para optar por el título de Trabajo Social. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia- Colombia. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/2260>
- Henríquez, B. (2014). *Los estilos de crianza parentales y el rendimiento académico de los alumnos de educación media general*. (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Zulia, Venezuela.
- Jorge, E., & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes psicológicos*, 17(2), 39-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044268>
- Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva, la guía clásica de padres y maestros para ayudar a los niños a desarrollar autodisciplina, responsabilidad, cooperación y habilidades para resolver problemas*. Ediciones Ruz. México. <https://pdfcoffee.com/disciplina-positiva-jane-nelsenpdf-3-pdf-free.html>
- Perera, M., & Cazulo, P. (2016). *Índice de Nivel Socioeconómico. Propuesta de actualización*. Centro de Investigaciones Económicas (CINVE), Montevideo, Uruguay. <http://ceismu.org/site/wp-content/uploads/inse-informe-final-28032016.pdf>

- Robinson, C., Mandleco, N., Frost, S. & Hart, C. (1995). Authoritative, Authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Romero, K., Fonseca, L., Verhelst, S. & Restrepo, J. (2021). Relación entre los estilos de crianza, el estado emocional de los padres, la ideación suicida y síntomas depresivos en niños de 9 a 11 años. *Informes Psicológicos*, 21(2), 229-242. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8326407>
- Secretaría de Integración Social de Bogotá (2020). *Así se conforman las familias bogotanas*. <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/95-noticias-familia/3823-asi-se-conforman-las-familias-bogotanas>
- Unicef. (2017). *La violencia en la primera infancia. Marco Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe*. Ciudad de Panamá. <https://www.unicef.org/lac/media/686/file/PDF%20La%20violencia%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>
- Velásquez, P., Opazo V. & Villouta, A. (2013). *Adaptación y validación Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) (cuestionario de dimensiones y estilos de crianza) de Robinson Cols.:(1995), en padres/madres de niños/as que cursan el nivel preescolar y básico en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán*. (Tesis de Grado). Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chile. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/622>

Ser niña y ser cuidadora: el cuidado como derecho en el proceso de crianza

MARÍA DEL MAR ORTIZ ZÚÑIGA

Resumen

Las desigualdades relacionadas con el acceso y el ejercicio de los derechos de las niñas y adolescentes durante la crianza, especialmente del *derecho al cuidado* —mediado por su participación en actividades y tareas relacionadas con el trabajo reproductivo al interior de los hogares— repercute negativamente en el ejercicio de sus derechos y su desarrollo como ciudadanas, ya que condiciona su participación en la vida pública, suponiendo una dualidad de roles que entran en tensión: ser niñas y ser cuidadoras. Por tanto, la crianza como proceso social debe reconfigurar el cuidado al interior de las familias, considerando desde las políticas públicas, la redistribución, la revalorización y la reformulación de los cuidados, y el lugar de las niñas en este proceso.

Palabras clave: Cuidado, género, derechos, crianza, niñas, adolescentes.

Introducción

“*Profe, es que no puedo ir porque tengo que ayudar a mi mamá. Si yo no cuido a mis hermanitos ella no puede ir a trabajar. ¿Cómo no voy a ayudar a mi mamá, profe? Me toca. Si ella llega temprano, yo voy*”. Fue la respuesta de Ana⁹¹, una niña de 9 años que vivía con su mamá y hermanos de 2 y 5 años en el barrio Llano Verde, del Distrito de Aguablanca en Cali, al preguntarle acerca de sus inasistencias frecuentes al programa de formación y participación infantil y juvenil que desde hace un mes se estaba llevando a cabo en el barrio. Ella fue la primera niña en desistir del proceso. En contadas ocasiones la encontré en el parque, *volada*, mientras su mamá llegaba. A su lado, sus dos hermanos, jugando con ella. Siempre vigilante y protectora, pausaba su juego para ver cómo estaban. Mientras tanto, en la puerta de su casa había un palo y un alambre, con el que abría la puerta, cinco minutos antes de que llegara su mamá.

Con esta ponencia me propongo analizar el acceso y el ejercicio del *derecho al cuidado* de las niñas y las adolescentes que son cuidadoras al interior de sus familias y participan en actividades de la crianza en dos barrios del Distrito de Aguablanca de Cali: Potrero Grande y Llano Verde. Lo anterior, a partir del reconocimiento de las desigualdades sociales que permean de forma diferencial el proceso de crianza debido a una débil organización social del cuidado en la articulación Estado-Familia-Mercado.

⁹¹ Los nombres de los niños y niñas han sido cambiados para salvaguardar su privacidad.

Históricamente, las niñeces y las juventudes han sido invisibilizadas en el análisis e intervención de la desigualdad en Colombia. Las políticas públicas de protección y reconocimiento de derechos de esta población no tienen más de tres décadas, siendo el pilar de éstas la Constitución Política de 1991, que transforma la concepción de los niños y las niñas de 'objetos de protección' a 'sujetos de derechos', y posteriormente la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, que establece un marco jurídico para la garantía y la protección de los derechos de la niñez. Si consideramos que las personas entre 0 y 17 años equivalen al 30,2 % de la población nacional (14.020.265 niños, niñas y adolescentes) según las proyecciones de población del DANE para 2023, podemos decir que el reconocimiento de los derechos de un amplio sector de la población es apenas un asunto incipiente.

Dicho reconocimiento se ha centrado en el espacio público, sin mayores desarrollos de los derechos de niños y niñas en lo doméstico, principalmente el *derecho al cuidado*, asunto que se entremezcla y da por sentado como parte del proceso de crianza. Más allá de las decisiones de las familias, esto tiene una génesis estructural en la organización social del cuidado, lo cual supone un obstáculo para las familias colombianas y condiciona el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (particularmente de las mujeres).

Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en Triana et al. (2010) se entiende por crianza: El proceso cultural, humano e interpersonal por medio del cual los padres, madres y demás agentes socializadores aseguran la supervivencia, el cuidado de la salud y el crecimiento físico de niños, niñas y adolescentes, junto con su desarrollo psicosocial, cognitivo y espiritual, lo que les permitirá desarrollarse adecuadamente como personas, integrarse a su entorno social y contribuir a la construcción, como agentes de cambio social, de la sociedad a la cual pertenecen. (p. 8)

En este sentido, entendemos que, si bien la crianza se desarrolla principalmente en el entorno familiar, la sociedad en general es de interés para la misma. Es necesario, “cuestionarse por factores contextuales en los que se da la crianza, características del entorno físico, social y político en el que las familias recrean las prácticas de crianza desde la consideración de la naturaleza multideterminada” de ésta (Ovalle, 2020, p. 146). En este escenario, es claro que las desigualdades (económicas, sociales, de género) condicionan el ejercicio de criar y limitan los recursos de las familias para garantizar el cuidado de sus miembros.

La desigualdad, entendida como una estructura especial de poder que construye relaciones sociales asimétricas (Pautassi, 2007) no es un asunto nuevo para América Latina y el Caribe, siendo ésta una de las regiones más desiguales del mundo. Para Colombia, este no es un panorama ajeno, durante el 2021 se posicionó como el país más desigual de la región de acuerdo con el coeficiente de Gini (Banco Mundial, 2023). Sin embargo, el análisis de la desigualdad suele darse desde un lugar homogeneizador que pocas veces reconoce la interseccionalidad de la cuestión social, propendiendo generalmente por la “equiparación de derechos, igualdad de oportunidades en el mundo del trabajo y en muchos ámbitos públicos” (Pautassi,

2007, p. 6), pero obviando y reproduciendo la desigualdad en el ámbito doméstico, y aún más el impacto de ésta en los niños y las niñas.

Metodología

Para dar cuenta de lo anterior, hago uso de la revisión documental, tanto de publicaciones y textos académicos de autoras cuya producción se ha centrado, desde una perspectiva feminista, en temas como el cuidado, la organización social del mismo, la familia, los derechos de las mujeres y las niñas; y otros textos de interés; así como de los informes narrativos y la sistematización generada a partir de mi experiencia como orientadora familiar en dos barrios del Distrito de Aguablanca en Cali (Llano Verde y Potrero Grande), en el marco de la implementación de un programa de atención integral a niños, niñas, adolescentes y sus familias desde una organización comunitaria en alianza con una ONG internacional de protección a la niñez.

El cuidado, ¿un derecho humano?

En los hogares con hijos e hijas, la crianza es la principal actividad sobre la cual versa el trabajo reproductivo. Además, dadas las convenciones sociales y representaciones simbólicas que hay alrededor de ésta, es menos probable que sea llevada a cabo por parte de personas distintas a la madre o mujeres de la familia, toda vez que se entiende como una labor *femenina* y moralmente indelegable, recrudesciendo las desigualdades relacionadas con el género en el ejercicio del trabajo reproductivo al interior de los hogares. Además, en las familias, “la presencia de hijos o hijas (...) [es un factor que] actúa en detrimento del reparto de las tareas reproductivas” (Carrasquer et al., 1998).

No es desconocido que el concepto de cuidado y su desarrollo en las sociedades ha sido asumido desde la naturalización de este y también desde la feminización. Si pensamos en el *cuidado*, como una acción, una práctica o incluso un momento, es seguro que rememoraremos ocasiones precisas de nuestra vida: mamá haciendo nuestro desayuno favorito antes de ir a la escuela, la abuela preparando algún remedio casi mágico para eliminar la enfermedad que nos aqueja, pero es poco probable que pensemos en el cuidado de la misma forma en que lo hacemos con la educación o la salud, como derechos inherentes a nosotros y con un marco normativo, político y social para su protección y defensa.

Pues bien, el cuidado es parte indivisible de los derechos humanos, y, por tanto, aplicable a toda persona sin distingo alguno. Así lo ratifican las convenciones y tratados internacionales —Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, Convención de los Derechos del Niño, entre otras— que en este siglo han constituido el sustento normativo para el desarrollo de leyes y mecanismos jurídicos de protección en las distintas regiones. ¿Qué es, entonces, el derecho al cuidado? Según Gúezmes y Vaeza (2022) corresponde a:

El derecho a recibir cuidados, a cuidar y al autocuidado (...) implica, además, reconocer el valor del trabajo y garantizar los derechos de las personas que proveen cuidados, superando la asignación

estereotipada del cuidado como una responsabilidad exclusiva de las mujeres, y avanzar en la corresponsabilidad social entre quienes lo proveen: Estado, mercado, sector privado y las familias. (p. 7)

Si bien en algunos países de la región se reconoce explícitamente dentro de sus pactos sociales el derecho al cuidado, como es el caso de México, Bolivia, República Dominicana, entre otros; en Colombia el panorama es distinto. No fue sino hasta el 2010 que a través de la Ley 1413 se empezó a reconocer el aporte del trabajo de cuidados en la producción de riqueza del país y se establecieron mecanismos como las Encuestas del Uso del Tiempo (EUT) para contabilizar esto a través de cuentas satélites. Algunas ciudades, como Bogotá y recientemente Cali, han apostado por implementar Sistemas de Cuidado Integral, para la atención de su población y si bien esto ha sido en parte, una conquista de los movimientos de mujeres, estas acciones no se realizan desde una perspectiva que contemple el derecho al cuidado, sino como una vía para salvaguardar otros derechos.

En este orden de ideas, pensar el cuidado como un derecho humano implica también considerar la crianza como parte estructurante de la cuestión social, como un campo en el que está en juego la garantía de los derechos tanto de quienes crían como de quienes son criados y que escapa, por ende, de lo privado, pues en él participan factores socioculturales, económicos y políticos que condicionan las experiencias de vida de las y los sujetos al interior de las familias. El cuidado como derecho otorga una posición diferencial en las democracias y su asunción desde el Estado tiene un impacto en la calidad de vida de las mujeres, especialmente de las niñas y adolescentes que cuidan.

¿Ser cuidadora es dejar de ser niña?

Les invito a que pensemos en el día a día de una familia con dos o más hijos e hijas. Imaginemos que estos niños y niñas van temprano al colegio. ¿Cómo sería el inicio de ese día? ¿Se despiertan solos? ¿Desayunan antes de irse o no lo hacen? ¿Quién prepara los alimentos? ¿Quién lava los platos después? ¿Quién los lleva al colegio? ¿Quién los recoge? Seguramente, ahora mismo, está instalada la imagen de una mujer en nuestra mente: mamá. Y es apenas lógico, considerando que, según el informe *'El progreso de las mujeres en el mundo 2019-2020'*, liderado por la ONU, Colombia es uno de los países de la región con mayor tasa de madres *solas*⁹²: un 14,56 % de los hogares colombianos tienen una tipología monoparental y de éstos, el 77 % son de jefatura femenina. Ahora, consideremos que, como es esperable, la madre de ese hogar tiene un trabajo remunerado por fuera de casa. ¿Quién es la red de apoyo más cercana? La respuesta: sus hijos. Y para ser más precisa, sus hijas, independientemente de la edad que tengan.

Según datos de la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (DANE, 2022), entre septiembre de 2020 y agosto de 2021, las niñas entre 10 y 17 años emplearon al día 5 horas con 55 minutos en promedio para

⁹² En alusión a una tipología familiar monomarental.

realizar actividades de cuidado. En cambio, los niños invirtieron 3 horas con 35 minutos. Esto supone una brecha de género y de derechos para las niñas, sobre quienes recaen las principales vulnerabilidades al interior de las familias. Además, nos permite establecer una premisa clara, los niños y las niñas, principalmente ellas, participan de manera activa en los procesos de crianza de otros miembros de la familia, rompiendo con la idea de que la crianza es un proceso adultocentrista en el que la batuta del cuidado y la protección la llevan las personas adultas de las familias. Además, esto pone en cuestión un aspecto fundamental para las niñas en las familias, la garantía de sus derechos. ¿Cómo se garantizan los derechos a los niños y las niñas que cuidan y *crian*? ¿De qué forma el derecho al cuidado se pone en juego en este escenario?

La asunción de labores de cuidado y la implicación en la crianza que niñas y adolescentes tienen al interior de sus familias, conlleva una repercusión negativa para el ejercicio de sus derechos y su desarrollo como ciudadanas, en tanto condiciona su participación en la vida pública, suponiendo una dualidad de roles que entran en tensión: ser niñas y ser cuidadoras.

Como ya he hecho mención, entre el 2018 y 2019 participé como orientadora familiar en un programa de formación y participación social para niños, niñas, adolescentes (entre los 9 y 17 años) y sus familias en los barrios Llano Verde y Potrero Grande del Distrito de Aguablanca en Cali. Ambos barrios se encuentran ubicados al oriente de la ciudad, comunas 15 y 21, respectivamente. En estas comunas predomina el nivel socioeconómico bajo-bajo —58,7 % de la población a inicios del siglo, según Urrea y Murillo (1999)— encontrándose asentamientos populares en ambas y están compuestas mayoritariamente por población desplazada, víctimas y sobrevivientes del conflicto armado interno y excombatientes de distintos grupos armados. Nacen como una solución de interés social para garantizar el derecho a la vivienda digna a esta población.

Existe también una diferenciación étnica frente al resto de la ciudad: el 75,22 % de los hogares afrocolombianos de Cali (la segunda ciudad con mayor proporción de población negra del país) residen en el oriente (1999).

En el barrio Potrero Grande, el programa contaba con 65 participantes, 35 de ellas eran mujeres (es decir, el 54 %) y 30 hombres (equivalente al 46 %). Por su parte, en Llano Verde había una diferencia de acuerdo al sexo más marcada: de 69 participantes, 46 eran mujeres (67 % del total) y 23 hombres (correspondiendo al 33 %). Se desarrollaron 5 módulos, con temas como Autonomía, Justicia Restaurativa, Alteridad y Empoderamiento Político, a través de 22 sesiones.

Se encontró que, pese a ser mayoría, eran las niñas y adolescentes quienes menos asistían a los talleres y actividades de formación y participación, en una proporción mayor a la esperada y que generalmente su ausencia estaba relacionada con el *deber* de cuidar ante la falta de sus madres por causas laborales. En Llano Verde, de los 28 niños y niñas con inasistencias frecuentes, 18 eran niñas, es decir, el

64 %, frente al 36 % de los niños varones. Al indagar por las causas, el equipo de atención encontró que, para el caso de los niños, eran frecuentes las inasistencias por actividades extracurriculares o deportivas que se cruzaban en horario con los talleres del programa (más del 84 % de los niños abordados dentro del seguimiento), y sólo un 6 % faltaba por actividades relacionadas con el cuidado (limpiar o cuidar la casa, y hacerse cargo de hermanos menores). El 10 % restante aludía a otras causas.

Sin embargo, en el caso de las niñas, la situación era marcadamente distinta, aproximadamente el 92 % argumentaba que tenían *compromisos* relacionados con el cuidado de otros niños y niñas o tareas domésticas:

Profe, es que no alcanzo a llegar. Si voy al taller, de aquí a que me devuelva al [parque] principal [donde queda el colegio] llego tarde por mi hermanito. Además, mi mamá llega y si él no ha hecho las tareas, nos regaña a los dos. Yo me siento con él, y le explico, hay cosas que no sé y pregunto. Por eso no he vuelto” (Cristina, 11 años, en respuesta a la pregunta sobre su inasistencia al programa).

Sólo el 6 % faltaban por otros aspectos que no tenían que ver con el cuidado y el 2 % por situaciones atribuibles a otras causas. En Potrero Grande, si bien la diferencia de inasistencias frecuentes entre niños y niñas no era tan marcada con el Llano Verde, con 38 inasistentes frecuentes, de los cuales el 55 % eran niñas (21) y el 45 % niños (17); el 83 % de las niñas y especialmente las adolescentes, manifestaron hacerlo por situaciones relacionadas con el cuidado y la crianza de otros niños y niñas:

Yo dejo que vayan mis hermanas mejor. Mientras ellas están allá, yo alcanzo a hacer todo lo de la casa y a dejar la comida hecha, para ellas y para mi mamá. Yo prefiero que ellas vayan y aprendan cosas, profe, para que también se comporten mejor, porque a veces me toca coger mucha lucha con ellas, y no” (Andrea, 14 años, en respuesta a la pregunta sobre su inasistencia al programa).

El 17 % restante, afirmó tener actividades extracurriculares u otras razones. Por su parte, los niños y adolescentes varones se ausentaron en un 55 % por otras actividades, 30 % por razones diferenciales y 15 % por aspectos relacionados a violencia en el barrio y las fronteras invisibles. Ninguno manifestó no asistir por realizar actividades domésticas o de cuidado.

Los impactos de la no asistencia de estas niñas a los espacios de formación y participación pueden entenderse desde distintas orillas: la privación de contenidos que podrían considerarse incluso como factores protectores, potenciadores de su desarrollo individual y su proceso de socialización; y la supeditación al ámbito doméstico aun cuando existen espacios de participación infantil y juvenil —como el programa de formación— por fuera de éste. Aún más, si pensamos en el hecho de que estas niñas continúan en proceso de formación y crianza, pero a su vez realizan otras labores de cuidado y contribuyen en la crianza de sus hermanos y hermanas, aparece un dilema que considerar ¿es legítimo que las niñas que cuidan pierdan derechos, para garantizar los de otros, igualmente vulnerables y susceptibles de cuidado?

¿Cómo consideramos el impacto que tiene para ellas ocuparse de funciones de socialización y educación de otros niños y niñas, al igual que para éstos últimos? ¿Qué pasa con el *derecho al cuidado*? Y finalmente, como Estado y sociedad ¿siquiera nos estamos haciendo estas preguntas?

La responsabilidad social de la crianza: entre la familia, el Estado y el mercado

Pensar la responsabilidad social del cuidado y la crianza implica ineludiblemente acudir al Estado como principal actor garante de derechos, particularmente de las niñas. En Colombia, la ausencia de un sistema nacional de cuidados pone en riesgo la garantía de derechos de esta población, especialmente cuando el cuidado y la crianza son asumidos desde una perspectiva *familista*⁹³, que delega esta responsabilidad a las mujeres, incluso a las más jóvenes.

Está visto que las niñas y adolescentes crían y cuidan, aun cuando no son madres, contribuyendo incluso a la producción de riqueza en el país, a través del aporte que la economía del cuidado hace a las cuentas nacionales. Por tal razón, es imperativo que el país avance en respuestas, a través de las políticas públicas y la ampliación de ofertas de servicios de cuidado en el mercado, que permita asumir la crianza como un asunto social, en el que participan otros agentes sociales y no solamente las familias [o las mujeres que las componen]. Esto, contribuirá en gran medida a sacar a las mujeres y niñas del espacio doméstico, brindando la posibilidad de elegir relacionarse de manera distinta con el entorno público. De igual forma, esto tiene que ver con la garantía plena de derechos para niños, niñas y adolescentes, hacer efectivo el derecho al cuidado implica garantizar la protección de todos los actores y no condicionar dicha protección al detrimento de los derechos de otras.

Recientemente, se han sumado experiencias de Sistemas Distritales de Cuidado en Bogotá y recientemente en Cali, que, a través del reconocimiento de la crisis de los cuidados, buscan dar respuesta a la misma y contribuir a cerrar las brechas de género a partir de la respuesta institucional.

Conclusiones

Asumir el cuidado como un derecho, implica reconocer que la familia y lo doméstico son un escenario para la satisfacción o amenaza de los mismos, y que la crianza, como proceso social, debe contemplarse también como un campo en disputa en donde las desigualdades se ponen de manifiesto, afectando de manera diferencial a las niñas y adolescentes, desde una perspectiva de género e intergeneracional.

Es necesario considerar que las niñas cuidan y *crían*, encontrando una duplicidad de roles que incluso se salen de lo contemplado para su curso de vida. En este sentido, la organización social del cuidado debe considerar esto de forma diferencial, a través de una perspectiva de género y de manera general, los

⁹³Considerando lo planteado por Esping-Andersen acerca de los tipos de regímenes de bienestar planteados, se entenderá por familismo la consideración social de la familia como principal responsable de satisfacer las necesidades de los individuos (sociales, emocionales, y de cuidado) por encima del Estado y el mercado.

cambios culturales de la sociedad deben apuntar a desnaturalizar la participación inequitativa de las niñas en las tareas de cuidado y en el cuidado de sus hermanos y hermanas, u otros niños más pequeños. Por tal razón, la crianza como proceso social debe reconfigurar el cuidado al interior de las familias, considerando desde las políticas públicas, la redistribución, la revalorización y la reformulación de los cuidados y el lugar de las niñeces en este proceso.

Referencias

- Banco Mundial. (2023). Índice de Gini. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2022&start=2022&view=bar>
- Carrasquer, P., Torns, T., Tejero, E., & Romero, A. (1998). El trabajo reproductivo. *Papers: Revista de sociología* (55), 0095-114. Archivo digital: <https://papers.uab.cat/article/view/v55-carrasquer-torns-tejero-et-al>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2022). Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT). <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/encuesta-nacional-del-uso-del-tiempo-enut>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2023). Proyecciones de población. <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- Güezmes, A., Vaeza, M. (2022). Avances en materia de normativa del cuidado en América Latina y el Caribe. Hacia una sociedad del cuidado con igualdad de género. <https://repositorio.cepal.org/items/eb2f13eb-0734-4878-8f52-0bf8ae99f9c5>
<https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2019/Progress-of-the-worlds-women-2019-2020-es.pdf>
- Ovalle, A. A. (2020). Crianza y cuidado, intervención del Estado y las ON: un estado de la cuestión. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 143–164. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.9>
- Pautassi, L. C. (2007). El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos. Comisión Económica Para América Latina y el Caribe CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/items/e8a47d83-4d07-4fa2-bcdd-ea2aac87a6c5>
- Triana, A. N., Ávila, L. & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(2), 933-945. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlnsj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/81>
- Urrea, F., Murillo, F. (1999). Dinámica del poblamiento y algunas características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cidse-univalle/20121113125431/art4.pdf>

Mesa 25

A experiência do planejamento de vida (pvida): centro de referência da juventude de feu rosa, Serra - es

WESLANE DA SILVA SANTOS

JAQUELINE LOUREIRO PEREIRA

EMANUELLA GONÇALO DO NASCIMENTO

Resumo

Centro de Referência das Juventudes (CRJ), tem como público jovem de 15 a 24 anos, fazendo se o recorte de raça e gênero no que tange às questões étnico-sociais. A metodologia do CRJ prevê o acompanhamento de planejamento de vida (PVida) e com o intuito de auxiliar as juventudes a pensar possibilidades de vida, e estimular interesses a partir da apresentação de perspectivas e objetivos, em conjunto com as juventudes. Assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar o PVida, que resgata as demais dimensões do trabalho com jovens como dito: teórico metodológico, ético política e prático-interventiva.

Palavras-chave: Juventudes; Direitos humanos; Políticas Públicas Centro de Referência das juventudes; Planejamento de Vida.

Abstract

Centro de Referência das Juventudes (CRJ), targets young people between 15 and 24 years of age, focusing on race and gender in terms of ethnic-social issues. CRJ's methodology provides for monitoring life planning (PVida) and with the aim of helping youths to think about life possibilities, and stimulating interests from the presentation of perspectives and objectives, together with youths. Thus, this article aims to present PVida, which rescues the other dimensions of work with young people as said: theoretical methodological, ethical, political and practical-interventive.

Keywords: Youths; Human rights; Public Policies Youth Reference Center; Life Planning

Objetivos

- Apresentar o Centro de Referência da Juventude como um equipamento de Direitos Humanos.
- Apresentar a metodologia utilizada para o acompanhamento em Planejamento de Vida como uma prática que a partir da dimensão teórico metodológicas dialoga com o cotidiano real do território das juventudes atendidas.
- Discutir sobre a contribuição de metodologias que surgem a partir da realidade territorial em seu cerne.
- Contribuir para o êxito da política pública para as juventudes, principalmente da juventude negra.

Resultados: Diálogos sobre sonhar, as experiências dos jovens no acompanhamento

Ter casa própria, fazer cursinho pré vestibular, jogar futebol profissional, ser artista, ter saúde mental, ser dançarina, não sofrer pelo julgamento das pessoas, comer um bolo sozinha, visitar um museu, ter uma calça, assistir uma peça no teatro. Esses foram alguns dos sonhos e desejos apresentados nas oficinas e atendimentos individuais do PVida.

Demonstrando que os jovens acompanhados tem especificidades que nem imaginamos. A partir do momento que o PVida se apresenta em sua primazia: “sonhar é um direito” e que comparecem as mais diversas possibilidades de sonhar. Foi recorrente o relato que até o momento da oficina, os jovens não haviam parado para pensar nos sonhos pois a demanda da vida e da própria sobrevivência eram maiores do que as possibilidades de se alcançar o que era desejado. A partir dos acompanhamentos individuais os projetos foram sendo construídos e modificados no percurso obedecendo o desejo dos jovens, bem como, a garantia dos direitos.

Para que os Plano de vidas sejam encaminhados e concretizados de forma prática no cotidiano dos jovens, a equipe realiza atendimentos individuais, familiares e estudos de casos que nascem a partir do acompanhamento das demandas apresentadas pelos jovens. O CRJ busca firmar parcerias com instituições de ensinos privadas, e Instituições de estágio, bem como a utilização de recursos próprios do serviço, é a partir destas parcerias e da utilização de recursos que é possível que se encaminhe os sonhos e desejos para a sua concretização.

Assim foi possível concretizar um dos objetivos propostos pelo PVida da Jovem L. que era realizar um curso técnico em administração, que fosse possível a partir da criação desta parceria. A jovem ganhou uma bolsa 100%, uniforme e material de estudo. Para garantir a permanência da jovem no curso, o CRJ está oferecendo o benefício da passagem municipal à jovem.

O jovem G., escreveu um curta metragem e procurou a equipe para ver quais seriam as possibilidades do CRJ contribuir para a efetivação da gravação desses episódios, para tanto foi sugerido estabelecermos essa atividade em seu acompanhamento e foi realizado empréstimo de salas, material de papelaria, impressões e equipamentos. O jovem utilizou o espaço externo do CRJ para gravar, bem como espaços do território. Como sugestão em atendimento foi sugerido a criação de um instagram para a divulgação da websérie que está disponível em um canal do youtube do jovem.

Impacto na Política: Território e implementação dos CRJ'S

O Centro de Referência das Juventudes (CRJ) surgiu a partir de uma conferência estadual de juventude no Espírito Santo no ano de 2007, sendo uma proposta de espaço para a promoção dos direitos das juventudes. Para além de ofertar a participação em oficinas e atividades pré-definidas com o intuito de possibilitar o acesso à cultura, esporte e lazer, o CRJ tem como objetivo ser um espaço de convivência, propondo aos usuários o exercício de harmonizar este ambiente de interação social e recreativo e

possibilitando o fortalecimento dos laços de convivência e socialização entre eles (Fassarella Caliarì; Gomes Machado, 2022, p.21).

A escolha do território de inserção deste equipamento se deu através dos índices de criminalidade do Projeto Estado - Segurança Cidadã, sendo uma política do Governo do Estado do Espírito Santo financiada pelo BID para implementar medidas de prevenção e combate à violência. Esse recorte visa contribuir para a redução dos elevados índices de crimes violentos (homicídios e roubos) entre os jovens de 15 a 24 anos que vivem nas áreas, historicamente, mais vulneráveis e mais atingidas pela violência.

No total, foram implantados 14 CRJs em todo o Estado do Espírito Santo, sendo um deles no município da Serra, no bairro Feu Rosa. O CRJ Feu Rosa foi inaugurado em 04 de dezembro de 2021, sendo o sendo o segundo centro de referência das juventudes a ser implementado (Fassarella Caliarì; Gomes Machado, 2022, p.90). O CRJ Feu Rosa tem como objetivo atender jovens de 15 a 29 anos da cidade de Serra-ES nos bairros Feu Rosa, Vila Nova de Colares, Conjunto Feu Rosa, Sítio Esmeralda (Ourimar), Bairro das Laranjeiras, podendo chegar a Jacaraípe, São Patrício, Enseada de Jacaraípe, Lagoa de Jacaraípe. A implementação deste serviço se dá através de recursos do BID. O CRJ de Feu Rosa é fruto do trabalho da SEDH-ES, em parceria com a Organização da Sociedade Civil (OSC) Agência de Desenvolvimento Social Jovem - Adesjovem⁹⁴, definida após ampla seleção pública.

Metodologia: Planejamento de vida - PVida

A metodologia prevê que o acompanhamento tenha tempo mínimo de seis meses e passa pelo processo individual e/ou coletivo com a equipe técnica (assistente social, terapeuta ocupacional e psicóloga). Esse processo de acompanhamento pode ser a participação no Circuito Formativo em Direitos Humanos, ou a construção do Plano de Possibilidades para a Vida (PVida), ou, ainda, o Plano de Possibilidades de Trabalhos Individuais ou Coletivos (PTrampo). Ou seja, o acompanhamento é um processo que a/o jovem desenvolve no CRJ, de forma contínua, onde serão levantadas demandas diversas, algumas não serão possíveis de serem atendidas no CRJ e precisarão contar com a rede de serviços do território de forma complementar, por meio de encaminhamentos qualificados.

Nesse contexto, busca-se promover relações de interdependência, tendo em vista a efetivação de uma prática profissional que tem como cerne a noção de integralidade dos sujeitos por nós acompanhados. Para que essa prática ocorra de fato, a equipe se dispõe ao encontro intersubjetivo em suas relações, bem

⁹⁴ A Adesjovem nasceu em 2005 com representantes de diferentes distritos da região de Vitória pelo interesse comum dos grupos juvenis em promover o acesso a atividades culturais. Embora a ADESJOVEM tenha um foco nas juventudes, o projeto Meu Baião iniciou uma oficina no CEC REAME em dezembro de 2014. Ao longo dos anos, eles trabalharam com a comunidade para desenvolver iniciativas interessantes e gratuitas para ajudar a reduzir a vulnerabilidade social.; com aulas de Capoeira, Maculelê, Puxada de Rede e Samba de Roda. E no ano de 2021 se tornou a OSC responsável pela coordenação do Centro de Referência das Juventudes no bairro de Feu Rosa.

como compreende que estamos em constante formação, buscando, de forma dialógica, estabelecer conexões atravessadas pelos diferentes saberes em diálogo.

O acompanhamento por meio do Plano de Possibilidades para a Vida (PVida) que tem por objetivo auxiliar as juventudes a pensar possibilidades de vida, atividades de interesse, a criar interesses também a partir da apresentação de possibilidades, e, em conjunto com as juventudes, de forma individualizada e/ou coletiva, traçar encaminhamentos que contribuam para atingir os objetivos. Ele é orientado a partir de um formulário que deve ser dialogado com os jovens. A partir da leitura do traçado metodológico e do formulário que orienta o acompanhamento para planejamento de vida, a equipe entendeu que seria necessário a construção de uma metodologia que dialogasse com as vivências das juventude daquele território. A metodologia da árvore da vida nasce a partir do questionamento: Como dialogar sobre sonhos com jovens pretos e periféricos diante de uma lógica capitalista que é excludente?

A partir deste pressuposto foi necessário orientações teórico metodológicas que pudessem responder ou até mesmo provocar questionamentos sobre raça, gênero, classe e de políticas sociais para as juventudes e sobre território para embasar o entendimento ‘sonhar é um direito’ e desta forma dialogar de forma prática sobre o cotidiano das juventudes no território onde atuamos.

Diante das respostas e dos questionamentos a equipe entendeu a necessidade de criar uma metodologia para colocar em prática o direito de sonhar através do PVida. Utilizando a instrumentalidade da oficina de atividades e do teatro do oprimido a metodologia de oficina foi intitulada como Árvore da vida. A oficina é construída a partir das metodologias de oficinas de atividade (Terapia Ocupacional Social) e do Teatro do Oprimido. A oficina de atividades é uma metodologia que utiliza atividades como recurso mediador do trabalho de aproximação, acompanhamento, apreensão das demandas e fortalecimento dos sujeitos, individuais e coletivos, para os quais direciona sua ação (LOPES et al, 2011). Assim esta metodologia permite um diálogo transversal com as juventudes atendidas, pois se configuram como um espaço social no qual se estabelece propostas relacionadas ao fazer e a ação humana, proporcionando uma aprendizagem compartilhada, pois cada sujeito participante tem caráter ativo no processo. A oficina de atividades é um espaço dinâmico onde as experiências estão relacionadas entre participantes, espaço, materiais, memória, sensações (SILVA, 2007).

O Teatro do Oprimido (TO) criado por Augusto Boal, nos anos 70 é uma técnica fortemente progressista por ter como premissa que o teatro pode ser um instrumento de libertação, de transformação social e educativa (BOAL, 2009). Partindo desse pressuposto os jogos e exercícios do método foram incorporados na construção da metodologia da oficina de PVida, por provocar a “interpenetração da ficção na realidade e da realidade na ficção” (BOAL, 2009, p.28).

A oficina de atividades e o teatro do oprimido estimulam e proporcionam a participação para a sua efetivação, desta forma o diálogo entre essas duas metodologias promovem que as juventudes atendidas

estejam de maneira ativa no diálogo sobre a discussão do que é um sonho e do planejamento dessas possibilidades de vida de acordo com o cotidiano de suas vidas, sendo assim possível pensar nas possibilidades para além do plano individual, mas também dos muitos micro e macro espaços sociais nos quais estão inseridos.

A árvore do PVida

O planejamento de vida tem como símbolo uma árvore. A árvore se assemelha a vida no sentido de que as nossas construções de projetos de vida nascem a partir do cultivo e do preparo do solo que pode ser fértil ou não, mas que o preparo deste solo pode ser realizado em vários momentos. A partir do preparo do solo (vivências e experimentações) as raízes brotam e são as raízes que dizem quem somos e quem não somos, as raízes se desenvolvem, assim como nós, umas são fortes, outras frágeis, mas até as frágeis podem ser fortalecidas com o cuidado adequado para com o solo, que deve ser constante. Desta forma, a metodologia parte do princípio que nos assemelhamos às raízes com as nossas habilidades, potencialidades e até fragilidades.

O tronco segura as raízes e a base da árvore, sendo assim o tronco se refere aos sonhos e desejos, pois entende-se que os nossos sonhos e desejos sustentam nossos modos de vida. Na medida que o caminho é trilhado em busca do que acreditamos a árvore cresce e do tronco principal surgem as ramificações. Os sonhos, os desejos vão formando novos galhos, para sustentar as possibilidades dos sonhos existentes ou até mesmo de novos sonhos. As ramificações e os frutos são o resultado do cultivo da raiz e do crescimento, desta forma aqui as ramificações se assemelha às possibilidades, porque de cada ramificação podem nascer folhas e copas de árvores diferentes e os frutos se assemelham as conquistas, o fruto é o resultado do preparo com a raiz e do crescimento do tronco, fazendo referência aos resultados que podem ser obtidos com todo o caminho construído ao longo do acompanhamento.

Para construir a árvore da vida, a oficina é dividida em três etapas. Sendo que a primeira etapa consiste num momento inicial de relaxamento, a sala é preparada de forma acolhedora com essência de lavanda e uma música relaxante. Após o momento de relaxamento, inicia o momento de despertar o corpo, com exercícios para que o corpo e a mente se concentrem nas atividades que a oficina propõe.

O segundo momento se caracteriza com a preparação do solo, onde através do jogo quem eu sou e quem eu não sou o jovem diz sobre a raiz que ele é. No centro da roda estão objetos dispostos (óculos, tênis, sandália de salto, livro, tesoura, espelho, corda, pente garfo, secador de cabelo, pandeiro, microfone, tarjetas em branco para escrita, caneta, planta). Esse jogo se dá a partir da seleção de um objeto que representa quem ele é e outro objeto que representa quem ele não é. Esse é um momento de partilha e de acolhimento. Ainda na segunda etapa cada jovem é convidado a listar 5 sonhos e/ou desejos, após a escrita quem deseja compartilhar o que escreveu.

A fim de simbolizar o plantio do sonho esta etapa é finalizada com o plantio de mudas de plantas suculentas. Essa planta foi escolhida, porque ela tem facilidade de se propagar, mesmo que uma de suas folhas caia é possível que esta brote de novo.

O terceiro momento se constitui do diálogo sobre a roda da vida, juntos as juventudes marcam na roda da vida aspectos das suas vidas com base na sua realidade. Esta etapa é finalizada com a realização do desenho coletivo da árvore.

A oficina tem o intuito de dialogar que os sonhos são atravessados por diversas dimensões, o diálogo sobre esses atravessamentos é feito a partir da realidade e das vivências que os jovens participantes trazem. Dialogamos ainda que cada cultivo, crescimento dos sonhos, interesses e desejos faz parte de um processo subjetivo vivenciado a partir da experiência entendida aqui a partir do que Bondía propõe: “*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.*”(p.21) Entendendo que o sujeito da experiência é definido por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura à aprendizagem (BONDÍA, 2002) e que essa aprendizagem está passível de erros e acertos, de desistências e recomeços e que cada caminho para trilhar um sonho ou um desejo é singular. Desta forma é a partir da discussão que o autor realiza sobre a experiência, aprendizado e educação que entendemos que se dá a construção do PVida com os jovens acompanhados.

Relevância Social: A juventude negra quer sonhar

O público prioritário das ações do CRJ são jovens negros, visto que esse público compõe a maior parcela da população brasileira⁹⁵ e devido ao racismo é o mais atingido pelas violações de direitos⁹⁶. Nesse sentido, o equipamento atua para garantir a promoção do acesso à direitos e às políticas públicas, por meio dos CRJ o estado atua frente a escassez de serviços públicos específicos ofertados aos jovens de forma participativa e a partir dos interesses das juventudes considerando a raça/cor como uma dimensão fundamental⁹⁷. (Metodologia CRJ, 2022).

⁹⁵ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2015), a população negra no Brasil é majoritária, sendo que 53,6% se declaram preto ou pardo e 45,5% se identificam como brancos (IBGE, 2015).

⁹⁶ As publicações mais recentes sobre as condições de vida da população negra brasileira, como a *Síntese de Indicadores Sociais: analisando as Condições de Vida da População Brasileira* (IBGE, 2019), reafirmam a continuidade da população negra na base da pirâmide social mesmo após cento e trinta e dois anos de abolição formal da escravatura, um reflexo da ineficiência das políticas públicas relacionadas à promoção dos direitos constitucionais dessa parcela da população.

⁹⁷ Dentro dessa problemática existem iniciativas internacionais de combate ao racismo como *O Programa de Atividades para a Década Internacional Afrodescendentes (2015-2024)*, aprovado pelas Organização das Nações Unidas (ONU) para promover o respeito, proteção e realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais da população negra.

Desse modo, pensar e elaborar planos de vida para a juventude, em especial a juventude negra periférica, requerem o entendimento de que sonhos e planos de vida são atravessados por questões sociais (de raça, de gênero, de classe) que inviabilizam os sonhos e o acesso aos direitos constitucionais das juventudes, uma vez que essa juventude enfrenta diretamente o racismo estrutural⁹⁸ que os colocam em uma situação de vulnerabilidade. À vista disso, é relevante destacar que o racismo ameaça a saúde mental dos indivíduos que diariamente passam por essa dinâmica opressora e cria limitações que afetam o senso de integridade individual sobre o estresse causado pela experiência racista da sociedade, entre outros efeitos deletérios.

Para tanto, pensando na garantia de Direitos Humanos, os Centros de Referência das Juventudes foram implantados através do traçado metodológico que prevê que as juventudes possam ser acompanhadas a partir do planejamento de possibilidade de vida (PVida).

Conclusão: A viver é possibilidade

Destaca-se que os sonhos e desejos apresentados são direitos, previstos inclusive no estatuto da juventude, desta forma o PVida também se caracteriza como um precursor para a efetivação de direitos das juventudes, onde por meio dele é possível dialogar sobre sonhos e sobre os direitos sociais fundamentais para a juventude como a educação, o trabalho, a mobilidade e tantos outros. O PVida aciona ações de vida em cotidianos que são atravessados por ações de morte.

O acompanhamento através do PVida se constitui como uma prática exitosa, pois através dele vem sendo possível dialogar e pensar a autonomia, a liberdade das juventudes de sonhar, estimular grandes e pequenos sonhos, afirmando que a vida é possibilidade. A partir de uma escuta afetiva inicia-se o trabalho de retirada de uma marca estrutural de que o corpo de um jovem é um corpo perigoso, afirmando que cada corpo pode e deve existir enquanto direito.

Ainda é necessário que outras políticas sociais pensem abordagens e a inserção das juventudes para a efetivação dos direitos sociais da juventude previstas na Lei nº 12.852/2013 que institui o Estatuto das Juventudes no Brasil para que os encaminhamentos e o acesso, à saúde, educação, esporte, lazer, a mobilidade, a diversidade e igualdade, a justiça, a profissionalização, trabalho e renda acionem ações de vida em cotidianos que são atravessados por violações (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, 2013).

⁹⁸ Existem uma ampla gama de concepções e tipologias do racismo, nossa compreensão parte das reflexões de Almeida (2019) sobre o conceito de racismo como fundamento estruturador das relações sociais em sua obra sobre racismo estrutural. Para o autor, é impossível discutir a existência do racismo sem considerar que tal violência é estrutural, pois isso é alcançado por meio da formalização de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro das sociedades, em que colocam um grupos étnicos exposto a essa violência.

Através do acompanhamento a cada jovem a equipe aprende que o caminho para a efetivação dos direitos sociais básicos ainda é longo e cheio de percalços, mas a cada ação realizada através do CRJ Feu Rosa, estamos em conjunto com as juventudes deste território preparando o solo para que essas raízes que são sempre quebradas e mortas brotem vida.

Referências

- Brasil. [Estatuto da Juventude (2013)]. Estatuto da juventude: Atos internacionais e normas correlatas. Brasília: senado Federal, coordenação de Edições técnicas, 2013.103p. Recuperado em 10 de julho de 2023 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm
- Boal, A. (2009a). *A estética do oprimido : reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico*. Funarte-Fundação Nacional De Artes.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20–28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>
- Caliari, F. H., Machado, G. P .M. (2022) Metodologia dos Centros de Referência das Juventudes do Governo do Estado do Espírito Santo. p. 109, 2022. Disponível em: [https://juventudes.es.gov.br/Media/Juventude/DOC2023/Metodologia%20dos%20crjs%20\(1\)%20\(1\).pdf](https://juventudes.es.gov.br/Media/Juventude/DOC2023/Metodologia%20dos%20crjs%20(1)%20(1).pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.
- Lopes, R. E., Borba, P. L. de O., Trajber, N. K. de A., Silva, C. R., & Cuel, B. T. (2011). Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. *Interface -Comunicação, Saúde, Educação*, 15(36), 277–288. <https://doi.org/10.1590/s1414-32832011000100021>
- Presidência Da República Casa Civil Subchefia Para Assuntos Jurídicos. (2013). Lei ordinária nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Lei n.** 12.852, de 05 de agosto de 2013: Estatuto da Juventude, Brasília, 6 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.
- SILVA, C. R. (2007) Oficinas. In: PARK, M. B.; SIEIRO, R. F.;CARNICEL, A. *Palavras-chave da educação não formal.Holambra*: Editora Setembro, Centro de Memória da UNICAMP, p. 213-214.
- Silvio, A.L (2019). Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro, 264p.

Mesa 26

Realidad social de la juventud en Floridablanca, colegio Técnico Vicente Azuero: el impacto de la pedagogía híbrida y la pobreza multidimensional

CLAUDIA TERESA GONZÁLEZ MORENO

JOSÉ PASCUAL MORA GARCÍA

La realidad social actual de la Juventud en Floridablanca, Colegio Técnico Vicente Azuero en lo que respecta a la pobreza multidimensional como expresión de la desigualdad tiene un impacto significativo en relación con la pedagogía híbrida.

La falta de recursos y oportunidades restringe el acceso de los jóvenes a la educación, especialmente en ambientes donde se requiere la pericia de la pedagogía híbrida. La brecha digital, la falta de dispositivos electrónicos y el acceso a internet dificultan la participación plena de los jóvenes en los entornos educativos híbridos. La pobreza multidimensional afecta su capacidad para adquirir las competencias digitales necesarias para aprovechar al máximo las tecnologías educativas y las oportunidades en línea.

Además, la desigualdad socioeconómica puede generar desigualdades en el acceso a recursos educativos y materiales, lo que impacta negativamente en la experiencia de aprendizaje en los jóvenes. La falta de acceso a materiales didácticos, libros y recursos educativos digitales puede limitar su participación y su capacidad para alcanzar un aprendizaje significativo.

Para afrontar este impacto, es necesario implementar políticas educativas y sociales que garanticen el acceso equitativo a recursos tecnológicos y materiales educativos, así como brindar apoyo adicional a aquellos jóvenes en situaciones de pobreza multidimensional. Es importante promover estrategias inclusivas en la pedagogía híbrida que tengan en cuenta las diversas realidades socioeconómicas de la juventud, fomentando la igualdad de oportunidades y la participación plena en los entornos educativos digitales.

Palabras clave: Pedagogía Híbrida, Pobreza multidimensional, Realidad social. Decolonialidad.

Objetivo

Aplicar la pedagogía híbrida como herramienta de inclusión, en consonancia con las políticas del estado.

Resultados

Este estudio desarrollado en el colegio técnico Vicente Azuero de Floridablanca en tiempo de pandemia se aplicó la pedagogía híbrida como herramienta de inclusión, en concordancia con las políticas del Estado. Pero estas a su vez seguían siendo dominantes por los gobernantes de turno y presentando los intereses políticos y modelos pedagógicos de otros países, presentando pruebas del Estado, sin contextualizar las necesidades de cada institución y comunidad educativa, y sin proyección a las necesidades de su momento como fue la pandemia.

Es por ello por lo que se hace evidente investigar la decolinización liberadora en las instituciones educativas, las diferentes formas en las cuales se pueden presentar los escenarios de liberación en las instituciones, ya que, la descolonización implica una lucha por la justicia social, la oportunidad de igualdades y el respeto por la diversidad cultural.

Entonces, es importante tener en cuenta que la decolonialidad es un campo en constante desarrollo, cambio, tránsito y que experimenta múltiples enfoques y perspectivas. Para contextualizar el concepto de “decolonialidad liberadora” vale la pena traer a colación una forma de interpretación de la descolonización por parte de Dussel (1996), para tener una superficie más clara sobre la función del maestro en el proceso de descolonización.

El *êthos* de la liberación pedagógica exige al maestro saber oír en el silencio con respecto a la juventud, al pueblo. Sólo del discipulado paciente y entusiasta del propio maestro podrá emerger el juicio adecuado de la realidad en la que se encuentra el pueblo. El discípulo, juventud y pueblo admirarán igualmente al maestro que, en su vida, en su convivencia, en su humildad y servicio entrega la conciencia crítica para afirmar los valores ya existentes en la juventud y el pueblo. (p. 117)

Según Dussel, la liberación pedagógica implica que los maestros deben tener la habilidad de escuchar en silencio cuando se trata de la juventud y el pueblo. Solo a través de una relación entusiasta entre maestro-estudiante. Es fundamental que los estudiantes y el pueblo admiren al maestro, para que, a través de su vida, su convivencia, su humildad y entrega al servicio, fomente una conciencia crítica que afirme los valores ya presentes en la juventud y el pueblo. Es decir, el docente debe estar dispuesto a escuchar, aprender y trabajar junto a sus estudiantes, reconociendo y valorando sus conocimientos y experiencias, contribuyendo a fortalecer su conciencia crítica, su sentido de identidad y empoderamiento.

Ahora bien, es importante repensar las prácticas educativas bajo una mirada decolonial y liberadora, que proponga a las instituciones el reconocimiento y el valor cultural de los estudiantes, fomentando el reconocimiento cultural y diverso a partir de un diálogo intercultural que promueva la igualdad, el respeto y el desarrollo integral de todos los individuos, sin imponer una visión hegemónica.

Importancia de la pedagogía híbrida en nuestro sistema educativo

La pedagogía híbrida es un enfoque de cambio en el aprendizaje presencial y en línea, aprovechando las ventajas de ambas modalidades. Este enfoque promueve la personalización del aprendizaje, la participación de los estudiantes y el desarrollo de habilidades digitales.

En cuanto a la personalización del aprendizaje se refiere a adaptar las experiencias de aprendizaje tanto en el entorno presencial como en la línea para satisfacer necesidades individuales de los estudiantes. Para esto se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- La pedagogía híbrida permite al estudiante tener más autonomía para elegir cuándo y a qué ritmo avanzar, adoptar el horario de estudio según sus necesidades individuales, posibilitando el avance más rápido y poder dedicar más tiempo a temas que le resultan más desafiantes. Lo anterior se puede llevar a cabo por medio del servicio de recursos y materiales educativos personalizados que se ajusten a sus intereses y niveles de habilidad de cada estudiante, esto incluye entregar contenidos en diversos formatos (vídeos, texto, audio, etc.).
- La tecnología utilizada en la pedagogía híbrida permite recopilar datos y realizar un seguimiento del proceso individual más detallada de los estudiantes. Permitiendo a los educadores brindar retroalimentación y material evaluativo personalizado para cada estudiante según sus propias necesidades académicas, físicas y psicológicas.
- La personalización del aprendizaje en la pedagogía híbrida implica aprovechar las posibilidades que brinda la combinación del aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes, ofreciendo flexibilidad, contenido personalizado, apoyo individualizado, diversidad de recursos y actividades. Conforme a lo mencionado anteriormente es fundamental hacer hincapié en dos autores colombianos que proponen la integración de tecnologías de la información y la comunicación como nuevo aprendizaje de aprendizaje. Parra y Marín (2020) afirman lo siguiente: La integración de las TIC en la educación ha generado nuevas didácticas, nuevas pedagogías y nuevas formas de aprender, así lo menciona el Ministerio de Educación de Colombia, al expresar que dicha relación ofrece al aprendiz diversos ambientes de aprendizaje; otorga espacios para explorar, observar, analizar, y construir conocimiento; estimula la imaginación, creatividad y sentido crítico; ofrece múltiples fuentes de información; facilita la comprensión científica de los fenómenos sociales y naturales y permite realizar experiencias de aprendizaje multisensorial. (p. 50)

De lo anterior vale la pena destacar la integración de las Tecnologías de la información y la comunicación en la educación y como a partir de dicho método se han generado nuevas didácticas pedagógicas y formas de aprender. Según el Ministerio de Educación en Colombia, esta relación ofrece a

los aprendices diversos ambientes de aprendizaje, haciendo énfasis en el estímulo de la imaginación, el comprender científicamente los fenómenos sociales, naturales y las experiencias multisensoriales.

En el contexto de la pedagogía híbrida en los colegios oficiales puede permitir una mayor diversificación de los recursos educativos, brindando a los estudiantes una amplia gama de herramientas digitales y contenidos en línea. Esto puede enriquecer la experiencia educativa y promover el desarrollo de habilidades digitales relevantes para el mundo actual.

Además, la pedagogía híbrida puede facilitar la personalización del aprendizaje, generar nuevas didácticas, presentándose como una estrategia relevante en el sistema educativo. Sin embargo, es fundamental garantizar la equidad y el apoyo necesario para que todos los estudiantes puedan acceder a herramientas digitales, así mismo brindar apoyo adicional a aquellos estudiantes que puedan enfrentar barreras del aprendizaje en entornos digitales.

Para brindar un entendimiento más significativo sobre el aprendizaje es importante traer una idea de Mora (2002) “el aprendizaje continuo es una necesidad del tiempo que vivimos. Las experiencias no son relevantes por sí sólo, en la sociedad del aprendizaje continuo, las nuevas tecnologías de comunicación favorecen al docente para que realice un repedagogización constante” (p. 182).

Es decir, la pedagogía híbrida no solo le exige al estudiante estar en constante crecimiento, sino que invita al docente en la transformación práctica-pedagógica en relación con las nuevas tecnologías que propone la sociedad contemporánea.

La pobreza multidimensional

Hace referencia a la carencia de los recursos y oportunidades en diferentes dimensiones de la vida, como la educación, la salud, la vivienda y el empleo. La pobreza multidimensional tiene un impacto significativo en el acceso a la educación de calidad y en el desarrollo integral de los estudiantes.

Impacto en la política

El impacto que se tiene de la pedagogía híbrida, la realidad social de nuestro entorno educativo en lo que respecta la pobreza multidimensional y la importancia de decolonialidad en nuestro sistema educativo radica en la necesidad de reconocer y afrontar las organizaciones de poder y conocimiento que han sido impuestas a través de la historia a través del colonialismo y que aún tienen un impacto significativo en la educación, se puede evidenciar en los siguientes apartados.

Importancia de la decolonialidad en nuestro sistema educativo

Como primera medida, se da valoración de conocimiento y saberes locales: la decolonialidad se sitúa en la valoración de los conocimientos y saberes locales, que han sido históricamente segregados o subestimados en el sistema educativo imperioso. Reconoce la importancia de las perspectivas y experiencias culturales propias de cada comunidad.

En segunda instancia, se reta a la dominación y discriminación: la decolonialidad busca desafiar los modelos educativos que perpetúan la dominación y discriminación basadas en la raza, la clase social, el género y las formas de opresión. Busca promover la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad cultural.

En el tercer apartado, se evidencia la construcción de igualdades auténticas: la educación basada en la decolonialidad permite a los estudiantes construir igualdades auténticas y seguras al valorar su propia tradición, cultura y lengua. Esto favorece la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de comunidades marginadas.

Así mismo, el cuarto impacto se genera de forma positiva, la promoción de la interculturalidad y diálogo de saberes permite el encuentro de diversas perspectivas y conocimiento. Esto enriquece el proceso educativo al promover la comprensión mutua, la empatía y el respeto hacia otras culturas y formas de vida.

Como quinto aspecto se tiene en cuenta la reflexión crítica y transformación social. La decolonialidad invita a una reflexión crítica sobre las estructuras de poder presentes en el sistema educativo y propone su transformación. Promueve una educación liberadora que impulse la participación ciudadana, con justicia social y con equidad.

Por lo tanto, se puede inferir que la decolonialidad en el sistema educativo es fundamental para construir una educación inclusiva, equitativa y liberadora. Al contraponer las estructuras de conocimiento impuestas por el colonialismo, se promueve una educación que valora la diversidad cultural, respeta las identidades individuales y colectivas, y contribuye a la transformación social hacia sociedades más justas y equitativas.

Dicho lo anterior, se resaltar el concepto de la “decolonialidad liberadora” que se ha analizado en ámbito académico. El concepto de decolonialidad liberadora ha sido investigado por diversos autores académicos y teóricos como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, entre otros. Estos autores han abordado el tema desde diferentes perspectivas, pero todos comparten la idea de que la decolonialidad busca desafiar y superar las estructuras coloniales de opresión subordinación presentes en diferentes ámbitos, incluyendo el sistema educativo.

La decolonialidad liberadora se refiere a que no solo busca reconocer y dismantelar las estructuras coloniales de poder y conocimiento, sino que, aspira a liberar a los individuos y comunidades de formas de denominación y explotación que el colonialismo ha impuesto. Por ejemplo, en los sistemas educativos coloniales tendían a seguir los modelos educativos eurocéntricos, que privilegiaban el conocimiento y los valores europeos en detrimento de la tradiciones y conocimiento locales. Esto resulta en la desvalorización de las culturas y saberes indígenas, perpetuando la dominación cultural, la imposición del idioma, relegando o prohibiendo el uso de los idiomas nativos, las habilidades y conocimientos enseñados hasta ahora están

diseñados para servir a los intereses económicos y políticos. Dussel en una entrevista realizada por Cabaluz (2013) expone a la luz esta problemática de forma eficaz, por lo tanto, es necesario mencionar lo siguiente.

Es como un indígena que llega a la escuela y la maestra le dice: *“Usted va a hablar castellano, porque su lengua no sirve”*, entonces va a su casa y dice: *“Mamá no tenemos que hablar más nuestra lengua porque la señorita dice”*... y el pobre nunca más puede saber la cultura del Otro, y lo que va a recibir es un diploma de ignorancia, porque va estar convencido de que no sabe. Es distinto si una maestro o maestra recibe al indígena y le dice: *“Hola, buenos días joven”*, y el otro habla mal castellano, *“¿Tú hablas tu lengua? Sí. Vaya eres sabio, sabes dos, yo sé una, sabes más que yo... ¿y donde la aprendiste? De mi mamá. Vaya tu mamá es sabia y tú ya eres sabio, más que yo... yo te voy a ayudar a pensar desde tu lengua, tu propia cultura y luego ya veremos”*. Entra en diálogo, entonces ese niño va a su casa y le dice a su mamá: *“Mamá me dice la señorita que tú eres sabia porque tú hablas esta lengua, que ella no habla”*. Que distinto ¿no?, el niño estaría contento y de pronto la señorita dijo que lo que le va a hacer es que va a reflexionar la cultura que tiene, eso es pedagogía de la liberación, y ese niño va a empezar a ver las cosas distintas y va a ser un sabio desde que empieza, y el colegio le va a servir para desarrollarse y no para recibir un certificado de ignorancia de una cultura que no pudo saber. Eso pasa con un indígena, pero lo mismo pasa con un obrero, porque no tiene todos los elementos culturales.

En el fragmento citado por Enrique Dussel aborda la importancia de la descolonización y la liberación en las instituciones educativas desde la una perspectiva crítica. Dussel nos presenta un ejemplo concreto sobre cómo el sistema educativo puede reproducir relaciones de poder y subordinación, perpetuando la marginación y la ignorancia de ciertos grupos culturales.

En el caso mencionado, un niño llega a la escuela y su maestra le dice que su lengua no es válida y debe hablar en castellano. Esta actitud desvaloriza su cultura y hace sentir inferioridad ante los demás. El resultado es que el joven internaliza este mensaje, renuncia a su lengua y cultura, creyendo que no tiene conocimientos y sabiduría. En lugar de proponer el desarrollo de su identidad cultural.

Dussel propone una alternativa de abordar esta situación. En lugar de menospreciar la lengua y cultura del niño, el maestro debe acogerlo con respeto y reconocer su sabiduría. Alentar al infante a hablar su lengua y mostrar su capacidad por hablar dos idiomas. Esta actitud promoverá un diálogo abierto y un intercambio de conocimientos entre el maestro y el estudiante.

Desde este punto de vista para Dussel, la decolonialidad y pedagogía de la liberación, busca romper con la lógica colonial que subordina y desvaloriza las culturas y conocimiento no dominantes. Se debe reconocer y dar valor a la diversidad cultural, promoviendo el dialogo intercultural.

Metodología

En el siguiente apartado se aborda un caso de estudio en el Colegio Técnico Vicente Azuero del municipio de Floridablanca Santander, período comprendido entre el 2020-2021 en tiempos de pandemia, su principal necesidad fue implementar nuevas estrategias para favorecer la enseñanza- aprendizaje de los estudiantes de Floridablanca – Santander.

Pertinencia social, según el caso

La realidad social comprende las condiciones económicas y culturales en las que se desenvuelven los estudiantes, la comprensión de la realidad es fundamental para diseñar estrategias educativas que respondan a las necesidades y contextos específicos del estudiante respecto a este tema, Canales y Herrera (2020) resalta que:

Resulta urgente reconocer que la red es un servicio público y que el acceso universal es un derecho fundamental. Internet es un bien común y por ello se impone la necesidad de actualizar la disputa por el costo, el acceso abierto a los datos de interés público, el código abierto, la transparencia en el uso de datos y la internet ciudadana, como ejes de las regulaciones indispensables para su mayor democratización. Estas y muchas otras cuestiones justifican la necesidad de políticas públicas de distinto nivel en el contexto de la sociedad digital, a fin de garantizar el acceso, la reducción de desigualdades y el desarrollo de tecnologías orientadas al beneficio colectivo, en el marco de la responsabilidad ambiental. Entonces, junto a las ventajas que indudablemente acompañan la apropiación de tecnología, también es preciso identificar riesgos frente a los cuales es necesario accionar, no solamente reclamando políticas públicas, sino promoviendo iniciativas ciudadanas o/y organizadas a través de los movimientos sociales. (p. 17)

Se evidencia la importancia de la realidad social en el sistema educativo y plantea la necesidad de reconocer la internet como un servicio público y un derecho humano fundamental, con un principal objetivo de brindar acceso universal. Se argumenta que el internet es un bien común y, por lo tanto, es necesario abordar cuestiones como el costo, el acceso abierto y la internet ciudadana para democratizar el uso.

Resalta la necesidad de políticas públicas en el contexto de la sociedad digital. Estas políticas deben garantizar el acceso equitativo, reducir las desigualdades y fomentar el desarrollo de tecnologías que beneficien a la sociedad, teniendo en cuenta la responsabilidad ambiental. La realidad social de la juventud latinoamericana y del caribe está influenciada por diversas dimensiones, una de ellas es la pobreza, no solo se limita a la falta de recursos económicos sino abarca aspectos como la falta de acceso a servicios básicos, la exclusión social, violencia, discriminación y falta de oportunidades educativas. Estas condiciones pueden tener un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo de los jóvenes.

La metodología

Conclusiones

En el colegio Técnico Vicente Azuero se implementó la Pedagogía híbrida en tiempo de pandemia con el objetivo de dar cobertura a las clases sincrónicas y asincrónicas, enfrentando los desafíos que tienen los estudiantes en situación de pobreza multidimensional. Se realizaron ajustes en las estrategias pedagógicas, se promovió el acceso a recursos tecnológicos y fomentó la colaboración entre docentes, estudiantes y padres de familia.

El análisis del caso reveló que la pedagogía híbrida ha tenido un impacto en el desarrollo educativo y social de los estudiantes en situación de pobreza multidimensional. Se observó mejoras en el acceso a contenidos educativos, la motivación de los estudiantes y la participación en el proceso de aprendizaje, sin embargo, se identificaron desafíos relacionados con las brechas digitales y la falta de recursos tecnológicos en algunos estudiantes.

Referencias

- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16489/1/Entramando.pdf>
- Dussel, E. (1996). Filosofía de la liberación. *Nueva américa*, 1-120. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Trotta. <https://www.trotta.es/libros/siete-ensayos-de-filosofia-de-la-liberacion/9788498797978/>
- Bonilla Ríos, P. I. (2018). *Proximidad a una pedagógica liberadora a través de la lectura de Enrique Dussel*. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/21244>
- Herrera Carvajal, C. & Canales Reyes, R. (2020). *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur*. Acceso, democracia y comunidades virtuales, 1-387. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201125054915/Canales-Herrera.pdf>
- Mora, J. P., Soto Arango, D. E; Gómez Velazco, N; & Bernal Villate, S. L. (2022). *Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la Reforma de Córdoba. Tendencias actuales de las pedagogías de la alteridad. En culturas, políticas y resiliencia en educación*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: Tunja (45-74). <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/download/185/224/4329?inline=1>
- Mora, J. P. (2002). *Antiensayo para entrar y salir de las nuevas tecnologías de información y comunicación (Oportunidades y desafíos a la educación)*. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/dikai/v8/articulo8.pdf>

- Mora, J.P. (2019). Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 22 (39). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530360>
- Mora, J.P. (2021). La pedagogía apofática, una nueva pedagogía de la desaceleración ante el Covid-19. *Educere*, 25(80), 235-250. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666280021/html/>
- Mora, J.P., Martínez, C. & Alfonso, J. (2021). Comunidades indígenas en Colombia. Para una comprensión en la historia constitucional. Caso: Constitución de 1991. *Revista Inclusiones*, 470-487. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7743586>
- Stake, R. (2013). *Estudios de casos cualitativos*. N. Denzin e Y. Lincoln, Las estrategias de investigación cualitativa (154-197). Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4410881>

Abandono y permanencia escolar antes y durante la pandemia del COVID-19 en la educación superior en México, periodo 2018 – 2022

FRANCISCO JAVIER TERCERO ALVIZO

Resumen

El abandono escolar es un fenómeno que existe desde hace mucho en la educación, y, la educación superior no es la excepción. La presente ponencia vincula aproximaciones conceptuales del abandono y la permanencia escolar con datos estadísticos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del 2018, 2019, 2021 y 2022. La encuesta la realizó el Instituto Nacional de Información Estadística y Geografía de México (INEGI), para conocer de qué modo la pandemia afectó la asistencia en las edades iniciales de jóvenes que ingresan a la educación superior.

Objetivo general

Analizar el modo en que la pandemia afectó la asistencia, en las edades iniciales, de jóvenes que ingresan a educación superior.

Introducción

Antes de iniciar la pandemia, que afectó al mundo por el virus SARS-CoV-2, la educación superior ya tenía ciertos problemas en cuanto a la incertidumbre de la permanencia de estudiantes. Por ejemplo, en un estudio sobre la educación superior en México se mencionó que el promedio de eficiencia terminal a nivel nacional ha pasado de 54 % entre las décadas de 1980 y 1990 a pasar a un promedio de 39 % hacia el 2000 (Rodríguez, 2008, p. 3). Aunado a lo anterior, la permanencia no se podría explicar sin el abandono escolar, ya que están fuertemente relacionadas. Autores como Vincent Tinto demuestran esta relación en sus investigaciones (Tinto, 1993).

Impacto en la política

Las políticas de confinamiento impuestas en México, durante la Jornada Nacional de Sana Distancia desde marzo de 2020, fueron un nuevo reto en todos los niveles educativos que, desde entonces, se han tenido que adaptar a nuevas formas de enseñanza en línea con el fin de evitar el cierre total de las actividades escolares.

De esta manera, la educación escolarizada en las Instituciones de Educación Superior se transformó en espacios virtuales y muchos jóvenes inscritos tuvieron que tomar sus clases por medio de dispositivos electrónicos. Sin embargo, en periodos anteriores se han visto cifras de abandono escolar por diversas causas, entre ellas, la situación socioeconómica. De igual manera, existe un contexto actual en la desigualdad digital de distintos segmentos socioeconómicos, grupos etarios, analfabetas digitales, entre otros (Mena et al., 2022, p. 31). No obstante, también se ha visto en la misma educación virtual como un acto en la innovación educativa al replantar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y replantear nuevas formas de interacción con plataformas como *Zoom*, *Google Meet* y otras (Mena et al., 2022, p. 31).

Metodología

Para hacer el análisis se utilizó los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del 2018, 2019, 2021 y 2022 que realizó el Instituto Nacional de Información Estadística y Geográfica de

México (INEGI). Cabe mencionar que la ENOE es una encuesta que se hace de forma continua y es representativa de aproximadamente 120,000 hogares. La encuesta se realiza por trimestre y los datos se recogen de forma presencial. Es necesario señalar que la encuesta se realizó con la finalidad de ahondar en el mercado laboral mexicano, sin embargo, ofrece información de variables sociodemográficas que permiten medir la asistencia escolar. De esta manera, se utilizaron las preguntas: ¿Asiste actualmente a la escuela? ¿hasta qué año aprobó en la escuela? También se utilizó la variable de si viven en entornos rurales o urbanos.

Resultados

Los resultados se obtuvieron de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) a nivel micro, que ofrece información sobre la asistencia escolar para las personas de 17 años o más en México. Cabe destacar que es la principal variable que se utilizó para la investigación. Se utilizó el cuarto trimestre de la encuesta, es decir, octubre a diciembre de 2018, 2019, 2021 y 2022. Al igual que la investigación de Parker et al. (2022) se utilizó esta encuesta para conocer el impacto de la pandemia en la asistencia escolar, sin embargo, a diferencia de la anterior, se analizó en los jóvenes que están en edades de terminar la preparatoria o bachillerato y los que ingresan a la educación superior en México. Otra diferencia importante, que es pertinente resaltar, es que se utilizaron datos de la ENOE del 2022 para conocer de qué forma siguió el impacto en la asistencia escolar en los jóvenes. De igual manera, como en la investigación de Parker et al. (2022) se excluyó del análisis el 2020 ya que muchas escuelas y universidades estuvieron cerradas por lo que podía ser difícil para los jóvenes contestar las preguntas y más aún interpretarlas en el análisis.

Se tomó en cuenta la asistencia escolar de 2018 y 2019 para compararlos con el 2021 y 2022 después de la pandemia o periodo de confinamiento. El 2018 y 2019 se tomaron como referencia del periodo prepandemia para conocer un poco de la tendencia que existía en estos grupos de 17 a 19 años.

Los resultados destacaron un aumento en la proporción de jóvenes de 17 a 18 años que no asistieron a la escuela en nivel superior. Mientras que la proporción de los jóvenes de 17 años se ve un aumento del 64.5 % del 2018 al 2022 (en relación al 2018); por otro lado, la proporción de jóvenes de 18 años aumentó del 23.5 % en ese periodo. El aumento más significativo fue en la proporción de jóvenes de 17 años en nivel superior del 2019 al 2022 de más del 100 %. Mientras que en los jóvenes de 18 años apenas aumentó del 10.1 % en ese mismo periodo. Sin embargo, en la proporción de jóvenes de 19 años no se puede observar el mismo impacto, todo lo contrario, existe un decremento del 2018 al 2022. En términos generales, el decremento en todos los periodos de comparación en la proporción de jóvenes de 19 años que no asistieron.

Por otro lado, cuando se compara los porcentajes de los jóvenes que viven en entornos rurales y urbanos, se observan mayor proporción de inasistencia en los medios rurales. A nivel general se percibió un aumento de la proporción de jóvenes tanto mujeres como hombres que no asistieron a la escuela en el entorno rural. Por el contrario, la diferencia se puede constatar en los entornos urbanos donde hubo un

descenso de la inasistencia, en mayor medida de las mujeres. Sucede una situación inversa en los hombres en los entornos rurales donde existe mayor proporción de inasistencia, en especial en las edades de 19 años. La proporción de jóvenes que no asistió del 2018 al 2022 aumentó en un 13.5 %. En general, se puede decir que cuando se trata de las poblaciones que viven en medios rurales y urbanos persisten las diferencias en la educación superior y esto se puede notar en la inasistencia como una aproximación.

Pertinencia social

El abandono escolar es un fenómeno que siempre se ha presentado en todo el mundo. Antes de que sucediera la pandemia en México ya existían altos niveles de abandono en la educación superior. Algunos de estos estudios apuntan a una tendencia a la reducción de la eficiencia terminal en la educación superior (Rodríguez, 2008, p. 3).

Investigaciones actuales han mostrado que el impacto de la pandemia ha incrementado en las brechas de desigualdad social, respecto al abandono escolar en todos los niveles (Irepan Hacha y López Paniagua, 2021, p. 162). Estas brechas de desigualdad se hicieron más evidentes con el declive de modelo neoliberal en el bienestar de la población mexicana en la educación superior (Irepan Hacha y López Paniagua, 2021, p. 162).

Conclusiones

Los resultados muestran un aumento en la proporción de jóvenes de 17 a 18 años que no asisten a la escuela en el nivel medio superior durante el periodo de 2018 al 2022. Sin embargo, cuando se observa la edad de 19 años hubo un decremento en la proporción de jóvenes que no asistieron en el mismo ciclo. Lo anterior, podría responder a que muchos jóvenes en esas edades todavía no concluyen la preparatoria o van iniciando la universidad. Sin embargo, no se puede concluir que sea un abandono permanente en los estudios, sólo se contempló un aumento de la inasistencia después del periodo de confinamiento. La inasistencia sólo se tomó como un indicador de abandono relativo. En este sentido, cabe destacar que la educación a nivel superior muchas veces puede ser interrumpida por diversos factores y en algún punto se puede retomar. De esta manera, se tendría que analizar a profundidad los factores sociales que inciden en las interrupciones a nivel superior. No obstante, se puede observar de forma superficial que las diferencias de los entornos rural y urbano afectan en la asistencia escolar, sobre todo en los jóvenes que habitan en medios rurales.

A diferencia de la investigación de Paker et al. (2022) en donde se muestra que los porcentajes de inasistencia escolar en la población de niños de 5 a 7 años son muy bajos, en esta investigación se puede observar que los porcentajes de no asistencia son mucho más altos en la población de 17 a 19 años. Sin embargo, este fenómeno sólo se pudo visibilizar en las edades que concluyen el bachillerato e inician la educación superior. Es necesario todavía conocer cómo impactó la pandemia en la asistencia escolar de los jóvenes de edades más avanzadas, por ejemplo, de 20 y más.

Referencias

- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos* (62).
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1993/62>
- Mena Farrera, A., Navarro Martínez, S., Ramos Muñoz, D., Saldívar Moreno, A. (coords.) (2022). *Enseñanza superior en tiempos de pandemia*. CLASO-El Colegio de la Frontera Norte.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Irepan Hacha, J., López Paniagua, R. (2021). Impacto de la pandemia COVID-19 en la educación en México: Desigualdad y abandono escolar. *Ethos educativo. Revista de Ciencias de la Educación*. 56, 161-165. <https://imced.edu.mx/Ethos/>
- Paker, S., Burochowicz, C., González., S. (2022). Efectos de la pandemia sobre la asistencia a nivel preescolar y de primaria en población de 5 a 7 años en México. *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/362609390_Efectos_de_la_pandemia_sobre_la_asistencia_a_nivel_preescolar_y_de_primaria_en_poblacion_de_5_a_7_anos_en_Mexico
- INEGI, *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cuestionario 2018*.
- INEGI, *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cuestionario 2019*.
- INEGI, *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cuestionario 2021*.
- INEGI, *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cuestionario 2022*.
- Clarke, P. B. (2010). *Ser ciudadano: Conciencia y Praxis*. Madrid: Sequitur. <http://www.sequitur.es/wp-content/uploads/2010/09/ser-ciudadano.pdf>
- Escobar, Q. D. (2016). Ciudadanía del Mundo: Objetivo Principal de la Enseñanza en la educación media en un País Democrático. Universidad Libre Facultad de Filosofía.
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11447/Ciudadan%C3%ADa%20del%20Mundo%20Objetivo%20Principal%20de%20la%20Ense%C3%B1anza%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20en%20un%20Pa%C3%ADs%20Democr%C3%A1tico.pdf?sequence=3>
- Horrach, M. J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista de filosofía Factórum*, 1-22. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/25sep-Horrach.pdf>
- Lanza, B. S. (2016). Análisis de “la pública”, comunidad de Facebook, donde la interacción comunicacional construye una ciudadanía activa. *Punto Cero*, 82- 101.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421849365007>
- Mesa, P. M. (2003). Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. *Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita*.
<https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Gu%C3%ADas/MESA,%20Manuela,%20Educar%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20global,%20EDUCAR%20CIUDADANIA.pdf>

- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. (M. A. Galmarini, Trad.)
http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/UEC/maestria/teo_politica/El%20retorno%20de%20lo%20pol%C3%ADtico.%20Chantal%20Mouffe.pdf
- Navarro, D. L. (2014). *Entre esferas públicas y ciudadanía. Las teorías de Arendt, Habermas y Mouffe aplicadas a la comunicación para el cambio social*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.
- Ramírez, S. J. (2006). *Ciudadanía mundial*. Tlaquepaque, Jalisco: Universidad Iberoamericana León.

Educación para la toma de decisiones en condiciones de desigualdad social: pensamiento crítico y transdisciplinariedad en el campo educativo

MILLER ALFONSO DÍAZ PARRA

Resumen

Este trabajo es producto de la reflexión teórica que se viene desarrollando en la formulación de una tesis doctoral, con el objetivo de conceptualizar las manifestaciones pedagógicas presentes en la formación política en la educación media de la ciudad de Bogotá. Desde este punto de vista, la ponencia esbozará en qué consiste la percepción de la desigualdad social entre los jóvenes desde la perspectiva de la educación política; luego presentar los aportes del pensamiento crítico y transdisciplinario en contextos pedagógicos que conlleven a la educación para la toma de decisiones y el diálogo de saberes.

Introducción

Una sociedad acostumbrada a que sus decisiones personales y colectivas de futuro sean diseñadas y preconcebidas por organismos multilaterales, medios de comunicación y agentes sociales representados en organizaciones cívicas y religiosas, tiende a una casi total subordinación de su carácter subjetivo y reivindicativo. Estos tres mediadores macropolíticos, junto con las familias y su entorno inmediato, pueden facilitar, por un lado, la apertura a las demandas y tendencias sociales relevantes, y por otro, generar una cofradía de pensamientos sesgados y acciones individualizadoras o masificadoras, articuladas a creencias superpuestas e ideologizadas. Esto nos lleva a promover doctrinas que se generalizan a partir del uso excesivo y manipulado de las fuentes de información y constatan en la realidad social las brechas de desigualdad presentes entre la juventud latinoamericana.

De esta manera, las pautas para organizar la acción juvenil en relación con la desigualdad social tienen una presencia muy fuerte en el campo escolar, al poner el conocimiento y su ejecución en función de un sistema económico específico. Asimismo, esto se evidencia en una gobernanza maleable suscrita a una tendencia que marca su acción sobre la población y la educación. Así, estas situaciones se agudizaron en distintas regiones de América Latina por las tensiones y consecuencias de la pandemia del COVID 19 y la realidad inmediata de los jóvenes. En este sentido, se ha desvirtuado la acción juvenil en su lucha por el pleno desarrollo de la ciudadanía y la toma de decisiones a partir de situaciones conflictivas de la vida cotidiana.

En consecuencia, la postpandemia se ha ido configurando como un escenario para propiciar reflexiones y propuestas desde el orden educativo que permitan caracterizar alternativas de educación política. Por ello, atravesando pedagógicamente el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y los enfoques transdisciplinarios que nos brindan la filosofía, la ética y las ciencias sociales, podemos lograr un diálogo de saberes que potencie la lectura contextual de los jóvenes sobre su entorno y la interpelación como lugar expresivo de realidad. De modo que, estos factores influyan en la toma de decisiones y puedan convertirse en el catalizador de los problemas de las desigualdades sociales y sus formas de expresión en América Latina.

Los jóvenes y la desigualdad social en América latina

Uno de los temas más importantes de la agenda global para el siglo XXI es el desarrollo de las competencias o habilidades que deben tener los ciudadanos para enfrentar las realidades contemporáneas. Sin embargo, estas competencias se circunscriben a situaciones contextuales muy particulares en cada región del mundo, como en América Latina. Este escenario es el lugar de confluencia de diversas tensiones entre diferentes actores e instituciones. Esta ponencia hace hincapié en los jóvenes y su perspectiva sobre la educación política y la desigualdad social.

En América Latina, estos temas y su confluencia tienen condiciones diversas y complejas. Los jóvenes de esta parte del mundo tienen un alto grado de conciencia sobre la desigualdad social y su impacto, pero en la realidad cotidiana existe una gran brecha entre lo que piensan y lo que hacen para cambiarla. Así, un referente importante para que los jóvenes transformen sus experiencias de vida tiene que ver con sus procesos de formación política, atravesados por habilidades de pensamiento crítico y una orientación pedagógica transdisciplinaria vivencial. Si se conocen las causas, se reflexionan las experiencias de vida y los cambios se materializan en manifestaciones expresivas que a la vez posibilitan transformaciones sustantivas en las realidades latinoamericanas.

Para llegar a este punto, es fundamental partir de una reflexión sobre las condiciones de desigualdad y cómo se manifiestan. El panorama latinoamericano tiene como referencia comparativa los períodos pre y post pandemia. Desde una perspectiva multimodal, en los últimos 5 años se han ido incrementando los niveles de pobreza extrema, así como la discriminación por condiciones socioeconómicas, género, raza o etnia, entre muchos otros a destacar. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021) en su informe *Desastres y desigualdad en una crisis prolongada*:

Hacia sistemas de protección social universales, integrales, resilientes y sostenibles; se ha estimado que en 2020 el PIB cayó un 6,8 %, mientras que el impacto social se puede resumir en una salida masiva de mujeres del mercado laboral, un aumento de 22 millones de personas en situación de pobreza (hasta un total de 209 millones, el 33,7 % de la población de América Latina) y un aumento del coeficiente de Gini del 2,9 %. En términos concretos, hoy la región es más desigual, hay más personas en situación de pobreza y las mujeres han sido las más afectadas por su salida sin retorno del mercado laboral, entre otras razones por su dedicación al trabajo de cuidado no remunerado. (p. 9)

Desde esta perspectiva, vemos cómo la desigualdad ha ido en aumento y afecta directamente a niños, jóvenes y adolescentes. Sin embargo, esta situación no es exclusivamente resultado de los impactos negativos que ha dejado la pandemia y la poscrisis vivida en la región. Las diferentes luchas que se han ido gestando en los últimos 5 años desde jóvenes escolares, trabajadores y jóvenes marginados han dado un margen de reconocimiento a la desigualdad como elemento arraigado desde una condición histórica.

Desde las manifestaciones de la juventud chilena hasta la primera línea colombiana, se pudo evidenciar no solo en sus actos sino también en sus discursos e imaginarios expresiones de rechazo y repudio hacia sociedades de sus respectivos países que continuaban profundamente jerarquizadas social, económica y racialmente (CEPAL 2021). El mencionado informe de la CEPAL (2021) destaca cómo la pandemia acentuó aún más la tesis de una cultura del privilegio.

Esta posición fue catalizada profundamente en los jóvenes que comenzaron a reconocer con mayor claridad cómo los mediadores políticos encabezados por organismos multilaterales, los medios de comunicación y los agentes sociales representados en organizaciones cívicas y religiosas justificaban "la tendencia a naturalizar desigualdades colosales como parte de un statu quo, tanto por quienes padecen una situación de desventaja y por quienes, por el contrario, gozan de una posición ventajosa" (CEPAL 2021, p. 20).

La pandemia del COVID 19 hizo explícitas las tensiones que se gestaban entre las políticas gubernamentales antisociales (reformas tributarias acomodadas a las clases dominantes y socioeconómicamente privilegiadas, sobreendeudamiento con los sistemas financieros extranjeros y represión policial y militar) y la juventud desarraigada, endeudada y desesperada por un mínimo nivel de supervivencia que desembocó en diferentes formas de lucha y reivindicación en las calles. Estas condiciones complementan la tesis de la CEPAL (2020a), revalidando el descontento y las tomas juveniles de las ciudades y el campo latinoamericano: "existe un consenso creciente de que la desigualdad es enemiga de la productividad, el aprendizaje y la innovación" (p. 14). Asimismo, llevó a los latinoamericanos a expresar reclamos justificados de adultos, jóvenes y adolescentes que necesitaban cambios estructurales y asumirían distintas formas pragmáticas para tomar decisiones que los llevaran a buscar nuevos horizontes y empoderamientos.

Ahora bien, los factores del orden socioeconómico planteados en las propuestas de los gobiernos actuales siguen siendo la punta de lanza de una mayoría de jóvenes expectantes ante posibles transiciones políticas y cambios estructurales en cada país latinoamericano. En el caso de Colombia, con el gobierno de Gustavo Petro se están generando apuestas que apuntan a optimizar y en el mejor de los casos superar las brechas que plantea el informe de la CEPAL (2021) en materia de "acceso a ingresos, al trabajo remunerado, la protección social y los cuidados, la educación, la salud y los servicios básicos." (p. 21). Sin embargo, existen luchas latentes entre fuerzas de poder tradicionales representadas en élites políticas, económicas y guerrilleras que se articulan a una sociedad civil conservadora y una población abierta al cambio, esperanzada, consciente de una prolífica posibilidad de lograr las demandas antes mencionadas y otras que se vislumbran desde la CEPAL (2021) como "goce de una vida libre de violencia o inseguridad, la distribución del tiempo, la participación política y el acceso a la toma de decisiones, o el derecho a gozar de un medio ambiente sano" (p. 21).

La desigualdad social y la formación política escolar

En el panorama antes mencionado, los jóvenes se mueven entre los vaivenes de la contingencia, el desarraigo y las opciones de vida que se despliegan en condiciones materiales de existencia orientadas en situaciones de desigualdad social. Por supuesto, las brechas socioeconómicas pueden determinar directa e indirectamente los procesos de subjetividad que enmarcan el ser político y en este aspecto se hará referencia desde el contexto colombiano. Un ejemplo que recoge gran parte del Estado de la juventud latinoamericana frente a la acción política pueden ser las movilizaciones juveniles ocurridas del 2019 al 2022 en este país. De lo ocurrido podemos evidenciar tres situaciones:

La primera, una indignación juvenil materializada conscientemente en acciones de desobediencia y enfrentamiento directo con la agencia gubernamental por sus operaciones violentas. Además, porque los dispositivos de acción del gobierno de turno estuvieron dirigidos por fuerzas de extrema derecha del Estado y una sociedad civil conservadora que llegó a todos los rincones del país a través del poder económico, militar e informativo.

La segunda, otro porcentaje de jóvenes que, retomando la idea de Quintana (2020), se movilizaron no directamente en las calles sino en escenarios de indignación no reactiva. Cuando su movilidad no dependiera de:

La fuerza del mejor argumento, sino en el deseo de ser de otra manera, en el reconocimiento de ciertas condiciones precarias compartidas, en sentimientos de fragilidad y solidaridad, de evocar también historias fallidas de su pasado: cruzando su pasado con su propio presente; al asumir esos fragmentos de pasado derrotado como inspiración para seguir actuando (p. 49).

Y, en tercer lugar, una variedad de jóvenes que bajo las condiciones sociopolíticas y económicas del país expresaron “su impotencia para cambiar este estado de cosas porque previamente se han convencido de que las cosas no pueden ser diferentes de lo que son” (Quintana 2020, p. 49). De esta forma, no solo podemos hablar de jóvenes que se movilizan sino también de aquellos que no lo hacen y generan una actitud hermética promoviendo otra apuesta común que los enmarca en una realidad polarizada.

Sin duda, la acción política juvenil conduce a un sentido de vida multifacético y éste converge en una diversidad de posiciones que pasan por lo individual y lo colectivo, es decir, asumir como lo plantea Nieto (2006) nuestra casa común. Por supuesto, un escenario donde coincidan los tres tipos de acciones juveniles puede ser la casa común de la escuela. Allí confluyen ideas e imaginarios, condicionantes sociopolíticos y manifestaciones subjetivas de conformidad, reivindicación o emancipación.

La escuela en su sentido amplio es pensada más allá de la lectura formal del sistema educativo dentro de sus límites espaciales y por eso recurrimos a la propuesta de Freire de la escuela como un escenario ideal y real, donde los sujetos a partir de la praxis y la reflexión constituyen su personalidad y consolidan posiciones frente al mundo basado en la experiencia. Por lo tanto, al temporalizar las acciones

juveniles en los últimos 5 años, vemos que esta población ha pasado por la escolarización formal e informal en algún momento de su vida y, por lo tanto, la reproducción de varias condiciones adversas a su existencia o la producción de un sentido crítico de la realidad es un problema reflejado desde lo personal a una realidad macrosocial. Sin embargo, esta situación puede convertirse en un punto de fuga que potencie otro tipo de formación, otro tipo de ser político. Es por ello por lo que se considera relevante reconocer y reivindicar la formación política escolar como eje articulador para la toma de decisiones que repercuten desde la niñez y se consolidan en la juventud y la adultez.

Transdisciplinariedad y educación para la toma de decisiones

Sociedad, educación y formación política son una tríada esencial para el desarrollo humano, que permite a los individuos apropiarse del mundo y adquirir conocimientos integrales en condiciones de vida específicas. Sin embargo, la escuela como escenario de producción y reproducción de prácticas sociales, éticas, políticas y científicas ha estado permeada por reinterpretaciones insuficientemente desarrolladas o posiciones pedagógicas distorsionadas que no han permitido resolver con mayor eficacia los conflictos o dilemas. En palabras de Sala (2022), si tomamos el escenario escolar “los problemas corren el riesgo de ser discutidos desde una sola perspectiva o al encontrarse con otros puntos de vista no se generan soluciones sino más conflictos” (p. 15).

Ahora bien, es probable que podamos ver a la escuela como el escenario formativo adecuado para la toma de decisiones y ello orientado hacia un buen camino: el de la transdisciplinariedad educativa (desde las ciencias sociales, la ética y la filosofía); y a la vez, desde su vinculación práctica y conceptual con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la escuela.

La transdisciplinariedad implica, según Hadorn (citado por Sala, 2022), ver cómo las disciplinas sociales y el pensamiento ético/filosófico convergen en una unidad de acción, dada a partir de la correlación de saberes científicos, pragmáticos y morales. Así, los rasgos fundamentales de la transdisciplinariedad provienen de situaciones no sólo de carácter pragmático (saber para actuar), sino también de carácter moral debido a los beneficios que demanda la consecución del conocimiento transdisciplinar (actuar para mejorar).

Por otro lado, el desarrollo de las habilidades para la toma de decisiones pretende permear la formación del pensamiento crítico, ya que involucran procesos de análisis y evaluación de la información, la experiencia y la interpelación como principios esenciales para la toma de una decisión fundamentada. Según Prieto (2018) el pensamiento crítico “se compone principalmente de un conjunto de habilidades y disposiciones que favorecen el proceso de examen de las razones que sustentan una creencia o decisión” (p. 175). De esta forma, la transdisciplinariedad y el pensamiento crítico tienen un horizonte de sentido, la búsqueda de una respuesta a un problema o interrogante que surge de la combinación de múltiples saberes,

principios, enfoques y teorías de campos muy diversos que nos llevan a evaluar, contrastar y actuar de manera coherente y pertinente.

Por tanto, una escuela que reorganice su campo de acción en un sentido transdisciplinario lo hará a través del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que permitan ampliar el marco de conocimiento del contexto. Por otra parte, al promover una educación transdisciplinar y crítica, habilita la capacidad de trascender más allá de la teorización y nos conduce a la elaboración de conocimientos prácticos que nos permitan tomar decisiones acertadas, dignas y necesarias.

En efecto, al vincular transdisciplinariamente la formación política con la educación para la toma de decisiones, redefinimos las problemáticas a tratar como dilemas que nos llevarán a tomar decisiones orientadas por principios sociales y filosóficos, así como valores éticos. Esto permitiría a los jóvenes comprender por qué se dan las condiciones de desigualdad en la actualidad y qué posibles caminos seguir para solventar esta situación.

En este aspecto, Córdoba (2021) hace un llamado urgente para priorizar una orientación educativa transdisciplinaria y crítica en los diferentes escenarios de formación. Esta directriz debería trascender las fronteras colombianas y llevarnos a pensar en una red de formación política que se despliegue en toda Latinoamérica. En el panorama actual:

Los jóvenes terminan construyendo rápidamente "el yo" en una confusión total entre lo público, lo privado y lo íntimo. Esto se debe a la falacia detrás de muchas supuestas informaciones que se dan por las diferentes redes sociales y a la necesidad de estar expuestos en todo lo que se hace. Si no se muestra, no existe. Hay un exceso de virtualidad y una falta total de vincularidad (p. 10).

En la propuesta que se ha venido trabajando, es fundamental el desarrollo del pensamiento crítico desde una perspectiva transdisciplinaria. Se trata de una educación basada en la toma de decisiones que posibilite la formación política escolar desde las ciencias sociales, el pensamiento filosófico y ético. Esta propuesta rompe la dicotomía sobre la educación ciudadana, cuestionando si los niños y jóvenes pueden o no formarse políticamente debido a los posibles sesgos ideológicos que se les podrían imponer, así como otros elementos influyentes en su cotidianidad personal, escolar y comunitaria. En palabras de Córdoba (2021):

Todos estos aspectos son importantes para considerarlos al momento de repensar el proceso educativo juntamente con el individualismo, el consumismo, el aprendizaje puramente disciplinar, la preparación para encajar en un molde que satisfaga las necesidades de diseños curriculares que no son capaces de dar respuesta a la complejidad del mundo real. Por lo que no enseñan a pensar ni a reconocerse en el otro y en el todo con su propia singularidad a la vez. (p. 12)

Por otro lado, a medida que aumenta la falta de recursos y oportunidades para los jóvenes de bajos ingresos, su capacidad para tomar decisiones informadas y efectivas en la vida diaria puede verse

restringida. En particular, la falta de acceso a servicios básicos como salud y educación puede dificultar la toma de decisiones que optimicen la calidad de vida. Además, la desigualdad social puede generar entornos perjudiciales para el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y expresivas (Parra, 2023) importantes para la toma de decisiones relevantes, además de limitar el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de conflictos. La ausencia de iniciativas educativas que desafíen a los jóvenes a transformar sus prácticas de incidencia quebranta directamente su contexto social y familiar, alterando la forma en que toman decisiones conscientes y oportunas.

Para superar esta situación, es necesario brindar una educación basada en la toma de decisiones transdisciplinaria que abarque la educación escolar desde la primera infancia hasta la madurez y luego se materialice en el desarrollo pleno y consciente de la edad adulta. Al respecto, según Artidiello et al. (citado por Córdoba, 2021), la transdisciplinariedad es el enfoque necesario para llevar a cabo una acción educativa que posibilite la compensación de las demandas de la juventud latinoamericana. Este camino pedagógico implica la colaboración de todas las dimensiones del ser humano, posibilitando el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión de manera holística.

El objetivo es ir más allá de la educación basada en contenidos y promover las habilidades de pensamiento y la praxis escolar. Deben tenerse en cuenta factores como la protección de los derechos humanos, la dignidad personal y colectiva, la solidaridad, el respeto, la justicia, la verificación de la posverdad, la independencia, la autorregulación y la autonomía. Todos estos elementos deben ser efectivamente desplegados en el cuidado de nuestra casa común, a partir del quehacer cotidiano en las instituciones educativas, barrios, zonas rurales, ciudades, provincias, departamentos y en la integración de los países de la región.

En definitiva, se necesita una articulación transfronteriza de los procesos de formación política, el diálogo transdisciplinario de saberes y la toma de decisiones forjadas desde la escuela para mejorar las condiciones adversas en las que se encuentran actualmente los jóvenes latinoamericanos y, por supuesto, de cara a lo que está por venir en un futuro próximo.

Referencias

- CEPAL, N. U. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CEPAL. (2021). Desastres y desigualdad en una crisis prolongada: hacia sistemas de protección social universales, integrales, resilientes y sostenibles. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47375-desastres-desigualdad-crisis-prolongada-sistemas-proteccion-social-universales>
- Córdoba, M. (2021). La formación política escolar desde una perspectiva transdisciplinaria. *Revista Educación Transdisciplinaria*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8255810.pdf>

- Nieto, D. G. V. (2006). ¿Es posible recuperar el sentido de la política? *Escribanía* (16), 67-77.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/3036>
- Parra, M. A. D. (2023). Formación de pensamiento crítico a partir de ejercicios de lectura compartida y prácticas filosóficas. *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica*, 3(1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8771006>
- Prieto L. (2018). El pensar críticamente: habilidades y disposiciones. *Revista Educación Crítica*.
- Quintana, L. (2020). Política de los cuerpos: Emancipaciones desde y más allá de Jacques Rancière. Herder Editorial <https://cienciassociales.uniandes.edu.co/publicaciones-externas/politica-de-los-cuerpos-emancipaciones-desde-y-mas-alla-de-jacques-ranciere/>
- Sala, M. (2022). La transdisciplinariedad en el escenario escolar. *Revista Educación Transdisciplinaria*.

Juventudes preparatorianas en las redes sociales virtuales: identificación de una ciudadanía global desde Hidalgo, México

REINA LIBERTAD GAMERO PALAFOX
JUAN ANTONIO TAGUENCA BELMONTE

Resumen

Se comparten algunos de los hallazgos obtenidos en la investigación *Ciudadanía Global de las y los jóvenes en las redes sociales digitales: un estudio sobre estudiantes de la Preparatoria Número Uno de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*; realizada durante la Maestría en Ciencias Sociales de la UAEH, en la que fue posible comprender cómo inciden las redes sociales virtuales en el desarrollo de relaciones sociales de ciudadanía global en las y los jóvenes estudiantes de preparatoria. Además de los principales resultados, se incluye una reseña sucinta de la ruta metodológica desarrollada.

Objetivos

El objeto de investigación de ciudadanía global se propuso como una subjetividad política alternativa, propia de un espacio que no se limita a una circunscripción territorial estatal en cuanto a sus intereses, objetivos o preocupaciones y que rebasa una especificidad geográfica; no sustituye ni es incompatible con la idea de ciudadanía estatal, pero la complementa y se plantea en el contexto de los procesos de globalización, así como de los procesos y saberes tecnológicos.

Con la propuesta intercultural para la ciudadanía del mundial o del mundo que desarrolló Martha Nussbaum, desde una postura más humanista y filosófica, se busca construir la concepción del ciudadano del mundo “como la fórmula humanística a la que estamos impelidos desde nuestra naturaleza humana a trabajar en nuestra sociedad, en nuestra comunidad, en nuestro país y en nuestro mundo” (Escobar, 2016, p. 56). Es así que se estableció como objetivo general *Comprender la incidencia de las redes sociales virtuales en el desarrollo de relaciones sociales de ciudadanía global en las y los jóvenes*. Se trabajó desde los siguientes objetivos específicos:

- *Describir la evolución del concepto de ciudadanía y las formas de participación ciudadana en las TIC.*
- *Analizar las propuestas teóricas que se construyen en torno a una idea de ciudadanía global y su contexto de procesos de globalización y modernidad.*
- *Conocer los enfoques desde lo que se estudian las juventudes y su relación con las TIC.*
- *Conocer las principales actividades y discursos que desarrollan y siguen las y los estudiantes de la Preparatoria Uno de la UAEH en redes sociales, específicamente en torno a conceptos referentes en la adquisición de ciudadanía global.*
- *Determinar el efecto o la influencia de las actividades y discursos que los sujetos participantes desarrollan desde sus redes sociales en sus relaciones sociales de ciudadanía global.*

Resultados

A partir de los objetivos propuestos y de la aplicación de los instrumentos metodológicos que se describirán en el apartado siguiente, se identificaron cuatro categorías principales: Redes Sociales; *Política y Ciudadanía*; *Juventud*; y *Ciudadanía Global y Redes Sociales*.

Desde estas categorías y sus subcategorías, se expusieron las ideas, conceptualizaciones y perspectivas que tienen las y los preparatorianos participantes en torno a las redes sociales, así como las principales actividades y contenidos que siguen; cuáles son sus opiniones y conceptualizaciones en torno a política y ciudadanía; si se identifican como jóvenes en el contexto de las redes sociales; qué ideas tienen sobre participación ciudadana a través de las redes sociales, en qué medida generan compromisos y conciencia acerca de problemáticas sociales mundiales a través de las redes sociales, si se consideran parte de una comunidad virtual y si consideran que existe o se pueda conformar una ciudadanía global desde las redes sociales.

Se buscó conocer cómo ven las redes sociales: *qué son, de qué les sirven, con quiénes y para qué las utilizan; conocer las conceptualizaciones e ideas* que las y los jóvenes participantes tienen en torno a las redes sociales. Las redes sociales como TIC son agentes de socialización y de transferencia cultural que han modificado en cierta medida los hábitos de relación y formas de intercomunicación de las y los jóvenes participantes.

Sus respuestas mostraron la importancia que le dan a las redes sociales y su familiaridad con las mismas: En sus palabras, las redes sociales son una *plataforma digital (GF2P3)*, *centro de convivencia (GF3P7)* *forma de comunicación a nivel mundial (PE223)*, *una especie de caos ordenado, por decirlo de alguna manera (GF3P5)* y *herramienta de aprendizaje (PC412)*⁹⁹.

Para las y los participantes, las redes sociales son un *lugar*, *“porque se ha vuelto tan cotidiano en nuestras vidas, es algo que ya lo tenemos pues en este caso pues nosotros como los jóvenes” (GF1P6)*. Esta idea de *lugar*, se relaciona con una idea de ciberespacio como el lugar y el no lugar en el que confluyen los ordenadores y a través de estos los sujetos y las comunidades en las diversas formas de cibercultura.

Con los instrumentos aplicados se pudo identificar en las y los participantes cierto sentido crítico respecto de las redes sociales, mismo que se considera elemento fundamental en la conformación de la

⁹⁹ Códigos asignados para la identificación de cada participante:

PC: Participante de Cuestionario En la red: Qué pasa en las redes sociales

MGF: Participantes (miembros) de Grupo Privado de Facebook Ciudadanía Global en las Redes Sociales

GF1: Participantes de Primer Grupo Focal Ciudadanía Global en las Redes Sociales

GF2: Participantes de Segundo Grupo Focal Ciudadanía Global en las Redes Sociales

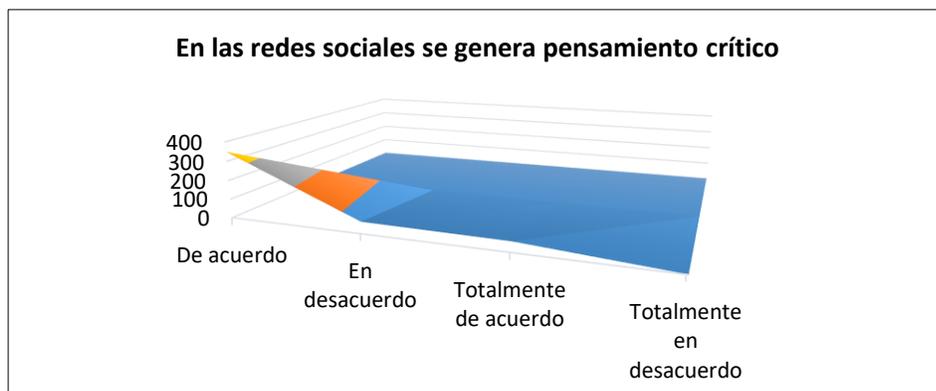
GF3: Participantes de Tercer Grupo Focal Ciudadanía Global en las Redes Sociales

Las y los participantes han sido jóvenes preparatorianos de 5° y 6° semestre de la Escuela Preparatoria Número Uno de la UAEH con la aplicación de instrumentos metodológicos virtuales,

ciudadanía cosmopolita de Nussbaum y de una educación para la ciudadanía global, a partir de una mentalidad crítica, cuestionadora y desajustadora que Manuela Mesa propone. En el cuestionario, 74.3% de las y los participantes refirieron que en las redes sociales se puede generar pensamiento crítico; mientras que, en sus aportaciones durante los grupos focales, calificaron algunos contenidos en las redes como absurdos, tontos, sin sentido, no confiables o incluso como desinformación.

Figura 1

Pensamiento crítico en las redes sociales



Fuente: Realización propia con los datos obtenidos a partir de las respuestas a encuesta aplicada.

Así mismo, las y los preparatorianos participantes, compartieron algunas dinámicas de participación política de las que son testigos o partícipes desde las redes sociales, en las que se nombran *comentadores* y una *influencia* a través de sus argumentos, lo que materializa una dimensión cultural de la ciudadanía:

yo tuve redes sociales desde muy pequeño y a medida que fui creciendo fui investigando más y me he estado enterando más de lo que pasaba y hay tantos problemas en el mundo que debemos erradicar, entonces respondiendo a la pregunta, sí he desarrollado mucha conciencia y mucha empatía (GF3P1).

A través de las TIC se puede generar una ciudadanía participativa con dinámicas de interacción alternativas, globalizadas y complejas que generan nuevas formas de interacción y redes de información:

La interacción comunicacional como el proceso dinámico y complejo, motor del establecimiento de redes de información, diálogo y debate entre sujetos, acercarse a la Comunicación desde los procesos de interacción en un mundo globalizado y mediatizado por las tecnologías digitales, que hacen posible la construcción de comunidades virtuales que buscan ser visibles ante el escenario público, reclamando una mayor inclusión basada en el reconocimiento, la participación política y la ciudadanía activa (Lanza, 2016, p. 84).

Señalaron la posibilidad de generar discusión, impulsar movimientos y compartir ideológicas desde las redes sociales virtuales, mientras que en otros comentarios retomaron la idea de ayudar o involucrarse en movimientos o dinámicas para resolver problemáticas mundiales; siempre y cuando se mantenga un pensamiento crítico, lo que denota el ejercicio de una ciudadanía activa o participativa y de una ciudadanía digital responsable:

son un apartado importante para la sociedad actual en el que jóvenes como nosotros pueden debatir sobre temas de interés social y generar así su propia ideología (PC424).

También se pudo advertir que son conscientes de los contextos de globalización y problemáticas mundiales, pues las redes sociales les ayudan a adquirir mayor conciencia respecto de problemáticas mundiales, debido a la gran cantidad de información sobre temas y noticias de las que pueden enterarse:

hay una concientización enorme y gracias a que existen las redes sociales y por lo mismo, aunque a veces son un problema las redes sociales, por lo mismo de que hay muchas publicaciones, muchas maneras de compartir odio, también es una gran forma, por ejemplo el movimiento de Black Lives Matter, si no existieran las redes sociales ni siquiera nos hubiéramos enterado de que un policía mató una persona de raza negra injustamente (GF2P2)

Las y los participantes, sienten empatía por quienes atraviesan ciertas problemáticas y adquieren compromiso, lo que les lleva a generar dinámicas de solidaridad global. Son parte de una cultura política de ciudadanía global y de la identificación de un proyecto de mundo en el que cabe la tolerancia a las particularidades y la pluralidad de voces y narrativas, en el entendido de que “se comparte la suerte del mundo” (Clarke, 2010, p. 138). Es un ejercicio libre a partir del que reconocen la diversidad y la universalidad de derechos e identifican problemáticas económicas, sociales y culturales que se enfrentan a nivel mundial, ante las que no son indiferentes:

tenemos toda la información y al tenerla como dicen mis compañeros nos hace reflexionar sobre nuestro estilo de vida o nuestras acciones y podemos ver que algunas no son las más correctas, entonces tanto de verlo en las redes sociales como que decimos me tengo que comprometer para cambiar esto y pues vivir de una mejor manera y no solo para mí sino también para el mundo (GF1P3).

De esta forma, la categoría de *Ciudadanía Global y Redes Sociales*, surge de la conjugación de todas las anteriores y se centra en un análisis de la ciudadanía global de las y los participantes: en sus respuestas y comentarios se muestra cómo desarrollan participación política en las redes sociales, adquieren conciencia de problemáticas mundiales o un compromiso mundial; y cómo esto hace que las y los jóvenes participantes puedan desarrollar dinámicas de solidaridad global o sentirse parte de una comunidad virtual

La idea de ciudadanía universal es específicamente moderna, y depende necesariamente de la emergencia de la idea de que todos los individuos nacen libres e iguales, o son libres e iguales en estado de naturaleza. Ningún individuo está naturalmente subordinado a otro y, en consecuencia, todos deben tener una posición pública en tanto que ciudadanos, en la que se sustenta la capacidad para gobernarse a sí mismos. La libertad y la igualdad suponen, así mismo, que el gobierno solo surge mediante el acuerdo o el consenso. (Mouffe, 1999, p. 19)

Se reconoce que la constitución de un orden global cosmopolita no es algo sencillo; pero desde esta idea de ciudadanía global se considera que un régimen de los derechos humanos es parte del régimen cosmopolita, en el que el “significado y el papel de la democracia debe ser repensado en relación con una serie de estructuras y procesos locales, regionales y mundiales solapados” (Held, 1990, p. 392). Este orden requiere la inclusión, desde lo digital y los espacios públicos de las juventudes.

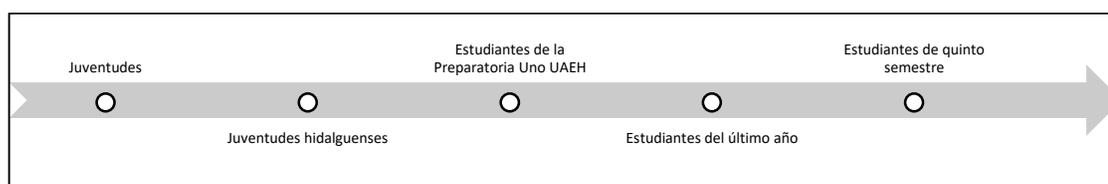
Metodología

Las y los participantes en la investigación realizada fueron estudiantes de la Escuela Preparatoria Número Uno de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, a quienes se les escuchó desde un enfoque sociocultural: son *cronotopos* y se identifican como jóvenes, parte de una generación que se apropia de los procesos y saberes tecnológicos y se relacionan con las ideas de política, ciudadanía o ciudadanía global desde sus redes sociales.

Es con las y los jóvenes que se indagó sobre la existencia, desarrollo o formación de una ciudadanía global; debido a ello y con la intención de comprenderles mejor se hizo una revisión de los enfoques teóricos desde lo que se estudia a las juventudes, hasta llegar a enfoques socioculturales que entienden las juventudes como algo heterogéneo, contextual, múltiple y complejo; que implica elementos estructurantes y de agencia.

Figura 3

Sujetos participantes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de selección de los sujetos

Estas juventudes, como sujetos de discurso y agentes, comparten un contexto local, nacional comprensión e interpretación de la realidad, por lo que se determinó emplear un diseño metodológico que respondiera al objeto de estudio, así como a las características de las y los sujetos, actores, agentes o

participantes en la investigación y desde una perspectiva holística se buscó una complementariedad entre las técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas.

Más que medir el tiempo que las y los preparatorianos pasan en las distintas redes sociales, el volumen o frecuencia de sus publicaciones o reacciones, o la cantidad de interacciones que se registran en sus páginas y cuentas; se buscó conocer cómo son sus interacciones y entender en qué medida las actividades y discursos que siguen en las redes sociales y que tienen sobre política, ciudadanía o participación ciudadana compaginan con una idea de ciudadanía global.

Como instrumentos metodológicos, se aplicó un cuestionario virtual a las y los estudiantes de último año de la Escuela Preparatoria Número Uno, *Cuestionario En la red: Qué pasa en las redes sociales*, el cual permitió tener un primer acercamiento con las y los sujetos participantes, así como identificar algunas peculiaridades acerca de los mismos. A partir de los resultados del cuestionario fue posible identificar las mejores estrategias para aplicar los instrumentos metodológicos que se realizarían en una fase posterior de investigación cualitativa y obtener una selección tentativa de participantes, así como identificar, en el ámbito empírico, las categorías identificadas desde el Contexto Teórico, para aplicarlas en el diseño de instrumentos cualitativos.

Posterior al desarrollo del cuestionario se formó un grupo privado en Facebook, *Ciudadanía Global en las Redes Sociales*, con las y los estudiantes que habían contestado el cuestionario y con quienes se planteaba la posibilidad de desarrollar los grupos focales. En dicho grupo se compartieron contenidos en torno a redes sociales, política y ciudadanía global, en los que se tuvieron reacciones y comentarios.

Desde un enfoque metodológico mixto, fue posible conocer de una autoidentificación y autoconcepción de las y los participantes como juventudes ciudadanas globales. El trabajo de campo con las y los participantes culminó con la realización de Tres grupos focales *Ciudadanía Global en las Redes Sociales*. Las categorías de análisis presentadas fueron obtenidas a partir de la sistematización, transcripción y análisis de las respuestas obtenidas con la ayuda de programas como Atlas Ti, en versión prueba.

Pertinencia social

Si bien el objeto de ciudadanía global surgió desde la dimensión teórica, se planteó como una alternativa en la actual sociedad global y globalizada, en la que es necesario hacer investigación social.

La ciudadanía global puede representar una alternativa en la conformación de políticas públicas y una fuente para el análisis desde una dimensión política y cultural pues el uso y apropiación crítica de las TIC por parte de algunos preparatorianos y preparatorianas puede ser una excepción frente a dinámicas enajenantes propias de los contextos digitales. Desde un discurso de dignidad, respeto a los derechos humanos, igualdad y justicia sociales, que propicie una ciudadanía global solidaria. “La ciudadanía global o cosmopolita pretende ser una alternativa a la globalización neoliberal” (Mesa, 2003, p. 14).

En las redes sociales virtuales, las juventudes toman parte en dinámicas de agenciamiento ciudadano, solidaridad y participación política: utilizan el potencial que les ofrecen las TIC para ejercer sus derechos humanos, conformar un ágora política y desarrollan una ciudadanía digital. Tampoco se parte de la ciudadanía global como panacea pero, *“los problemas y las demandas sociales son interpretados, (...) como un proceso constructor de ciudadanía mundial A través de él, individuos y grupos tienen conciencia de ser miembros de una comunidad supranacional y sujetos de derechos para intervenir en asuntos y decisiones internacionales”* (Ramírez, 2006, p. 15).

Así mismo, desde esta ciudadanía global, se debe dar cabida y reconocimiento a la diferencia, no debe ser homogeneizante ni es un proyecto mundial, para generar espacios interculturales y un proyecto de mundo, agónico y radical que no impone un discurso universalista ni totalizador, sino que es producto de una solidaridad mutua. A partir de las ideas Kymlicka, de Juan Manuel Ramírez Sáiz retoma los valores rectores de la ciudadanía que se plantea:

Los valores cosmopolitas fundamentales son los derechos humanos, la tolerancia, el intercambio cultural, la paz y la colaboración internacionales. Se manifiesta en el rechazo a la xenofobia, en el compromiso con la tolerancia y en una preocupación por el destino de los seres humanos que habitan en tierras lejanas (Ciudadanía mundial, 2006, p. 31).

Conclusiones

Las y los participantes construyen desde sus interacciones virtuales una alternativa de ciudadanía global, en la medida que conforman una comunidad virtual de la que participan y en la que generan empatía, compromiso y solidaridad globales, a partir de su concientización acerca de problemáticas mundiales y formas de comunicación horizontales y desterritorializadas que rebasan una participación política tradicional o estatal y les llevan a identificarse como parte de una ciudadanía global desde las redes sociales.

Los vínculos de solidaridad mundial que surgen recuerdan la idea de un afecto cosmopolita que trabaja Nussbaum y la identificación de una lealtad primaria y natural hacia todo el género humano pues refirieron que este contacto con problemáticas y con ideológicas de otras latitudes son un elemento para romper esquemas o tabúes y reflexionar sobre sus propios estilos de vida, a la par que se construye una igualdad compleja, libre de prejuicios y pluralista “el compromiso que uno tiene ya teniendo toda esa información en las manos no es nada más tenerlo, sino emplearlo” (GF2P2).

Esta ciudadanía global se construye en un contexto de procesos de globalización y de uso y apropiación de los procesos y saberes tecnológicos, dentro de los que se incluyen las redes sociales como el ciberespacio o *lugar* en el que las y los preparatorianos se identifican y participan como ciudadanía y como integrantes de una comunidad, en la que comparten intereses y problemáticas y generan conciencia y un compromiso mundial que desencadena dinámicas de solidaridad internacionales: “al momento que te

unes a una red social pues ya te estas metiendo al lugar, digámoslo así, bueno, pero yo creo que bueno una ciudadanía pues como que conlleva sus reglas” (GF1P2).

la palabra ciudadanía conlleva interesarte por los demás ciudadanos de un lugar, o bueno así y pues ahora con la comunicación que ha sido posible gracias a la época digital, bueno todos los productos digitales, pues podemos enterarnos más fácilmente de lo que pasa en otras partes, también podemos preocuparnos e intentar pues como ayudar, por ejemplo, no sé de algún conflicto que hay en algún país pues todos nos apoyamos (GF1P3).

En ciertas circunstancias y contextos, las juventudes preparatorias usuarias de las redes sociales toman conciencia de problemáticas mundiales a la par que empatizan con otras personas, cuestionan sus estilos de vida y esquemas conocidos y desarrollan una conciencia y comunidad globales:

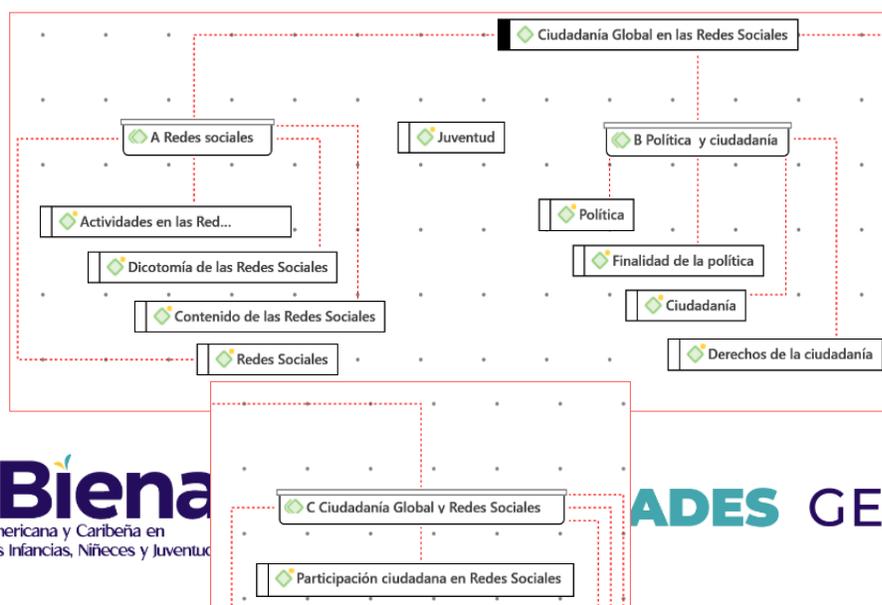
Es una ciudadanía del mundo o global que se auto reconoce y es consciente de su valor en lo político, lo social y lo cultural y plantea la posibilidad de “defender un sistema global de derechos y deberes de alcance universal que vaya más allá de aspectos como el lugar de nacimiento o de residencia de cada individuo” (Horrach, 2009, p. 19).

Como resultado de lo que puede llamarse la tormenta sociopolítica y tecnológica perfecta, en un contexto de procesos de globalización, en las palabras de las y los jóvenes participantes en esta investigación, las redes sociales pueden ser *el puente* para constituir una ciudadanía global:

las redes sociales sí nos podrían servir como un puente por así decirlo que nos unirían a muchas personas y ahora sí como dice constituir una ciudadanía global, pues sí lo considero de cierta manera que sería el puente porque podemos compartir diferentes opiniones, podemos ver diferentes puntos de vista, pueden ser una retroalimentación grupal, podríamos ampliar nuestros horizontes o con nuestra simple comunidad, de otros países, continentes, (GF3P3).

Figura 4

Red de categorías de análisis



Fuente: Realización propia a través de Atlas Ti, con datos de códigos y sub-códigos desarrollados.

Referencias

- Clarke, P. B. (2010). *Ser ciudadano: Conciencia y Praxis*. Madrid: Sequitur.
- Escobar, Q. D. (Mayo de 2016). Ciudadanía del Mundo: Objetivo Principal de la Enseñanza en la educación media en un País Democrático. Universidad Libre Facultad de Filosofía.
- Horrach, M. J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista de filosofía Factótum*, 1-22.
- Lanza, B. S. (2016). Análisis de “la pública”, comunidad de Facebook, donde la interacción comunicacional construye una ciudadanía activa. *Punto Cero*, 82- 101.
- Mesa, M. (s.f.). Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. *Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita*. Recuperado el octubre de 2019, de <https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Gu%C3%ADas/MESA,%20Manuela,%20Educar%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20global,%20EDUCAR%20CIUDADANIA.pdf>
- Mesa, P. M. (2003). Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. *Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita*. Recuperado el octubre de 2019, de <https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Gu%C3%ADas/MESA,%20Manuela,%20Educar%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20global,%20EDUCAR%20CIUDADANIA.pdf>
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. (M. A. Galmarini, Trad.) Obtenido de http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/UEC/maestria/teo_politica/El%20retorno%20de%20lo%20pol%C3%ADtico.%20Chantal%20Mouffe.pdf
- Navarro, D. L. (2014). *Entre esferas públicas y ciudadanía. Las teorías de Arendt, Habermas y Mouffe aplicadas a la comunicación para el cambio social*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.
- Ramírez, S. J. (2006). *Ciudadanía mundial*. Tlaquepaque, Jalisco: Universidad Iberoamericana León.

Mesa 27

Educación práctica en la sociedad

ANA DEL CARMEN HORTA VELLOJIN

WILSON FERNANDO PRADA DOMÍNGUEZ

Resumen

El documento presenta resultados de una intervención pedagógica en una institución educativa en Cajicá, Cundinamarca, con el objetivo de desarrollar habilidades de liderazgo en estudiantes aplicando sus conocimientos en actividades pedagógicas en el área de inglés, asociadas al emprendimiento, la creación de empresa y el pensamiento global. Se reflexiona sobre la importancia de enfocar las prácticas pedagógicas hacia una formación holística e integral, considerando el contexto cultural y social de América Latina. Se destaca la desigualdad en los procesos educativos y la necesidad de implementar estrategias adecuadas a

cada sociedad. Se propone promover la interacción de los estudiantes y la aplicación práctica de conocimientos para adaptarse a las nuevas realidades del mundo globalizado.

Palabras clave: Reflexión pedagógica, Transformación educativa, Prácticas pedagógicas, Aprendizaje contextualizado, Liderazgo.

Objetivo General

Fomentar en los estudiantes de la institución el desarrollo de una visión holística y transformadora de su mundo a partir de su contexto promoviendo habilidades globales integradas como el manejo del idioma inglés, el liderazgo y el emprendimiento, mediante la implementación de una actividad transversal integrada, con el fin de potenciar el crecimiento y el éxito de los participantes en diferentes ámbitos de su vida académica con miras de potencializar su vida personal y profesional.

Objetivos Específicos

- Desarrollar un pensamiento holístico, analítico, crítico y autónomo en el estudiante que proyecte su perspectiva con el ánimo de perseguir logros globales.
- Integrar el área de inglés con emprendimiento y la formación del liderazgo para de esta manera tener un mayor desarrollo de competencias productivas y del trabajo.
- Generar un proyecto productivo que integre la visión holística de la educación para generar mayor apropiación por medio de la transversalización de las áreas del conocimiento.

Resultados

A partir de la transversalización de las actividades en la institución educativa, se realizó la actividad denominada St. Gabriel's World Cup, en el marco del desarrollo de la Fifa World Cup in Qatar 2022, con el fin que los estudiantes tengan la capacidad de identificar tradiciones nacionales de diferentes países, realizar un contraste de estas tradiciones con su cotidianidad y aplicar estos conocimientos para el desarrollo de su proyecto de vida, lo cual les brinda la capacidad de transformar su visión del mundo y poder adquirir herramientas de liderazgo y competencias para desempeñarse en un mundo globalizado.

Por medio de esta experiencia, se brindó a los estudiantes la oportunidad de identificar y reconocer las diferencias culturales entre diversos países, en sus comidas típicas, tradiciones culturales, hechos importantes, geografía y los lugares importantes de los países. Por medio del reconocimiento de estas características los estudiantes desarrollaron 3 guías académicas en las cuales recolectaron la información y plasmaron como evidencia una propuesta proyecto productivo que se presentó en el evento mencionado.

Figura 1

Guía 1

GUIA DE TRABAJO 1 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SAN GABRIEL Versión: 1 - 15/07/2015 Página 3 de 3		Código: F-PM-DC-20 Versión: 1 - 15/07/2015 Página 3 de 3																																
AREA: Inglés DOCENTE: Ana María, Ely Jordán Fecha de asignación: Abril 25 TEMA: English Day	GRADO: 10 GRUPO: Correo electrónico: gsa_horta@institucioneducativa.comunicorall.com																																	
OBJETIVOS: • Preparar la presentación del English Day. • Desarrollar actividades en inglés y presentar la información claramente. • Planear e iniciar un proyecto académico. • Desarrollar un proyecto académico de forma transversal integrando conocimientos.																																		
Week 1 April 25 - 29 1. Characterization: Choose a country and looking for information about it. (Escape un país y busca información sobre este)																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Data</th> <th>Observaciones (Se realiza el profesor del grado asignado)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Country/ Países</td><td></td></tr> <tr><td>Idioma</td><td></td></tr> <tr><td>Nacionalidad</td><td></td></tr> <tr><td>Capital</td><td></td></tr> <tr><td>Language and El English Proficiency Index</td><td></td></tr> <tr><td>Continente</td><td></td></tr> <tr><td>Largest City</td><td></td></tr> <tr><td>Nacionalista</td><td></td></tr> <tr><td>Government</td><td></td></tr> <tr><td>Legislature</td><td></td></tr> <tr><td>Area</td><td></td></tr> <tr><td>Population</td><td></td></tr> <tr><td>Currency</td><td></td></tr> <tr><td>HR Total</td><td></td></tr> <tr><td>Time Zone</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Data	Observaciones (Se realiza el profesor del grado asignado)	Country/ Países		Idioma		Nacionalidad		Capital		Language and El English Proficiency Index		Continente		Largest City		Nacionalista		Government		Legislature		Area		Population		Currency		HR Total		Time Zone			
Data	Observaciones (Se realiza el profesor del grado asignado)																																	
Country/ Países																																		
Idioma																																		
Nacionalidad																																		
Capital																																		
Language and El English Proficiency Index																																		
Continente																																		
Largest City																																		
Nacionalista																																		
Government																																		
Legislature																																		
Area																																		
Population																																		
Currency																																		
HR Total																																		
Time Zone																																		
2. Generate the activity proposal and present to the Grade teacher <table border="1"> <thead> <tr> <th>Type of activity</th> <th>Description</th> <th>Observaciones (Se realiza el profesor del grado asignado)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Type of activity	Description	Observaciones (Se realiza el profesor del grado asignado)																													
Type of activity	Description	Observaciones (Se realiza el profesor del grado asignado)																																
Teacher Signature: _____																																		

Este proceso se desarrolló en un periodo de siete semanas académicas, inicialmente se realizó un sorteo con ruleta de los países que se asignaron a cada grupo, desde el grado transición a décimo, los países se seleccionaron teniendo en cuenta los países clasificados de las Confederaciones de Fútbol que participaron en el Mundial de Qatar 2022, los estudiantes de grado once fueron los encargados de desarrollar procesos de apoyo logístico, acompañamiento y organización de la actividad, liderando con acciones concretas y plan de trabajo presentado a los docentes para su aprobación; después de su aprobación, los estudiantes de once desarrollaban actividades de aula con los grupos asignados, en estas actividades se realizaba reconocimiento de los países y sus culturas, luego empezaban a apoyar las ideas y propuestas de los grupos para la realización de la actividad general guiándolos en el proceso de generación de su proyecto productivo a partir de la convergencia de diversas culturas aplicándolas a las necesidades específicas de su contexto.

Figura 2
 Desarrollo de actividades St. Gabriel's World Cup 2022



Curso	País	Estudiantes 11
Transición 1	Saudi Arabia	1104- Juana Chacón, Isabella Santiana, Sebastian Romero
Transición 2	Uruguay	1104- Fernanda Riaño, Leydi Talag, Brigitte Salazar
Transición 3	Brazil	1104- Santiago Casallas, Anina Marín, Sara Suarez
Transición 4	Poland	1104- Sofía Gutiérrez, Stefan López, Tamara Paladines
101	Japan	1104- Sebastian Cuñeris, Jago Amarello, Isai Saborano
102	Portugal	1104- Juan Rodríguez, Juan Pardo Bellón, Juan Pinón
103	New Zealand	1104- Juan David Mora, Monica Rios
201	Mexico	1104- Diana Rodríguez, Samuel Sanchez, Carlos Santamaria
202	Ghana	1104- Juan Rodríguez, Juan Chacón
203	Switzerland	1104- Angel Carazo, Zaira
301	Spain	1104- Nicou Rueda, Tatiana Chacón, Jimena Guanteros
302	England	1104- Isabella Rojas, Sebastian Pustiano, Santiago Amado, Cristian Acosta
303	SOB Repúblicas	1104- Karen Alvarado, Edda Castro, Nicolas Villaraga, Paula Chacón
401	Canada	1104- Luisa Salgado, Natalia Murcia, Allison Ramos
402	USA	1104- Sofia Caceres, Sara Becerra, María González, Jose Garden, Santiago Oraca
403	France	1104- Karen Sanchez, Juana Oraca, Laura Parra, Luisa Rodríguez
501	Cameroon	1104- Mariana Zuluega
502	Serbia	1104- María Pataquiva, Sergio Farique
503	Morocco	1104- Marisol Castañeda, Natalia Chacón



El evento contó con el desarrollo de un cuadrangular de fútbol, este fue dirigido por estudiantes de grado once, quienes lideraron el proceso de inscripción, organización y desarrollo del evento deportivo, que tuvo como cierre la final el día del evento principal.

Figura 3

Actividad cuadrangular de fútbol liderada por grado once



En el proceso de montaje previo al evento, la organización de la decoración y de los stands de los diferentes países fue liderada y acompañada por los estudiantes de grado once y los docentes, quienes aportaron a los estudiantes preparación sobre manejo de grupo y los direccionaron sobre temáticas y diversas actividades que podrían desarrollar durante las presentaciones.

Figura 4

Desarrollo actividades previas al evento principal



El evento se realizó durante una jornada comprendida entre las 10.30 am y las 3.30 pm, en este espacio se realizó una muestra de 22 stands, en los cuales los estudiantes presentaban en inglés información sobre los países asignados y las propuestas productivas que plantearon a partir del reconocimiento de una cultura extranjera combinada con las necesidades de sus contextos específicos.

El liderazgo en estudiantes que dirigen una actividad académica es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo. Según Kouzes y Posner (2017), el liderazgo no se limita a los roles tradicionales de los docentes o directivos, sino que puede ser desarrollado por los propios estudiantes. Estos autores señalan que los estudiantes pueden demostrar habilidades de liderazgo al asumir responsabilidades, tomar decisiones, motivar a sus compañeros y liderar proyectos académicos. Además, investigaciones recientes como la de Wang et al. (2020) han demostrado que el liderazgo estudiantil contribuye al desarrollo de habilidades sociales, trabajo en equipo y toma de decisiones, así como al fortalecimiento de la autoconfianza

y autoestima de los estudiantes. En este sentido, fomentar el liderazgo en estudiantes que dirigen una actividad académica no solo promueve su crecimiento personal, sino que contribuye al enriquecimiento del ambiente educativo y al éxito de la actividad en sí.

Adicionalmente, la realización de actividades de neuroliderazgo con estudiantes que se encuentran a cargo de una actividad cultural transversal es de vital importancia en el ámbito educativo. Según Rock (2006), el neuroliderazgo se centra en comprender cómo funciona el cerebro y cómo se pueden aplicar estos conocimientos para mejorar el liderazgo y el desempeño.

Al integrar el neuroliderazgo en actividades culturales, se brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo basadas en una comprensión científica del cerebro humano. Además, la investigación de Boyatzis et al. (2014) ha demostrado que el neuroliderazgo puede potenciar la inteligencia emocional, la toma de decisiones y la creatividad, habilidades esenciales en el contexto de una actividad cultural transversal. Por lo tanto, al incorporar el enfoque del neuroliderazgo, se promueve el crecimiento personal de los estudiantes y se mejora su capacidad para liderar eficazmente la actividad cultural.

En general a partir de la implementación del liderazgo y neuroliderazgo en esta transversalización de las asignaturas en la institución educativa por medio de los proyectos productivos que realizan los jóvenes se ha tomado mayor conciencia por parte de estos acerca de su realidad y contexto, y en general del momento que están viviendo desde una perspectiva holística lo que implica haber generado un pensamiento autónomo, crítico, analítico y sobre todo autogestionado. La aplicación de actividades de liderazgo y neuroliderazgo con estudiantes en actividades académicas ha demostrado resultados significativos. Según la investigación de Goleman et al. (2016), estas actividades brindan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo, como la toma de decisiones, la comunicación efectiva y la resolución de problemas, que son esenciales para su crecimiento personal y su éxito académico.

La problemática de cada uno de los estudiantes al estar en una institución de carácter público pasa en su gran mayoría por la deficiente relación entre padres y estudiantes debido a la casi imposibilidad de poder desarrollar relaciones familiares en vía de los progenitores estar trabajando, tratando de solventar los problemas económicos que se presentan en los hogares que en su mayoría tienden a encontrarse en estratos uno, dos y tres con algunas excepciones de estrato cuatro.

En resumen, los resultados de aplicar actividades de liderazgo y neuroliderazgo con estudiantes en actividades académicas muestran un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de liderazgo, la gestión emocional y el pensamiento creativo. Estas actividades no solo promueven el éxito académico de los estudiantes, sino que los preparan para enfrentar desafíos futuros y convertirse en líderes efectivos en sus comunidades y profesiones.

Impacto en la política

Hablando de la política como la relación de poder dentro de los esquemas sociales de los individuos se observa que como individuos los jóvenes entendieron que su relación con la sociedad no se circunscribe al espacio en el cual están viviendo y que a pesar de su apropiación en el mismo, su futuro implica entender su relación con elementos foráneos en el cual se destacan los idiomas y en especial el inglés, que social, académica y laboralmente es el más aceptado a nivel mundial y que como herramienta abre muchas puertas en el campo laboral, social, económico y en general en una amplia gama de opciones de vida.

Metodología

La metodología de investigación utilizada en este estudio es la Investigación Acción Participativa, que implica la participación de los investigadores en el contexto educativo para generar cambios significativos (Stringer, 2019). En la fase de diagnóstico, se adoptó un enfoque cualitativo que permite una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados (Merriam, 2018).

Para recopilar información, se emplean varias técnicas. Los diarios de campo se utilizan para registrar observaciones detalladas y reflexiones durante la interacción con el entorno educativo (Creswell, 2014). Estos diarios proporcionan una visión enriquecedora de los eventos y procesos que ocurren en el contexto (Hatch, 2018).

Asimismo, se utilizan matrices de sentido para organizar y analizar los datos recopilados. Estas matrices facilitan la identificación de patrones, relaciones y significados emergentes (Saldaña, 2016). Además, se emplea la triangulación de la información, que implica la comparación de múltiples fuentes y perspectivas para validar los resultados (Denzin, 2017). Estas técnicas y enfoques metodológicos permiten obtener una comprensión integral de la realidad educativa, identificar áreas de mejora y respaldar la toma de decisiones fundamentadas (Hammersley, 2019).

Pertinencia social

El desarrollo histórico de la educación y la formulación pedagógica en instituciones educativas a nivel mundial se ha sostenido bajo la premisa que plantea que el docente presenta una realidad en contexto, la cual debe ser acatada y asumida por sus estudiantes, esto implica la recepción de un mensaje, que por lo general es subjetivo y de la misma manera, recibido, creando una serie de pensamientos que en realidad vienen marcados con impresiones que no corresponden a su verdadero proceso de pensamiento.

En esta nueva realidad surgida en la postpandemia la educación se enfrentó a un nuevo escenario, en el cual la tradicional figura de autoridad y de conocimiento representada por el docente, quien dentro de su perfil tenía el conocimiento y la verdad absoluta ha cambiado, el nuevo momento implica el reconocer en los jóvenes como individuos que tienen un contexto económico, político y social muy diferente, en esta nueva realidad “ la escuela transformadora propende por la construcción del conocimiento, entonces espera

construir a un ser humano capaz desde su inteligencia, de tomar postura crítica frente al conocimiento científico y tecnológico” (Ianfrancesco, 2004, p. 20).

Lo anterior, ya que la institución adoptó como modelo pedagógico la escuela transformadora, precisamente elaborada por Giovanni Ianfrancesco, la cual pretende que el estudiante logre un desarrollo personal, que pueda discernir de manera independiente, autónoma, crítica y propositiva frente a las situaciones que se abordan. Esta posibilidad de abordar las situaciones de manera personal es parte de lo que hoy se presenta como parte del proyecto pedagógico en la institución educativa, el cual pretende desde lo holístico crear una realidad nueva y transformadora en el estudiante, para esto se asume varias etapas que al final permitirán la apropiación del individuo de los elementos necesarios para transformar su vida.

Dentro de la propuesta generada se debe entender que hace ya muchos años la institución dentro de su parte técnica exige a los estudiantes la presentación de proyectos productivos, los cuales tienen como objetivo generar competencias para el mundo laboral y la empleabilidad. La parte técnica comercial e industrial responden a la necesidad del sector productivo de la sabana de Bogotá, por lo tanto, son programas que ayudan a la ocupación laboral de los estudiantes post secundaria.

La exigencia de cada uno de los proyectos desarrollados en grupo radica en la presentación al final del proceso, que dura aproximadamente dos años; la sección técnica comercial presenta un esquema de negocio que conduce a la creación de una empresa debidamente desarrollada, que en lo posible prepara a los jóvenes para transformarse en emprendedores y creadores de oportunidades de trabajo; por otro lado, la parte técnica industrial presenta un prototipo que debe ser funcional y cumplir con las especificaciones técnicas deseadas, el cual podría ser comercializado.

A partir de la presentación de los proyectos se evidencian avances significativos en cuanto a la apropiación de los estudiantes de su propia realidad, del mismo modo se han identificado ciertas carencias dentro del proceso, las cuales han surgido con la evolución del contexto educativo, una de las carencias más significativas detectadas es la relacionada con el manejo del idioma inglés y su apropiación como base de la comunicación global y en general, para lograr metas en otros contextos y dimensiones académicas, sociales, políticas y laborales; además la formación de los estudiantes en el desarrollo de habilidades de liderazgo y neuliderazgo en los estudiantes, para lograr desarrollar oportunidades de éxito en su futuro.

Conclusiones

Aun cuando existen diversas problemáticas sociales, económicas y políticas presentes en las instituciones educativas del país y en especial, en la región Sabana Centro, queda demostrado que el desarrollo educativo es herramienta fundamental para que los estudiantes superen estas dificultades, pero más que la educación en si es la apropiación de su conocimiento de la cual depende los logros que estos puedan tener a futuro.

La globalización y los temas que permiten crear una visión holística del mundo afianzan en los jóvenes metas a largo plazo y fundamentan estas a través de un proceso de planeación bien formulado y adecuado, esto de acuerdo con sus condiciones de vida, dentro de estos temas el uso de la lengua extranjera cambia su sentir y pensamiento, y los proyecta en todos los ámbitos, económico, social, humano y personal.

La transversalización es clave para unir los elementos del contexto, la vida real, la academia, las metas y objetivos de los estudiantes, esto permite en los estudiantes reconocer elementos que pueden potencializar sus habilidades en la vida diaria como parte de un todo; en este proyecto, en especial la transversalización de los idiomas y las áreas de proyectos, técnicas, emprendimiento e investigación, cumplen la misión de cohesión para transformar el pensamiento y las acciones de los jóvenes para llegar a una mejora constante.

Finalmente, desarrollar en los estudiantes competencias de liderazgo y neuroliderazgo a partir de una visión holística que les dé la oportunidad de potencializar sus habilidades comunicativas, académicas, sociales y laborales les brindará la oportunidad de proyectarse al futuro y tener la capacidad de transformar sus vidas y la sociedad en la que se encuentran, con el objetivo de desarrollar mejores condiciones de vida.

Referencias

- Boyatzis, R. E., Rochford, K. & Jack, A.I. (2014) Antagonistic neural networks underlying differentiated leadership roles. *Front. Hum. Neurosci.* 8:114. doi: 10.3389/fnhum.2014.00114
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
https://books.google.com.co/books/about/Research_Design.html?id=4uB76IC_pOQC&redir_esc=yhttps://books.google.com.co/books/about/Research_Design.html?id=4uB76IC_pOQC&redir_esc=y
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (5th ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315134543/research-act-norman-denzin>
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2016). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5790781.pdf>
- Hammersley, M. (2019). *What is qualitative research?* Bloomsbury Academic.
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/58723/1/9781849666077.pdf>
- Hatch, J. A. (2018). *Doing qualitative research in education settings* (2nd ed.). State University of New York Press. <https://sunypress.edu/Books/D/Doing-Qualitative-Research-in-Education-Settings-SecondEdition#:~:text=Doing%20Qualitative%20Research%20in%20Education%20Settings%20C%20Second%20Edition%20is%20a,how%20to%20do%20qualitative%20work>

- Iafrancesco, G. (2004). Evaluación integral y del aprendizaje. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO. <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/La%20evaluaci%C3%B3n%20integral%20y%20de%20los%20aprendizajes%20desde%20la%20perspectiva%20de%20una%20escuela%20transformadora.pdf>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. John Wiley & Sons. https://books.google.com.co/books/about/The_Leadership_Challenge.html?id=u-5xDgAAQBAJ&redir_esc=y
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons. https://books.google.com.co/books?id=JFN_BwAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Rock, D. (2006). *Quiet leadership*. HarperCollins Publishers. <https://pocketbook4you.com/es/read/quiet-leadership>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage. https://www.researchgate.net/publication/317549383_The_Coding_Manual_for_Qualitative_Researchers_3rd_editionThe_Coding_Manual_for_Qualitative_Researchers_3rd_edition_Johnny_Saldana_Sage_2015_ISBN-13_978-1473902497
- Stringer, E. T. (2019), & Ortiz, A. O. (2019) *Action research* (5th ed.). Sage. https://books.google.com.co/books?id=73bqDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Wang, J., Zhang, Y., & Liu, Y. (2020). Exploring the relationship between student leadership and university student outcomes. *Journal of College Student Development*, 61(3), 287-303. doi:10.1353/csd.2020.0029

El juego, potenciador de la inteligencia emocional y la empatía en educación en primera infancia

LAURA EUNICE CUBEROS OBANDO

ANGÉLICA LUCIA CONTRERAS SIERRA

NUBIA MARCELA GÓMEZ

Resumen

Este estudio cualitativo exploró la influencia del juego infantil en el desarrollo de la inteligencia emocional, empatía y autorregulación del aprendizaje en niños y niñas de Primera Infancia en la estrategia "Aulas Felices" de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO sede Soacha. Se utilizaron entrevistas

semiestructuradas y observación no participante para recopilar datos. Los resultados revelaron que el juego en el entorno educativo fomenta la autoconciencia, el autocontrol emocional y habilidades socioafectivas más profundas, como la empatía y el trabajo en equipo. También se observó que el juego impulsa el aprendizaje autorregulado al activar procesos de conciencia metacognitiva y promover el interés por conocer las formas de aprendizaje.

Introducción

Se ha logrado evidenciar que una de las problemáticas en el municipio de Soacha Cundinamarca que afecta a la población infantil es la falta de cobertura en la educación, pues no se cuenta con Instituciones Educativas, CDI y Jardines Sociales, para dar atención a la población de Primera Infancia que habita en el municipio, esto teniendo en cuenta que Soacha es un municipio en constante recepción de poblaciones migrantes tanto nacionales como internacionales por diversas condiciones que les obligan el desplazamiento, esto hace que la población sea, en muchas ocasiones, flotante y que cada día surjan nuevas condiciones en la atención de las poblaciones más vulnerables, como lo es la infancia. Igualmente, la oferta de actividades de educación no formal, aunque existen y son ofrecidas, tanto por la administración municipal como por otras organizaciones, no son suficientes para dar atención a la población infantil del municipio.

Con el fin de mitigar las problemáticas mencionadas con anterioridad, la Licenciatura en Educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Soacha, desde su semillero de investigación “Primera Infancia” formuló e implementó el proyecto “Aula Móvil”, concebido como un ambiente de aprendizaje itinerante de educación no formal, cuyo fin es potenciar el desarrollo de las dimensiones de los niños y niñas a través de actividades lúdico pedagógicas desde la estrategia “Aulas Felices” Psicología positiva aplicada a la educación (Rey et al., 2011), como una nueva apuesta para fortalecer el desarrollo integral de los infantes, que emerge como un programa que busca dar a conocer a los docentes, los aportes de la Psicología Positiva, una corriente que actualmente se encuentra en auge y con muy buenos aportes, que ayudan a innovar en la práctica educativa desde fundamentos investigativos sólidos.

Dándole importancia a lo anteriormente mencionado, se ve la necesidad de implementar una estrategia encaminada a trabajar con las infancias y sus familias la inteligencia emocional y potenciar las competencias a nivel social y, así mismo, el desarrollo de la dimensión socioafectiva, tal y como se plantea desde los ejes del proyecto de “aulas Felices”, fortalezas personales y atención plena (Rey et al. 2011). En este sentido y con el fin de contribuir con este propósito, se articula una idea de investigación que se enmarca en la línea de Autorregulación del aprendizaje, que puede ser una apuesta por el aprendizaje significativo de los niños y niñas beneficiarios del proyecto “Aula Móvil” a partir del juego como eje potenciador articulado desde la estrategia de Psicología positiva.

En el ejercicio investigativo a partir del rastreo de antecedentes y teorías, se identifican autores como Carbonero et al. (2014); Basilio y Whitebread (2012); Montes y Rojas (2008), quienes demuestran que los procesos de autorregulación contribuyen a mejorar aspectos de la vida social y personal de los infantes. Cuando se habla de autorregulación, se hace referencia a la autoconcepción de estrategias y pensamientos que las personas utilizan para conseguir metas. En el contexto educativo, la autorregulación del aprendizaje se da cuando los estudiantes realizan acciones en su quehacer pedagógico, fijándose objetivos, haciendo seguimiento y autoevaluando sus procesos; también, evaluando sus habilidades para continuar aprendiendo y crear ambientes significativos de aprendizaje. Podemos afirmar que, desde el componente cognitivo y social, la visión de la autorregulación se compone por tres fases: autoobservación, auto-juicio y auto-reacción (De la Fuente, 2007). Esta estructura, sirve de base para el desarrollo de la investigación y la formulación de objetivos que se analizan a la luz de los conceptos y construcciones epistémicas para determinar el hilo conductor de las propuestas y los resultados de estas.

Es importante ver esa posibilidad en la inteligencia emocional, desde las apuestas de la aplicación de “Aulas felices” en Aula móvil, promoviendo el desarrollo de habilidades como la empatía y contribuyendo con un semillero social que configure una importante sinergia colectiva; labor que es menester de la Educación y por ende del programa de Licenciatura para el territorio de Soacha. Por todo lo anterior, nace la necesidad de generar estrategias y secuencias didácticas y lúdicas que posibiliten aprendizajes significativos en niños y niñas, teniendo en cuenta que las condiciones socioeconómicas y afectivas no son las más favorables, debido a las problemáticas y características del municipio.

Todo esto suscitó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia del juego infantil en el potenciamiento de la inteligencia emocional, el desarrollo de la empatía y la autorregulación del aprendizaje en los niños de Primera Infancia que hacen parte de la estrategia “Aulas Felices” del proyecto “Aula Móvil, el cual se orienta desde la Licenciatura en Educación Infantil de Uniminuto CRS? Este interrogante permitió encaminar la investigación, teniendo como objetivo: conocer la incidencia del juego infantil en el potenciamiento de la inteligencia emocional, el desarrollo de la empatía y la autorregulación del aprendizaje en los niños y niñas de Primera Infancia que hacen parte de la estrategia “Aulas Felices” del proyecto “Aula Móvil”, el cual se orienta desde la Licenciatura en Educación Infantil de Uniminuto CRS.

En la actualidad, ha habido un auge de estudios que abordan la autorregulación del aprendizaje en niños en edad preescolar, varios de ellos enfocados hacia la inteligencia emocional, y algunos vinculando el juego infantil como elemento de mediación pedagógica. Aquí uno de los principales estudios que sirven de base científica al problema planteado de esta investigación y que soportan el ejercicio investigativo:

Carbonero et al. (2014) en su investigación “Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años”, plantean que la autorregulación se relaciona con un aprendizaje eficaz, lo que puede

ser de gran ayuda para entornos que poseen desventaja social. Partiendo de esto, la investigación propuso la evaluación de un programa de autorregulación, incluyendo a 43 estudiantes entre los 5 y los 7 años, del grado primero de Educación Primaria en centros públicos. Este estudio aporta de manera importante a este proceso de investigación, puesto que desde las actividades lúdico-pedagógicas que se plantean en el proyecto “Aula Móvil” se pretende contribuir a la resolución de problemas de la cotidianidad y es aquí donde la autorregulación cumple un papel fundamental en espacios que tienen desventajas sociales, lo que constantemente se evidencia en el contexto donde se lleva a cabo la investigación.

El rastreo de información realizado analiza otras apuestas que solo se mencionan en este escrito, pero que se profundizan durante la investigación, temas como la “Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria” de Ambrona et al. (2012). La investigación llevada a cabo por Amaya et al. (2015), “Diseño, aplicación y evaluación del programa “emo-acción” de educación emocional para educación infantil”. “Empatía: efectos sobre la enseñanza” de Fazio (2017). Otro estudio relevante que se tuvo en cuenta fue realizado por Gómez (2017), “Programa de intervención en educación socio-emocional en el contexto escolar y su relación con el rendimiento académico”. Por último “El juego en las aulas de educación infantil” de Cruz (2016).

La revisión de todos estos antecedentes permitió reconocer una base científica del problema planteado en la presente investigación, todos esos procesos científicos que se han desarrollado y que se acercan de manera importante a esa dependencia entre el juego infantil y el potenciamiento de la inteligencia emocional como elemento de autorregulación del aprendizaje y de desarrollo de la empatía en los infantes. Este proceso de revisión permite reafirmar la importancia de formular investigaciones relacionadas con el tema de autorregulación del aprendizaje, el juego y el desarrollo de la empatía a través de diferentes estrategias, prácticas, procesos y ambientes pedagógicos desde otras miradas como en este caso lo fue “Aulas felices”.

Metodología

Enfoque metodológico

El diseño metodológico de este estudio fue de corte cualitativo, que se caracteriza por analizar y describir la naturaleza de las situaciones problema y los significados que allí se dan (Vasilachis, 2006). La investigación cualitativa intenta realizar un acercamiento integral de las circunstancias sociales para estudiarlas, representarlas y vislumbrarlas de forma inductiva. En otras palabras, por medios de las sapiencias que tienen los sujetos que hacen parte del estudio y no deductivamente. Esto presume que las personas se relacionan con los otros miembros de su contexto intercambiando el concepto y la comprensión que tienen de ellos y de su realidad (Bonilla, 1997).

El estudio tuvo un alcance exploratorio porque reconoció una situación problema de investigación con muchas incertidumbres y de poco abordaje (Hernández, 2004, p. 91); como es el caso del presente

estudio, sobre la incidencia del juego infantil en el potenciamiento de la inteligencia emocional como elemento de autorregulación del aprendizaje y el progreso de la empatía en los niños y niñas de Primera Infancia, no se ha indagado mucho, constituyéndose en un campo del conocimiento que tiene mucho por explorar. Igualmente, este alcance exploratorio, permite familiarizarse sobre fenómenos nuevos o relativamente desconocidos, que se convierten en la base para estudios futuros; por ejemplo, este estudio permitió identificar conceptos o variables promisorias a estudiar en otras investigaciones. El estudio también tuvo un alcance descriptivo, ya que dio cuenta de forma sistemática de un fenómeno, detallando los principales tópicos en esa relación entre el juego y el desarrollo de la inteligencia emocional, la empatía y la autorregulación del aprendizaje en estos niños y niñas que son sujeto del estudio.

Población y muestra

En cuanto a la población objetivo, estuvo conformada por 25 niños y niñas beneficiarios del Proyecto “Aula Móvil” habitantes de las 6 comunas del Municipio de Soacha Cundinamarca, cuyo nivel educativo está en preescolar y básica primaria, quienes se encuentran en un estrato socioeconómico 1 y 2. Se puede encontrar que en su gran mayoría vienen de otros lugares del país por situaciones como es desplazamiento forzado a raíz del conflicto armado. Frente a los procesos educativos, son niños vinculados a las instituciones educativas públicas del municipio, y debido a la densidad población del territorio, en su gran mayoría en extra-edad o no se encuentran vinculados al sistema educativo por falta de cupos escolares. Frente a los procesos de inteligencia emocional, la mayoría presenta dificultades para poder autorregular sus comportamientos y relaciones con su entorno. De otro modo, en cuanto a la autorregulación del aprendizaje, estos niños y niñas presentan dificultades en los procesos de planificación, organización y motivación.

La investigación hizo uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia, las muestras no probabilístico o dirigidas, presumen un modo de elección informal, se emplean en muchos estudios y partiendo de estas se realizan deducciones sobre la población (Hernández, 2003, p. 326). Esta es una muestra por conveniencia ya que se determinan unos criterios de selección de los sujetos de estudio; también, porque se eligen los componentes muestrales de acuerdo con las habilidades del investigador. Este tipo de muestreo se emplea en aquellos casos en los que se hace la recolección de información en donde se optimicen recursos monetarios, humanos y de tiempo.

Instrumentos

Se llevó a cabo una observación no participante a los procesos de aprendizaje de estos niños y niñas, esta observación establece un vínculo entre el observador y el contexto, manteniéndose al margen de las situaciones observadas (Ander.eeg, 1983). Igualmente, se realizó una entrevista semiestructurada a las docentes en formación que acompañan los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos niños objeto de estudio, en la cual el investigador libremente decidió el orden de las preguntas y los bloques temáticos a

desarrollar (Corbetta, 2003). Dichos instrumentos fueron sometidos a una prueba de confiabilidad por juicio de expertos y pilotaje.

Procedimiento metodológico

El análisis de datos se dio mediante matrices de análisis categorial, vinculando procedimientos metodológicos como codificación abierta, análisis de recurrencias, jerarquización de hallazgos emergentes y finales, y análisis descriptivo. Se hizo una reducción de datos con el fin de simplificar los hallazgos emergentes para hacer sobre estos un proceso de jerarquización, es decir, establecer el orden de relevancia de los más representativos en coherencia con el nivel de recurrencias. La jerarquización también permitió organizar los hallazgos emergentes para poder establecer los finales y ubicarlos en orden de representatividad. La exposición de resultados se hizo en triangulación con la teoría que orientó el estudio.

Resultados

Principales elementos con relación entre el juego y el desarrollo de la inteligencia emocional, la empatía y la autorregulación del aprendizaje en los niños y niñas de Primera Infancia que hacen parte de la estrategia “Aulas Felices”.

Tabla 1

Principales elementos en relación entre el juego y el desarrollo de la inteligencia emocional, la empatía y la autorregulación del aprendizaje

<i>Relación entre el juego, la autoconciencia y la autorregulación emocional</i>
<i>El juego es una herramienta para estimular la construcción de la autoconciencia en las infancias: Los resultados evidenciaron que el juego permite que los niños y las niñas fortalezcan su dimensión socioafectiva y así mismo aprendan a reconocerse como sujetos inmersos en una sociedad.</i>
<i>La autorregulación emocional y las acciones pedagógicas mediadas por el juego: Teniendo en cuenta que el juego en “Aula Móvil” es el eje del proceso porque a través de este, es que se establece el desarrollo de todas las actividades, se logra evidenciar que los niños logran autorregularse emocionalmente al tener la posibilidad de controlar las emociones frente a las situaciones que se les presenten.</i>
<i>El juego como herramienta para favorecer la expresión de las emociones en la infancia: Los resultados del estudio dejaron en evidencia que el juego permite que los infantes expresen su sentir frente las situaciones que viven en la cotidianidad. Por medio del juego el infante genera conocimientos y la propia realidad social y cultural.</i>
<i>Relación entre el juego y el desarrollo socioafectivo</i>

La lúdica como herramienta para favorecer los procesos socioafectivos: Se pudo ver, de acuerdo con los resultados, que la lúdica va más allá el juego, involucra el reconocimiento del yo y la relación con el ambiente a partir de experiencias de goce, es por esto que se puede afirmar que a través de las actividades lúdicas se evidencia que los participantes en el proyecto “Aula Móvil” logran fortalecer los vínculos afectivos con sus pares y familias.

El juego como potenciador del vínculo socioafectivo: Se destaca en los hallazgos que el juego y el desarrollo socioafectivo tienen una estrecha relación, ya que a través del juego los niños y las niñas fortalecen esos procesos socioafectivos a través de las relaciones y vínculos que se establecen allí; tienen la posibilidad de conocerse y reconocerse dentro de un espacio determinado, así como entablar relaciones de amistad y comunicación, donde pueden expresar sus emociones.

Relación entre el juego y la capacidad de comprender y sentir la realidad del otro

Juego cooperativo como herramienta para reconocer la realidad del otro: Se evidenció que, cuando hay juego cooperativo y de competencias, los niños tienen carencias para identificar lo que puede llegar a sentir el otro frente a determinadas situaciones.

El juego como potenciador de la empatía: Los resultados permitieron reafirmar que el juego es la principal actividad que hace parte de la infancia y que permite que los niños y niñas se aproximen a su realidad, lo que contribuye a que puedan desarrollar procesos para entender y comprender el sentir y el pensar del otro.

El juego como herramienta para desarrollar el sentido de la solidaridad: Las actividades realizadas donde el juego lleva el papel protagónico en el proceso social, permiten que los niños y niñas desarrollen el sentido de la solidaridad. Los resultados evidenciaron que es común encontrar situaciones donde ellos pueden aprender que hay compañeros que no tienen posibilidades de adquirir, por ejemplo, los mismos juguetes que otros tienen; aprenden a ser comprensivos, solidarios y a compartir lo que tienen con otros.

Relación entre el juego y el desarrollo de la capacidad de planificación, ejecución y autorreflexión en el aprendizaje

El juego y los procesos de planificación en las infancias: Se hizo relevante en los resultados que, a través de las actividades pedagógicas mediadas por el juego, se logra que los niños y niñas desarrollen mejores procesos de planificación. Se evidenció que, desde las actividades de juego, ellos realizan procesos de planificación estratégica sobre las mejores formas de ejecución de las actividades académicas.

El juego como facilitador del reconocimiento objetivo de debilidades y fortalezas en el aprendizaje: Se obtuvo que el juego guarda una estrecha relación con la autorreflexión, teniendo en cuenta que por medio de este los niños y niñas logran realizar una serie de reflexiones sobre sus acciones para poder alcanzar los objetivos o metas que se proponga en términos académicos.

El juego colaborativo como potenciador de las habilidades de planificación y ejecución del aprendizaje: Se evidenció que, en cada una de las actividades de trabajo colaborativo, los participantes planeaban en conjunto las estrategias más convenientes para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje; se pudo notar que el trabajo colaborativo activó procesos motivacionales y sinergias de construcción de aprendizajes de manera compartida.

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Según los resultados del estudio, se evidenció la incidencia del juego infantil en el potenciamiento de la inteligencia emocional, el desarrollo de la empatía y la autorregulación del aprendizaje en los niños y niñas, notándose que el juego es un elemento que les permite pensarse el mundo que les rodea, convenir su comportamiento y al mismo tiempo, poner límites para ser independientes y progresar en todo su desarrollo (Medina, 2015). Además, les permite un aprendizaje vivencial, profundo y con motivación.

Este estudio pone en evidencia la necesidad de que los docentes de Primera Infancia se interesen más en incorporar metodologías de enseñanza-aprendizaje que se fundamenten en la autorregulación del aprendizaje, trabajando la metacognición, inteligencia emocional, motivación y autoeficacia. Todos estos procesos encuentran en el juego el mejor aliado para construir aprendizajes significativos y, más allá de esto, potenciar procesos socioafectivos que hagan de las infancias seres más empáticos, sensibles, solidarios y con un verdadero sentido de otredad.

Queda claro que el componente interactivo y cooperativo del juego infantil se conjuga muy bien con los procesos de construcción de aprendizajes de manera compartida, desarrollando en los niños capacidades de trabajo en red para el logro de objetivos en común; también fortaleciendo, la participación, el vínculo afectivo y la sinergia colectiva, algo que es fundamental para cualquier sociedad.

Por último, la aplicación de estrategias como “Aulas felices” en entornos vinculantes de las nuevas infancias y lo que los rodean, se hace fundamental en las propuestas de los nuevos espacios pedagógicos como Aula Móvil ya que desde el juego se entrelazan acciones para el desarrollo de las fortalezas y virtudes personales con el ánimo de potenciar el arraigo de la felicidad como parte del fin de la Educación.

Referencias

- Ander, E. (1983). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires. Editorial Hvmánitas.
- Ambrona, T., López, B. y Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 39-49.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230790005>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos la investigación en las ciencias sociales*. Grupo editorial Norma.
- Carbonero, M., Román, J. y Saiz, M. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. España. *Universitas Psychologica*, 13(1), 371-380.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/2012>
- Cepa Serrano, A. (2015). Diseño, aplicación y evaluación del programa «emo-acción» de educación emocional para educación infantil.

- Cruz Tomaseto, M. (2016). El juego en las aulas de educación infantil.
- De la Fuente, J., y Martínez, J.M. (2007). Scales for Interactive Assessment of Teaching-Learning Process, IATLP. Almería: Education & Psychology I+D+I, e-Publishing.
- Fazio, F. (2017). Empatía: efectos sobre la enseñanza (Tesis de doctorado). Universidad de Extremadura, Badajoz, España. <http://hdl.handle.net/10662/6522>
- Hernández, R. (2004). Metodología de la investigación (6ª ed.). Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández, R. (2003). Metodología de la investigación (6ª ed.). Editorial Mc Graw-Hill.
- Medina, M. (2015). El juego como estrategia para favorecer los procesos básicos del aprendizaje (Tesis de Pregrado). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. <https://library.co/document/ky68jnnz-juego-estrategia-fortalecer-procesos-basicos-aprendizaje-nivel-preescolar.html>
- Montes, J. y Rojas, T. (2008). Autorregulación en niños preescolares a través de situaciones de Resolución de Problemas en formato electrónico. Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, <http://www.iiis.org/CDs2008/CD2008CSC/CISCI2008/PapersPdf/C665FM.pdf>
- Rey, R. A., Valero, A. P. B., Paniello, S. H., & Monge, M. D. M. S. (2011). Aulas felices. *Amazônica*, 6(1), 62-87.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16 (1),15-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377002>

Desafío e impacto del modelo educativo en la educación superior: Reflexiones y aproximaciones desde una didáctica no parametral

El maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo (Revolución Educativa, 2005).

BEATRIZ LORENA CAICEDO GUEVARA

CAROLINA ARREDONDO RAMÍREZ

Resumen

¿Educación alternativa o alternativas a la educación? Esta pregunta es el punto de partida para iniciar el

debate sobre qué rol juega la educación hoy en día en nuestras sociedades y en la formación de personas autónomas, haciendo hincapié en la importancia de “educar para actuar”. Asimismo, surge una segunda pregunta que va más allá de lo que se busca y se pretende aterrizar paulatinamente ¿Cuáles alternativas, cambios curriculares y pedagógicos se requieren en la educación de todo país para lograr una transformación social?

Por otro lado, es preciso reflexionar sobre las alternativas educativas que, desde las pedagogías sociales, constructivistas, críticas y populares se vienen implementando en diferentes territorios para dar respuesta a los retos y crisis sociales de los contextos, incidiendo directa o indirectamente en los sistemas y prácticas educativas desde la acción de currículos, didácticas y experiencias que crean transformaciones en las dinámicas escolares. Sin lugar a duda, analizar el enfoque de la educación, como un desafío e impacto del modelo educativo, conlleva a una propuesta de cooperación entre países desarrollados y en vía de desarrollo, las cuales han tenido diferentes evoluciones, que se aproximan a las pedagogías latinoamericanas que buscan dar respuesta a los desafíos de la inclusión, la no-violencia, la migración, el cambio climático y la perspectiva de género, entre otras realidades sociales próximas. La cuales, al ser abordadas desde la escuela con nuestros estudiantes, promueven el desarrollo de un pensamiento crítico que tribute a la construcción de sus proyectos de vida, situándose como sujetos de pensamiento frente a las situaciones que les pudiese ofrecer la sociedad.

Por tanto, la apuesta reflexiva de este escrito, en primera instancia, busca profundizar las estrategias y principios que rigen actualmente el enfoque de la educación, para el desarrollo en los marcos de las pedagogías sociales y críticas; reconociendo la relevancia social de la educación para el desarrollo y la transformación de las condiciones mundiales vigentes que resultan revertidas en propuestas pedagógicas de gran impacto en los diversos escenarios sociales locales; en segunda instancia, se prioriza la importancia de generar prácticas educativas innovadoras que, lejos de la parametrización y generalización, puedan adecuarse y ser pertinentes a las problemáticas y condiciones de cada contexto educativo. Finalmente, se entretiene la puesta en marcha de la educación del siglo XXI como esa ciencia del conocimiento que busca crecer en innovación y que, de una u otra manera, defiende esa posición crítica desde la política educativa de contexto.

Palabras clave: Política educativa, desafío educativo, educación para el desarrollo, didáctica no parametral.

Hacer un análisis reflexivo y crítico sobre la posición de Henry Giroux, implica ver la posibilidad de encontrar alternativas de ver la educación dentro de un marco político, social, cultural y económico en donde se ahonde en la temática de la democratización educacional o libertad de pensamiento que no busque obstaculizar sino dar una nueva realidad de contexto al ser humano.

Ahora bien, el estudio o pensamiento dialéctico de Giroux (2017), reta a establecer nuevas posiciones en la educación del siglo XXI como esa ciencia del conocimiento que busca crecer en innovación y que de una u otra manera defiende esa posición crítica desde la política de contexto.

Sin lugar a duda, crear un nuevo currículo que innove, permite establecer nuevos parámetros o lineamientos unidireccionales de innovación que lleve a una sociedad a la libertad de pensamiento como cultura praxeológica en una sociedad intercultural.

Es así, que las experiencias en contexto institucional, la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Maestría en Educación Virtual tributan a desafiar e impactar el modelo educativo desde una didáctica no parametral, la que concibe a los y las estudiantes como sujetos y sujetas atadas a su territorialidad contextual y subjetividad, lo que hace de él o ella un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas (Del campo, 2012). Por lo que se vuelve fundamental cuestionarse cómo los sujetos y sujetas aprehendemos el mundo y cuáles son las referencias histórico-culturales desde donde aprendemos lo que efectivamente aprendemos (Quintar, 2008).

En efecto, “Alternativas educativas para la transformación social”, evidenció el trabajo colaborativo internacional, contando con la participación de estudiantes de educación superior tanto de la Universidad Complutense España, como en Colombia - posgrado – Maestría en Educación virtual de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y que tuvo como objetivo promover cambios curriculares en torno a una nueva cultura en la enseñanza aprendizaje para deconstruir y volver a instaurar alternativas que promuevan seres humanos que estén dispuestos a ser parte de una sociedad del cambio.

Ahora bien, la metodología se articuló con el aprendizaje activo y participativo, pues, en este enfoque educativo, el trabajo colaborativo internacional y nacional ha sido un facilitador, el maestro actúa como un mediador del aprendizaje, en lugar de ser la fuente principal de conocimiento. Los estudiantes de Educación Superior, tanto de España como de Colombia le apuestan a trabajar en proyectos y actividades de investigación, que les permita explorar y descubrir el conocimiento por sí mismos.

De manera que, se enfatiza en la importancia de la experiencia y la experimentación práctica como una forma efectiva de aprendizaje. Entonces, es ahí, donde la didáctica no parametral busca fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía en los estudiantes, permitiendo que la disrupción, sea uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de la praxeología, como la acción humana que influye en la sociedad, en donde el propósito está dirigido a alcanzar los objetivos propuestos.

Este enfoque educativo se aprecia de forma más dinámico e interactivo para la enseñanza y el aprendizaje: estudiantes más participativos y comprometidos en su propio proceso de aprendizaje, lo que puede llevar a una mayor retención de conocimientos, igualmente, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como la capacidad de trabajar en equipo, comunicación efectiva y resolución de problemas,

también el hecho de que el maestro, puede ser más eficaz al adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que puede mejorar notablemente la calidad de la educación.

En esta perspectiva y desde lo propuesto al inicio del escrito, se afirma que el ejercicio investigativo es una estrategia para que el aprendizaje pueda ser realizado y no sólo un saber hacer, sino construyendo esas esferas de lo humano, cognitiva, afectiva, valorativa y práctica, haciendo visible la manera cómo se construyen esas capacidades de ellos y ellas para hacer de la educación un proceso que transforma al sujeto (individuación), modifique procesos de socialización, nos coloque en el escenario de lo público como actores de transformación de las condiciones concretas de lo social, que producen en nuestra sociedad negación del diferente, exclusión, segregación, dominación.

Bajo este paradigma, los autores Paul Willis, Henry Giroux, Michael Apple y Jean Anyon asumen la teoría de la resistencia desde una pedagogía crítica, que crea alternativas dentro de las nuevas esferas públicas. Su pensamiento y aporte radica en reflexionar esos métodos culturales que buscan entender la función de la escuela en la era curricular.

Claro está, desde la experiencia y el aprendizaje, que la educación auténtica es aquella que se centra permanentemente en un sistema de formación crítico, ve al hombre como un todo e impide la cosificación y manipulación. De hecho, los y las docentes debemos apuntar nuestro quehacer pedagógico diario hacia esta perspectiva y dejar a un lado tanta retórica y comenzar a movilizar los imaginarios hacia una nueva estructura en donde la cultura y el hombre impliquen el núcleo de valores que justifiquen todos los objetivos, políticos y estratégicos que permitan distinguir entre instrucción y educación, manipulación y formación.

A todo esto, si los y las maestras nos despertamos frente a esta realidad podremos acompañar a nuestros estudiantes a deconstruir imaginarios y contribuir a la reafirmación del hombre y la mujer como sujetos emancipadores, con capacidad de autodeterminación, iniciativa, creatividad y capaz de accionar en su contexto social. Todo esto se constituye en el marco filosófico necesario de una visión distinta a la educativa, pero que tiene que ver con el ser como persona y no como simple cosa o número.

Guzmán (2018) define la buena práctica como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognoscitivos complejos (pensamiento crítico, creatividad, entre otros). Se distingue por la valoración hecha por los estudiantes y colegas en el sentido de lograr estos fines de manera sobresaliente.

Por tanto, la investigación e innovación van de la mano, son la clave de las buenas prácticas en la educación superior y, por ende, nuevos modelos que le apuntan a la calidad. En el artículo de Heredero (2019) “Estilos de aprendizaje: Un modelo de escala de observación docente para el estilo de aprendizaje REA”, se menciona sobre los estilos de aprendizaje, los estudios y planteamientos realizados por varios autores respecto a este tema y cómo estos fueron implementados en la creación de un instrumento que

permite a los docentes de enseñanza básica identificar el estilo de aprendizaje característico de sus estudiantes.

Para la creación de este instrumento se tuvieron en cuenta aportes realizados desde el campo psicológico, pedagógico y de las teorías del aprendizaje de los últimos cincuenta años. Como resultado del estudio anterior se creó el REA (Registro de Estilo de Aprendizaje), con una fundamentación teórica integradora de diferentes teorías (Kohlber, 1969; Bandler y Grinder, 1979; Kolb, 1984; Dunn et al., 1985; Felder y Silverman, 1988) este instrumento fue adaptado a contextos escolares ordinarios y puede ser utilizado por los docentes como instrumento de reflexión sobre sus educandos y, al tiempo, como ilustrador de nuevas formas de entender cómo funciona su aprendizaje, para intervenir en las aulas con el diseño e implementación de estrategias de enseñanza que permitan la atención a la diversidad (Heredero et al., 2022, p. 10).

De esta manera, la profesionalización docente en la educación superior reflexiona sobre las prácticas pedagógicas y determina, sí, estas son orientadas a la atención de las particularidades que cada uno de sus estudiantes presentan durante el proceso de aprendizaje, además de proporcionar elementos que se pueden apropiarse para responder a las necesidades educativas y lograr una educación inclusiva.

A propósito, Steiman (2016) infiere que la investigación es inherente a la vida universitaria. Hacer docencia e investigación en la universidad son actividades independientes y complementarias, por lo que se desprende que, no puede pensarse la actividad de una cátedra al margen de algún proyecto de investigación. Por tanto, la práctica investigativa en la profesionalización docente de la educación superior, más allá de la docencia, genera de múltiples encuentros con el conocimiento, permitiendo llegar a la científicidad del conocimiento, atreverse a cuestionar la realidad e intentar cambiarla para mejorar y beneficiar a otros.

Ahora bien, la formación docente debe estar encaminada hacia la transformación del mismo docente y de las realidades del contexto, la investigación es vista como un pilar fundamental en la educación, que se hace con vocación, voluntad y gusto, pero, por otro lado, se visualiza como una obligación del docente contemporáneo.

Además, no hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado. Por lo tanto, se hace patente la necesidad de preocuparse y ocuparse en la formación permanente del profesorado de la educación superior, para trabajar bajo las necesidades de la sociedad y el estudiante con la finalidad de brindar una educación de calidad. Bajo esta perspectiva, Altbach y Wit (citado por Saura y Bolívar, 2019), definen que el docente de la educación superior en su experiencia, calidad de las publicaciones y los hallazgos en el doctorado ya no son metas que identifiquen al buen académico. La cuantificación de la productividad es ahora un valor esencial que dignifica al sujeto. La solidez y la rigurosidad del trabajo, que reclama una o pocas líneas de investigación académicas, no es propio del sujeto académico contemporáneo.

El deseo de la cuantificación, el afán por poseer más y más artículos, aunque no sean de calidad, es decir, la apuesta incesante por la cantidad en lugar de la calidad es muy propio de estos tiempos. Una de las consecuencias es que la configuración de los sujetos académicos se dirime entre la sobreproducción de la escritura y la escasez en la lectura.

En conclusión, las tendencias pedagógicas latinoamericanas se entrelazan de lleno con la investigación puesto que en su connotación epistemológica se establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminación de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la desarticulación de conflictos internos, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión, la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad cultural, preceptos bajo los cuales se forman nuestros y nuestras estudiantes investigadoras.

Finalmente, las prácticas de la enseñanza por su singularidad, demandan la construcción de acciones, la reflexión sobre esas acciones y el conocimiento surgido de esa reflexión. El desarrollo de estas dimensiones posibilita la construcción del conocimiento investigativo. La reflexión como herramienta para la formación del profesor cobra relevancia a la luz de los resultados surgidos de la aplicación de enfoques formativos que disocian o fracturan los procesos de apropiación de los conocimientos teóricos y prácticos.

En efecto, es posible un conocimiento profesional docente siempre y cuando exista una transformación de la didáctica que permita estudiar el área, de tal manera que sea parte de una realidad contextual e histórica situada y permita integrar elementos subjetivos de la explicación de los fenómenos. Sañudo (2005) infiere que el profesor es considerado como el que tiene la posibilidad de "controlar" el proceso educativo, el que aplica el método pedagógico para lograr que el alumno se apropie del contenido específico a través de la interacción. Las contradicciones recuperadas de la experiencia son: Proclama la prioridad del aprendizaje y difícilmente es capaz de dar cuenta del proceso o productos de sus alumnos. Prepara su "clase" tratando de lograr aprendizajes sin tomar en cuenta el proceso del alumno. El profesor expresa en su discurso las alternativas didácticas que en general no lleva a la práctica. Asiste a cursos de actualización o posgrados y no se observa que cambie su práctica diaria. Expresa su intención de estar actualizado y se resiste a analizar su práctica.

Por tanto, una de las estrategias de la formación docente en la educación superior es buscar promover, incentivar y resaltar las ideas innovadoras de los docentes, es la sistematización y socialización de experiencias significativas que facilitan la definición, recopilación, organización y socialización de las experiencias, no solo a nivel nacional sino a nivel internacional, como una de las evidencias de lo que se hace en los establecimientos educativos de Educación Superior, motivo de reconocimiento, objeto de análisis y transferencia de aprendizajes.

Finalmente, se considera que el desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica. La formación docente es, sin lugar a duda, uno de los principales factores de la calidad educativa y en consecuencia, se constituye en aspecto fundamental de las políticas y planes educativos en el contexto nacional e internacional.

Referencias

- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires: Ediciones La Aurora. https://isfd3-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/paulo_freire_-_pedagogia_de_la_pregunta_2.pdf
- García-Quero, F. J. (2014). Las teorías económicas del desarrollo: del discurso de Truman al buen vivir indigenista. In *Manual de educación para el desarrollo: orientaciones didácticas para el aula* (pp. 27-38). Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4924163>

- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación* (17).
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140>
- Guzmán, J. C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16(2), 133-149.
<https://www.redalyc.org/journal/551/55160059008/55160059008.pdf>
- Herederó, E. (2019). Estilos de aprendizaje. Un modelo de escala de observación docente para el estilo de aprendizaje-REapt. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 14(4), 2301-2317.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12384>
- Herederó, E., da Costa Moreira, S. F., & Moreira, F. R. (2022). Prácticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(3), 1904-1925. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087>
- Jiménez, K. J. M. (2020). Entre la teoría del desarrollo y la teoría alternativa en América Latina. Algunas tensiones, retos y propuestas. *Estudios Políticos* (58), 67-85.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/338785>
- Lubián Graña, C., & Ortega Aguaza, J. (2016). Manual de educación para el desarrollo: orientaciones didácticas para el aula. Manual de educación para el desarrollo, 1-144.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=565451>
- Martín-Bermúdez, N., & Moreno-Fernández, O. (2021). Educación para la transición emancipadora: justicia social y ciudadanía global. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30, 1112-1131. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DpJmjhYchzGdDprkz54V9Q/>
- Olivos, T. M. (2018). La evaluación docente en la universidad: Visiones de los alumnos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-102.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/9715>
- Palumbo, M. (2020). Educación popular. Para una pedagogía emancipadora Latinoamericana.
<https://www.alainet.org/es/articulo/210532>
- Quintar, E. (2008). Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
<https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/05/quintar-e-didc3a1ctica-no-parametral-2.pdf>
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 665-684. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130164.pdf>
- Steiman, J. (2019). Más didáctica (en la educación superior) (Vol. 3). Miño y Dávila.
<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=SwynDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=pr>

acticas+educativas+en+educaci%C3%B3n+superior&ots=LzGBveiEYs&sig=KsqdtBoXVpozv2
FB5CsSim79uM#v=onepage&q=practicass%20educativas%20en%20educaci%C3%B3n%20super
ior&f=false

Sacristán, J. G. (2018). Cambiar los contenidos, cambiar la educación. Ediciones Morata.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/02/GIMENO.-Cambiar-los-contenidos_prw.pdf

Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y
bibliometrificado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en
Educación*, 17(4), 9-26. <https://www.redalyc.org/journal/551/55166992002/55166992002.pdf>

Autonomía en clave de una educación transformadora

CAROLINA CRUZ ROMERO

STEPHANY GÓMEZ GONZÁLEZ

CAROLINA GUAYAZÁN JAIMES

Resumen

Exponer experiencias que desde la autonomía y el autogobierno viven los niños, niñas y adolescentes en Benposta Nación de Muchach@s es reconocer una propuesta formativa juvenil que promueve el arte en un modelo autogobernante como alternativa para la construcción de sujetos políticos

Estas reflexiones, producto del ejercicio sistematizador desde la propuesta metodológica de Jara (2018), tenía como finalidad comprender las voces y vivencias de los estudiantes, mediante la reconstrucción de sus testimonios; reconociendo el sentido que le otorgan a su paso por esta comunidad y, resaltando una propuesta formativa que trasciende la formalidad y rigurosidad de la escuela tradicional.

Introducción

Enunciar la autonomía y el autogobierno como ruta transformadora en Benposta Nación de Muchach@s constituye uno de los resultados de la sistematización de la experiencia formativa que viven los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la institución.

Se promueve una educación transformadora en Benposta, cuando la autonomía y el autogobierno se convierten en alternativa frente a los escenarios procedentes de los y las estudiantes, potenciando el desarrollo individual, colectivo y el pensamiento independiente; lo que incide directamente en la construcción de sujetos políticos capaces de tomar decisiones, organizarse, autoevaluarse y ser veedores en la garantía de sus derechos.

En este orden de ideas, el objetivo principal de estas ideas radica en comprender cómo las experiencias educativas sobre las que transitan los niños, niñas y adolescentes en la propuesta formativa juvenil de Benposta Nación de Muchach@s, promueven y desarrollan en ellos y ellas reflexiones sobre sus propias actuaciones y capacidades, así como la participación vinculante y activa en su proceso pedagógico.

Benposta Nación de Muchach@s

Benposta es una entidad de carácter privado que recibe para su funcionamiento, apoyo internacional de la Unión Europea, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Cooperación Alemana y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Alemania (Benposta, 2018); el ejercicio sistematizador se ubica en la ciudad de Bogotá en la sede principal, su acción institucional brinda garantías y oportunidades para los Muchach@s en riesgo de vinculación y/o amenazas por grupos armados en Colombia, incluye dentro de su misional el derecho a la educación, protección, desarrollo de la niñez y adolescencia; promueve el sentido de comunidad, a partir de una distribución por Distritos que les permite organizar y gestionar sus propios recursos; además de otros mecanismos de participación y toma de decisiones donde los y las estudiantes son agentes activos y promotores de acciones colectivas (Benposta, 2018).

Aproximaciones conceptuales

En relación con la intencionalidad que transita en este ejercicio es preciso considerar revisiones del orden conceptual, que favorecieron el acercamiento con la población, la recolección de la información, así como las reflexiones de fondo de la experiencia.

En la conceptualización del **autogobierno** se desprenden varios elementos que configuran el accionar de los sujetos, por lo que redirigen sus acciones hacia tendencias particulares, establecidas en función de este, lo cual se encuentra condicionado por su entorno, tal y como lo menciona Domínguez del Campo (2016) al señalar que, el grado de autogobierno determina la capacidad de una persona para tomar conciencia o no sobre la necesidad que presenta, con lo cual, se puede afirmar que esta conceptualización comprende otros factores inherentes como el autocuidado, el entorno y la motivación personal, ya que guarda relación con la toma de conciencia para con las propias acciones e impactos en el contexto.

A continuación, se exponen otras consideraciones respecto del autogobierno, específicamente en el entorno escolar.

Tabla 1

Aproximación conceptual concepto Autogobierno

Autor (es)	Aproximación conceptual
Chavarría y Robledo (2013)	El autogobierno escolar ha sido una “respuesta a las constantes manifestaciones de agresividad entre pares” (p. 100). Se trata de una discusión moderada en la que los estudiantes toman decisiones respecto a normas, sanciones y correctivos, pero al mismo tiempo asumen una participación, sostenida en el reconocimiento mutuo, la práctica de la libertad y el respeto a la autoridad que ofrece la colectividad y el acuerdo conjunto (p. 104).
Quintero (2005)	Ejercicio de autogobierno, cuya esencia está enmarcada en una educación en la que los niños, niñas y jóvenes autorregulan sus conductas y carácter; son conscientes del ejercicio de su responsabilidad y de su participación como miembros de una misma comunidad, además, aprenden tanto de su propia libertad, como de la convivencia social que generan en conjunto.
Quiñones (2020)	Capacidad, tanto de los individuos como de las organizaciones sociales, para gobernarse a sí mismos y, por tanto, lidiar con la determinación externa, tomando decisiones de manera autónoma y moldeando su propio entorno (p. 233).

Fuente: Elaboración propia con los referentes citados

De acuerdo a lo enunciado previamente, se puede concluir que el autogobierno escolar facilita a los estudiantes en Benposta, asumir una postura distinta frente a sus necesidades e intereses, comprendiendo, promoviendo y poniendo en práctica en la institución educativa el desarrollo de sus competencias ciudadanas.

El autogobierno propicia en la escuela además, oportunidades para comprender, valorar y reconocer no solo las actividades e intereses del docente, sino también los propios y los de los demás estudiantes, toda vez que se construyen desde este punto de vista, espacios democráticos, activos y participativos; de esta

manera, el autogobierno escolar facilita la autorregulación del estudiante, no desde figuras de autoridad o punitivas, sino desde la posibilidad de expresar su postura subjetiva frente a tal autoridad.

Como otro elemento transversal, es preciso considerar la **autonomía**, en la recuperación de la experiencia, exponiendo esta como “constituyente del autogobierno” (Gallegos, 2019, p. 57). Los muchach@s de Benposta conviven y construyen figuras capaces de reflexionar sobre las acciones propias, las de sus compañeros/as, familiares y docentes, practican la autodeterminación en clave colectiva, toman decisiones, discuten y proponen normas, haciendo que su vivencia en Benposta sea lo más significativo para ellos y ellas, trascendiendo en sus cotidianidades y en otros escenarios o espacios culturales externos a la organización.

El desarrollo de la autonomía como “constituyente del autogobierno” (Gallegos, 2019, p. 57), fomenta en los muchach@s, acciones influyentes, inclusive en la autogestión pedagógica, brindándoles espacios para aportar en la toma de decisiones. Siguiendo a Jaramillo y Vélez (2004) “la repercusión de la autonomía escolar en los procesos administrativos y organizacionales, en los procesos participativos de construcción de comunidad educativa (p. 134). Dentro de la experiencia, la autonomía fue identificada como aquella libertad otorgada en espacios, que permite a los/las jóvenes actuar por ellos/as mismos/as, además, se logró comprender desde la experiencia, que la autonomía es para los jóvenes de comunidad “hacer las cosas por sí mismos/as”, ejercicio que resulta aportando a la colectividad a favor de su funcionamiento. Este concepto es considerado como el pilar fundamental de Benposta, hace parte de la metodología de autogobierno manejada en la organización, centrada en brindar herramientas alternativas alejadas de lo convencional.

Metodología

La experiencia sistematizada, retoma cinco momentos propuestos por Jara (2018), el primero de ellos, el punto de partida, dirigido a la vivencia de la experiencia; el segundo enfocado a la formulación de un plan para sistematizar y recopilar la información; el tercero para la recuperación de la experiencia y ordenamiento de la información; el cuarto, correspondiente a las reflexiones de fondo que surgen de la riqueza de la experiencia, y finalmente, los puntos de llegada, momento dirigido a la formulación y comunicación de aprendizajes partiendo de los objetivos propuestos.

Asimismo, se emplean técnicas participativas como el grupo focal, las entrevistas semiestructuradas y la observación (participante y no-participante) para efectos de la recolección, así como los instrumentos y formatos que permiten la reconstrucción y ordenamiento de la información que propone el autor metodológico y que se tuvieron en cuenta para la rigurosidad de la investigación; a su vez, los consentimientos y asentimientos informados, considerados vitales para el ejercicio investigativo y el correcto desarrollo del proceso de sistematización, se habla de tratamiento de datos de niños, niñas y adolescentes.

Conclusiones

El ejercicio de sistematización permite potencializar el trabajo institucional gracias a los aportes que genera, son aportes que nacen de los mismos sujetos que hacen parte de la comunidad educativa, es decir, que las perspectivas de los muchachos y muchachas de Benposta permiten comprender mejor los contextos de las niñeces y juventudes que atraviesan procesos de restitución y prevención de derechos en Colombia. Además, Benposta es una comunidad que desafía los métodos convencionales y conservadores, partiendo de la necesidad de reconocer a los NNAJ como sujetos políticos, esto implica un ejercicio tan complejo como riguroso, apostándole a la construcción de procesos alternativos para restituir derechos.

Se tiene en cuenta la presente ponencia en la mesa 27 "Sentipensando una educación para otro mundo posible" debido a que en éste espacio se exploran las diversidades de los contextos educativos y los procesos de reflexión-acción-reflexión de niños, niñas y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe, esto se conecta con las propuestas metodológicas y organizacionales que se les ofrece a los jóvenes y las jóvenes en Benposta, las cuales aportan a la construcción de prácticas individuales y colectivas autónomas, al pensamiento crítico y al desarrollo integral de los/las estudiantes como sujetos políticos con el poder de incidir en sus realidades y decisiones.

Finalmente, la autonomía si bien es una experiencia que se vive individualmente, su ejercicio y fortalecimiento está vinculado con otros y las condiciones de vida, estos muchachos y muchachas de Benposta, reflejan de alguna u otra forma el sentido autónomo que desarrollan como un proceso inacabado, esto a través de expresiones artísticas y acciones colectivas.

Referencias

- Benposta Nación de Muchach@s (2018). Documento de Referenciación del Plan de Acción Institucional (PAI). Colombia. https://www.fcm.org.co/wp-content/uploads/2023/02/DOC-SG-03_LINEAMIENTOS-PLAN-DE-ACCION-INSTITUCIONAL_PAI_FCM-2023-Formato-PDF.pdf
- Chavarría, E. y Robledo, L. (2013). Estrategias de intervención a partir del principio de autogobierno escolar: Institución Educativa Bello Oriente, Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (38), p. 103-106. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194225730008.pdf>

- Gallegos, M. (2019). Autonomía, autogobierno y autogestión integral de la vida, como alternativas políticas. Vínculos, sociología, análisis y opinión. Archivo digital: <http://www.vinculosociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/7473>
- Domínguez del Campo, M. (2016). El autogobierno: una aproximación conceptual a la toma de decisiones y la voluntad en el camino del cuidado. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2016000200010
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Jaramillo, R. y Vélez, G. (2004). Autonomía escolar y calidad: estudios de caso en la educación oficial de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín*, Vol. XVI, N° 38 (enero-abril), 2004, pp. 131-137. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/indexhp/revistaeyp/article/viewFile/7281/6727>
- Quintero, M. (2005) Alexander Sutherland Neill: Un acercamiento a su vida y obra. Cuadernos pedagógicos. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/issue/download/3468/Cuadernos%20Pedag%C3%B3gicos%20%2326%20-%20PDF>
- Quiñones, J. (2020). Bakunin y la política como exaltación del autogobierno: potencialidades y limitaciones. *Ciencia Política*, 15(30), 229–245. <https://doi.org/10.15446/cp.v15n30.88282>

La incidencia de la desideologización en la apuesta de la liberación planteada por Freire

CATALINA MIRANDA RENGIFO

Resumen

Del concepto de liberación existe un amplio trabajo que la lleva desde su praxis hasta su dialogicidad, dándole múltiples ópticas. El surgimiento del concepto sucede en territorio latinoamericano, autores como

Dussel o Fals Borda desarrollaron toda una filosofía. Se entiende la liberación como el “efecto dialéctico del superdesarrollo de los países centrales en un capitalismo periférico y dependiente” (Scannone, 2009) En este sentido, la liberación surge de la periferia, la dependencia y la opresión presente en los diferentes contextos. Siendo por esto necesaria la intención de interpretar la manera en que la desideologización incide en la apuesta por la liberación.

Palabras clave: Desideologización, Liberación, Opresión, Transformación social, Ideología

La incidencia de la desideologización en la apuesta de la liberación planteada por Freire

Del concepto de desideologización no se ha hablado mucho, de hecho, se puede considerar esta disertación como una extensión de este. Este concepto aparece con Ignacio Ellacuría (1979) en uno de sus escritos, “Filosofía, ¿para qué?”, en el cual centra la desideologización en la tarea filosófica y en el acto de filosofar, situándola como una actividad que desideologiza en función de sus mecanismos: duda y negación crítica.

Para lo que implica esta investigación, la desideologización debe trasladarse y reinterpretarse dialécticamente en torno a su papel dentro de la liberación, aunque Ellacuría (1979) ya mostrara su relación como en la siguiente cita:

Muestran la autonomía del pensamiento, su capacidad para convertir la determinación en indeterminación, la necesidad en libertad. En cuanto la filosofía es, por su propia naturaleza, lugar propio de la duda y de la negación críticas, representa una de las posibilidades más radicales de desideologización. (p. 14)

Partiendo de la naturaleza de la liberación como movimiento y quehacer de la filosofía latinoamericana, se entiende que en sí misma hay una necesidad de desarraigamiento del pensamiento occidental a partir de un proceso de transformación paradigmático con la intencionalidad de crear una identidad de pensamiento propia. Ahora, la implicación de las prácticas desideologizadoras va más allá de la filosofía al proponer un primer paso hacia la liberación dada no sólo en ámbitos ideológicos, teniendo en cuenta el alcance que tiene el pensamiento occidental que se encuentra presente en la manera en que se enseña la historia, en la moda e incluso en la educación, de ahí que se ponga en duda y negación como comienzo de una reflexión que esté en contraposición.

El método utilizado para esta investigación es netamente cualitativo de enfoque hermenéutico, por lo que el análisis está basado en textos escogidos. Partiendo del contexto anterior surge la pregunta de investigación: ¿de qué manera a partir de Freire, la desideologización incide en el camino hacia la liberación? El objetivo de la ponencia es analizar la manera en que la desideologización incide en el camino hacia la liberación a partir de Freire.

Una resignificación de Freire y la desideologización

Ciertamente, es la desideologización más comprendida si se le realiza un antecedente: la ideologización. De la misma manera en que lo es la desideologización, la ideologización es un proceso. Este busca el establecimiento de una idea cambiante y omnipotente que está presente en el sistema y sus instituciones (escuela, iglesia, entre otros) y consecuentemente también en los conocimientos que se producen y reproducen a diario.

Siendo una de las manifestaciones de la ideologización dada en la escuela, donde aún en estos tiempos los contenidos académicos son basados en paradigmas que no reivindican los saberes latinoamericanos sino que se reducen a unas cuantas clases que no profundizan en el conocimiento ancestral, por otra parte, la ideologización se manifiesta en las dinámicas pedagógicas entre “el maestro y el estudiante” en la medida en que estas sean tradicionales y no signifiquen un cuestionamiento de sus roles en el ejercicio educativo.

Aunque Freire no habla de ideologización, es posible establecer una relación dialéctica partiendo de la “Educación bancaria” introduciendo a un educador y alumno, el primero es poseedor del conocimiento, subordina al alumno convenciéndolo de su posición. Es de este concepto del que surge la desideologización, una contrapropuesta a lo tradicional y transformación por medio de la concienciación crítica. Entendiendo de dónde surge la desideologización y su diálogo con Freire, es pertinente centrarse en la dialéctica entre este y Ellacuría para extraer y extrapolar un concepto concreto de desideologización.

Retomando lo dicho anteriormente, la desideologización planteada por Ignacio Ellacuría se pone en diálogo con la liberación Freireana en la medida en que el último propone, además de una alfabetización, un cambio de las dinámicas pedagógicas como parte de un ejercicio de reflexión intencionado que humanicen al final del día. Si se piensa en la transformación de la educación bancaria, aquel resultado debería ser una escuela desideologizada y, por ende, desideologizadora que prime momentos de discusión que le impliquen tanto al estudiante como al maestro/a repensarse a sí mismo en una deconstrucción cognitiva, así como, permitir reflexiones que discutan la naturaleza del saber latinoamericano y todo lo que eso compone.

Algunos de los principios de esta nueva escuela, de esta escuela liberadora, son: pensarse **la interculturalidad** como un filamento del nuevo conocimiento, conocimiento que debe ser discutido y retomado en las clases. Esto significa dar cuenta en los planes de trabajo porque se busca la reivindicación del conocimiento latinoamericano en un espacio como la escuela. Por otra parte, la búsqueda de alternativas ancestrales para la exigencia de **la paz** en espacios escolares como una forma de visibilizar con la **otredad** aquellas estrategias de resolución de conflictos (como la semana por la paz) tan presentes en las escuelas.

Desideologización, liberación Freireana y alfabetización

Dejando de lado por un momento la desideologización, es pertinente caracterizar la liberación freireana. Rescatando que a diferencia de muchos autores de la liberación, Freire sitúa la liberación en la democratización de la educación y en la alfabetización que transforme la conciencia del ser humano que se ve interpelado por la realidad, entonces, el sustrato por parte del sujeto debería ser un estado de comprensión de la realidad y de su situación dentro de ella porque después de todo, la educación propuesta por Freire busca una disposición introspectiva para superar la ingenuidad y que consecuentemente sea el pueblo quien se conciente, de manera crítica, de su dinámica: “es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento (...) de superar la capacitación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica” (Freire, 1967, p. 102).

A partir de lo anterior, la liberación de Freire se encuentra en el marco de la desideologización en la medida en que ambos conceptos se plantean una transformación desde la actitud crítica del sujeto en la naturaleza transmutable de la realidad. Uno de los elementos de la liberación de Freire y del cual van a ahondar los siguientes elementos de la investigación es la alfabetización, pero una alfabetización en los tiempos de hoy, pensada no solo para exhortar al pueblo en una concienciación crítica sino una que esté pensada en las necesidades digitales, claro está, respetando las cosmovisiones de las diferentes comunidades.

Si se propone una alfabetización en función de la liberación desideologizada, suponiendo que la primera es propuesta, se hacen necesarios programas de alfabetización digital que también prioricen la interculturalidad y la pluriétnicidad presente en el país —esto incluye conocimiento y acercamiento a comunidades indígenas, afrodescendientes, negras, raizales, palenqueras, rom y demás que habitan en los territorios— de esta manera, se garantizan los principios de la liberación que son entre otras cosas una resignificación de las cosmovisiones que se pueden hallar en Latinoamérica.

La investigación en la Educación Básica y Media

Los escritos sobre la investigación en la escuela se han hecho frecuentes de un tiempo para acá, porque la vanguardia científica ha estado del lado de las necesidades. Es una realidad que la investigación no está del todo presente en las Escuelas, no obstante, hay programas escolares que incluyen la investigación como un requisito de graduación y aunque se quisiera decir que sí, esto no es suficiente. Es hora de cuestionar el sentido de la investigación en el aula ya que existe un porcentaje de estudiantes que, al enfrentarse a esta, prefieren plagiar su trabajo o que le dan una insuficiente pertinencia y alcance a su trabajo.

En algunos casos la investigación es un componente extracurricular con la integración de semilleros de investigación promovidos por los maestros, pero estos no son espacios institucionalmente remunerados o apoyados, mucho menos las configuraciones escolares promueven la investigación como una oportunidad

tanto de la institución como de la comunidad educativa de estar a la vanguardia, así que la investigación no hace parte de prácticas pedagógicas recurrentes. Bajo este sentido, para Aguirre y Jaramillo (2009) “la escuela y el colegio, si no quieren desaparecer dentro de la configuración social, tendrán que escuchar los signos de los tiempos y replantear sus prácticas pedagógicas, a la luz de las necesidades del entorno” (p. 3).

En Colombia, uno de los antecedentes de la investigación escolar es el programa Ondas de Colciencias como una estrategia pedagógica del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación que pretende fomentar la formación de investigadores. Este programa incluye las investigaciones de corte cuantitativo, cualitativo y mixto, que abordan diversos temas que van desde la sociología, economía y política hasta la física, la biología o la química, así como, la neurociencia, las artes, historia, entre otros.

Este a pesar de ser un antecedente importante, no genera una obligatoriedad para las instituciones y por ende su alcance es cuestionable, si se quiere el debate del conocimiento científico y una promoción de la cultura colombiana, esta estrategia debería estar constituida en una ley y más cuando la información acerca de la incidencia de la investigación en las escuelas y colegio del país es escasa.

La investigación escolar es una oportunidad para la alfabetización crítica propuesta por Freire y se convierta en una alfabetización que procure la creación de identidad científica en Latinoamérica a través de la promoción en los conocimientos que se pueden llegar a estudiar en las mismas investigaciones, convirtiendo a la alfabetización en una científica.

Investigación: La nueva alfabetización en la escuela

La investigación escolar es una estrategia que puede trascender las barreras de la escuela, llevando a los estudiantes y a sus maestros a ahondar en lo científico sin dejar de lado el conocimiento ancestral y, si bien la investigación puede no alejarse del todo de lo ancestral, al momento de buscar referentes teóricos en la mayoría de los casos, estos son de corte occidental o no reivindican los saberes ancestrales latinoamericanos. Esto incluye a todas las áreas del conocimiento.

La investigación se convierte en una práctica liberadora en la medida en que esta resignifica y rescata los saberes ancestrales para incorporarlos a las prácticas pedagógicas. Si se tiene presente la investigación como una alfabetización científica, esto debe llevar a los estudiantes a las comunidades, para desarrollar procesos de investigación que los comprometan en procesos rigurosos, sin dejar de lado que se busca un acercamiento a las cosmovisiones ancestrales de dichas comunidades. Por el lado de los maestros, se deben alimentar los procesos pedagógicos y la malla curricular a partir de los conocimientos.

Al integrar esta manera de investigar, se espera que el estudiante asuma una actitud crítica frente al conocimiento y genere ejercicios de reflexión desideologizadora, manejando una conciencia crítica hacia su posición como estudiante y latinoamericano, haciéndole posible procesos de liberación a través de su iniciativa para la transformación social dentro y fuera de la escuela; además de lo planteado, se espera que

el maestro reorienta los currículos hacia una visión de transformación epistemológica, valorando y enseñando, partiendo de atributos y cosmovisiones aprendidos durante la investigación.

Para concluir, la manera en que incide la desideologización en el camino hacia la liberación es a través del pensamiento crítico aplicado a la alfabetización como una estrategia Freireana. Asimismo, se plantea la investigación escolar como una estrategia puntual y factible para el logro de la apuesta de Freire frente a la liberación. De este modo, se convierte la investigación en la nueva alfabetización, ya que busca el reconocimiento de las cosmovisiones propias de las comunidades por parte de los estudiantes, maestros y maestras, para generar una transformación epistemológica que genera una identidad científica latinoamericana.

Referencias

- Ellacuría, I (1979) Filosofía ¿para qué? *Revista Abra* II.
<https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/filosofia-para-que.pdf>
- Jaramillo, L. y Echeverri, J. (2009). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. *Educación y Educadores*, 11(1).
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/717>
- Freire, P. (1967) La educación como práctica de la libertad. <https://redclade.org/wp-content/uploads/La-Educaci%C3%B3n-como-Pr%C3%A1ctica-de-la-Libertad.pdf>

A Poética Trivial e as Experiências Educativas das Classes Populares

FABIANO SOARES DA SILVA

Resumen

Este artigo busca compartilhar algumas reflexões sobre as experiências educativas sistematizadas esteticamente pelas classes populares. Tais experiências resultam de heranças culturais e se reconstruem em outras práticas sob uma poética trivial que não abandona os rastros, as rugosidades deixadas por uma trajetória histórica nos encontros, nas lutas e na convivência da vida comunitária. Os processos formativos trabalhados no presente artigo são evidenciados na interação entre os sujeitos, os territórios e as práticas culturais, ressignificando os sentidos da dinâmica social tendo em vista uma vida comum e solidária.

Palavras-chaves: Classes Populares; Estudos com o Cotidiano; Experiências Educativas.

Introdução

Ao tomar as práticas culturais e sua dimensão educativa como núcleo das reflexões, busquei investigar alguns movimentos de processo educativo vivido pelas classes populares na interação de experiências e saberes que se comunicam; seja através de atividades culturais ou no cotidiano escolar, seja nos encontros (in)previsíveis entre sujeitos em seus territórios. Tal busca teve a intenção de pensar as experiências educativas e as relações que potencializam a ação dos sujeitos nos processos de sociabilidade e de interação na apropriação de seus territórios para produzir uma vida comum, solidária e ativa. Dessa forma, o presente artigo propõe reflexões sobre as experiências educativas em territórios periféricos, particularmente marcadas por narrativas, memórias e práticas culturais tecidas pelos sujeitos de tempos-espacos distintos.

Partindo das premissas de que as *experiências educativas* resultam das heranças culturais, das ações dos sujeitos, das possibilidades narrativas e das compreensões de mundo construídas socialmente, encontrei apoio nos *estudos com o cotidiano* para investigar as práticas culturais dos sujeitos e as experiências de solidariedade. Assumindo uma dimensão política da pesquisa (Esteban, 2003) enquanto reflexão da própria prática colaborando com a transformação da realidade posta socialmente.

Por práticas culturais tenho compreendido a ação política de confrontação, de articulação e de intercâmbio de práticas sociais, bem como, de pensamento e de sentido, interagidos entre os sujeitos, seja como ato comunicativo, seja como experiências históricas. Por conseguinte, ressalto que no presente artigo o termo *classes populares* designa os segmentos sociais que convivem em condições impostas de exploração, discriminação, exclusão, subalternização, em síntese, inúmeras maneiras de negação de direitos fundamentais.

Investigando os fios das experiências educativas, recompus as marcas deixadas no cotidiano dos sujeitos das classes populares em suas diferentes trajetórias e práticas culturais. Tais elementos de práticas e de movimentos educativos elucidam perspectivas propositivas que colaboram para fortalecer as lutas sociais por direitos, nas diferentes relações interpessoais, através da percepção sensível e de atividades que se voltam para uma ação transformadora.

Assim sendo, destacarei alguns desses movimentos para ajudar a pensar uma estética popular procedida do sentir e do comunicar o mundo em que vive, transformando-o na ação e na reflexão sobre o mesmo.

Isto posto, frente às relações e disputa de poder existente micro/macros pelo território, é de suma importância investigar como os sujeitos vão construindo processos formativos sobre as experiências passadas e guardadas como heranças, narradas em suas relações sociais, fortalecendo possibilidades de criação, reflexão e solidariedade.

Da poética trivial às experiências educativas

Assumir uma perspectiva interessada em apontar e colaborar com as mudanças da realidade, frente às práticas sociais encharcadas de valores de uma cultura colonial, demarco o lugar político de uma pesquisa comprometida com a transformação da sociedade. Nesse sentido, a *pesquisa com o cotidiano* (Garcia, 2003) é compreendida como um dos instrumentos que colaboram na compreensão de um movimento educativo a partir do diálogo e nas relações de conhecimentos produzidos com os sujeitos em seus territórios. Desse modo, a pesquisa pode colaborar para o fortalecimento das lutas cotidianas que constroem fissuras no muro da *cultura do medo* (Freire, 1982) e das práticas de dominação material e simbólica, a fim de favorecer práticas libertadoras (Freire, 2014).

A metodologia adotada na pesquisa não prescinde do afastamento com os sujeitos, mas avoca a produção do conhecimento *compartilhado* tomando o diálogo como princípio. Assumindo outros olhares diante do mundo na compreensão das sutilezas cotidianas inquietantes que escapam os olhos diante à complexidade da vida social e suas interações. Tal abordagem metodológica encontra apoio nos *Estudos do Cotidiano da Educação Popular*, linha de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

As histórias trazidas aqui fazem parte do movimento da pesquisa iniciada em 2019 e que vem sendo realizado, no município de Belford Roxo, integrante da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, com aproximadamente 515.239 pessoas (IBGE, 2021). Observo inicialmente que a representação desse local vai para além da imagem propagada pelos meios de comunicação de massa, como lugar de ausência ou de violência.

Tal abordagem de violência é ecoada e reiterada pelas mídias, pelas políticas de Estado, e, não apenas conduzem as justificativas de investimento que aumentam o poderio bélico para contenção de violência praticadas por facções de tráfico de drogas e por grupos criminosos organizados (civis, agentes de segurança pública e militares), comumente denominados de “milicianos”, entre outros; como também, prescreve imagens estereotipadas sobre os sujeitos desse território, subalternizado-os ainda mais à condição semelhante àquelas reconstruídas sobre o lugar, sem infraestruturas adequadas, sem água, sem coleta de lixo, sem espaço de lazer, sem salário, sem saneamento básico etc.,

Os meios de comunicação de massa tendem a difundir entre diferentes sujeitos um único imaginário generalizantes de pessoas personificadas pela *ausência* e pela *violência*; sem educação ou instrução básica, sem perspectivas de vida ou formação, sem histórias, sem trabalho, sem famílias estruturadas, entre tantas outras *práticas de colonialidade*. Todavia, ao vivenciar esse território, esses mesmos sujeitos ressignificam o lugar assumindo-o com suas marcas, suas práticas, significações e experiências passadas.

Neste contexto, o conceito de Quijano (2010) nos fornece uma compreensão dessas práticas ao estabelecer uma diferenciação entre colonialismo e colonialidade. O *colonialismo* refere-se às estruturas de dominação e exploração no controle dos corpos, da natureza e do território, como base do pensamento colonial; enquanto a *colonialidade* se mantém presente, vinculados aos valores e culturas, marcadas pela estrutura de poder e saber das classes dominantes, disseminadas sob modos de compreensão da realidade. Sobre esse aspecto, tenho chamado de *práticas de colonialidade* o movimento de manutenção e ressignificação das ideologias dominantes nas relações cotidianas.

Ademais, uma contribuição importante dada por Freire (2014), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, refere-se às *prescrições* visíveis e não visíveis que vão atravessando a vida social, que muitas vezes reproduzimos sem que delas tenhamos consciência. Utilizo o conceito de *prescrição alienante* para demarcar o sentido que o próprio autor vai indicar ao caráter alienador das *prescrições* e da assimilação de valores articulados às *práticas de colonialidade*. Para este autor, tais *prescrições* são o resultado das marcas profundas de anos de dominação colonial. No entanto, não são apenas estas práticas que se reiteram na vida dos sujeitos. Práticas culturais, saberes populares, experiências educativas e libertárias, favorecem diferentes formas de intercambiar conhecimentos, aprendizagens e culturas.

Desta forma, na vida cotidiana, tanto estão presentes as *práticas de colonialidade*, quanto as práticas libertadoras. Destaco desta, uma dimensão educativa das experiências populares; um dos resultados das ressignificações e sistematizações, à luz de movimentos de outrora de *educação* e da crítica realizada por diferentes sujeitos das classes populares frente às condições materiais de sobrevivência, à subjugação identitária e à exploração desenfreada das relações de trabalho, cada vez mais precarizado e subordinado aos cenários de miséria.

Observo que o cotidiano dos sujeitos das classes populares está repleto de saberes produzidos na dinâmica das tensões da vida social, saberes que emergem das astúcias e que são intercambiados pela cultura na relação com o *território usado*. Com Santos (2011), o *território usado* se constitui como dinâmica da vida social ligada ao “lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (p. 14). Correspondendo, também, aos modos como as experiências articulam-se sob processos históricos, econômicos, políticos e culturais, deixando suas marcas nas narrativas testemunhais, no saber que perambula entre os diferentes contextos e situações de vida.

Para ajudar a compor essa imagem que se movimenta nas experiências educativas, desdobrei três histórias ocorridas no espaço da escola pública, bem como, uma ocorrida em um movimento cultural de produções cinematográficas realizadas por jovens. A primeira que recorro é a de um estudante da escola pública que conheci. Ele trabalhava a maior parte dos dias da semana, com exceção das horas na escola. Suas notas não não compuseram o mínimo para sua aprovação, havendo, ainda, uma informação de que ele não sabia escrever, “não era um bom aluno”, que “não queria nada”, com pouca frequência e desinteressado pelos conteúdos. Como professor de uma das disciplinas, ao chegar nessa escola, compreendendo o contexto social, fiz a ele uma proposta que consistia em uma atividade de escrita; que ele registrasse o seu local de trabalho, o movimento das pessoas que ele conhecia ou que passavam no seu cotidiano, bem como as histórias que ouvia. Propus que ele trouxesse um relato da realidade que só ele soubesse.

Ouvindo desconfiado, ele me respondeu pronta e taxativamente: – *Ah, é sério mesmo? (...) Então, vou fazer!!!* – Ao retornar com a atividade realizada, uma redação de poucas linhas, ele começou a contar que a fez nos intervalos do trabalho, na loja de compra de material de reciclagem (*Ferro-velho*) onde trabalhava com o seu tio. Disse que ficou observando as pessoas que entravam e saíam da loja; que tinha escrito em seu texto as coisas que mais o impressionou. Entre elas, observou que algumas famílias muito pobres sempre vendiam o que tinham em mãos para comprar o alimento do dia e que muitas vezes, aquelas pessoas sabiam que o valor das coisas que estavam vendendo era maior do que o oferecido. Entregou-me o texto dizendo que eu podia ficar com ele, pois ele já sabia o que estava escrito. Estive com ele por menos de seis meses e nos poucos encontros o espaço escolar parecia dissipar lentamente a motivação para terminar seus estudos. Para ele, talvez, o despreendimento e a possibilidade fizessem parte do processo educativo. – *É sério isso, professor?* Por outro lado, se há a descrença de que o espaço escolar valorize seus saberes, há também, a expectativa que coabita no interesse de narrar sua experiência laboral enquanto saber tecido junto no cotidiano como trabalhador precarizado que se reinscreve no território que habita.

Não muito longe dali, em outra escola pública de um bairro vizinho, uma professora me contou a história de uma menina que trouxe para a pequena sala de leitura todos os livros comprados com o dinheiro de um *voucher*, cedido pelo órgão competente de educação, para adquirir no passeio à *Bienal do Livro do Rio de Janeiro*. A professora relatou que na semana seguinte ao evento, a menina levou seus livros para a sala de leitura e disse que os deixaria ali. Questionada do porquê, a menina respondeu à professora: – *Eu quero que todos os meus amigos leiam o que li! E também quero ler o que meus amigos leram também!* – A menina não apenas levou seus livros à sala de leitura, mas trouxe na fala e no gesto a reflexão de um movimento de solidariedade presente nas relações sociais e que passava a ser assumido no contexto enquanto pertencimento do território e da necessária reconstrução permanente. Há um saber na prática das relações cotidianas que exige uma postura solidária para além da disposição dos livros. Um saber que se manifesta em luta contra a lógica do interesse, da individualização e da disputa. “Eu posso ler outros e

outros podem ler o meu”! Há um saber coletivo que envolve a transformação de uma ação de individualização e de consumo à prática de colaboração e de amplificação de experiências, de redes de solidariedade enquanto dimensão política.

A terceira história trazida aqui, conheci um menino, que transitava de um lado para outro da escola, rabiscando folhas de caderno e transcrevendo alguns textos e ilustrações, até que apresentou seu livro feito com folhas de caderno. Quando perguntado o que tinha lhe motivado, ele respondeu: – *Ah, é sempre entediante. Acordo, como, vou pra escola, durmo, acordo, como, vou para a escola... é muito entediante. Por isso fiz o livro. Foi o primeiro. Demorou três semanas. Tenho que corrigir os erros, mas está aqui. Esse é o primeiro. Aprendi vendo os mangás. Aí resolvi fazer o livro.* A novidade trazida pelo menino não era só a contradição presente da sociedade opressora que retira as possibilidades de *ser mais* (Freire, 2014, p. 45) e acrescenta sobre os sujeitos a repetição alienada, destituída de sentido e desinteresse.

Mas a novidade da criação do livro é a afirmação de si enquanto sujeito *pronunciante* (p. 108) diante da capacidade de transformação do contexto e a presteza assumida na abertura de *inéditos viáveis*, em resposta às “*situações limites*, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis” (p. 125), pois elas correspondem a percepção desses sujeitos em dado momento de suas vidas. A ressignificação do livro como possibilidade de poder dizer a palavra (Brandão, 1982), a leitura de mundo que se repete, a interações entre diferentes saberes e o conhecimento escolar, compreendem-se no reconhecimento como sujeito histórico, criador de cultura, criador de possibilidades de fazer e dizer a palavra.

Por fim, aproximo as diferentes histórias a um movimento de produção de cinema realizado por grupos de jovens que moram em diferentes bairros de Belford Roxo. Em uma das atividades culturais realizadas na cidade, conheci um jovem chamado Sandro, um integrante do movimento de produção denominado *Cinema de Pedreiro*. Disse ele, em um dos nossos encontros, ter sido questionado na capital (Rio de Janeiro) por ter se apresentado como cineasta, – *Mas como você pode ser cineasta? Belford Roxo não tem uma sala de cinema!* – Que o respondendo lhe diz: – *O cineasta não é aquele que faz cinema? Então, nós fazemos cinema!*

Nas práticas culturais realizadas pelos/as diferentes jovens estão presentes a produção cinematográfica na coletivização dos instrumentos, a exibição periódica dos materiais produzidos nas/com diferentes comunidades e espaços culturais com a realização de cineclubes e festivais, bem como, o caráter formativo com novos sujeitos no processo audiovisual.

As diferentes histórias trazidas aqui possibilitaram pensar as experiências passadas como fios narrativos que reverberam a pluralidade de saberes e as *pedagogias* das classes populares. Tais relatos ajudam a compor um movimento de circularidade de culturas que pode ser apreendido sob a dimensão política assumida no território através das interações interpessoais, das *rugosidades* do contexto vivido e

das experiências educativas, a despeito do discurso da ausência reiterado no cotidiano como práticas de colonialidade. Os diferentes conhecimentos e experiências educativas resistem e se impõem como força e linguagem nas relações cotidianas.

Diferentes sujeitos assumem as experiências deixadas no território, que de forma consciente ou não, vão tomando para si, as práticas culturais realizadas nos contextos em que vivem. A ausência da sala de cinema não era o obstáculo para a produção audiovisual, porém se constituiu como uma possibilidade de interação entre sujeitos e construindo coletivamente redes de produção de imagens enquanto releitura do contexto social, das condições sociais vividas e da reconstrução dos sentidos sob uma estética popular presente em cada lugar.

Não é apenas as ausências que estão presentes no cotidiano das classes populares e nos espaços que transitam. Há também movimentações de sentido que transitam entre os sujeitos fazendo mover uma realidade dura, que tanto podem promover rupturas com as práticas de colonialidade que subalternizam sujeitos em detrimento de outros, quanto deixam expostos os *saberes de experiência feita* (Freire, 2015). Tais relatos exigem de nós o reconhecimento, como nos assinala Freire (2014; 2015), da sabedoria resultante das experiências sócio-culturais sistematizadas enquanto pulsão de vida que faz mover potencialidade sobre inéditos viáveis.

O *paradigma indiciário* de Carlos Ginzburg (1989), como observação investigativa em que me apoiei, colaborou à compreensão palpável da sabedoria resultante das experiências sócio-culturais das classes populares. Busquei nesse caminho distender algumas ideias e contribuições teóricas para pensar o contexto em que me insiro, habito e transito, à construção de conhecimentos realizados nas diversas interações postas sob contradições pertinentes à sociedade capitalista, assim como, sob ambivalências das experiências e da superação de práticas de colonialidade na dinâmica sócio-cultural.

Se para Ginzburg (2007) é preciso encontrar a relação entre os fios narrativos e os rastros, é preciso também compreender as *rugosidades* (Santos, 2020) e as relações que os sujeitos constituem no território em que habitam. Milton Santos, sobre o conceito de rugosidade, argumenta que em cada lugar o tempo presente “não podem ser apenas encaradas como heranças físico-territoriais” (p. 43), pois não são privilégio de características materiais. Como assevera o autor, elas estão presentes na vida cotidiana, na formação de subjetividade, nas memórias e histórias sociais dos sujeitos que habitam o território.

Distender os conceitos às compreensões sobre as tramas cotidianas não é traduzi-lo a uma realidade determináveis, mas significa compreender que tais tramas se articulam com o lugar e como possibilidade de modificar a paisagem que se apresenta a medida em que esta se movimenta na vida dos sujeitos que nela habitam. Esses movimentos e histórias nos ajudam a buscar compreensões sobre os processos de produção de conhecimentos e de experiências educativas que se reverberam entre as práticas sociais cotidianas. O fio narrativo e os rastros das experiências que estão visíveis nos encontros e que fazem

parte da realidade objetiva das classes populares, muito embora, no discurso e na prática dominantes, sejam subestimados e *opacizados* (Freire, 2015), se afirmando as ausências em detrimento da potencialidade da reinvenção e da pulsão de vida presentes nos contextos periféricos.

Considerações finais

A interseção que me aproximei se faz a partir daquilo que as *experiências educativas* remetem como saberes populares e histórias de vidas dos sujeitos frente à realidade que é posta à mudança em seus territórios, assumindo novas imagens em movimento, mas sem perder as *rugosidades* inerentes à transformação do lugar. As marcas deixadas na trajetória de vida pelos sujeitos, suas diferentes histórias de vida, seus modos de sentir e do lugar de si na interação interpessoais, suas as narrativas provocadas pela memória na interação entre gerações de convivência (dentro ou fora do contexto escolar); são pulsões de vida entremeadas pelas *rugosidades* das experiências educativas visibilizadas em seus contextos.

Tais movimentos de práticas culturais, talvez, podem nos favorecer à compreensão de *pedagogias* das classes populares (Strek, 2018, p. 160) que assumem movimentos de sistematização de experiência, promovendo, articulando ou provocando co-relação de saberes entre outros sujeitos em seus territórios. Neste sentido, a bagagem cultural e o saber da experiência que as crianças e os/as jovens trazem para os espaços culturais ou educativos produzem novas redes de relações interculturais, de afeto e possibilidades criadoras de *inéditos viáveis* em contraposição à realidade opressora de uma sociedade estratificada e hierarquizada.

O jovem estudante, tão cedo encharcado da relação trabalho, transita entre a busca do sentido da escola e a relação de la com a vida, confrontando no espaço escolar o tempo do labor que nega a realidade objetiva com o reconhecimento de um saber elaborado pelas suas experiências na relações com outros sujeitos.

A dureza ou a sensibilidade que os sujeitos encontram no cotidiano produzem ação que faz mover suas experiência como dimensão educativa. Tal movimento torna visível a necessidade de participação do sujeito no processo de mudança da realidade. A astúcia da menina ao entregar seus livros à sala de leitura, não apenas reafirma a luta contra a postura individual e consumista do saber, mas recoloca em pauta a construção permanente de práticas colaborativas, coletivas e solidárias. Igualmente pode ser dito do menino na construção de seu livro. Ele assume a compreensão da multiplicidade de saberes existente no contexto social, se reconhece como sujeito criador de sua própria história, dos desenhos de mangás à rotina que adormece o corpo, passa a buscar no diálogo a construção do entusiasmo na criação de novas imagens, dando à escrita e às ilustrações ressignificações de sentido nas folhas de seu caderno. Do mesmo modo, quando os jovens cineastas fazendo uso de celulares (seus ou de vizinho), construindo cineclubes, produzindo oficinas de produção audiovisual com moradores e crianças, narrando ou documentando as experiência e o território, assumem uma postura política onde reconhecem o saber das experiência

comunitárias que ligam a outras para celebrar um fazer estético e colaborar potencializar práticas transformadoras de uma realidade.

Das diferentes histórias vividas no cotidiano aqui trazidos, quero indicar a escolha política de comunicar uma realidade para anunciar possibilidade. Escolha que ligam sujeitos e as experiências passadas, repletas de rugosidades, dando visibilidade e promovendo práticas libertadoras em seus territórios. Compreendo que tal movimento, colabora para o fortalecimento de lutas contra as *práticas de colonialidade* e as *prescrições alienantes* que invisibilizam sujeitos, silenciam vozes dissonantes e propoem a partir de suas práticas culturais experimentar um saber prático como possibilidades de ser/sentir/fazer/conhecer neste território.

Se há uma estética trivial das classes populares que se articula entre diferentes conhecimentos e saberes que transitam no território, os diferentes sujeitos que o coabitam vão produzindo caminhos possíveis de recriação do contexto a partir de fios de experiências vividas e diante do presente que rearranja seu passado em presença de novos sujeitos. Quando os sujeitos ressignificam as experiências educativas, de solidariedade e de partilhas de saber (e aqui protagonizado por crianças e jovens), reiteram também o compromisso enquanto responsabilidade histórica.

Referências

- Brandão, C.R. (1982). *Lutar com a palavra*. Ed. Graal.
- Certeau, M. (1998). *A arte de Fazer Invenção do Cotidiano*. (3ª Ed.). Vozes.
- Shor, I. e Freire, P. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- ESTEBAN, M. T. (2003). Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método, métodos e contramétodo*. Cortez (pp. 125-146). Cortez
- Strek, D.R. (2018). “*Descolonizar a participação: Pautas para uma pedagogia crítica latino-americana*”. En A. Guelman, F. Cabaluz y M. Salazar. (Coordinadores). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO.
- Freire, P. (1982). *Ação Cultural para a Liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da Esperança*. Paz e Terra.
- Garcia, R. (2003). “A difícil arte/ciência de pesquisa com o cotidiano”. *Método, Métodos e Contramétodo*. Cortez.
- Ginzburg, C. (2007). *O fio e os Rastros: verdadeiro, falso, fictício*. Companhia das Letras.

- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. Companhia das Letras.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5493296/mod_resource/content/1/ginzburg-mitos-emblemas-sinais1.pdf
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021). Portal das Cidades: Brasil, Rio de Janeiro: Belford Roxo. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/panorama>
- Quijono, A. (2010). “Colonialidade do poder e classificação social”. En Santos, B. S; Menezes, M. P. *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. (2011). “Território e Dinheiro”. En Santos, M., Becker, B. K. [et al]. *Território, Territórios: ensaio sobre o ornamento territorial*. Lamparina.
- Santos, M. (2020). *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. Editora da Universidade de São Paulo.

Arte y educación: hilos que fortalecen el tejido social

GIOHANNY ORLANDO RESTREPO ESPINOSA

Resumen

La educación artística puede llegar a ser un puente importante para la consolidación de lazos afectivos individuales y comunitarios; al mismo tiempo puede convertirse en un elemento que aporta a la construcción del tejido social en los territorios. Este trabajo es el resultado de la sistematización del proceso de intervención artística comunitaria desarrollado en el Centro Educativo Rural Yarumalito del corregimiento de San Antonio de Prado en Medellín, realizado en el 2014, a través del cual los participantes experimentaron las posibilidades del arte para construir rutas de trabajo en su entorno inmediato. La reflexión que motiva el análisis parte de un recorrido personal que indaga sobre la experiencia de construir una propuesta que respetara las condiciones, sabiduría y dinámicas sociales de la escuela, los docentes y los habitantes de esta zona, de manera que estos se convirtieran en agentes creadores de las acciones.

Objetivo general

Analizar los aportes de la educación artística al modelo educativo escuela nueva y su impacto en los procesos de tejido social comunitario a partir de la experiencia de intervención pedagógica en el C.E. R. Yarumalito.

Objetivos específicos

- Identificar las dinámicas educativas y prácticas comunitarias o sociales realizadas en el centro educativo rural Yarumalito que se relacionan con la educación artística.
- Definir los ejes y nodos para la sistematización de la experiencia de intervención pedagógica comunitaria desde el arte realizada en el centro educativo rural Yarumalito.
- Construir el análisis de la información obtenida de la experiencia de acuerdo con los ejes y nodos para la sistematización.
- Diseñar una ruta de acceso y abordaje para la intervención educativa comunitaria desde las artes en contextos rurales a partir de los elementos sistematizados y analizados.

Análisis de resultados

Se documenta de manera histórica cada uno de los ejes de la sistematización. El primero de ellos corresponde a la narrativa autobiográfica estructurada a partir de la llegada al territorio, en el cual se busca dar respuesta a dos preguntas ¿cómo llegué hasta el lugar? y ¿qué encontré? Este ejercicio se presenta en primera persona como una forma de reconocimiento subjetivo de los acontecimientos previos que determinaron la experiencia y que se asumieron bajo principios de respeto y horizontalidad.

A través del segundo eje se recuperan de los elementos detonadores de las propuestas, los encuentros con el territorio llevaron a una construcción colectiva de diferentes actividades transversalizadas por la educación artística y dados los objetivos de esta sistematización, se describe en detalle aquello que se propuso a partir de los procesos a potenciar y las necesidades identificadas.

En el tercer eje se hace alusión a los alcances obtenidos en cuanto a la integración de las propuestas previas y construidas que bajo un fenómeno simbiótico dialogaron permanentemente con la comunidad. Finalmente, el cuarto eje recopila algunos elementos de la metodología emergente que dio luces al fortalecimiento del proyecto social de vida denominado *Artefacto*.

Impacto en la política

Esta propuesta se siembra a través de la creatividad, que nos ayuda a identificar puntos de encuentro para tejer conjuntamente una sociedad más equitativa desde el reconocimiento de la otredad. El modelo educativo Escuela Nueva permite una lectura más amplia del territorio, como las historias, tradiciones, necesidades y la naturaleza; puntos importantes del tejido y de la educación. Estas puntadas que se requieren y proponen desde la educación artística se convierten en narrativas propias de la comunidad desde la mirada de los niños y niñas, formas frescas y auténticas que aportan significativamente a la construcción comunitaria, despertando preguntas en los educandos-educadores, que deben ser el verdadero fundamento de la educación básica. La memoria es un tejido social que está en el día a día, en el diálogo. Las artes nos permiten tejer de muchas formas los hilos que nos facilita cada familia, comunidad, barrio, y escuela. Disponer de una creatividad que junte narrativas, nos ayuda a juntarnos en lo que tenemos en común y no en los puntos que son de disputa.

Metodología

La metodología implementada consistió en la recuperación de los registros sistemáticos de la experiencia, su organización y análisis de tipo cualitativo, con el cruce de categorías de tipo académicas y emergentes que llevaran a dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera puede aportar la educación artística al modelo educativo de la escuela nueva y su impacto en los procesos de tejido social comunitario?

El proceso se desarrolló en cuatro fases, inspirado en principios de reconocimiento de los saberes locales, potenciación de los procesos locales y diálogo con las nuevas generaciones.

La fase uno, denominada **recuperación del contexto** recurre a la narrativa autobiográfica que permitiera crear un paisaje de los hallazgos al llegar a la comunidad.

La segunda fase, **consolidación de la experiencia**, tuvo como epicentro la construcción comunitaria de las experiencias.

En la tercera fase se empezaron a describir los hallazgos en cada eje y los nodos de comprensión definidos: territorio, prácticas pedagógicas e intercambios dialógicos, se denominó **análisis de la información**.

La última fase, **diseño de ruta**, correspondió a la recopilación de las estrategias, procesos, métodos y aspectos que se pueden tener en cuenta para trazar o construir una ruta metodológica emergente.

Una revisión inicial de los antecedentes bibliográficos que abordaron las temáticas de este análisis permitió recuperar un total de 31 monografías. Las fuentes de información para esta reconstrucción fueron

principalmente los repositorios institucionales, así como centros de documentación especializados, específicamente el de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Las palabras clave utilizadas para el rastreo fueron la educación artística, ruralidad, escuela nueva y territorio.

En tres de las propuestas identificadas (10 %) aparece una relación con el territorio a través de la cual se evidencia la necesidad de hacernos conscientes de las participaciones del entorno en nosotros y de la responsabilidad de involucrarlo más en los procesos educativos desde las diferentes áreas.

Indirectamente aquellos trabajos que evidencian su interés por mejorar la relación con el medio ambiente (en total 4 que corresponden al 13 %) reconocen la madre tierra como ser de cuidado y respeto, mientras que los interesados en el patrimonio (3 de ellos que corresponden al 10%), se interesan por la memoria e identidad de los habitantes de la comunidad.

En cuanto a la ruralidad, en 4 de ellos se hace evidente el modelo pedagógico de Escuela Nueva, lo que implica, además de tratar el tema de que la Educación Artística no está contemplado formalmente en el programa, que se hace más consciente la relación de la educación con la madre tierra y el territorio.

De cuatro procesos que se realizaron en Centros Educativos Rurales solo dos hacen una relación directa con modelo pedagógico de Escuela Nueva, teniendo en cuenta que la condición de rural no hace que las dinámicas de los centros e instituciones educativas se desarrollen mediante este modelo.

En el trabajo monográfico titulado Reconocemos el territorio a través del arte: La Educación artística en la escuela rural para la re-significación del territorio por medio de la apropiación de la cultura y el medio ambiente confluyen cuatro de las categorías que marcan el interés de mi trabajo: Territorio, Ruralidad, Escuela Nueva y Educación Artística; además, el proceso análisis e implementación de dicha propuesta se desarrolló en el Centro Educativo El Salado del cual es anexo el CER Yarumalito donde llevé a cabo mi propuesta. Las ideas planteadas vinculan significativamente la comunidad educativa como es el deber ser de la Escuela Nueva, en relación con su entorno ambiental, cultural y social.

En la propuesta monográfica Educación artística en la ruralidad, una experiencia en Escuela Nueva se transversalizó la educación artística en el proceso educativo del Centro Educativo Porcesito, en el municipio de Santo Domingo, Antioquia, vinculando las demás áreas y además a varios actores de la comunidad, lo cual permite la integración paulatina de la educación en Educación artística dentro del modelo pedagógico de Escuela Nueva.

Como consecuencia, conviene identificar que un vacío importante consiste en la recuperación de experiencias articuladoras a través de las cuales se identifique una relación o vínculo entre el ejecutante de los proyectos y la comunidad. En este sentido, una gran potencia para comprender las formas de investigar y accionar artísticamente en el territorio es identificar el impacto de nuestra presencia, así como las potencialidades de los lugares de manera que se apueste a la consolidación de estrategias y metodologías emancipadoras y cualificadoras desde el ejercicio del arte.

La primera categoría conceptual es la educación artística, concepto que se exploró mediante el recorrido por las tendencias y orientaciones que ha tenido este campo en los últimos años, así como las variantes que su definición ha tenido en el tiempo y que se fortalecieron mediante la realización de un balance bibliográfico.

La segunda categoría que sentó base para el análisis es la escuela nueva. De acuerdo con Díaz y Gutiérrez (2019, p. 4) esta “se plantea como un modelo didáctico y educativo distinto al tradicional que convierte al niño en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado el papel del maestro como autoridad y único portador del conocimiento, para convertirlo en un dinamizador de la vida en el aula, que está al servicio de los intereses y necesidades de los alumnos”.

Una de las características a las cuales se le dio mayor relevancia con respecto a este modelo es el impacto que tiene en la vida comunitaria y que se vio expuesto a lo largo del análisis, ya que corresponde a un eje importante de la pregunta orientadora. Al respecto, autoras como Forero, a través de un estudio sobre un caso específico plantean que “un impacto de las escuelas sobre la familia y la comunidad, demuestra que a medida que aumenta el índice de implementación del modelo de Escuela Nueva, aumenta la posibilidad de que los padres reconozcan un impacto exitoso de las actividades de la escuela, sobre sus decisiones de voto en la comunidad. Igualmente, con la vinculación a este modelo educativo se incrementa la posibilidad de que los padres estimulen a los hijos a participar como líderes y ha cambiado la forma en que los niños son castigados en la casa, como resultado de lo que han aprendido en la escuela” (MEN, 2003, p. 174).

Finalmente, en el establecimiento de categorías iniciales se dio lugar al enfoque territorial, específicamente comprendido como una unidad de significaciones que se otorgan a la espacialidad física en la cual ocurre la vida. El territorio se abordó desde los planteamientos antropológicos de autores como Guattari (citado por Herner, 2017) define la territorialidad en diferentes niveles:

Hay una TERRITORIALIDAD inmediata que es nuestro cuerpo; un segundo nivel se define por las relaciones íntimas con nuestros allegados más cercanos a quienes, por lo general llamamos familia; un tercer nivel se define como la comunidad, esa unidad mínima con la que compartimos un universo de significados; un cuarto nivel consiste en la unidad mayor en la que se articulan las pequeñas comunidades locales que forman una sociedad; y así continúan los circuitos de articulaciones en forma sucesiva.

La educación artística en la ruralidad: un campo por explorar

La educación artística es considerada en el contexto escolar institucionalizado como una simple asignatura a la que se le delega la responsabilidad de orientar el aprendizaje o desarrollo de habilidades relacionadas con la motricidad, la creatividad y la representación simbólica del mundo.

Ante las dificultades que suponía la enseñanza, aprendizaje y evaluación de esta área en las instituciones educativas, el Ministerio de Educación Nacional en el 2010 genera el documento Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media el cual definió cuatro parámetros para la articulación al trabajo formal de las artes en el aula:

La identificación de tres competencias que desarrolla la Educación Artística: sensibilidad, apreciación estética y comunicación;

Los tres tipos de procesos a través de los cuales se adquieren dichas competencias: de recepción, de creación y de socialización;

Los diferentes productos que el estudiante concreta como resultado de dichos procesos y

Los contextos culturales y sociales con los que debe interactuar el estudiante en su desarrollo. (MEN, 2010, p. 11)

A pesar de los intentos por estructurar la práctica formal de la educación artística en el aula, muchas de las consideraciones y necesidades a las cuales responde la educación artística como campo del saber quedan por fuera de estos límites. La cuestión sobre la función pedagógica de las artes no resuelve su necesaria presencia asociada a las maneras de ver y percibir la realidad. Un ejemplo, está en las comunidades originarias de América latina quienes plantean su modo de vida desde el reconocimiento de su historia, la valoración de sus ancestros y sabiduría para lo cual suelen utilizar el vehículo del arte.

Más allá de plantear una solución a esta disyuntiva, esta monografía estructura sus aportes a partir de una reflexión sistemática sobre el proceso, que ubique al artista-licenciado en un contexto en el cual pretende escuchar las voces del territorio en un diálogo sensible.

Finalmente, este trabajo puede aportar, el artista pase de ser un actor central para convertirse en un mediador pedagógico y permita potenciar la presencia de las artes en la ruralidad. Y a su vez, a retomar el preguntarse como docente, por su objeto, función, diferenciación y rol en la estructuración de sociedades más humanas y con vínculos sensibles entre las personas.

Pertinencia social

La pregunta con respecto a la manera en que la educación artística puede aportar al modelo educativo y al tejido social comunitario de un territorio se conecta de manera directa con mi experiencia de vida. No obstante, lo que se busca con este ejercicio es trascender la praxis e identificar en el proceso, el impacto que supone la inmersión dentro de la realidad de un contexto rural como el de Yarumalito.

El problema que constituye el foco de la reflexión constituye la experiencia pedagógica compartida con la comunidad a la cual se denominó relación educación artística-tejido social comunitario y se desarrolló a partir de tres ejes: la narrativa estructurada, el proceso de construcción comunitaria y los alcances obtenidos. Un cuarto eje corresponde a la ruta metodológica emergente y que se estructuró

posterior al análisis. En estos cuatro ejes intervienen como nodos de análisis la configuración del territorio, las perspectivas pedagógicas y los intercambios dialógicos (artístico, pedagógico y comunitario):

Narrativa estructurada, constituye la perspectiva de llegada, intencionalidad de la experiencia y reconocimiento del territorio.

Construcción comunitaria, se refiere a los procesos de construcción colectiva y colaborativa desarrollados en el territorio con la participación de sus habitantes.

Alcances obtenidos, se relaciona con el impacto identificado y la relación entre las acciones desarrolladas y el tejido comunitario.

Metodología emergente, hace referencia a la estructura de la ruta obtenida a partir de la reflexión sobre la experiencia.

Gráfico 1

Ejes de sistematización y nodos de análisis del problema



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Tres elementos fungen como la base de mis hallazgos:

El primero consiste en la necesidad de enlazar los hilos que estimulan el desarrollo de las zonas rurales, nos obliga a potenciar los lugares que en su creación misional tiene como objetivo entender y enlazar las diferencias del otro, valorar la otredad de sus habitantes (tradiciones, historias, visiones) y encontrar los puntos comunes que son semilla inequívoca del florecer de los territorios rurales.

El segundo, advierte que un enlace cariñoso con las personas que habitan la vereda, como lo hace el profe Nacho, donde los discursos de poder no sean los que vinculen, permite que sigan emergiendo estados vinculantes y lo convierte como líder en un enlazador de posibilidades/necesidades.

El tercero consiste en entender el valor de los recursos que existen (mano de obra, conocimientos ancestrales, biodiversidad, herramientas pedagógicas, tecnologías, espacio de reunión etc.) para así encontrar posibilidades en lugar de problemas, lo que legitima el trabajo de las comunidades que han habitado el territorio por años y seguro han sembrado mucho en estas tierras.

Referencias

- Duran Salvadó, N. (2017). Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Editorial UOC. Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6904302>
- Herner, M. T. (2017). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/248>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Bogotá. (21 de octubre de 2021). *Escuela nueva: Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano - marginales*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>

V Braille, una experiencia de comunicación y educación inclusiva para dar apertura a otros mundos posibles en la escuela

JENNIFER RODRÍGUEZ ESPARZA

FANNY LUCÍA LOZADA SILVA

Resumen

VBraille, la plataforma de comunicación y educación inclusiva que busca promover la equidad en los entornos educativos en América Latina a través de la tecnología social, ha creado prácticas educativas basadas en la formación de docentes, a partir de las vivencias de profesores en situación de discapacidad, quienes son sus formadores, todo esto, en búsqueda de crear pedagogías transformadoras y emancipadoras para promover una educación que reconozca y acoja las diferencias, buscando la justicia social y la igualdad de oportunidades desde el entorno educativo.

Objetivos

- Visibilizar a través de la tecnología social la posibilidad de co-construir nuevas prácticas en la educación formal y no formal de América Latina para lograr mundos posibles.
- Hospedar a las y los formadores en el entorno virtual educativo, de tal manera que se generen la construcción de nuevas metodologías para aplicar en la escuela.
- Interpelar las prácticas pedagógicas tradicionales a partir de construcciones colectivas que develen la posibilidad de realizar las pedagogías de la proximidad y la hospitalidad como fundamento reivindicador para lograr mundos posibles en las instituciones educativas.

Resultados

Trazamos nuevos horizontes y estrategias para formar a profesores y profesoras en temas de educación inclusiva ¿cómo lo hicimos? Hemos creado un espacio virtual y colaborativo en donde ellos, ellas y familia de estudiantes en situación de discapacidad pueden aprender a través de las experiencias vividas por docentes que también están en situación de discapacidad, así como de las experiencias de sus pares, ya sean profesores o miembros de la familia de los estudiantes, ese lugar es nuestra escuela virtual VBraille.

Uno de los principales logros es la creación de contenido gratuito cuidadosamente diseñado y desarrollado por profesores en situación de discapacidad, que han recorrido todo el trasegar educativo con los desafíos que implica *la diferencia* en un sistema educativo violento tanto para profesores como estudiantes, esto les permite hablar desde la experiencia encarnada y las soluciones que surgen de la vivencia de la discapacidad en el entorno escolar. Estos recursos pedagógicos son efectivos y replicables en las aulas de clase.

Fomentamos el intercambio de experiencias y conocimientos entre profesionales y miembros de la comunidad, promoviendo un aprendizaje colaborativo y enriquecedor. En resumen, nuestro proyecto ha logrado trazar nuevos horizontes en la formación de formadores al crear la escuela virtual VBraille, donde profesores y familias pueden aprender y compartir experiencias, desafíos y nuevas pedagogías.

Impacto en la política

A lo largo de la historia la educación se ha transformado a partir de las formas como se entienden y construyen las diversas formas de enseñar. Por lo anterior, la educación hoy pone de manifiesto la inclusión como un elemento fundamental, “la inclusión, como modelo paradigmático busca problematizar la realidad y en ella contribuir a la deliberación de las estructuras de relación social, garantizando un espacio de visibilización del sujeto como punto de partida de toda sociedad verdaderamente democrática y emancipadora” (Ocampo, 2014, p. 95).

Esto devela la necesidad de reconocer los procesos de transformación a nivel normativo y político, en tanto el desafío de la educación inclusiva plantea la necesidad de generar acciones que permitan impactar la norma y el proceso de estructura política.

VBraille como parte de sus estructuras misionales buscan impactar en el cumplimiento de la convención de los derechos de las personas con discapacidad, Ley 1346 de la República de Colombia, la Ley Estatutaria 1618 de la República de Colombia y el Decreto de Educación Inclusiva 1421 de la República de Colombia, entre otros. Normas que han puesto en las agendas públicas la posibilidad de dar respuesta a las problemáticas que hoy experimentan las personas en situación de discapacidad en la escuela, dado que “Latinoamérica es mundialmente reconocida como una de las zonas más segmentadas, con mayores tasas de inequidad y con sistemas educativos cada vez más verticales y segregadores” (Ocampo, 2014, p. 96).

No obstante, a partir de los procesos desarrollados por la empresa en materia de política, a través de lo identificado como parte de la problemática, desde VBraille se realizan acciones partiendo de tres campos de intervención: la comunidad educativa docente, las familias y las y los estudiantes, esto con el fin de impactar en las políticas del orden internacional, nacional, distrital, local e institucional para que avancen en la apuesta de la educación inclusiva como elemento transformador de la escuela.

Metodología

En busca de la mejora constante de la plataforma virtual inicial de VBraille y basados en investigación social para ofrecer experiencias de comunicación y educación inclusiva, así como, para dar respuesta a los profesores que no cuenta con un apoyo o guía adecuados para abordar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidades leves a moderadas en el entorno escolar, se llevó a cabo la siguiente metodología:

- **Análisis de necesidades:** Se realizó un análisis exhaustivo de las necesidades de capacitación de los profesores y padres, en relación con la educación inclusiva, la educación virtual, presencial e híbrida. Este análisis se realizó en tres ciudades de Colombia mediante encuestas, entrevistas y revisión de estudios existentes. Se identificaron las principales áreas de necesidad y se establecieron las bases para el diseño de la estrategia de capacitación.

- **Descubrimiento:** Basados en el análisis de necesidades, se definió la necesidad principal de los docentes dentro del contexto educativo. Teniendo en cuenta esto, inició el diseño de contenidos pedagógicos dirigidos a la formación de formadores.
- **Desarrollo de contenidos:** Se desarrollaron cuatro cursos que fueron impartidos por expertos en educación inclusiva. Cada curso se diseñó con objetivos claros, contenido relevante y actividades interactivas para facilitar el aprendizaje de los participantes.
- **Divulgación del contenido:** Se subieron los contenidos a la plataforma VBraille con una estrategia basada en la formación de formadores en espacios sincrónicos.
- **Mejoras:** Las mejoras se llevaron a cabo después de implementar la estrategia de formación de formadores en espacios sincrónicos y grupales durante aproximadamente 7 meses.
- **Rediseño:** El rediseño de la metodología y los cursos de formación a formadores se llevó basado en la retroalimentación y deserción de los docentes durante la etapa de implementación de aproximadamente 7 meses.
- **Relanzamiento:** Se realiza durante julio de 2023 y se dio apertura al mismo a través de la divulgación de contenido gratuito.

Siguiendo esta metodología, se fortalece y mejora la estrategia de formación de formadores, permitiendo a los profesores y padres adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para abordar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidades durante los diferentes escenarios educativos. La metodología presentada es un proceso iterativo que se realiza periódicamente para trabajar sobre una mejora constante sobre el aporte que VBraille entrega a la comunidad educativa.

Pertinencia social

La educación implica incomodar, problematizar, desaprender-aprender y poner en diálogo las diferencias en un espacio como parte de la posibilidad de estar juntos y de darse al otro, como un acto de amor y un gesto de bondad. Así mismo, la educación es la posibilidad de transformar el mundo ya no desde una pedagogía tradicional donde hay un opresor y un oprimido, un privilegiado y un no privilegiado, un ellos, sino que se trata de la construcción de unas pedagogías donde existe la posibilidad de construir un nosotros.

Lo anterior, a partir de la posibilidad de alojar en el aula pedagogías problematizadoras como lo sugiere Freire, “superando así la contradicción educador-educando. Desde esta concepción de la educación se entiende que los educandos, como sujetos activos y por tanto en proceso de construcción de la historia, son capaces de problematizar la realidad —mirar críticamente— y cambiar el mundo que les rodea” (Verdeja, 2019, p. 49).

Parte de estas pedagogías han sido las personas en situación de dis-capacidad, en tanto han transgredido la normalización impuesta por la escuela no solo desde el reto que han impuesto al estar, sino también a ser, es decir, a interpelar las formas tradicionales de enseñar y de habitar la escuela.

Por lo antes mencionado, la presente propuesta inclina sus bases en el reconocimiento de las diferencias, hecho que permite situar las distintas maneras en las que se habita el mundo. Un mundo con matices que desde las reivindicaciones de las poblaciones específicamente de las personas en situación de dis-capacidad invita a desaprender, aprender acerca de los conceptos y las distintas maneras como se ha reconocido en la escuela la dis-capacidad así como la educación inclusiva la cual pone en diálogo “entender al sujeto educativo actual, pues sin sujeto no hay educación y, la educación de hoy requiere considerar al sujeto en su complejidad” (Ocampo, 2014, p. 89).

Este último concepto hace parte de las preocupaciones y bases de VBraille, dado que desde su misionalidad pone de manifiesto la necesidad de repensar la educación inclusiva esto es, “resignificar un sistema educativo capaz de llegar a todos sus ciudadanos, más allá de la simple consideración de quienes habitan los márgenes del sistema educativo y social” (Kaplan, 2007, p. 106).

Así, VBraille desde sus ejes misionales retoma la tecnología social, la comunicación y la educación inclusiva como fundamentos transformadores que permite movilizar y generar acciones emancipadoras para transitar hacia una educación que acoja las diversidades no como una enunciación discursiva sino como parte del escenario escolar que plantea la justicia social, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento del derecho fundamental a la educación que hoy pone en el escenario la educación inclusiva no como un escenario exclusivo para las personas en situación de dis-capacidad sino como un escenario para todas y todos, es decir,

El carácter de totalidad constituye el principal enigma y obstáculo epistemológico, pues no se trata de significar únicamente a aquellos sujetos que desde un sistema de cognición y clasificación social han sido entendidos como personas en desventaja social, sino significar y reducir las barreras inmateriales que experimentamos todos los ciudadanos al momentos de ejercer nuestros derechos desde la dificultad primaria que supone la ubicación social y cultural en un sistema que por naturaleza demuestra un cierto reduccionismo sobre sus sujetos. (Ocampo, 2014, p. 95)

Conclusiones

- Hoy en día la educación inclusiva hace parte de las preocupaciones de las agendas públicas, en tal sentido, se hace necesario realizar acciones que permitan materializar el *estar juntos* como parte del desafío que supone estar todas y todos en la escuela, por tal razón, desde VBraille, como plataforma de comunicación y educación inclusiva, trabajamos colectivamente para eliminar las barreras que hoy experimentan las personas en situación de dis-capacidad.

- Realizar acciones que disminuyan las inequidades que experimentan los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad para el ingreso, la permanencia y el egreso de las antes mencionadas, por lo tanto, es necesario el diseño y ejecución de estrategias pedagógicas como las que plantea la plataforma VBraille.
- La educación inclusiva es un reto social, cultural y político, entre otros, es necesario desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas donde la tecnología social sea uno de los vehículos para lograrlo.

Referencias

- Kaplan, C. V. (2007). *La inteligencia escolarizada: Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm1514>
- Ocampo González, A. (2014). CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848281005.pdf>
- Verdeja Muñiz, M. (2019). *Concepto de educación en paulo freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural*. Oviedo, España. https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=EDs-IYUAAA AJ&citation_for_view=EDs-IYUAAA AJ:QIV2ME_5wuYC

Junto al Río Funza: Experiencias de educación ambiental popular

LUISA FERNANDA CLAVIJO ORTIZ

NATALIA NIÑO SILVA

MARTHA GERALDINE URQUIJO MARTINEZ

Palabras clave: Educación popular ambiental, infancias, adolescencias, derecho a la ciudad

Introducción

Esta ponencia presenta los resultados de la sistematización que, como Colectivo Siembra Bachué, hemos venido construyendo y dialogando alrededor del ejercicio de educación ambiental popular. Aquí, nos proponemos compartir fragmentos de experiencias pedagógicas, intervenciones territoriales y conceptualizaciones populares, que se han ido tejiendo de la mano de los niños y adolescentes con quienes nos encontramos cada semana en la Biblioteca Comunitaria El Gavilán Sabanero ubicada al lado del Río Funza¹⁰⁰, en el Barrio Kassandra, límite occidental de la localidad de Fontibón en Bogotá.

El proceso, que se ha tejido con el colectivo y la biblioteca responde a promover en cada niño y adolescente experiencias contextuales que les permita desarrollar activamente su persona como actor de cambio. Con ello, se ha pretendido desaprender y aprender, conjunta y críticamente, el espacio que se habita en el barrio, las circunstancias socioambientales que le rodean, sus características, problemáticas y posibilidades de cambio. Es por esto por lo que buscamos que las infancias y adolescencias que conviven en el barrio se acerquen a escenarios que les proporcionen una participación para la transformación territorial y logren construir ciudadanías capaces de ejercer su derecho a habitar la ciudad dignamente. Teniendo en cuenta que Kassandra se encuentra en un contexto que está atravesado por múltiples conflictividades espaciales a nivel ambiental y urbano.

Por esta razón, hemos decidido narrar nuestras experiencias pedagógicas a través de tres intervenciones territoriales, que nos sirven como base para pensar y seguir construyendo nuestro ejercicio de educación ambiental popular. La primera intervención es la pinta del Mural del río Funza, en ella ponemos en práctica el reconocimiento *colectivo y territorial a través del arte*. La segunda intervención son los recorridos por la Estructura Ecológica Principal, estos fortalecen la apropiación territorial del entorno ecológico y urbano de manera crítica y situada en *una minga por el cuidado de la vida*. Y la tercera, son ejercicios de ciencia popular, los cuales permiten estimular constantemente la curiosidad y fortalecer el conocimiento situado a nivel micro y macro mediante acercamientos científicos al entorno para *dar la vuelta y mirar hacia el río*. Tres intervenciones, que, en conjunto, nos han permitido enfrentarnos a los conflictos territoriales y sembrar miradas para nuevos mundos posibles.

Nuestra intervención pedagógica ambiental

Nuestro objetivo es fortalecer el proceso de educación ambiental popular consolidado con la comunidad del barrio Kassandra a partir de experiencias comunitarias relacionadas con la cuenca del Río

¹⁰⁰ Nos referimos, popularmente conocido, al río Bogotá como río Funza, optamos por resignificar el nombre muisca (etnia indígena que ha habitado el altiplano cundiboyacense) que se le había dado a este afluente. Funza significa “Varón Poderoso”.

Funza mediadas a través de estrategias participativas para promover el derecho a la ciudad y construir colectivamente una agencia de cambio en cada participante.

Lo anterior lo desarrollamos por medio de tres intervenciones territoriales de carácter artístico, científico y de reconocimiento espacial como maneras de construir escenarios pedagógicos críticos y de sensibilización fuera del aula. En concreto, empleamos una planeación pedagógica participativa en la que se establece una malla curricular a seguir que permite articular los enfoques nombrados teniendo un horizonte común que guía todo el escenario formativo. De esta forma, el proceso se enmarca en la educación popular ambiental desde su epistemología pedagógica y política.

Partimos de reconocer que la Educación Popular Ambiental -EPA- es un enfoque pedagógico que tiene como objetivo la formación de sujetos críticos respecto a las relaciones entre el humano y la naturaleza. Sujetos capaces de comprender su territorio en aras de construir planes y acciones propositivas, enfocadas a la transformación de problemáticas ambientales locales, regionales y globales. Esta se ha estructurado epistemológicamente desde bases ligadas a dimensiones políticas y pedagógicas. En el primer sentido, Calixto (2010) se acerca a una definición respecto a la función de este enfoque: “[...] educar en base a la justicia ambiental que atienda a los grupos y sectores desfavorecidos y vulnerables, valorando los sistemas de conocimiento y las culturas locales para conservar la integridad de los ecosistemas” (p. 36). Lo educativo aquí se articula con la reivindicación política referente a la necesaria actuación por parte de sectores marginados. Esto se inclina hacia la conservación de los ecosistemas en riesgo que representan, dentro de muchos otros contextos, casos de injusticia ambiental.

La construcción teórica de la EPA está directamente relacionada con el ambientalismo político. Esto ha significado un avance en términos de su objetivo y función dentro del proyecto de sociedad que se propone el movimiento ambiental latinoamericano. Figueredo (2012) propone a la EPA como respuesta contracultural que busca “incorporar la idea de transformar el sistema de saberes y los paradigmas del conocimiento hacia una comprensión renovada del ambiente humano que tribute a relaciones armónicas dentro del sistema sociedad-naturaleza” (p. 338). Tiene como objetivo “la promoción del desarrollo de capacidades y habilidades individuales y colectivas para aprender a aprender la complejidad ambiental” (p. 346).

Adicionalmente, nuestro enfoque de educación ambiental se desarrolla y se pone en marcha articulado a los lineamientos de la Política Pública de Educación Ambiental regulada por el Decreto 675 de 2011. Porque los resultados acá presentados, son el producto de la ejecución de dos PROCEDAS en la localidad de Fontibón - Bogotá, en la vigencia 2022-1 y 2022-2, con recursos locales de presupuestos participativos. En donde buscamos atender de manera específica y crítica a las necesidades de incentivar la participación del sector comunitario en las diferentes instancias de gestión ambiental del Distrito, de promover y estimular el liderazgo ambiental de diferentes actores; reconociendo los aportes pedagógicos

en la defensa y protección de los ecosistemas estratégicos de Bogotá y de mejorar la calidad de vida de los habitantes que allí residen.

Las tres actividades centrales

Figura 1

Mural del río Funza-Bogotá



Fuente. Creación y archivo Colectivo Siembra Bachue

La primera intervención para sistematizar fue la pintura del mural del río Funza. Aquella actividad se planeó mediante la participación colectiva de las y los niños del barrio y de ejercicios previos de observación y reconocimiento de la biodiversidad del territorio. Anterior a la ejecución del mural, su diseño se desarrolló de manera conjunta agregando elementos realizados por los participantes; estimulando de manera simultánea el pensamiento crítico y contextual de dónde provienen aquellos entornos ecológicos-urbanos y por qué su estado actual (la estructura Ecológica principal y las características del barrio y sus problemáticas). De esta forma, las y los niños construyeron de manera participativa el diseño del mural juntando experiencias vividas como el avistamiento de aves en el territorio, el reconocimiento del río Funza y demás cuerpos de agua entorno al barrio. Sumando a esto, se proyectaron algunos elementos en relación con el contexto actual que padece el sector y por ende Cassandra.

El mural realizado tuvo el propósito de buscar el reconocimiento colectivo y territorial mediante la pintura y la sensibilización de esta. En él se puede observar cuerpos de agua, representaciones de flora y fauna del territorio, pero también una retroexcavadora y tierra remolcada. Este manifiesta que en la actualidad el barrio ha padecido diferentes intervenciones urbanísticas como lo es el Proyecto Expansión Calle 13 refinanciado y reestructurado en el nuevo Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá (Secretaría de Planeación, s.f). En esta muestra artística se expone un contexto que, de forma colectiva y participativa, se construye en torno a las múltiples conflictividades y características espaciales a nivel urbano y ambiental de Cassandra. Por un lado, el del proyecto vial que amenaza con desaparecer al barrio; y por el otro, un

reconocimiento y una apropiación de la biodiversidad y complejidad del territorio por parte de las y los participantes.

Esta intervención artística es una práctica espacial que permite producir el espacio generando un *espacio de representación* que crea la apropiación y uso de este (Harvey, 1998), como lo es el graffiti-muralismo. Este tipo de prácticas tienen el propósito también de apelar y manifestar el derecho de poder habitar la ciudad y el contexto urbano de forma dignificante. Pues este derecho tiene como intención reivindicar y cambiar la ciudad de acuerdo a nuestros deseos, a permanecer en ella al igual que los ecosistemas porque “[se] reivindica abiertamente este derecho [para] los desposeídos [de la] ciudad, su derecho a cambiar el mundo, [...] la vida y reivindicar la ciudad de acuerdo a sus propios deseos” (Harvey, 2013, p. 49). Donde puedan desarrollarse, mediante este tipo de intervenciones y prácticas espaciales y pedagógicas, nuevas agencias y geografías urbanas disruptivas bajo el capitalismo, el cual, evidentemente, genera desplazamientos, desposesiones, etc., de seres vivos (humanos y no humanos).

Figura 2

Recorridos territoriales por la cuenca



Fuente. Creación y archivo Colectivo Siembra Bachue

La apropiación del territorio es un proceso que se consolida a partir del reconocimiento de los lugares que se habitan. Es en el recorrido y la salida pedagógica que los niños y niñas se acercan a las problemáticas ambientales de una forma concreta lo cual permite que los discursos y abstracciones respecto a la contaminación del agua sea palpable y sientan la necesidad de cuidar y recuperar el río.

La Minga es un compartir de saber en el que se incentiva la cooperatividad y el cuidado por el entorno y el otro, por eso el juntarnos para caminar los diferentes espacios que se relacionan con nuestro río, ayuda a la configuración de identidades territorializadas e incidentes.

Figura 3

Talleres de ciencia popular



Fuente. Creación y archivo Colectivo Siembra Bachué

La tercera intervención, está compuesta por un conjunto de talleres experimentales de laboratorio y ciencia popular. En ellos desarrollamos la apropiación del conocimiento ambiental y de la biodiversidad sobre el contexto ecosistémico que rodea al barrio Kassandra (ubicado en las cercanías del río Bogotá y el Humedal Hyntiba).

Partimos de ejercicios de percepción, observación a pequeña y gran escala, para luego promover la co-creación de imágenes propias sobre el ecosistema y los seres que les rodean. Lo anterior, como una forma de promover el pensamiento complejo en la cotidianidad barrial y brindar estrategias pedagógicas de reconocimiento de la biodiversidad en la ciudad; lo que posteriormente serviría para la estimulación de agentes conscientes sobre su entorno, y, por ende, de cambio. La ciencia popular nos permite *dar la vuelta y mirar hacia el río*, observarlo de todas las maneras posibles. Conocerlo y reconocerlo como hábitat y ecosistema que permite la vida urbana y biodiversa en el barrio Kassandra.

Conclusiones

Las experiencias pedagógicas e intervenciones populares de educación ambiental nos han dejado aprendizajes en términos de *reconocimiento colectivo y territorial a través del arte*, de trabajo colectivo y *minga por el cuidado de la vida, en aras de dar la vuelta y mirar hacia el río Funza*. Y como síntesis conceptual del trabajo que hemos realizado al lado de las niñas, niños y adolescentes del barrio Kassandra, esperamos que sigan habitando de manera cotidiana el barrio. Permitiendo comprender las experiencias

urbanas, de ronda y de periferia que se viven en ese contexto urbano y ambiental. Con la potencialidad de servir como herramientas y gestación de experiencias que fomenten la construcción dinámica y crítica de actores de cambio que puedan ejercer el derecho a la ciudad mediante la creación colectiva de intervenciones, prácticas espaciales y pedagógicas que apelen a ello.

Además, esta socialización hace parte de la sistematización de experiencias comunitarias críticas que se articuló a la Política Pública Distrital de Educación Ambiental que, en una relación complementaria, promueve el cuidado de uno de los ejes de la Estructura Ecológica Principal de Bogotá: El abuelo río Funza.

Referencias

- Calixto, R. (2010). Educación Popular Ambiental. *Revista Trayectorias*, 24-39. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488003.pdf>
- Figueredo, J. (2008). ¿qué es la educación popular? En M. A. Delgado, M. I. Sarduy & J. R. Valdez, ¿Que es la educación popular? (págs. 320-350). La Habana: Editorial Caminos. <https://pdfcoffee.com/educacion-popularpdf-2-pdf-free.html>
- Harvey, D. (2013). El derecho a la ciudad. *Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. (Juanmari Madariaga, Trad.). Ediciones Aka, S. A. (Obra original publicada en 2012). Archivo digital: https://cronicon.net/paginas/Documentos/CIUDADES_REBELDES.pdf
- Harvey, D. (1998). Tercera parte. La experiencia del espacio y el tiempo. *La condición de la posmodernidad Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. (Martha Eguía, Trad.). (233-356). Amorrortu editores, S.A. <http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae2/u212.pdf>
- Secretaría de Planeación. (S. f). *ABC del POT Plan de Ordenamiento Territorial Bogotá Reverdece 2022-2035*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/generales/abc_pot.pdf

Una Educación Ambiental con enfoque de género como alternativa para el Empoderamiento Femenino y un camino hacia una Ecociudadanía

LUZ DARY MARTÍNEZ LEAL
LEIDY VALENTINA QUITORA LÓPEZ

Resumen

En la sociedad como también en medio de algunas prácticas pedagógicas sigue existiendo un discurso en el cual el papel de la mujer se ve minimizado, devaluado y estandarizado, esto en relación a los valores “adecuados” del ser mujer que son impuestos en la sociedad, algunas prácticas pedagógicas tienden a mantener este tipo de idealización hacia las mujeres y niñas a pesar de los cambios que ha traído consigo el tiempo. Por lo tanto, las mujeres y las niñas necesitan empoderarse a sí mismas desde lo que hacen, deciden y en lo que participan en medio de aquellos lugares en los que ellas se desarrollan y habitan, ya que puede ser en el ámbito escolar, laboral o social; visibilizándose a sí mismas para la construcción de una apropiación y concientización territorial desde el cual todas puedan ser parte. Es por eso que desde una educación ambiental con enfoque de género se establecieron las diversas maneras desde las cuales las mujeres contribuyen a un cambio o transformación en la sociedad en la cual se encuentran, viéndose un empoderamiento de sí mismas y de lo que pueden decidir ante su entorno, desde el cual se proporciona un bien colectivo e igualitario.

Objetivo general

Construir procesos pedagógicos de una educación ambiental con enfoque de género para el empoderamiento femenino y la formación de un camino hacia la Ecociudadanía frente a las prácticas tradicionales en las niñas de 7 a 10 años.

Objetivos específicos

- Evidenciar las representaciones sociales que las niñas tienen sobre el género dentro de la sociedad.
- Reconocer la apropiación del poder interior, el poder de y el poder con.
- Caracterizar por medio de una educación ambiental con enfoque de género la construcción de un camino hacia una ecociudadanía.

Resultados

Representaciones sociales que las niñas tienen sobre el género dentro de la sociedad

Las niñas tienen representaciones sociales acerca del género (Hombres y Mujeres), de la vestimenta en las mujeres en las diversas culturas, representaciones sociales que expresan a las mujeres como iguales, soñadoras y guerreras, como también reconocen la desigualdad existente entre hombres y mujeres dentro de la sociedad, esto por medio de sus intervenciones y experiencias en medio de los talleres que como maestras en formación realizamos, como, por ejemplo,

- "Es que el machismo tiene mucho que ver con las mujeres, porque en Pakistán creo que niñas de nuestras edades o más chiquitas se tienen que casar con señores ya de 50 años, gracias al machismo del hombre, gracias a él, las señoras de Pakistán o otras tiene que usar todo esto tapado (señala todo el cuerpo) por que es mal visto para la sociedad, pero ahora como a nadie le importa utilizan una minifalda que se le ven todo, todo profe todo." (Niña 1)
- "Si profe porque, póngale cuidado que los pantalones son mejores y no muestran tanto pero. ya que usen esas cosas ya tiene que ver mucho que ver con que ahí el hombre está dejando que la mujer haga lo que quiere, yo no digo que el hombre tiene que controlar a la mujer, pero el machismo del hombre ahora tiene que ver sobre nuestros cuerpos porque que tal que salga de acá la roban o la violan, es lo único que sé." (Niña 1).
- "las niñas podemos hacer todo, pero algunos no saben que podemos ser todo" (Niña 6)
- "Las niñas les están enseñando a los adultos y que eso demuestra que las niñas pueden hacerlo todo, nunca vamos hacer menos que ellos" (Niña 10)
- "Profe mi abuelita me decía que antes no podían ser lo que ellas querían" (Niña 15)

Apropiación del poder interior, poder de y poder con en las niñas

Se evidenció que a través de los talleres las niñas reconocieron aspectos positivos y negativos de sí mismas lo cual comprende **el poder interior**, el cual abarca la identidad y la confianza en sí mismas, desde las cuales ellas expresan sus aspectos físicos como "malos" o "buenos", y cómo esto afecta sus relaciones sociales ya que consideran que el ser diferente es sinónimo de rechazo.

Imagen 1

Cartografía corporal hecho en la actividad "Doy un paso hacia mi interior"

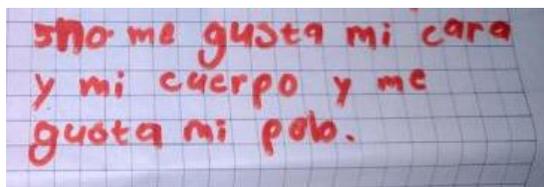
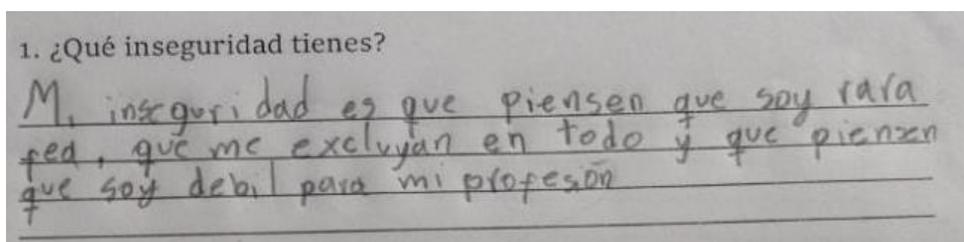
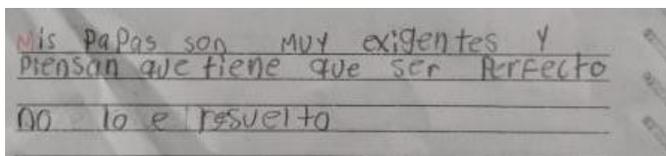


Imagen 2

Taller #2 "El empoderamiento me da alas" respuesta de Sara hacia la pregunta ¿Qué inseguridad tienes?



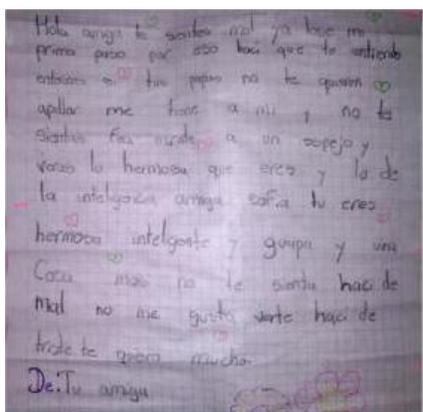


Frente al poder de, que comprende dos aspectos, los cuales son, el saber y el saber hacer, se evidenció que las niñas lograron reconocer a la otra como a sí mismas como seres que podían tomar decisiones, solucionar problemas de manera consciente y autónoma a partir de su conocimiento, además de esto, reconocieron aquellas dificultades o problemáticas que tenían las cuales impedían el verdadero cumplimiento de sus sueños.

Finalmente, desde el poder con se evidenció que las niñas construían propuestas de manera colectiva en donde cada una de las voces presentes tiene una validez e importancia para la toma final de alguna decisión lo cual favoreció la sororidad que en ellas podía existir en momentos previos a las actividades que se realizaron construyendo caminos en los que se reconoce las diversas maneras de ser y pensar, fortaleciendo así la convivencia como también el diálogo.

Imagen 4

Carta hecha por Elena y Gabriela



La construcción de un camino hacia una ecociudadanía a partir de la educación ambiental con enfoque de género

Esta construcción de un camino hacia una ecociudadanía, se propuso en tres momentos; identificación de las problemáticas, diálogo entre las niñas y maestras y el último momento transformación y toma de decisiones estos momentos fueron mediados por una cartografía social pedagógica y un taller nombrado “Reconociendo y Transformando mi Territorio”.

Primer momento: Identificación de problemas al reconocer su entorno:

-Mal uso

Imagen 5

Identificación de los espacio del colegio por Luisa. Taller de Reconociendo y transformando mi territorio



-Relaciones Sociales

Imagen 6

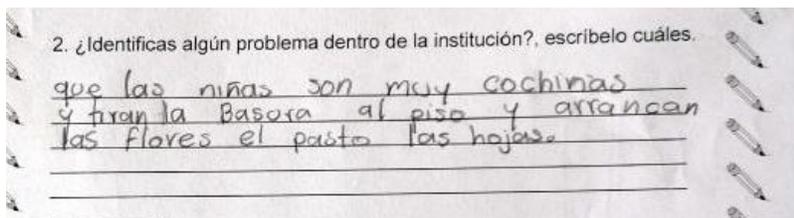
Identificación de los espacios del colegio por Adriana. Taller de Reconociendo y transformando mi territorio.



-Relación con otros seres vivos

Imagen 7

Identificación de los espacio del colegio por Andrea. Taller de Reconociendo y transformando mi territorio



-Infraestructura

Imagen 8

Identificación de los espacios del colegio por Lorena. Taller de Reconociendo y transformando mi territorio.



Segundo momento: Diálogo entre las maestras y las niñas

Las niñas lograron construir un diálogo junto con las maestras en formación para poder identificar y ubicar las problemáticas dentro del mapa, ya que se evidencia que ellas logran identificar los lugares en los cuales se encuentran aquellas problemáticas, se ve un trabajo colectivo en el cual las maestras en formación generaron el espacio de participación y reflexión en medio de ese diálogo de las problemáticas evidenciadas, además se pudo evidenciar que por medio de la educación ambiental con enfoque de género, se tomó en cuenta todas aquellas problemáticas u opiniones que las niñas tenían por decir, es necesario decir que se tomó en cuenta que las niñas podían establecer acuerdos desde los cuales se podía buscar una posible solución a las problemáticas.

Imagen 9

Problemáticas evidenciadas por las niñas. Taller de la Cartografía Social.

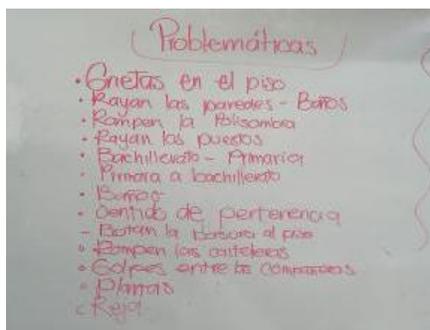


Imagen 10

Identificación de las problemáticas dentro del mapa

Taller de la Cartografía Social.

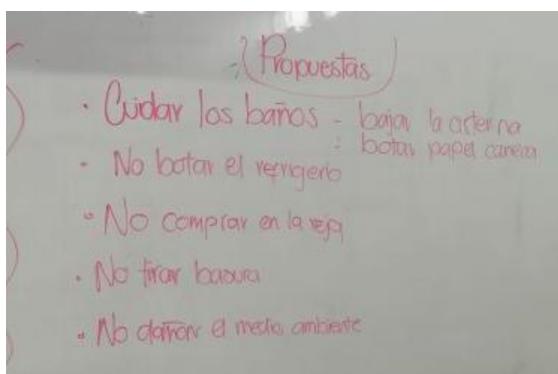


Tercer momento: Toma de decisiones y Transformación social

Se pudo construir una manera de pensar en relación al habitar en su entorno y su relación a partir de un sentido de pertenencia, por eso la identificación de los problemas por parte de las niñas se dio también un espacio en el cual ellas pudieran dialogar aquellas posibles soluciones a las problemáticas que ya estaban siendo evidenciadas, generando entonces un trabajo colectivo en el que las decisiones tomadas se dieran de manera consciente y conjunta hacia una transformación del habitar de las mismas.

Imagen 11

Soluciones propuestas por las niñas. Taller de la Cartografía Social



Impacto en la política

Hay proyectos y propuestas políticas desde las cuales se pretende un cumplimiento de los principales derechos de los niños y las niñas y además de esto el desarrollo integral de la mujer, promoviendo la igualdad de género en medio de las mismas condiciones sociales, es por eso que desde la UNICEF (2016) con su iniciativa de los objetivos del Desarrollo Sostenible, fomenta la igualdad de género está considerada de manera transversal, como también es responsabilidad de todos y todas y además de esto los ODS (Objetivos de

Desarrollo Sostenible) tienen en cuenta la igualdad de género, entre ellos se expone un objetivo dirigido al empoderamiento femenino y adicionalmente estos ODS marcan una hoja de ruta para el logro de la igualdad de género para niñas y niños entre distintos actores, siendo los objetivos #1 Fin de la pobreza, #3 Salud y Bienestar, #4 Educación de Calidad, #5 Igualdad de Género, #10 Reducción de las desigualdades y por último el #16 Paz, justicia e Instituciones Sólidas.

Sin embargo, proponemos principalmente saber que para llegar a una igualdad de género se debe ser consciente de actos, comportamientos, discursos, pensamientos, entre cosas que generan de manera implícita o explícita una brecha de desigualdad, es por eso que el adulto es llamado a promover espacios justos “las mujeres y hombres adultos son claves para romper el ciclo vicioso de las desigualdades de género en la niñez” (UNICEF, 2016, p. 4); eliminando así obstáculos que pongan en tensión la participación en los diferentes espacios de las niñas y los niños.

Además de lo anterior, la educación ambiental con enfoque de género, cumplió un papel desde el cual se reduciría las desigualdades e incrementaría el bienestar para las niñas dentro de la institución en este caso, ya que se empleó una triada implícita en los talleres como lo fue la Cartografía Social Pedagógica desde la cual la relación Niñas-Territorio- Sociedad fue clave para el reconocimiento de sí mismas como de su territorio en el que se desarrollan, para que de esta manera fueran conscientes de lo que las rodeaba, evidenciando las problemáticas, y así mismo las posibles soluciones que conlleva este reconocimiento; al ser una educación ambiental con enfoque de género lo que se pretendía era que ellas pudieran reconocer a la otra como parte de su territorio y participar en la búsqueda de soluciones de manera colectiva para el bien colectivo, generando entonces un ecociudadanía en ellas.

Metodología

La postura epistemológica siendo esta de carácter feminista, además se encuentra el enfoque investigativo el cual es cualitativo ya que se busca una interpretación de la realidad, en este caso de las niñas, en tercer lugar se expone la estrategia metodológica la cual es basada en la IAE (Investigación Acción Educativa) desde la cual se busca la transformación del contexto por medio las técnicas de recolección de datos usadas por las docentes para esta investigación y por último la población hacia la que fue dirigida esta investigación que como se sabe son las niñas del LFMN de las edades de 7 a 10 años.

Nuestra postura epistemológica es la feminista, ya que esta busca influir en aquellos conocimientos establecidos por las figuras dominantes como las masculinas con una perspectiva femenina, creando así nuevas explicaciones validas hacia estos mismos estudios, buscando en si la igualdad de condiciones entre los dos géneros, haciendo de los conocimientos algo heterogéneo y no homogéneo, fomentando la pluralidad de perspectivas, así como también la participación.

Esta investigación se basó en el enfoque cualitativo, ya que este pretendía priorizar las diversas interpretaciones e interacciones que el sujeto/a tiene con su entorno, buscando la interpretación de la formación

de mujeres y niñas a partir experiencias, desde cuales las niñas expresaban aquellas ideas ya interiorizadas que estaban relacionadas con el papel de la mujer dentro de la sociedad.

Esta investigación se enfocó en la IAE ya que, durante la práctica y aquellas técnicas usadas dentro del aula, se pretendía, “involucrar más activamente al docente con el entorno del aula de clase; ya que, por medio de un trabajo en conjunto con los actores directos de la escuela, el papel de los maestros o investigadores debía ser el de un agente de cambio, proporcionando un camino hacia una posible transformación de las acciones e interacciones.

Pertinencia social, según el caso

La educación ambiental con enfoque de género fue importante, ya que a través de acciones se pudo incentivar a las niñas a realizar trabajos en grupo hacia la toma de decisiones en pro un bien colectivo haciendo de la educación ambiental una forma desde la cual las niñas obtengan este valor como parte de su vida y más no solamente dentro de la institución, resolviendo los problemas que las afecten directamente y que así mismo estas decisiones estén basadas en un bien colectivo siendo esto un empoderamiento desde la toma de decisiones y resolución de problemas que pretende la formación de un sujeto que al interactuar con su entorno reconoce las problemáticas y así mismo la relación y transformación que tiene por medio de sus acciones y decisiones hacia la misma lo cual configura una ecociudadanía.

Fue necesaria la construcción de un camino hacia la ecociudadanía entre las niñas de las edades de 7 a 10 años en la institución LFMN ya que “*busca nuevos planteamientos capaces de favorecer una convivencia armónica y una participación en la construcción de un ambiente más saludable desde una nueva ética.*” (Domínguez y Solís, 2014 p.g 39), por ende, la ecociudadanía llevó a las niñas hacia una concientización hacia su entorno y lo que pasaba en él, fortaleciendo la apropiación de ellas sobre este lugar donde se desarrollaban la mayoría del tiempo, por lo tanto, es importante reconocer como adultos y docentes que los niños y las niñas pueden tomar decisiones y buscar así mismo soluciones justas e igualitarias que lleven a la transformación del espacio o entorno que las/los rodea, la participación de la infancia puede llegar a cambiar las lógicas adultas que discriminan a determinados sectores de la ciudadanía por falta de confianza, miedo o desconocimiento (Domínguez, 2019).

Conclusiones

La educación ambiental con enfoque de género desafía aquellos estereotipos de género que están inmersos en la sociedad ya que desde esta se mostró a las niñas que tienen un papel importante dentro de la sociedad hacia la transformación de la misma por medio de sus conocimientos y pensamientos, ya que al mostrar a las otras mujeres líderes por sus conocimientos se motivó a las niñas a considerarse como seres los cuales pueden superar barreras u obstáculos sociales, pueden perseguir sus sueños y metas y transformar completamente el papel que se ha venido instaurando para la mujer con el paso del tiempo.

Para que se vea una participación y empoderamiento por parte de las niñas y niños, se debe entonces, a través de la educación potenciar una visión social, que se ajuste a la igualdad y al diálogo y donde las decisiones no se establezcan por medio de un género, es decir lograr integrar las experiencias de vida de las mujeres y los hombres en pie de la igualdad, se da esa necesidad de feminizar propuestas educativas, en donde se tenga en cuenta tanto el rol de la mujer como del hombre, velando así por los derechos y protagonismo estableciendo relaciones positivas y un equilibrio en el entorno.

Así mismo, nuestro rol docente en esta investigación es proponer un cambio significativo, teniendo en cuenta nuestro saber, hacer y reflexión pedagógica; logrando así un cambio social empezando desde la infancia y en este caso desde las niñas de 7 a 10 años de la institución LFMN, promoviendo espacios desde los cuales ellas logren obtener un capacidad de decisiones, de autonomía, de participación, de criticidad, reflexión y así mismo un empoderamiento femenino desde los conocimientos que ellas obtienen dentro de la institución, así mismo debemos enriquecer estos espacios de educación por medio de nuevas formas de investigación, y no quedarnos en la mera imitación de los objetos de saber, se debe entonces reconocer que debemos tener una transposición didáctica diferente en medio de los talleres que en este caso, llevamos a las niñas en nuestras prácticas investigativas.

Referencias

- UNICEF. (2016) La igualdad de las niñas en América Latina y el Caribe responsabilidad de todas y todos.
<https://www.unicef.org/lac/informes/la-igualdad-de-las-ninas-en-america-latina-y-el-caribe>
- Domínguez, D. L., y Solís, E. C. (2014). Educación Ambiental y enfoque de género, claves para su integración. *Investigación en la escuela*, (83), 37-50.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6858>
- Domínguez, D. L. (2019). *Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Ediciones Octaedro.

**Sentipensar las pasiones. Diseño, creación, cooperación e innovación
 desde y para la vida**

JUANITA MARÍN HERNÁNDEZ

MARÍA DEL PILAR RIVERA

Resumen

La propuesta de innovación desde y para la vida, es una apuesta de UNLab 4.0. de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, que integra el sentipensar y ejercicios emergentes de la poiesis basada en pasiones, para generar respuestas sostenibles a los desafíos de los jóvenes y sus comunidades desde las pasiones, los intereses personales y comunitarios enmarcados en una topología flexible. El enfoque se basa en el uso de herramientas como deformaciones, fractales y tecnologías de la cuarta revolución industrial. Se promueve el aprendizaje a partir de la duda y el error, desafiando prejuicios y jerarquías de conocimiento, mediante herramientas dadas en los laboratorios territoriales. Todo esto, con el fin de propiciar la emergencia de ecosistemas de innovación desde y para la vida para cerrar brechas de desigualdad y permitir la transformación de los territorios por parte de los y las jóvenes. Aquí empie

Presentación

A lo largo del artículo, se discutirá la pertinencia social de esta propuesta, analizando cómo la integración de enfoques sentipensantes en UNLab 4.0 promueve la participación activa de las emociones y la creatividad en los procesos de innovación. Se explora cómo esta perspectiva puede generar respuestas más significativas y sostenibles a los desafíos de la Cuarta Revolución Industrial. En última instancia, se presentarán las conclusiones sobre esta propuesta anclada en los ejercicios de los laboratorios territoriales.

IUNLab 4.0. en el marco de la Innovación desde y para la vida

UNLab 4.0 es un laboratorio para innovar en la Cuarta Revolución Industrial de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia. Desde 2018 ha logrado promover el fortalecimiento de las habilidades territoriales para enfrentar problemas locales y la integración del sector público, privado, academia y comunidad para abordar problemas complejos desde las pasiones con alrededor de 60.000 personas en Colombia, desde la topología propuesta: Innovación desde y para la vida (Galindo, 2023).

Innovación desde y para la vida, como sostiene López (2023) director de UNLab 4.0. es una propuesta que se inspira en la endosimbiosis seriada de Margulis (1992) una forma de simbiosis en la cual los organismos se fusionan para formar nuevos organismos con características únicas y mejoradas, la aparición de la célula eucariota por asimilación simbiótica de varias bacterias con habilidades diferenciadas. Esta teoría plantea que la innovación es una respuesta al desafío más complejo, persistente y dinámico que enfrentamos: la vida misma, y que comprende que la humanidad, la innovación y la vida en sí, son el resultado de un proceso emergente en el pluriverso creador.

Así la topología de UNLab 4.0., se caracteriza por ser contraintuitiva, es decir, desafía las ideas convencionales y busca resultados fuera de lo común. Además, se basa en la idea de que todo está

interconectado y que los problemas y las alternativas no siguen una secuencia lineal predecible. Es, además, un proceso complejo que requiere la colaboración y cooperación de diferentes actores, como el sector público, privado, academia y comunidad. Reconoce que la diversidad de perspectivas y conocimientos enriquece la capacidad de generar ideas innovadoras.

Tiene como fin la generación colectiva de Adyacentes Posibles¹⁰¹ como herramienta de innovación y creación de futuros posibles (Kauffman, 2016), y ofrece respuestas a problemas complejos (López, 2023). En otras palabras, la innovación desde y para la vida ofrece condiciones de posibilidad para el diseño de otros mundos posibles y alternos, diseños para la transición (Escobar, 2017).

Entonces, la Innovación desde y para la vida es una propuesta contraintuitiva, relacional, no lineal, compleja, cooperativa y biocéntrica, y responde a los desafíos que plantea la Cuarta Revolución Industrial (López, 2023); se alinea con la necesidad de enfoques colaborativos capaces de abordar problemas complejos y promover respuestas sostenibles ante los desafíos que plantean las actividades humanas y refleja la naturaleza dinámica y desafiante de transformaciones sociales y tecnológicas. La propuesta de UNLab 4.0. no se centra en una construcción metodológica rígida, sino por el contrario, ha optado por la construcción cooperativa de una topología base, que sirve de apoyo para los procesos de acompañamiento a las comunidades y territorios en que se llevan a cabo procesos de deformación.

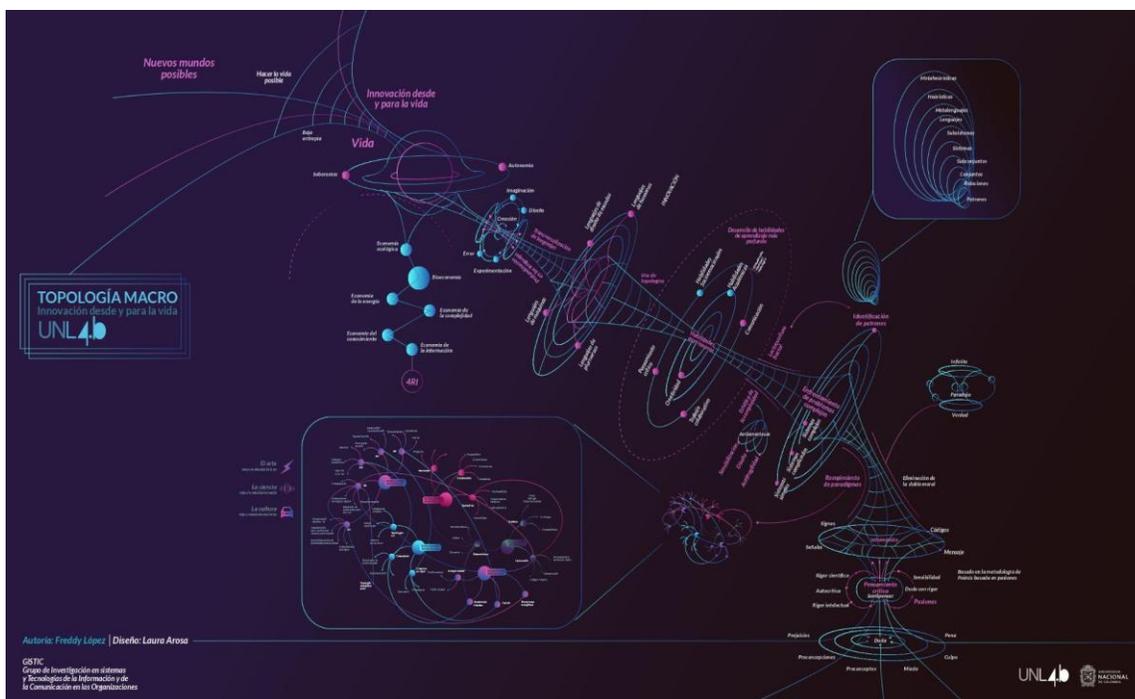
Es necesario contar con una estructura que brinde la flexibilidad necesaria para trabajar en equipo sin perder de vista los objetivos. Es por ello que se propone la topología, como una respuesta que plantea propiedades y relaciones espaciales de los objetos que la componen. La topología base de UNLab 4.0., urde como articulador de las acciones y se configura como una estructura que promueve la colaboración y ofrece elementos para una didáctica que responde a este marco, tomando formas de manera libre. No se trata de una metodología propiamente, se acerca más a la idea de perspectiva.

La Topología integra diferentes elementos que se interrelacionan en la propuesta de Innovación desde y para la vida, y de la que solamente, para fines de este artículo, se compartirán algunos elementos relacionados de manera directa con sentipensar.

Figura 1

Topología Base Innovación desde y para la vida UNLab 4.0.

¹⁰¹ Los adyacentes posibles son alternativas que representan oportunidades de transformación y permiten explorar diferentes enfoques, caminos y decisiones que amplíen las condiciones de posibilidad de los cursos de vida de los y las jóvenes (Jhonson, 2010).



Fuente: Elaboración de López (2023).

Sentipensar en ejercicios de deformación

En lo que respecta a UNLab 4.0 y su enfoque, el sentipensar se presenta como un ejercicio continuo y fundamental. La implementación de la propuesta de Innovación desde y para la vida se lleva a cabo a través de laboratorios que, debido a su naturaleza experimental, permiten la realización de creaciones, ensayos y errores como parte integral de los procesos de aprendizaje autónomo, la exploración de adyacentes posibles y la profundización en diversos temas. Por lo tanto, la identificación y el cultivo de las pasiones personales son aspectos transversales en los ejercicios de acompañamiento a comunidades y forman parte esencial de lo que se entiende como *deformación*. Profundizar sobre un elemento que es motivo de pasión, con rigor deforma las personas y los escenarios, cambia las perspectivas y abre condiciones de posibilidad de la vida.

Sentir interés y pasión por un tema es el punto de partida para la poiesis propuesta por UNLab 4.0., el acto de crear desde los intereses. A través de los ejercicios proporcionados por las herramientas metodológicas del equipo del laboratorio, se acompaña la creación de artefactos basados en los gustos e intereses individuales. La poiesis basada en pasiones se centra en utilizar el interés y la pasión como base para la creación de artefactos en el laboratorio. Creaciones únicas y alternativas de los y las jóvenes, que responden a sus contextos y necesidades.

"UNLab es un lugar seguro", mencionó recientemente una joven integrante de un laboratorio regional. En los laboratorios, los jóvenes tienen la oportunidad de ser ellos mismos sin temor a ser juzgados. Se valoran y validan las emociones y pasiones de cada individuo que participa en los laboratorios,

fomentando los vínculos y la colaboración en la construcción de proyectos conjuntos basados en sus propios intereses. Es un entorno en el que nadie es superior a los demás. Así, los jóvenes se sienten únicos, pero no solos, reconociendo su potencial creativo. Como lo expresó un joven en una evaluación de un curso de laboratorio regional: "Me siento único al explorar mi potencial y la creatividad se fomenta en todo momento".

La innovación desde y para la vida fomenta conexiones humanas y promueve vínculos significativos. En este contexto, se utiliza el concepto de "telé", tomado del pensamiento de Jacobo Levy Moreno¹⁰², para describir la unidad de sentimiento que se transmite entre las personas. La telé representa una comprensión de los vínculos emocionales con los demás, permitiendo que las emociones fluyan entre las personas, lo cual puede generar atracción y rechazo (Bezanilla y Miranda, 2012). En los diversos escenarios facilitados por los laboratorios, se fomenta la telé entre los jóvenes, con el objetivo de promover trabajos cada vez más cooperativos y humanos. El enfoque se centra en fortalecer las relaciones interpersonales y fomentar la colaboración entre los participantes.

El fomento de vínculos emocionales y la poiesis basada en pasiones se fundamentan en la creación desde una experiencia emocional, reconociendo la pasión como una fuente poderosa que impulsa procesos de autoaprendizaje y desencadena el desarrollo de diversas habilidades, la autoconfianza y el trabajo colaborativo y la respuesta a situaciones locales. La Innovación desde y para la vida, combina el sentipensar y la creatividad, fomentando la apertura hacia adyacentes posibles y brindando espacio para el diseño de nuevos mundos.

Laboratorios territoriales y herramientas utilizadas por UNLab 4.0.

UNLab 4.0 es un laboratorio social de innovación que se compone de equipos multi y transdisciplinarios dedicados a acompañar a grupos poblacionales en procesos de ideación y prototipado de creaciones en sus propios contextos. Su enfoque se centra en abordar problemas complejos desde una perspectiva sistémica, basándose en los intereses y pasiones de los miembros de las comunidades.

En colaboración con el sector empresarial y público, se ha brindado acceso a espacios físicos y laboratorios territoriales, así como a herramientas tecnológicas y artísticas. Sin embargo, gran parte del acompañamiento a las comunidades se basa en ejercicios de deformación.

A diferencia de la formación convencional, la deformación es un proceso flexible e infinito que implica desaprender y cuestionar paradigmas, superar prejuicios, despertar y profundizar las curiosidades, intereses y pasiones, y proporcionar herramientas para identificar y resolver problemas complejos. Deformarse implica incomodarse y saber que todo y todos podemos transformarnos. Es un enfoque que

¹⁰² Quien fue fundador del psicodrama y pionero de la psicoterapia de grupo. De cuyas herramientas UNLab 4.0. se alimenta desde el componente metodológico.

fomenta la apertura mental, la capacidad de pensar de manera no convencional y la disposición para desafiar las realidades preestablecidas.

A través de la deformación, los jóvenes tienen procesos de autoaprendizaje y descubren su potencial creativo, a su vez desarrollan habilidades para enfrentar desafíos complejos de manera innovadora. Deformarse es un ejercicio que promueve la capacidad de adaptación y el aprendizaje constante, fundamentales en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial y los retos que plantea para los y las jóvenes diversos del país.

La deformación es un proceso que conlleva un esfuerzo constante tanto de quien se deforma como del deformador pues implica poner el pensamiento crítico de ambos en función del aumento de las posibilidades de acción y creación de quien hace parte del proceso, pues se basa en la experimentación de cambios profundos que surgen desde el cuestionamiento, el rompimiento y la ampliación de los sistemas de creencias limitantes que se han construido a partir de prejuicios culturales, raciales, ideológicos, religiosos, entre otros y sobre todo aquellos que recaen sobre quien los posee acerca de sí mismo y sus habilidades o potencias y de modelos de verdad impuestos por la sociedad.

Las deformaciones son guiadas por los deformadores que a diferencia de los docentes o tutores de los procesos formativos no instruyen ni forman, estos están constantemente diseñando retos, generando dudas, suscitando preguntas e incitando a los participantes a cometer los errores correctos para desaprender y fortalecerse en situaciones adversas.

Existe un número importante de herramientas que se usan en las sesiones, sin embargo, están en constante cambio y transformación según las necesidades de los grupos, comunidades y territorios. Mencionaremos algunas herramientas usadas en los procesos de deformación, básicas y recurrentes, como son la lectoescritura y el pensamiento fractal, los lenguajes, el pitch de elevador, y el ciclo de diseño.

Lectoescritura y pensamiento fractal “La palabra fractal se refiere a cualquier estructura geométrica, que tiene detalle en todas las escalas de aumento; sin importar cuánto se amplíe se siguen viendo nuevos detalles que no se habían visto antes” (Stewart, 1995). Al adentrarse en la selva es muy posible que quién se ve envuelto entre colores y sonidos, encuentre al detenerse, similitudes indiscutibles entre las ramas y raíces de los árboles, las venas de las hojas e incluso su propio sistema vascular semejante, aunque en otra escala, a la inmensidad de los ríos principales y sus afluentes. Estas formas irregulares, sumamente complejas que tienden al infinito entre más se busca su detalle, han sido la metáfora usada para reflexionar y explorar en torno a la expansión y comprensión del conocimiento, del aprendizaje y de la complejidad de nuestro mundo.

Cuando se empieza a desarrollar el pensamiento fractal la persona se permite sentipensar sus realidades para dejar de estructurar el pensamiento respecto a trozos de la realidad, de ver partes y cosas aisladas, para comenzar a ver sistemas, con sus componentes, mecanismos, estructuras, los patrones y

relaciones, la influencia del entorno y cómo cada sistema está a su vez compuesto por subsistemas. El pensamiento complejo permite encontrar lo común en lo diverso, romper el aislamiento entre las distintas disciplinas, reconocer que no existe una sola forma de ver un fenómeno sin importar cuál sea, cuestionar cómo hemos llegado a conocer lo que conocemos, lo cual genera una posición distinta frente al desorden y los imprevistos, al punto de beneficiarse de estos y dar respuestas no lineales a factores estresantes.

Los lenguajes como herramientas permiten crear la mayor cantidad de conexiones y relaciones entre los distintos subsistemas del lenguaje, y cerrar esas brechas que existen al conocer un lenguaje y no otro. Dentro del laboratorio se busca acercar a las personas a distintos lenguajes como lo son:

- **Los lenguajes de máquinas**, los cuales se cuestionan la relación entre la sociedad y la creación de tecnología, planteando la posibilidad de crear máquinas o tecnologías apoyadas en el hardware y software libre y en diferentes áreas temáticas como: Programación, electrónica, impresión 3D, tarjetas de desarrollo (Arduino, Raspberry Pi), inteligencia artificial, robótica, entre otras, enmarcadas en la soberanía tecnológica.
- **Los lenguajes de humanos**, se refiere a las humanidades, incluye temas en arte, historia, como: Historia del arte (dibujo, pintura, escultura, arquitectura), dibujo con carbón y tinta, pintura con vinilo y acuarela, escultura con arcilla, madera y alambre, historia de la música (periodos, estilos, géneros, instrumentos), armonía, melodía, ritmo y timbre, composición sonora, producción de audio, historia de la literatura (poesía, cuento, novela, comic), historia del cine (géneros, movimientos, autores), historia del teatro (géneros, movimientos, autores), escritura creativa, puesta en escena, puesta en cámara, animación, montaje cinematográfico, narrativas experimentales, videojuegos, entre otros.
- **Los lenguajes de los pluriversos**, buscan explorar diversas formas de conocimiento como ciencias puras, aplicadas y formas de conocimiento fuera de occidente o que han sido invisibilizadas, cómo prácticas ancestrales y cosmovisiones. Se enfatiza en un abordaje divertido y sencillo que permita la exploración de hipótesis y la realización de experimentos que nazcan de los gustos y pasiones personales.
- **Los lenguajes de diseño de mundos** abordan y potencian las miradas alternativas a los modelos de desarrollo tradicionales, así como posturas epistemológicas desde el “sur global”, promoviendo el pensamiento crítico y creación de alternativas desde los territorios que permiten pensar el diseño como metodología para la creación de proyectos que permitan transitar a nuevos mundos posibles.

El Pitch como herramienta para el desarrollo de habilidades comunicativas y no como herramienta de marketing, son exposiciones con tiempo limitado, con el fin de lograr comunicar información puntual, reconociendo elementos relevantes de la información que se pretende entregar, permitiendo una

comunicación efectiva, comprensible y atractiva. Los pitches se utilizan como retos y en diferentes momentos y contextos, y en nuestra experiencia, muestran un desarrollo evidente en las habilidades comunicativas de las y los jóvenes.

El Ciclo de Diseño se refiere a los diferentes momentos de creación que, aunque se plantean como etapas, son iterativos y pueden intercalarse. Los cuatro momentos clave propuestos en este ciclo son: indagación, ideación, prototipado y testeo. Para lograr una efectiva ejecución de estos momentos, se enfatiza la conciencia y la interiorización de cada etapa. A través de juegos y retos adaptados del pensamiento de diseño, y en sintonía con la topología base, se logra desarrollar prototipos, en muchos casos funcionales, que se ajustan a las necesidades de los jóvenes participantes. Es recurrente abordar el ciclo de diseño introduciendo el concepto de biomímesis.

Resultados. Transformando territorios y cerrando brechas de desigualdad

En los últimos años, gracias a alianzas con empresas y organizaciones públicas y privadas, se han desarrollado 3 laboratorios territoriales, en los departamentos de Santander, Meta y Casanare, y se proyecta la apertura de algunos más en otros territorios. Lo que ha permitido a UNLab 4.0. afinar la topología y la didáctica en diferentes contextos, y acompañar grupos de jóvenes desde sus pasiones a crear artefactos y desarrollar ideas innovadoras. Estas prácticas sentipensantes y creadoras, son la base para el desarrollo de habilidades socioemocionales y habilidades para innovar, enmarcadas principalmente en pensamiento crítico, trabajo cooperativo, habilidades comunicativas y creatividad.

Estas habilidades abren adyacentes posibles, representados en planes nuevos, como la posibilidad de estudiar educación superior, trabajos alternos a los pensados, emprendimientos o la continuación de procesos de soberanía. Por ejemplo, el primer año de presencia de los laboratorios, tras una encuesta de seguimiento se indagó sobre la transformación de la autonomía económica, en contraste con la información de línea base de entrada al acompañamiento en los laboratorios, 12 jóvenes dejaron de ser NINI, 7 de ellos percibieron que el paso por el laboratorio influyó en los cambios a nivel económico, de este grupo una joven manifiesta de hecho que el empleo que tiene es un empleo que nunca había imaginado que podría estar y repercutió favorablemente en su nivel de ingresos o autonomía financiera.

Asimismo, hay múltiples casos de cursos de vida que se han deformado en el marco del acompañamiento de los laboratorios a los y las jóvenes en los territorios, como es el caso de una joven de zona rural de uno de los municipios de Santander que estuvo realizando una creación audiovisual cuyo propósito fue visibilizar el rol de las mujeres en la pesca, la partería, el liderazgo social y comunitario y en general en la historia de su municipio, ella es una apasionada por la escritura y el feminismo popular, en uno de los espacios de socialización de su trabajo llamó la atención del gerente de una editorial, este la citó a una entrevista y actualmente se encuentra trabajando para la editorial y estudiando becada el pregrado en Ciencias Políticas.

Al cerrar los cursos y diplomados se indaga sobre los aportes en el desarrollo de habilidades 4C (Comunicación, pensamiento crítico, trabajo cooperativo y creatividad), los resultados a la fecha, son favorables por encima del 95% en todos los territorios, sin embargo, UNLab 4.0. y los laboratorios regionales siguen teniendo grandes desafíos en salud pública, ecológicos, laborales y educativos, en el marco de la cuarta Revolución Industrial y del contexto de desigualdad histórica en el país. En la convicción que poco a poco y de la mano de los y las jóvenes va descubriendo caminos para ampliación de adyacentes posibles y la creación de ecosistemas de innovación en los territorios del país.

Conclusiones

La propuesta de Innovación desde y para la vida, impulsada por UNLab 4.0, presenta una estrategia integral y para abordar los desafíos que enfrentan los jóvenes y sus comunidades en la actualidad. A través de la topología planteada y la didáctica, esta propuesta busca cerrar brechas de desigualdad y promover la transformación de los territorios. Propiciando la emergencia de ecosistemas de innovación desde y para la vida, se abren condiciones de posibilidad para la expansión de adyacentes posibles que se traducen en oportunidades para que los jóvenes participen activamente en la construcción de sus propios presentes y futuros.

Los laboratorios territoriales son espacios físicos que fomentan la creatividad a través de retos planteados por los deformadores, despertando la curiosidad y permitiendo cometer errores. Estos laboratorios se convierten en entornos enriquecedores donde florecen afectos y se abren posibilidades para aquellos que participan de estos espacios. La presencia y colaboración en los laboratorios promueve transformaciones significativas, como el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales se adquieren al generar un ambiente donde el error es valorado y la expresión de ideas propias es fundamental para el diseño y la creación colaborativa. Además, se fomenta la creatividad al desafiar la inventiva, mezclando y transformando referentes, incluyendo seres vivos, e incentivando procesos profundos de indagación y generación de ideas que parten de lo imposible y lo cotidiano.

Así, los laboratorios territoriales constituyen espacios dinámicos y enriquecedores para la creación y la transformación. A través de la generación de retos, la apertura a errores y la promoción de la expresión individual, se fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas, la expansión de la creatividad, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico. Estos espacios se convierten en un tejido de emociones y oportunidades, que propician conexiones significativas entre las personas y la emergencia de nuevas ideas y respuestas a preguntas, pasiones, intereses y problemáticas locales.

Aunque UNLab 4.0. ha empezado un largo camino de transformaciones y tropiezos, los retos que se presentan cada vez son más grandes, sin embargo, se espera que el trabajo colaborativo, permita encontrar respuestas innovadoras a todos los desafíos, como la vida misma.

Referencias

- Bezanilla, J. M. y Miranda, Ma. A. (2012). La Socionomía y el Pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una Revisión Teórica -Revista de Psicología. *Revista de Psicología* GEPU Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. ISSN 2145-6569. Junio - 2012. Vol. 3 No. 1. pp. 148-180. Archivo digital: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3982380>
- Escobar, A. (2017). Autonomía y diseño: la realización de lo comunal. 1a ed.-Tinta, Limón. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-3687-27-3. Archivo digital: https://tintalimon.com.ar/public/t9924e4gnhfdarefj529d4ikr8r8/pdf_978-987-3687-27-3.pdf
- Galindo, C. (2023). Diseño estratégico del laboratorio UNLab 4.0 de la Universidad Nacional de Colombia (Manuscrito inédito). Departamento de Ingeniería Eléctrica. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.
- Jhonson, S. (2010). Where the good ideas coming from: The Natural History of innovation. Riverhead Books. New York. Archivo digital: <https://www.worldcat.org/es/title/where-good-ideas-come-from-the-natural-history-of-innovation/oclc/526057545>
- Kauffman, S. (2016). Humanity in a Creative Universe. Oxford. University press. doi: 978-0-19-939045-8. Archivo digital: https://books.google.com.co/books/about/Humanity_in_a_Creative_Universe.html?id=KvhGCwAAQBAJ&redir_esc=y
- López, F. (2023). Innovación para la vida: Una revisión de literatura para plantear su resignificación. (Manuscrito inédito). Facultad de ingeniería. Doctorado en Ingeniería. Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.
- Loreto, V. (2017). Dynamics on expanding spaces: Modeling the emergence of novelties. doi:<https://arxiv.org/pdf/1701.00994.pdf>
- Margulis, L. (1992). Symbiosis in Cell Evolution: Microbial Communities in the Archean and Proterozoic Eons. W H Freeman and Company. Archivo digital: https://books.google.com.co/books/about/Symbiosis_in_Cell_Evolution.html?id=apuHtAEACAAJ&redir_esc=y

STEAMS-lab, con S de sostenibilidad

MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ GÓMEZ

Resumen

Con el fin de co-construir lineamientos para generar un currículo de las clases de STEAM que incluya prácticas sostenibles y aporte a la alfabetización ecológica desde sus proyectos, realicé esta investigación acción participativa junto a siete profesores del área STEAM. Con ellos, llevamos a los estudiantes a comprender cómo funciona la naturaleza, cómo cuidarla y los apoyamos en el desarrollo de habilidades cívicas que los acerquen a una cultura ambiental sostenible, dando origen al proyecto STEAMS-lab del Gimnasio Vermont. Por medio de entrevistas, talleres, grupos focales, documentos y encuestas, exploramos y co creamos el concepto de sostenibilidad holística para tejer redes de sostenibilidad entre nosotros y fortalecer la educación integral de nuestros estudiantes desde un enfoque científico, creativo y más humano.

Objetivos

- Coconstruir lineamientos para generar un currículo de las clases de STEAM que incluya prácticas sostenibles y aporte a la alfabetización ecológica desde sus proyectos, dando origen al proyecto institucional STEAMS-lab.
- Promover una relación sostenible con nuestro entorno (cultura ambiental) por medio de la educación en STEAM.
- Retomar y fortalecer la educación integral en los estudiantes, trabajando colectiva y constructivamente con los docentes, desde un enfoque científico, creativo y más humano.

Resultados

A través de esta investigación se buscó responder a la pregunta ¿cómo coconstruir lineamientos para generar un currículo de las clases de STEAM que incluya prácticas sostenibles y aporte a la alfabetización ecológica desde sus proyectos? La alfabetización ecológica implica comprender cómo funciona la naturaleza, cuidarla y desarrollar habilidades cívicas que permitan una transición hacia una cultura ambiental sostenible. Dada su importancia dentro de la educación, es necesario involucrarla en los proyectos y currículos de las instituciones educativas colombianas. Por esta razón, el proyecto STEAM-lab del Gimnasio Vermont, en el que trabajamos con estudiantes de cuarto y quinto de primaria, se transforma en STEAMS-lab, con S de sostenibilidad. En él buscamos enseñar a los estudiantes a aprender de una manera más activa y colaborativa, utilizando las habilidades blandas del siglo XXI, poniendo a los niños y niñas como centro de su aprendizaje (Botero, 2018), aplicando los conocimientos y habilidades propios de la ciencia, tecnología, ingeniería, artes, matemáticas, y sostenibilidad, lo que da origen al acrónimo STEAMS.

Nuestro proyecto, construido colectivamente de acuerdo a las necesidades de la institución y de nuestros estudiantes, se basa en experimentar y cocrear junto a los docentes una metodología de trabajo fundada en una fusión del Aprendizaje Basado en Problemas, el Diseño en Ingeniería, Design Thinking y

la Sostenibilidad Holística. La consolidación en mención tiene como objetivo su aplicación en los proyectos de los estudiantes y servir de apoyo en el proceso de la identificación, comprensión y solución de problemáticas de la vida real, teniendo en cuenta los conceptos y habilidades propios de las materias base del enfoque y la creatividad (Acuña, 2018), así como la ética y empatía de nuestros alumnos.

Así, los resultados obtenidos tras esta investigación reflejan la definición de lo que concebimos como sostenibilidad holística, los lineamientos para trabajar proyectos sostenibles en STEAMS-lab, las formas en que esto puede transformar las visiones sobre cuidado y sociedad que se tienen, el despertar de una conciencia ambiental en los estudiantes, entre otros. Los últimos dos se discutirán en secciones posteriores (impacto en la política y pertinencia social).

Con respecto a la definición de sostenibilidad transformamos el concepto de La Comisión Brundtland de las Naciones Unidas, al de *sostenibilidad holística* creado colectivamente con los profesores participantes. Así, pasamos de la siguiente concepción: el uso adecuado de los recursos para poder satisfacer nuestras necesidades, asegurándonos de que nos alcance a todos y a las siguientes generaciones (United Nations, 1987), a entender y trabajar la sostenibilidad holística como “el conjunto de *mis* acciones, productos y pensamientos individuales ejecutados dentro de un sistema social, biológico y cultural, que propende por la creación y conservación de un equilibrio, el cual favorece en el tiempo el bienestar personal, social, el cuidado del medio ambiente y el crecimiento económico”. En palabras más sencillas, en el Gimnasio Vermont de Bogotá concebimos la sostenibilidad holística como una actitud empapada de una *ética del cuidado* hacia el otro, lo otro y hacia mí misma/o, entendiéndome como *parte fundamental pero no central de un sistema complejo*.

Esta definición dio paso a los siguientes lineamientos para nuestras clases de STEAMS, agrupados en tres grandes pilares: uso de recursos de forma adecuada, concientizar y empoderar para actuar y pensamiento sistémico. El primero abarca las siguientes directrices: evitar el desperdicio, limitación de materiales y recursos como tiempo y objetos propuestos, uso de materiales reciclados o reutilizados y de bajo costo. El segundo implica invitar a los estudiantes y hacer explícita la posibilidad que tienen de imaginar, crear y cuidar al mismo tiempo, mientras los concientizamos en que pueden generar soluciones con elementos que tienen a la mano y no causan gran impacto negativo ambiental. Por último, el tercer pilar tiene como elementos fundamentales la resolución de problemas o proyectos pensados en dar solución a situaciones reales relacionadas con la población o el medio ambiente más vulnerable, la socialización e intercambio de ideas teniendo siempre presente que “nos construimos con los otros” (lema que surge de los talleres con los docentes) y, finalmente, ser amigables con la naturaleza, de la cual SOY parte. A partir de esta investigación hemos trabajado con estos lineamientos y expandido su aplicación a otras asignaturas y niveles de escuela primaria y media.

Impacto en la política

En este apartado se entiende la política como el llamado a la acción, junto con la acción misma. En este sentido, teniendo como base el concepto de sostenibilidad holística coconstruido con los docentes de STEAM y los lineamientos correspondientes, con este proyecto se promovió una relación sostenible con nuestro entorno por medio de la educación en STEAMS, se construyó una ciudadanía activa para procesos de transformación junto a profesores y estudiantes, y se edificaron nuevos conocimientos que nos ayudan a atender la urgencia ambiental y de valores que enfrentamos como sociedad.

Lo anterior, lo podemos ver reflejado en los compromisos que los docentes hicieron tras experimentar los talleres realizados. Algunas de las intenciones que los maestros compartieron fueron: cambiar la mentalidad de sus estudiantes comenzando por reconocer que para que ese cambio se dé, es imprescindible ser ejemplo de transformación personal y responsabilidad ambiental. Los profesores también se propusieron definir las prioridades para su bienestar basados en las redes y las interacciones que se dan en ellas, más que en el beneficio personal que pueden obtener tras una situación o decisión específicas. Ellos propusieron reconocer su papel dentro de esta red e identificar y adoptar nuevos usos para sus objetos con el fin de evitar el consumo innecesario. Otro de sus propósitos fue ser más intencional y pensar en sostenibilidad en cada una de sus acciones y en todos los espacios a los que recurren. Esto, dicen, les permitirá apreciar mucho más nuestro entorno y valorar las bondades de la naturaleza, lo cual definitivamente los motivará a evitar la generación de nuevos desperdicios y lograr cuidar al otro, lo otro y a ellos mismos. Por último, los docentes se comprometieron a tener más esperanza y motivación para ser una/uno con la naturaleza y con los demás seres vivos, con el fin de ser conscientes de la situación que enfrentamos a nivel planetario, aprender sobre el cuidado de la Tierra y, al apropiarse de estos conocimientos y actitudes, compartirlos y ejemplificarlos con sus estudiantes. Lo anterior lo pueden lograr, enseñándoles a los niños y niñas a administrar mejor los recursos, poner más conciencia en sus acciones y ser un ejemplo para la familia y todos quienes los rodean.

Por otro lado, evidenciamos cambios en las acciones de nuestros maestros. Ellos expresaron que, a partir de los encuentros en los talleres, decidieron utilizar menos papeles para sus actividades de clase, apagar los computadores cuando no se estén usando, mientras intencionaron su discurso para crear conciencia en sus estudiantes y compañeros y hacer un mejor uso de los recursos disponibles. Así mismo, se convencieron y reconocieron como líderes de cambio, lo que los llevó a empoderar a los niños y niñas para serlo también. En sus clases se esforzaron por promover la comprensión de la sostenibilidad como un punto en común entre la actitud y la ciencia, en el crisol del *ser*, donde existe un componente humano evidente. Algunos profesores optaron por el desarrollo de productos o contenidos audiovisuales relacionados directamente con el tema. Todos los maestros expresaron haber cambiado varias prácticas en casa, de manera que reciclan más conscientemente, separan botellas y cartón, apagan la luz, cierran las

llaves del agua, cuidan a sus mascotas, entre otros. Estas acciones se funden con el concepto de cuidado, las tres erres, la empatía, la resolución de problemas con una mirada más holística y reflexiva, y el dar espacio a conversaciones más fluidas con los pares y estudiantes para ayudar a ver un contexto real, sus problemáticas y los aportes que pueden compartir para lograr posibles soluciones.

Sumado a esto, y comprendiendo esta vez la política como las normas que rigen una institución, se instauraron algunos cambios en la forma y el fondo de las clases STEAMS del colegio. El currículo comenzó a gestarse desde una visión ambiental y humana, derrumbando el paradigma positivista que rige el enfoque STEAM inicial. Esta transformación quedó plasmada en un nuevo documento sobre las clases STEAMS del colegio, denominado ¿A qué le apunta el proyecto STEAMS-lab en el Gimnasio Vermont? Dicho escrito sirve como eje transversal y guía para la aproximación a las clases y las nuevas propuestas para los docentes que llegan al proyecto, pues se extendió de preescolar a sexto.

Metodología

Lo anterior se logró con una investigación acción participativa junto a profesores del colegio vinculados al área, inicialmente denominada STEAM. La propuesta, como se ha expuesto, se basó en experimentar y cocrear junto a los docentes el concepto propio de sostenibilidad holística, con el fin de utilizarlo como base e inspiración para la creación de los lineamientos a co-construir, aplicarlo en los proyectos de los estudiantes e invitarlos a crear soluciones a problemas teniendo en cuenta las materias base del enfoque junto con herramientas sociales, espirituales, emocionales, etc. Vale la pena mencionar que la espiritualidad, en STEAMS-lab, se entiende como el camino personal al encuentro con la Vida y la Creación y no está directamente asociado con un sistema de creencias o una religión determinada.

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas, talleres, grupos focales, documentos y encuestas, cada uno con un propósito específico. Así, el camino recorrido para la construcción colectiva de lineamientos fue: una entrevista individual a cada docente participante para reflexionar sobre nuestra experiencia en STEAM, nuestra relación con la naturaleza y nuestra percepción de la sostenibilidad. Un retiro ambiental in situ (en fincas en los municipios de Guatavita y Gachancipá, Colombia) o un encuentro virtual con aquellos que no pudieron participar del taller presencialmente. El fin de estos encuentros era vivenciar el concepto holístico de sostenibilidad. Tras esta experimentación, procedimos a hacer un grupo focal en el que discutimos cómo incorporar la sostenibilidad a nuestras rutinas diarias personales, académicas y laborales. Por supuesto, mientras teníamos estos encuentros nos documentábamos y planeamos los proyectos STEAMS trabajados en el año escolar 2021-2022. Además, planeamos la última sesión con los estudiantes para indagar sobre sus aprendizajes en las clases STEAMS y, por último, determinamos los lineamientos de las clases de STEAMS que incluyen prácticas sostenibles y aportan a la alfabetización ecológica de los niños y niñas desde sus proyectos.

Pertinencia social

Como ha sido evidente, esta investigación apunta a nuevas formas de percibir la naturaleza y de relacionarnos con ella y en ella. A su vez, nos recuerda que somos y vivimos en comunidad y nos permite ver el alcance que tuvo este trabajo en los docentes, en el desarrollo de habilidades del siglo XXI, de sostenibilidad, y de valores y acciones determinados que promueven una reconciliación con nuestro entorno por medio de la educación. Con este trabajo, y construyendo el concepto de sostenibilidad, pudimos descubrir nuevas formas de percibir y relacionarnos con la naturaleza, pues los talleres y reflexiones aquí sostenidas tocaron fibras profundas de nuestro ser, e hicieron que despertaran y retomemos intenciones y motivaciones olvidadas o relegadas, al devolvernos la visión de comunidad que hemos perdido. Así mismo, nos recordó que nos debemos: al amor, la vida y a la libertad. Como grupo de docentes, pudimos recordar que todos estamos conectados y que debemos actuar en concordancia, dejando de lado egoísmos y competencia. Además, significó para nosotros un aprendizaje y un deseo de aplicar lo aprendido, mientras que nos llevó a trabajar en proyectos relacionados con estas visiones y vivencias más directamente.

Por su lado, este trabajo también dejó grandes experiencias y aprendizajes en nuestros estudiantes. Ellos declararon haber aprendido y disfrutado de aportar a la solución de problemas de la vida real y del mundo en sus clases STEAMS. A su vez, en sus palabras, expresaron su gusto por aprender “sobre ayudar nuestro planeta” y a reciclar. Además, describieron sus clases de STEAMS como interesantes por poder aportar a la solución utilizando sus conocimientos previos, su creatividad y su capacidad para trabajar en equipo. Sumado a esto, dijeron que se habían divertido pues tenían la posibilidad de crear máquinas y soluciones útiles. Como aspectos a mejorar, resaltaron los tiempos que tenían disponibles para cada proyecto, pues sintieron que en ocasiones no eran suficientes. Así mismo, dijeron que les gustaría que ellos no fueran siempre los responsables de traer los materiales. Con estas declaraciones se hace evidente la pertinencia social del proyecto y su impacto en la comunidad académica del Gimnasio Vermont.

Conclusiones

El concepto de sostenibilidad holística, sirvió de base e inspiración para la creación de los lineamientos a co-construir, el cual se aplicó en los proyectos de los estudiantes y con ello se les invitó a crear soluciones a problemas teniendo en cuenta las materias base del enfoque junto con herramientas sociales, espirituales, emocionales, etc. La reflexión a lo largo de esta investigación nos llevó a encontrar nuevas formas de percibir y relacionarnos con la naturaleza, nos recordó que somos y vivimos en comunidad y nos permitió ver el alcance que tuvo este trabajo en el desarrollo de habilidades del siglo XXI, de sostenibilidad, y de valores y acciones determinados que promueven una reconciliación con nuestro entorno por medio de la educación. Además, junto a los docentes STEAMS logramos la promoción de una relación sostenible con nuestro entorno, la construcción de una ciudadanía activa para procesos de transformación, y la edificación de nuevos conocimientos que nos ayudan a atender la urgencia ambiental y de valores que enfrentamos como sociedad.

A su vez, teniendo en cuenta los aprendizajes que deja esta investigación, tenemos insumos que pueden servir como base para una política ambiental en el colegio, que refleje la forma de transmisión a los estudiantes de unos valores y acciones determinados, de manera que se promueva una relación sostenible con nuestro entorno por medio de la educación.

Por otro lado, trabajar con docentes inicialmente significó sembrar en ellos una semilla que se podrá esparcir de generación en generación, resultando en beneficio para los estudiantes que trabajaron con nosotros en este año escolar pero también para quienes vendrán más adelante. A su vez, el impacto en los niños y niñas fue evidente y positivo, pues logramos promover una relación sostenible con nuestro entorno (cultura ambiental) por medio de la educación en STEAMS y retomar y fortalecer la educación integral en los estudiantes, trabajando colectiva y constructivamente con los docentes, desde un enfoque científico, creativo y más humano, como nos lo propusimos inicialmente.

De este modo, se puede concluir que el proyecto STEAMS-lab, con S de sostenibilidad, nos permite “sentipensar la educación como un motor de transformación de realidades haciendo desde la reflexión-acción otros mundos posibles”, pues por medio de la concientización se invitó a los profesores y estudiantes a actuar coherentemente, de manera que los niños, niñas y jóvenes se empoderen y se sepan agentes de solución a problemáticas de la vida real.

Así, vimos cómo los estudiantes han aprendido y se han relacionado de otras maneras con materias relacionadas con la ciencia y tecnología. Además, hemos trabajado en articulación curricular, por medio del enfoque de STEAM integrado, y hemos logrado que los niños evidencien y experimenten que para resolver un problema no se necesita una única materia sino un poco de cada una. Vivenciamos que STEAMS desarrolla habilidades importantes de solución de problemas, trabajo cooperativo, planeación, entre otros (Botero, 2018). Además, en el Gimnasio Vermont hemos integrado el mundo real y la conciencia al mostrar problemas con un contexto y buscar solucionarlos con un enfoque de sostenibilidad holístico persiguiendo la transición a un mundo posmoderno que trasciende al estar integrado con la ecología (Orr, 2011). Por último, tanto profesores como estudiantes e institución, nos hemos transformado a partir de esta investigación que presupone academia, pero también ser, espíritu y persona.

Referencias

- Acuña, M. (2018). STEAM: modelo educativo para aprender creando. Archivo digital: <https://www.evirtualplus.com/modelo-educativo-steam/>

- Botero, J. (2018). Educación STEM - Introducción a una nueva forma de enseñar y aprender, Colombia. Archivo digital: <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/libros/educacion-stem-introduccion-una-nueva-forma-de-ensenar-y-aprender>
- Orr, D. (2011). Two meaning of sustainability (pp. 93-111). Hope is an imperative: the essential David Orr. Washington D.C: Island Press. Digital file: https://books.google.com.co/books/about/Hope_Is_an_Imperative.html?id=XbZt9meH8pEC&redir_esc=y
- United Nations. (1987). *Sostenibilidad | Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/page/sostenibilidad#:~:text=En%201987%2C%20la%20Comisi%C3%B3n%20Brundtland,de%20satisfacer%20sus%20necesidades%20propias>.

Semillero Esperanza en Marcha: Una apuesta de construcción de paz desde la academia y la articulación comunitaria

Resumen

La ponencia presenta la experiencia del Semillero de investigación Esperanza en Marcha del programa de Trabajo Social, de UNIMINUTO – Bogotá DC, constituido desde el año 2018 como un espacio de construcción de conocimiento crítico, que se desarrolla a partir de los principios de horizontalidad, dialogicidad y reflexión promovidos desde la Educación Popular, abogando por el uso de la libertad y la consciencia en la generación y puesta en marcha de los ejercicios investigativos y las actividades prácticas adelantadas por las/los participantes. El documento empieza por mostrar los objetivos del semillero, seguido de los resultados, su impacto, la metodología implementada, la pertinencia social de la propuesta y las conclusiones del proceso.

Palabras clave: Semillero, construcción de paz, juventud, participación.

Objetivos

El semillero de investigación Esperanza en Marcha, hace parte del programa de Trabajo Social de UNIMINUTO Bogotá, consolidado desde el año 2018 y construido con el propósito de contribuir teórica y metodológicamente a la construcción de cultura de paz, en el contexto del pos-acuerdo, a partir de la investigación participativa en escenarios comunitarios, que propicien la apertura democrática, la actuación profesional crítica y la defensa de los derechos humanos. Su trabajo se orienta a partir de tres sublíneas de investigación, a saber: *Democracia y Participación, Educación para la paz y Derechos Humanos*, cada una de ellas tendientes a aportar al alcance del objetivo general planteado (Semillero Esperanza en Marcha, 2018).

Cada sublínea orienta su accionar desde unos objetivos específicos que se esbozan a continuación:

- Analizar desde una perspectiva crítica, los alcances, las limitaciones, relaciones y los fenómenos del sistema democrático colombiano y la participación ciudadana, contribuyendo teóricamente al fortalecimiento de la democracia directa e incluyente.
- Desarrollar procesos de investigación participativa que permitan la reflexión crítica y consciente frente a los procesos de educación y cultura de paz en las comunidades, propiciando nuevos escenarios de actuación profesional y disciplinar.

¹⁰³ Colombiana. Trabajadora Social, Magister en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Master 2 en Educación de la Université Paris Est Creteil. Docente líder del semillero de investigación Esperanza en Marcha de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Grupo de investigación CRISALIDA. Contacto: natalia.alvarez@uniminuto.edu Registro ORCID: 0000-0002-3981-4090.

- Favorecer la reflexión los procesos de defensa de Derechos Humanos de las comunidades, en los escenarios periféricos de la ciudad y en las zonas históricas de conflicto, fomentando el respeto por la vida y la dignidad.
- Propiciar la transformación y el empoderamiento social a partir del conocimiento adquirido, mediante la construcción de una praxis en pro de la dignidad y la emancipación humana, autónoma y crítica.

De acuerdo con ello, se llevan a cabo procesos de articulación del trabajo académico con apuestas comunitarias orientadas a la construcción de paz desde escenarios diversos que se alimentan de las iniciativas propias de los/las estudiantes que participan del semillero, permitiendo que la investigación adquiera una perspectiva situada y contextualizada.

Resultados

A lo largo de los cinco años de trayectoria, el semillero de investigación ha desarrollado diversos procesos que apuntan al abordaje de sus objetivos en clave de construir paz desde los escenarios académicos y comunitarios, así, se resalta que la paz en este espacio es entendida como un proceso social, económico, político y cultural dinámico que requiere de condiciones objetivas y subjetivas para su construcción y que conlleva necesariamente al involucramiento de los gobiernos, su voluntad política y el trabajo mancomunado de la sociedad civil en general (Lederach, 2000).

El semillero se suscribe a la propuesta de Caireta et al. (2005), quien refiere que la paz requiere necesariamente de:

1. El tipo y la calidad de las relaciones que establecemos entre las personas tienen que partir del afecto, la empatía y la preocupación por el bienestar y la dignidad de la otra.
2. Las condiciones estructurales que seamos capaces de edificar. ¿Qué circunstancias concretas tienen que darse para favorecer la paz? ¿Cómo tenemos que organizar los recursos, el poder, las comunidades para que haya justicia social? ¿Cómo podemos hacer para que ninguna persona padezca hambre, sea analfabeta, no tenga acceso a una vivienda? (p. 21)

Por ello, tanto los procesos de investigación con las articulaciones con iniciativas comunitarias le apuestan directamente a construir desde los escenarios cotidianos a la construcción de paz, a partir del reconocimiento de elementos estructurales, pero también de aquellos aspectos de orden cultural que rigen las relaciones sociales en las que tiene un lugar vivo la paz. A continuación, se esbozan los resultados en dos frentes, uno relacionado directamente con las apuestas investigativas de las/las estudiantes y otro, específicamente anclado a los procesos de articulación con escenarios comunitarios de construcción de paz.

Apuestas investigativas

Las investigaciones desarrolladas en el semillero han surgido de los escenarios cotidianos donde las/las estudiantes se desenvuelven: sus barrios, sus colegios, sus pasatiempos, permitiendo así que los

procesos sitúen la construcción de paz desde el horizonte de lo cotidiano, acercándolo de manera precisa a la realidad social de quien investiga. Lo anterior ha permitido que los/las participantes reconozcan los elementos ético-políticos que circundan la investigación y que se sitúen como parte de dicha realidad.

Para la línea de democracia y participación:

- Construyendo liderazgo femenino desde los escenarios escolares: el caso IED Chuniza Famaco, año 2022.
- Los movimientos sociales, recorrido histórico de sus acciones y logros en la construcción de paz en Colombia, periodo 1982 - 2020.
- El papel de los movimientos sociales en la construcción de identidad territorial: El caso de “No le saque la piedra a la montaña”

En la línea de educación para la paz:

- Percepciones de la paz como derecho en organizaciones de base de Ciudad Bolívar, 2022 – 2023, esta investigación en articulación con la Corporación de Trabajo Comunitario Inti Tekoa y financiada por el Instituto Colombo Alemán para la paz – CAPAZ
- Goleando y gambeteando con el empoderamiento femenino desde las canchas de UNIMINUTO Bogotá Sur.

Finalmente, la línea de Derechos Humanos:

- Exterminio social en el barrio Paraíso (2011 - 2021): Representaciones sociales de los jóvenes habitantes
- La lucha contra el olvido de las Madres de "Falsos Positivos" de Soacha y Bogotá (MAFAPO): Un acercamiento documental (2008 - 2018)

Las investigaciones desarrolladas en cada una de las líneas se orientan bajo las teorías generales y sustantivas asociadas al Paradigma Crítico Social del conocimiento, por lo que su raíz filosófica se relaciona directamente con el Materialismo Dialéctico e Histórico (Harnecker, 1976) que reconoce la naturaleza cambiante de los procesos (académicos, sociales, culturales), asumiendo de entrada que todo es susceptible de transformación desde el reconocimiento de la historia y la unión de las fuerzas colectivas encausadas.

Por lo anterior, las propuestas de investigación y las actividades académicas adelantadas por los participantes del semillero buscan la transformación de realidades sociales, de imaginarios, de pensamientos propios, que se derivan del reconocimiento de las condiciones estructurales y subjetivas que rodean los procesos, para desde allí, generar no solo conocimiento sino acciones concretas de movilización y cambio.

Complementario a lo anterior, su desarrollo se ha dado bajo metodologías participativas como la Investigación Acción Participativa (Fals-Borda, 1976 citado por Moncayo, 2015), los Diálogos Generativos o Creación Dialógica (Fried, 2006), entre otras, permitiendo así conectar los postulados epistemológicos

con escenarios concretos de la realidad social en un horizonte de construcción coprotagonica del conocimiento.

Articulaciones con procesos organizativos y comunitarios de construcción de paz

Desde sus inicios, el semillero ha desarrollado su ejercicio a partir del relacionamiento de otras y otras cuyas apuestas son comunes alrededor de la construcción de paz, gracias a ello, ha sido posible la realización de diversos eventos académicos y la articulación con organizaciones y procesos que son cercanos a la paz:

- *Sesiones colectivas sobre conflicto armado*

Dentro de los ámbitos académicos en las aulas, el grupo investigativo realizó una serie de representaciones en torno a la investigación y posterior análisis de las causas estructurales del conflicto armado en Colombia, comprendiendo así de mejor manera la dimensión y el impacto que ha tenido en cuanto a las relaciones de poder, el uso y tenencia de la tierra, la intervención extranjera, la influencia de la iglesia, el surgimiento y fortalecimiento del narcotráfico, las aperturas económicas, la manipulación mediática, etc. El ejercicio analítico acerca de la historia del conflicto armado se realiza a partir de la narrativa histórica propuesta por Medina-Gallego (2006) y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2022).

- *Conversatorio Procesos de Paz en el Mundo*

Como primer resultado ante la universidad se realizó el conversatorio sobre los diversos Acuerdos de Paz que tuvieron lugar en países tanto latinoamericanos como europeos, de allí se rescata no solo el conjunto de estrategias de las que hicieron uso para lograr la paz, sino también se generó una reflexión y un análisis en torno a los diversos factores que influyen en la construcción verdadera y fructífera de la paz y la convivencia en el contexto colombiano. De igual forma se resalta la importancia de la restitución de los Derechos Humanos y la generación de una nueva conciencia colectiva que responda de manera positiva a todo el conjunto de retos sociales, culturales, políticos y económicos que están próximos, dadas las primeras condiciones para pensarse y construirse un país diferente.

- *Tienda de la Confianza Tienda Confianza*

Es una iniciativa del semillero que busca posicionarse como una estrategia de autogestión, y que encarna en sí misma la construcción de valores sociales sólidos que permitan resignificar lo que la construcción de paz es en la coyuntura actual. Construir paz no es un abstracto, la paz se construye desde los escenarios mínimos de interacción que involucran asumir posturas particulares frente a los dilemas éticos a los que nos enfrentamos como seres humanos en el diario vivir. Esta tienda consiste en la disposición de una mesa con productos comestibles que cuenta con rótulos que referencian el precio de cada uno, en la mesa se ubica también un recipiente para recibir los aportes, y en la tienda no hay tendero,

cada visitante es autónomo en el proceso, promoviendo así la honestidad y el respeto como valores necesarios para la construcción de una cultura de paz.

- *Participación en el Festival Rio Paz: Versiones IV y VI*

El semillero ha participado en el Festival Riopaz en Rionegro, Caquetá, allí se adelantó la muestra fotográfica “También es tú historia” en el año 2019. Para el año 2022, se participó con una delegación de estudiantes, que acompaña el proceso de sistematización de las “Memorias del VII Festival Riopaz, Las nuevas semillas”. Este evento es organizado por la Asociación de Jóvenes por Rionegro –ASOJORIO y cuenta con la participación de organizaciones nacionales e internacionales que trabajan en la construcción de paz en Colombia.

- *Visita ETCR Miravalle: Entrega Cartas por la paz*

Se adelantó la construcción de la propuesta Cartas por la Paz que culminó con la entrega presencial de mensajes de apoyo a los excombatientes de las FARC EP del ETCR Miravalle en el departamento del Caquetá, la propuesta tuvo gran acogida en dicho espacio territorial debido a que es una iniciativa pionera en la apertura del dialogo con los territorios.

- *Conmemoración de la Semana por la paz*

El semillero Esperanza en Marcha, lidera desde el año 2018 la conmemoración de la Semana por la paz:

I Semana por la paz 2018: Exposición fotográfica “También es tu historia”

II Semana por la paz 2019: Cartas por la paz

III Semana por la paz 2020: ¿Paz en tiempos de pandemia? Reflexiones y proyecciones

IV Semana por la paz 2021: El reencuentro es con la paz “Verdad Que Podemos”

V Semana por la paz 2022: El papel de la academia como legataria del Informe de la Comisión para el esclarecimiento de la verdad.

Es importante resaltar que el semillero Esperanza en Marcha, ha participado de procesos de construcción de paz, en articulación con las siguientes organizaciones y procesos:

- Escuela de paz Memorias en Re existencia: Corporación de Trabajo Comunitario INTI TEKOA
- Casa de la Paz
- Iniciativa Vestir el Palacio de Justicia: Unión de Costureros
- Festival Riopaz: Asociación de jóvenes por Rionegro

Metodología

El semillero Esperanza en Marcha se basa en dos de los principios de la pedagogía de la liberación: la intersubjetividad y el dialogo, como centro de la experiencia, y como la oportunidad de generar un conocimiento crítico y reflexivo; atendiendo así a la premisa de que todo conocimiento es un proceso

colectivo donde “los sujetos se encuentran para la transformación del mundo, en colaboración” (Freire, 2005, p. 152).

De acuerdo a lo anterior, el conocimiento se construye siguiendo una cadena de afectos, que permite que este se genere en un ambiente donde la amistad, la risa y el sentir tienen un papel fundamental. La educación no se percibe como un proceso inerte de lo que podría llamarse “teoría muerta”, sino que viene acompañado de la emocionalidad, que permite que todo conocimiento sea vivido y reflexionado desde la realidad y la vivencia propia, articulando el pensamiento, el sentimiento y la acción, lo que Fals Borda denominaría un conocimiento “Sentipensante” como aparece en la antología de Moncayo (2015).

Metodológicamente, el ejercicio del semillero se plantea inicialmente con el desarrollo temático de unos módulos considerados necesarios para la comprensión de la historia del conflicto armado colombiano y los conceptos básicos de la paz, a partir de la realización de lecturas y presentaciones y o debates de los temas, favoreciendo la reflexión crítica de los mismos. Una vez desarrollados los módulos, deben establecerse los grupos de investigación y las propuestas investigativas de los participantes, construidas a partir de asesorías individuales y la posterior plenaria de las mismas, generando construcción individual y colectiva paralelamente.

Complementario a lo anterior, el semillero actividades de visibilización y reconocimiento que promueven los principios de intersubjetividad y humanismo, promovidos al interior del mismo. Cabe resaltar aquí que, desde la concepción freiriana de la educación “los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 2005, p. 64), así el semillero pretende que lo que se desarrolle al interior de la academia tenga unas repercusiones relevantes en las situaciones personales, familiares, sociales y comunitarias de los participantes.

Finalmente, es importante mencionar que la metodología del semillero le apuesta a promover la humanización de la educación, entendida por Freire (2005) como “(...) praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p. 60), por ello, las investigaciones adelantadas deben llevar en sí mismas a la acción y la reflexión constante, comprendiendo que esta no se logra de manera unilateral y abstracta sino que requiere de herramientas tangibles, al alcance de todos, de fácil acceso y entendimiento.

Algunas de las actividades realizadas incluyen:

- Círculos de palabra, donde los participantes expresan con libertad sus ideas, procurando la escucha activa y el respeto por el pensamiento divergente.
- Debates, en torno a las lecturas sugeridas y el desarrollo de los módulos temáticos.
- Asesorías individuales, en la construcción de los procesos de investigación.
- Análisis de coyuntura.

- Presentaciones creativas (performance, galerías, etc.).

Pertinencia social

El semillero de investigación Esperanza en Marcha, surge de la necesidad manifiesta, de generar espacios de construcción de conocimiento colectivo que trasciendan el aula de clase, así pues, busca ser una plataforma que desarrolle no solo las habilidades investigativas de los estudiantes, docentes y participantes, sino de manera complementaria generar un espacio de diálogo y transformación, contribuyendo de manera continua al fortalecimiento de la academia promoviendo el reconocimiento de apuestas de conocimiento formuladas desde lo crítico.

La pertinencia del semillero de investigación puede esbozarse de manera concreta en dos puntos: la situación nacional actual y la necesidad imperante de construir pensamiento crítico desde la academia y las comunidades, elementos que se desarrollan a continuación. El conflicto armado en Colombia, ha atravesado por diversas mutaciones a lo largo de su historia, estas se reflejan en las modalidades de guerra que han sido asumidas por las estructuras armadas, los intereses que movilizan a los diversos actores del conflicto, las estrategias bélicas usadas por estos, los territorios inmersos en la confrontación, y la forma en que se ha visto afectada la población civil, entre otras. Frente a este panorama, las negociaciones de paz con el grupo guerrillero más representativo del país: FARC –EP, constituyen un avance en la voluntad política de las partes de construir unas condiciones mínimas para propiciar nuevas configuraciones frente a la participación, la ruralidad, la educación y demás asuntos de orden estructural para el país. Sin embargo, la evidencia histórica muestra el incumplimiento estatal en la implementación del acuerdo de paz firmado en 2016, al no otorgar las garantías políticas, económicas, judiciales y de seguridad que fueron acordadas.

En la coyuntura nacional en la que transitan actualmente los acuerdos desde la firma hasta hoy, se hace evidente las barreras de la institucionalidad, la debilidad política de gobiernos anteriores en su implementación, la agudización de las violencias en algunas regiones con resurgimientos del paramilitarismo, el asesinato sistemático de líderes sociales y ex combatientes, la aparición de disidencias, entre otras, donde la respuesta de la academia no puede ser el silencio y la indiferencia colectiva, que ha sido cómplice de la muerte y de las armas.

Así pues, investigar sobre construcción de paz y Derechos Humanos en Colombia es un asunto prioritario, la investigación se constituye no solo en una herramienta para la construcción de conocimiento sino también puede convertirse en una herramienta de denuncia y transformación social. En este sentido, el papel de la academia resulta fundamental en la exigibilidad de lo acordado, las universidades deben comprometerse con la implementación y defensa de los acuerdos de paz, atendiendo a que históricamente los procesos de paz tardan años en adquirir legitimidad y confianza por parte de la sociedad civil.

Debe apostarse por las victorias en el proceso de paz y esto incluye reconocer los aportes que ha realizado la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, en términos de comprender de manera profunda

lo ocurrido en el país, y trabajar conjuntamente en la generación de medidas de reparación y garantías de no repetición. Complementario a lo anterior, se resalta la importancia de construir pensamiento crítico en Trabajo Social, pues, como profesión se enfrenta a unas lógicas de mercado de carácter globalizador que genera cada vez más una gran oferta de trabajadores sociales que egresan de universidades públicas y privadas sin un proyecto ético político claro, lo que lleva a la instrumentalización del saber en pro de los intereses de las oligarquías, o del gobierno de turno.

Conclusiones

- El semillero de investigación fomenta la construcción de conocimiento con perspectiva crítica social y coprotagonista, apostándole a la paz como proceso en escenarios cotidianos y comunitarios, donde las metodologías son participativas, colocando a las jóvenes participantes como agentes de transformación de la realidad que las rodea.
- Es necesario que la academia se vincule de manera cada vez más comprometida con su papel como legataria del informe de la comisión para el esclarecimiento de la verdad, a partir no solo de la revisión y apropiación del material escrito y didáctico sino a través de su articulación con procesos comunitarios y organizativos que otorguen un sentido colectivo a la construcción de paz.
- La investigación es una herramienta necesaria y efectiva para garantizar la participación de las/os jóvenes en asuntos de su interés como la construcción de paz, pues a través de ella no solo se logra la edificación de un conocimiento situado, sino que se aporta al desarrollo de procesos sociales de impacto para el país.

Referencias

- Caireta, S. M. y Barbeito, T. C. (2005). *Cuadernos de Educación para la Paz: Introducción a conceptos*. Escola de Cultura de Pau. Archivo digital: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2005/222233/intconpauvio_a2005iESP.pdf
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe Final: Hallazgos y Recomendaciones*. Comisión de la Verdad. Archivo digital: <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. Archivo digital: <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fried, S. D. (2006). Diálogos Apreciativos: el socio construcciónismo en acción. En: G. Rodríguez Fernández (comp.), *“Diálogos generativos”* Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=333814>
- Harnecker, M. (1976). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Siglo XXI de España Editores. Archivo digital: https://www.proletarios.org/books/Harnecker-Conceptos_elementales_del_materialismo_historico.pdf

- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. La Catarata Archivo digital: https://www.catarata.org/libro/el-abece-de-la-paz-y-los-conflictos_45449/
- Medina-Gallego, C. (2006). *FARC-EP: Notas para una historia política 1958 - 2006*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Archivo digital: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7221>
- Moncayo, V. (2015). *Fals Borda, Orlando: Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda: antología y presentación*. Siglo XXI Editores. Archivo digital: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Semillero Esperanza en Marcha (2018). *GrupLAC CRISALIDA: Estrategias pedagógicas para el fomento a la CTI*. Plataforma SCienTI. <https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000001128>

La pintura y el teatro: propuesta de una herramienta didáctica en la enseñanza de derechos humanos para personas con discapacidad en grupo teatral Las Sombras de Las Máscaras

PEDRO DAVID GALLEGO HERRERA

Resumen

Este proyecto propone una herramienta didáctica enfocada en la enseñanza de derechos humanos para personas con discapacidad, desde la pintura y el teatro. Sustentado en la pedagogía popular de Freire, espacios autónomos del Método Montessori y arte para la discapacidad. Así, se explora la relación de la pintura desde Piantoni y el teatro incluyente con Boal y Teatro del Oprimido, aplicando sus lineamientos en pro del aprendizaje significativo y evaluando su pertinencia en campos de acción pedagógicos, artísticos e investigativos como garantes de prácticas incluyentes.

Objetivo General

Proponer una herramienta pedagógica para la inclusión educativa enfocado a la formación en derechos humanos para personas en condición de discapacidad en Las Sombras de las Máscaras, a través de la pintura y el teatro como herramienta didáctica.

Objetivos específicos

- Identificar el modelo pedagógico en el teatro Las Sombras de Las Máscaras y la práctica de las artes en los procesos de inclusión de la institución.
- Establecer los elementos significativos que brinda el trabajo didáctico con la pintura y teatro para una estrategia de inclusión para población con discapacidad en el teatro Las Sombras de Las Máscaras.
- Relacionar la pintura y el teatro con la enseñanza en derechos humanos de la población con discapacidad en el teatro Las Sombras de Las Máscaras.
- Plantear los lineamientos desde la pedagogía y su relación con el teatro y la pintura para la orientación en derechos humanos de la población con discapacidad para el teatro Las Sombras de Las Máscaras.

Resultados

Los resultados presentados a continuación son producto del trabajo realizado en la Casa de la Juventud del barrio Floridablanca de la ciudad de Bogotá, exploran la interacción regular de los participantes con el entorno, considerando que el lugar promueve la expresión de creencias, sentimientos, pensamientos e interacciones y demás factores que puedan ser analizados como parte de la cotidianidad (Hernández et al. 2014).

Es importante la relación de los objetivos específicos con el contexto de los participantes, ya que, por ejemplo, al identificar el modelo pedagógico y la práctica de las artes por parte del grupo teatral Las Sombras de las Máscaras -LSDLM, se entiende cómo el proceso incluyente del grupo ha influido en el desarrollo del entorno y cómo ha establecido una relación entre la escuela de LSDLM y la realidad de los estudiantes que hacen parte del grupo.

Objetivo específico 1

Durante la entrevista con el director del grupo LSDLM, se realizaron las preguntas clasificando el análisis en dos partes según los requerimientos del objetivo: modelo pedagógico y práctica de las artes.

El modelo pedagógico de LSDLM se fundamenta en la pedagogía crítica y popular desde la visión de Paulo Freire, como un mecanismo de transformación crítica en el contexto de las personas con y sin discapacidad. De igual manera, se encuentra una mención directa a Freire y la pedagogía popular, por lo que, al realizar una indagación teórica, se encuentra la tendencia de pensamiento desde la educación popular considerando que, de acuerdo a la función crítica de Freire en el contexto, se pretende un cambio de la visión cultural de las personas con discapacidad a partir del abordaje de la realidad de los estudiantes diversos, por medio de aprendizajes creativos que potencien las capacidades de los individuos frente a un panorama globalizado y capitalizado, es decir, en oposición a las formas clásicas de educación (Brito, 2008).

De igual manera, al reconocer la Educación Popular como parte del constructo de experiencias de LSDLM, es las diferentes características del contexto pueden considerarse como fuerzas que interactúan en la definición de dicha identidad (Brito, 2008), por ende, se entiende el tener en cuenta las necesidades de cada participante tal y como lo expresa el director de LSDLM, que habla acerca de las opresiones como punto de partida en las expresiones de los estudiantes, posibilitando la generación de convergencia social que permiten el aprendizaje desde las potencialidades de cada sujeto, lo cual permite la diferencia y apuesta al cambio del ser humano desde su propia crítica como un constante en el proceso. Es por ello, que la convergencia social que explica el director de del grupo teatral, incluye en el proceso de construcción educativa a un sector abierto, con todo tipo de comunidad como adulto mayor, jóvenes, personas con discapacidad, mujeres y todo tipo de población que tenga la capacidad autónoma de participar (Brito, 2008).

La formación pedagógica del grupo, en su esencia, recoge los lineamientos del Teatro del Oprimido, pero no se entiende a sí misma como un tabula rasa que delimita los objetivos de los estudiantes. Al generar un enfoque diferencial que toma en cuenta las necesidades de los estudiantes, se define como una estructura pedagógica flexible, la cual tiene como objetivo la potencialización de las capacidades particulares de los estudiantes.

Es así como a partir de la fluidez de emociones de una etapa realista que la pedagogía del grupo LSDLM va tomando forma, ya que no solo se habla de las herramientas didácticas del Teatro del Oprimido, sino además de la apropiación de conceptos tales como autonomía e independencia en la toma de decisiones y actuar en el aula, es decir, los acercamientos al planteamiento de la autonomía del niño que entendía Montessori como antesala a la personalidad que construirá el infante (Silva, 2018).

La estructura pedagógica flexible implementada para la potencialización de los estudiantes en LSDLM, presenta lenguajes diversos que son importantes en la lectura de las necesidades de la población,

por ello, es menester resaltar el enfoque y la visión que presenta la dirección y por ende la escuela, ya que al hablar en términos sensitivos y el cómo incrementa la capacidad de los sentidos disponibles enfocados a la resolución de problemas en el contexto, se establece otra característica de la relación entre el Teatro del Oprimido, la Educación Popular y el Método Montessori en el abordaje de la práctica, a partir de la irrupción del espacio por el cuerpo en movimiento y la toma de decisiones enfocada en un cambio cultural.

Por lo anterior, se entiende que, si bien existe una conexión del método Montessori con la construcción pedagógica de LSDLM, no hay una conciencia plena del método, es decir, es aplicado desde el aprendizaje adquirido por la experiencia y coincide con los lineamientos de Montessori. A partir de esto, se establece una oportunidad de construcción entre la investigación y la práctica educativa teatral, reforzando la estructura teórica del grupo como parte del intercambio de saberes.

El enfoque terapéutico que se le adhiere al objetivo pedagógico, es compatible con el método Montessori en su enfoque de educación cósmica la cual expresa que “dentro del estudio del arte y la música la que permite al infante expresarse por sí solo, además de obtener comprensión literaria del lenguaje y trabajar en sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales” (Silva, 2018, p. 27). Lo anterior, es importante tanto por el enfoque terapéutico encontrado en el teatro y la pintura, como por la motivación de la autonomía y la satisfacción de la acción realizada en pro de la misma, como una acción individual que converge con las demás realidades vistas por los participantes.

Objetivo específico 2

Las entrevistas realizadas a la docente y una estudiante con parálisis cerebral del LSDLM, permitió establecer los elementos significativos del trabajo didáctico realizado por el grupo teatral y las perspectivas de implementación de la pintura y el teatro dentro de los procesos de inclusión.

Práctica desde la Autonomía. A partir de la propia autonomía se comienza un proceso educativo que mejora la calidad de vida del estudiante desde su salud mental, respaldado por las orientaciones de la Convención Sobre Los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. Así, la imagen y el color (pintura) funcionan como herramientas de comunicación, que, al ser usadas de manera junto con el teatro, permite cuestionarse de manera constante frente a la propia al conocimiento de sí mismo, como primer paso del cambio cultural esperado. Es así como se configura el cuerpo como primer territorio de cambio, en tanto el participante conoce su cuerpo, para potenciar su expresividad. La importancia de desarrollar la capacidad expresiva del cuerpo no está en lograr la expresividad máxima, sino el proceso de intentos y trabajo propio por parte del estudiante (Boal, 1989).

Confrontación con el miedo y superación de conflictos. El teatro confronta al sujeto con el miedo, vencéndolo a través de un proceso de construcción de manejo de conflictos, por lo cual, la docente establece que debería realizarse una implementación estatal del arte en las escuelas, entendiendo además la responsabilidad individual como fundamental en el proceso artístico.

Barreras de acceso a la educación. Existen barreras como el acceso a la arquitectura de lugares sociales y de interacción cultural, tales como los colegios, bibliotecas, casas culturales, entre otros, además del discurso social y/o cultural, que da cuenta de los prejuicios encontrados socialmente para la comunidad con discapacidad, en tanto la educación del contexto no aplica bases éticas e incluyentes en las instituciones que potencie la comunicación no verbal con el otro diferente.

Participación Activa en el proceso de inclusión. Es a partir de la confrontación del miedo, que se trabajan temas importantes como la autoestima y el crecimiento propio, aportando al proceso educativo, enseñando a reconocer nuevas formas de comunicarse y entender del otro, además de aprender elementos importantes de su profesión artística. Tal y como la estudiante explica en el libro de LSDLM, ella es parte de los círculos de la palabra, en donde aprende y enseña a escuchar al otro, teniendo así diversas experiencias y visiones de la realidad en un encuentro de saberes y de los ejercicios en clase (LSDLM, 2021).

El significado de la motivación en el proceso de inclusión. Se relaciona el derecho al trabajo como una motivación consecuente de los procesos formativos con la institución. Desde su lenguaje corporal y su voz, nos explica que la remuneración por realizar las actividades que a ella le gustan desde el sector productivo le permiten tener un objetivo de vida. De igual manera, expone como motivación la importancia de no ser vista como un sujeto de lástima para los otros, generando así desde un sentido autónomo potenciado por LSDLM, en donde ella reclama su posición como ciudadana en tanto es sujeto de derechos, que tiene diversas capacidades y las potencia para aportar a la sociedad.

A partir de estas motivaciones, la estudiante explica la importancia del papel autónomo de las personas con discapacidad en tanto tiene el poder de enseñar a las personas de su entorno el límite de sus capacidades y hasta dónde pueden aportar al bienestar social. El discurso de la estudiante se consolida como motivación por la defensa de derechos humanos esenciales para el cambio cultural que busca la comunidad con discapacidad, como la educación, el trabajo y la participación cultural en tanto se apropia de sus derechos como ser humano.

Barreras en el trabajo con el teatro y la pintura en procesos de inclusión. El teatro y los escenarios artísticos son uno de los factores que, si bien pueden apoyar los procesos de reivindicación social, son espacios que en algunos casos son utilizados para el abuso de derechos laborales, generando una ruptura entre la educación y los derechos establecidos para las personas con discapacidad.

Desde el prejuicio y la inclusión de discurso, se genera un contexto de caridad y asistencialismo que empeora las condiciones de superación y dificulta la toma de decisiones en tanto se permean en los prejuicios infundados a los estudiantes. Se entiende entonces, que la dificultad en la inclusión es consecuencia del choque cultural que precede el proceso, entre otros factores.

De igual manera, existen acciones concretas que se desarrollan como un lenguaje corporal y son métodos excluyentes, tal y como lo expresa la estudiante en sus interacciones en el espacio público.

Aportes del proceso de inclusión en LSDLM. En este caso, el teatro realza o potencia los derechos humanos, aportando a la dignificación, sensibilización, educación, etc., siendo algunos ejemplos: el derecho a la libre expresión, la dignidad y el trabajo. La potenciación de derechos puede realizarse desde la autonomía en procesos educativos, artísticos e investigativos en pro de la interpretación en la escena teatral. Prueba de lo anterior, es la formación de la estudiante entrevistada, la cual se ha formado dentro del teatro en talleres de clown, presencia escénica, creación de personajes, proyección de voz, teatro musical, danza contemporánea, entre otros; demostrando además una educación a nivel personal y una reeducación en términos colectivos, en tanto su grupo de trabajo cambia su perspectiva y asumen su existencia dentro de la normalidad y la cotidianidad.

En esencia, se permite la educación desde la autonomía en la institución, como una muestra de lo que ocurre en la educación informal y podría ocurrir en el sistema educativo, sin la necesidad que el estudiante deba tener el apoyo de un tercero en su propia realización. Se entiende entonces a la autonomía dentro de los procesos de LSDLM como garante de la inclusión desde el teatro y las formas artísticas de educación.

Objetivo específico 3

La entrevista realizada a tres estudiantes partícipes de procesos de inclusión educativa (Estudiante 1, 2 y 3), permitió la recolección de información y la construcción de conocimiento a partir de su propia visión y necesidades, entendiendo además su significación de la realidad, su manera de abordar el lenguaje y de cómo se desarrolle el grupo de trabajo.

- Perspectivas de estudiantes frente a la relación de la pintura y el teatro con los derechos humanos

Estudiante 1: Gracias al proceso artístico que tuvo por medio del teatro en el pasado, se aprendió del respeto hacia los demás, lo que a su vez le permitía sentirse única, feliz, alegre, capaz y valiente. La pintura le ha enseñado a disfrutar la vida, le permitió aprender acerca de la historia griega desde las representaciones mitológicas (evidencia del aprendizaje significativo). Se resalta que esta práctica artística aporta al derecho a la recreación desde la felicidad y la tranquilidad. El desde la pintura libre se expresa y comunica, es una manera de expresar sentimientos a personas importantes en su vida como su madre. El compartir espacios artísticos genera su visión de las personas como sujetos de derechos con gran valor por ser únicos, merecedores de respeto. Sin embargo, no conecta el arte con los derechos humanos desde las experiencias personales vividas hasta el momento.

Estudiante 2: El teatro le permite transformarse en algo que no es él mismo y puede expresar muchas cosas, sentimientos tales como felicidad, enojo, tristeza, en fin, lo que siente. El teatro es un medio de expresión.

Su experiencia en el tiempo le ha servido para comprender la diversidad de las personas que tienen capacidades diferentes como las discapacidades visuales, auditivas y cognitivas. También le ha permitido entender como cada persona puede lograr grandes cosas desde sus propias capacidades. A pesar de su aprendizaje, considera que hay diferencias, hay cosas que una persona con discapacidad puede hacer y otras no. Manifiesta que la gente piensa que las personas con discapacidad no entienden de ciertos temas cuando en realidad pueden saber mucho. La sociedad generaliza acerca de las necesidades y las capacidades de toda la población con discapacidad, sin entender las particularidades de cada caso. Temas como la sexualidad, son tabú especialmente para la población con discapacidad, son temas que no se hablan, son coartados debido a que la gente los ve como niños. Las personas con discapacidad sufren de cuadros depresivos debido a esto, ya que se califica este tipo de cuadros psicológicos como parte de la discapacidad y no se valoran desde la particularidad.

Estudiante 3: En el teatro se siente feliz por poder expresarse y desahogarse lo que le permite comenzar a hacer otras cosas como jugar o experimentar con sus propias capacidades, descubriéndose a sí mismo. La pintura no ha sido un fuerte en sus experiencias artísticas, de niño (más pequeño) le daba asco la pintura (su textura), con el tiempo se acostumbró, encontrando en la arcilla un modo de pasar el tiempo y expresarse. Le ayuda a crear ideas y hacer cosas nuevas. La arcilla y el teatro son herramientas para comunicarse. Relaciona los derechos humanos ante todo con oportunidades de educación y la igualdad que se debería tener para todos en el mismo país, pero sin un balance positivo. Considera importante hablar acerca de la salud mental de la población en general.

Objetivo específico 4

Se realiza la construcción del Taller de expresión dramática y plástica para el aprendizaje de derechos humanos, teniendo en cuenta diversos factores tales como los aportes compartidos por los participantes del proyecto, así como sus perspectivas respecto a las necesidades educativas en torno a los derechos humanos, para lo cual se afianza la creación de un espacio diverso y libre que permite la reivindicación de los derechos humanos de la población con discapacidad y el derecho a la educación para la comunidad participante en general desde los lineamientos de la Educación Popular como bandera pedagógica del grupo teatral La Sombra de Las Máscaras (LSDLM), siendo la pintura y sus variables según Piantoni pertinentes en el ámbito plástico, así como el teatro como medios de comunicación y expresión desde la concepción del Teatro del Oprimido y su potencialidad en reivindicación de derechos.

Este taller se estructura como creativo expresivo, ya que se plantea desde la idea natural de la expresión, es decir, los sentidos, dimensiones y campos de acción a partir las capacidades del individuo. Con base en esto, se entiende el taller como una herramienta que permite una alta frecuencia de intercambios entre los participantes, que de manera funcional aumenta la participación y la colaboración entre el grupo,

por tanto, el papel del docente se delimita a la orientación, planificación y organización de trabajo, potenciando de esta manera la autonomía y la iniciativa por parte de los participantes (Gervilla, 2003).

El taller se plantea en cuatro niveles como pasos de una secuencia didáctica, asociados por cuatro objetivos, cada uno distribuido por cada día como momento de acción, percibiendo las problemáticas, sintiendo con el otro a partir de la expresión, haciendo parte del proceso a partir de la comunicación y generando reflexión a partir de los resultados del taller (Gervilla, 2003).

Objetivos: Integrar a los participantes al taller, motivando un espacio de confianza a partir de la expresión artística, la lúdica y la reflexión. Explorar los conceptos de derecho a la educación y el derecho a la participación cultural desde un proceso empático de interacción con los participantes. Realizar el proceso de creación colectiva con enfoque en derechos humanos. Realizar la puesta en escena que permitirá las conclusiones de los asistentes y el público, evaluando la práctica como proceso de aprendizaje en derechos humanos para los participantes.

Impacto en la política

En la actualidad dentro del enfoque de la potencialidad, se busca un nuevo paradigma que incluya las necesidades de la población con discapacidad de un enfoque de dignidad humana y de calidad de vida, para entender que la negación de lo diferente en la vida cotidiana, es producto de la discapacidad como construcción social, entendiendo que la minusvalía no proviene del ser discapacitado en sí mismo, si no de la sociedad que se ha desarrollado sin permitirle un espacio en las dinámicas de sociabilidad, movilidad, sostenibilidad, entre otros (Victoria, 2013). Se da entonces a lugar el pensamiento de la discapacidad desde la autonomía y la capacidad de crear un propio plan de vida como pensamientos que por lo general no hacen parte del desarrollo personal de dicha población. Las garantías para el desenvolvimiento de del ser humano en sociedad, debe ser normalizadas sin discriminar ningún tipo de condición, pensamiento o capacidad.

La expresión y el entorno cultural son ejes centrales en la reconfiguración de del imaginario colectivo en torno a las personas con discapacidad, por lo cual se entiende la importancia de garantizar el cumplimiento de dichos en la reconfiguración de las practicas sociales que posibilitan o no la inclusión. De igual manera, se hace importante la creación de escenarios expresivos en donde las personas con discapacidad vistas desde su potencialidades utilicen sus lenguajes diversos y que rompan con la obviedad de su existencia, haciendo uso de los recursos disponibles, desde la práctica con la participación en escenarios sociales, así como desde su entorno, en donde la creación de estos espacios sea también un contexto preparado y educado para la vida en sociedad incluyendo como parte de la misma a las personas con discapacidad.

En efecto, en Colombia la Constitución Política establece que todas las personas deben recibir la misma protección y gozar de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación. A su vez, el Estado debe proteger especialmente a personas que, por su condición económica, física o mental, se

encuentren en circunstancia de debilidad o vulnerabilidad (Constitución Política de Colombia, 1991). A partir de esto, se establece la protección que recibirán los habitantes en condición de discapacidad, apoyándose además en las orientaciones generales del Ministerio de Educación, las cuales hacen referencia al artículo de la constitución política como un instrumento para la conformación de las políticas públicas que sustenten la inclusión.

A partir del objetivo de fortalecer los mandatos de la constitución política en resguardo de los derechos de las personas con y sin discapacidad, se crea la Ley 115 de 1994, teniendo en consideración la orientación general a las acciones tales como talleres, terapias, convenios y acciones pedagógicas que permitan la integración educativa para las personas con discapacidad, y la responsabilidad de las entidades territoriales y su deber de generar programas y experiencias que permitan la adecuada atención de las personas con limitaciones.

Por lo anterior, la constitución política establece los artículos mencionados que, si bien dignifican y brindan calidad de vida, se quedan cortos no solo en el número sino en su implementación práctica, en los espacios públicos y la vida social de las personas con discapacidad. En dicho sentido, se hace más importante la construcción de nuevos espacios que fortalezcan los derechos consagrados en la constitución desde la práctica y la correcta acción participativa. Es por esto que se hace énfasis en la necesidad de la reestructuración cultural en tanto existe un ideario colectivo de minusvalía que debe ser removido, generando un desplazamiento de ideas, viendo al discapacitado como un sujeto de capacidades a potenciar y no como un ser que debe ser escondido o excluido de la sociedad (MEN, 2012).

En síntesis, se estructura el camino para conformar un modelo de educación a partir de las diversas observaciones, favoreciendo la reconfiguración de la cultura, generando una nueva visión respecto a las potencialidades de las personas con discapacidad, dejando a un lado el estereotipo permea las diferentes esferas del contexto colombiano, desde lo educativo hasta lo laboral, lo cual evita la mejora en la calidad de vida de dicha población. La visión de las personas NEE y discapacitados como personas con potencialidades que deben ser cultivadas y fomentadas, generando un cambio en la sociedad a nivel general en tanto la superación de la visión de minusvalía no solo ayuda a la población discapacitada, sino también al contexto que se podría permitir el aprendizaje y el aprovechamiento de sus diversas capacidades.

Metodología

El enfoque cualitativo, permite las mediaciones técnicas necesarias para el avance de la investigación, entendiendo que es un proceso de exploración en un entorno educativo, en el cual hay participantes que interactúan y generan una característica particular del contexto. La flexibilidad necesaria para este tipo de exploración se sustenta en el diseño de la investigación- acción (IA) como estructura, la cual se yuxtapone y complementa con elementos de los demás diseños de la investigación cualitativa; se

resuelve la realización de la investigación desde dos instrumentos de recolección de datos, la entrevista semiestructurada y la entrevista grupal.

En la entrevista con el docente como investigador, se puede aplicó el modelo de Lewin o espiral de ciclos, el cual consiste en identificar una idea general y reconocer una situación problemática, por ende, el planeamiento de una primera fase de acción, implementación y evaluación de la acción, para luego revisar el plan general y repetir el procedimiento en un nuevo ciclo desde una nueva fase de acción (Elliot, 2005). Es entonces importante en la investigación, reconocer la espiral de ciclos en la implementación de una primera fase de ejercicios de recolección de datos con las entrevistas individuales, para luego evaluar las potencialidades de la herramienta y las necesidades de mejora para una nueva fase de acción, esta vez grupal, reconociendo las potencialidades del trabajo en colectivo y potenciando la experiencia para los participantes.

En el caso de esta investigación, la entrevista semiestructurada se aplicó de manera individual a tres personas vinculadas a los procesos de formación de LSDLM, siendo el director del grupo teatral, una docente y una participante de los procesos formativos diagnosticada con parálisis cerebral, con el fin de darle cumplimiento al objetivo de identificar el modelo pedagógico de LSDLM y las prácticas de las artes en sus procesos, así como el objetivo de establecer los elementos significativos que brinda el trabajo didáctico con la pintura y teatro para una estrategia de inclusión para población con discapacidad.

Adicionalmente, se implementó la entrevista grupal como instrumento sustentado por la investigación acción y los métodos cualitativos de recolección de información. Es en esencia, la oportunidad de compartir un escenario construido con la comunidad, que será la encargada de potenciar el debate y la argumentación, desde la mirada individual para la construcción de la mirada colectiva de un problema determinado, en este caso, la necesidad de aportar al cambio educativo que permita repensar la calidad de vida de la población con discapacidad a partir de su autonomía. Por consiguiente, como parte del taller construido para el cumplimiento del cuarto objetivo, se incluye a la entrevista semiestructurada grupal, la cual tiene el mismo tipo de aplicación, con la meta adicional de entrevistar de manera simultánea a la cantidad de personas que el entrevistador pueda orientar, por medio de niveles de características, que determinan el abordaje del proceso.

En el caso de esta investigación, la entrevista grupal se realizó a las tres personas seleccionadas (Estudiante 1, 2 y 3), las cuales permitieron la recolección de información y la construcción de conocimiento a partir de su propia visión y sus propias necesidades, entendiendo además su significación de la realidad, su manera de abordar el lenguaje y de cómo se desarrolle el grupo de trabajo.

Pertinencia social

Un inconveniente encontrado en la educación especial, es la clasificación que se realiza a los estudiantes según su discapacidad, encontrando población que no accede o recibe educación por

considerarse “ineducables”, además los centros de educación especial no cuentan con la misma intensidad curricular en el sentido de construcción de conocimiento, evidenciando así que no se logran los objetivos lúdicos y pedagógicos en la cotidianidad (PIDESC, 1966, como se citó en Quinn et al. 2002).

En consecuencia, se encuentra que, la educación formal no representa la mayoría de los casos de inserción escolar por parte de las personas con discapacidad y, por otro lado, la educación no formal presenta varios problemas que giran en torno a la implementación de la política pública y la estigmatización de la sociedad general. Se comprueba entonces la pertinencia de la realización de un espacio no formal de educación para personas con discapacidad en derechos humanos, entendiendo que ellos mismo deben tener acceso a una educación que les permita su propia construcción intelectual y es a partir de la pintura y el teatro, que pueden construirse herramientas y generar un nuevo escenario de apropiación que permita, además, la creación de una identidad social desde el aprendizaje significativo.

Cumplir con el requerimiento, sitúa a la investigación en un perímetro que establece el pensamiento de Boal, el cual determina la visión del Teatro del Oprimido como un paso previo a la revolución, en otras palabras, al cambio definitivo en la calidad de vida de las personas con discapacidad (Boal, 1989, como se citó en Boal, 2014).

En efecto, al considerar la práctica realizada para la enseñanza de derechos humanos desde las artes como una antesala al cambio definitivo, se determina un alcance que posicionaría a la investigación en un rango de acción local y permitiría compartir la información de los alcances de la investigación, desarrollados en talleres, puestas en escena y diversos mecanismos que son habituales en los grupos de teatro base como La Sombra de las Máscaras, los cuales adquirieron su vasto conocimiento en teatro y trabajo social en el diario de sus prácticas, además de la colaboración con grupos como el Teatro Experimental de Fontibón en la formación de la comunidad a partir del Teatro del Oprimido (Las Sombras de las Máscaras, 2021).

Es en la delimitación, que se entiende la participación local como una oportunidad de generar los espacios necesarios para avanzar en el cambio cultural, a partir de la aplicación de los métodos correctos a nivel investigativo, didáctico y pedagógico. En efecto, la correcta aplicación del método expuesto en este proyecto, puede consolidar conexiones con otras instituciones o escenarios desarrollados que se afiancen en las políticas públicas y el apoyo institucional, ya sea en escuelas formales o escenarios informales de educación.

Conclusiones

A partir del modelo pedagógico para la práctica de las artes en procesos de inclusión desde la crítica social se establece que los derechos humanos no son un tema recurrente en la formación artística de la población con discapacidad, sin embargo, con su implementación puede generarse un intercambio de

saberes especializados desde los docentes que hagan parte del proceso, contribuyendo a la transformación y mejora de la calidad de vida del participante.

Las reflexiones autocriticas y apuestas de cambio a partir de la toma de decisiones autónomas e independientes por parte de los participantes, permiten la implementación de procesos flexibles de aprendizaje desde la Pedagogía Popular bajo un concepto incluyente que acoge a personas con y sin discapacidad, con el objetivo de la adaptación a las necesidades de la población como medio de mejora de la calidad de vida de la comunidad en relación coexistencia con el otro diferente (Brito, 2008).

El afianzamiento de conceptos complejos aplicables al contexto propio del participante posibilita la construcción del pensamiento acerca del cuerpo diferente como un instrumento a potenciar desde sus propias capacidades, relacionándolo con otras formas de expresión artística para potenciar las capacidades de los participantes, además de potenciar el desarrollo de formas o estrategias propias de aprendizaje y expresión desde la autonomía e independencia.

El teatro, la imagen y el color desde la Pedagogía Popular toman sentido como herramientas de comunicación accesibles permiten explorar con libertad temas de diversidad incluyendo la perspectiva de población con discapacidad, favoreciendo el cambio cultural ya que “Es una pedagogía para la transición social, y por tanto define su actividad educativa como una acción cultural cuyo objetivo central puede resumirse en el término concientización” (Torres, 2002, como se citó en Brito, 2008, p. 32).

Si bien, no se encuentran datos significativos de los estudiantes que relacionen el teatro y la pintura con los D.D.H.H., si se encuentra una subestimación del contexto social y educativo de la persona con discapacidad (no puede, no debe, hace, no hace), esto genera debilidades en el proceso en tanto el perjuicio social evita la enseñanza en derechos humanos de manera clara, pues no potencia derechos de interés general para la población con discapacidad como el derecho a la sexualidad.

Es importante un cambio de perspectiva de los participantes frente a la visión de las personas con discapacidad, para verlas y verse a sí mismos como sujetos de derechos con capacidades por potenciar. Esto puede lograrse a partir de la posibilidad de Implementación del taller en escenarios artísticos y/o de investigación diversos, que orienten sus objetivos hacia los derechos humanos y la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad

La visibilización de la población con discapacidad se potencia a partir de la apropiación del derecho a la participación cultural, siendo la pintura y el teatro las herramientas didácticas reivindicativas de expresión y comunicación, potenciadoras de las capacidades artísticas manifiestas en los participantes, enfocando los derechos humanos como herramienta en pro de su calidad de vida.

Lo anterior, permite el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con y sin discapacidad, en tanto tienen un papel activo y aportante en escenarios sociales y de intercambio cultural, entendiendo que es una manera de incluir a las personas con discapacidad a procesos formativos que mejoren su calidad

de vida y en escenarios sociales como parte clave en su visibilización cultural, rompiendo con el patrón manejado por la concepción, que los seres humanos intelectualmente más dotados son los que deben participar de estos procesos (Cuenca, 2016).

Referencias

- Agostina, M. (2008). *El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios*. Universidad Abierta Interamericana.
- Boal, J. (2014). Por una historia política del teatro del oprimido. Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 16(1). <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v16n1/v16n1a03.pdf>
- Boal, J. (1989). *Teatro del Oprimido*. Editorial Patria, S. A. de C.V.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Cuenca, P. (2016). Derechos humanos y discapacidad. De la renovación del discurso justificatorio al reconocimiento de nuevos derechos. *Anuario de filosofía del derecho* (32), 53-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5712189>
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata, S. L.
- Gervilla, A. (2003). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Dykinson, p. 903-930
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- La Sombra de las Máscaras. (2021). Arte Transformando vidas: Sistematización de la experiencia pedagógica teatral con Enfoque terapéutico de La Sombra de las Máscaras. https://issuu.com/sombraMáscaras/docs/sistematizaci_n_final
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. D.O. No. 41214.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/PUBLICACIONES_ARTICULOS/4-Orientaciones_atencin_educativa_en_discapacidad.pdf
- Montejano, E. (2016). El principio de progresividad en los tratados internacionales de derechos humanos. OPENAIRE.
- Parra-Dussan, C. (2010). “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”. *Revista isees* (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>

- Quinn, G., Degener, T., Bruce, A., Burke, C., Castellino, J., Kenna, P., Kikelly, y Quinlivan, S. (2002). Derechos humanos y discapacidad Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad. Naciones Unidas
- Silva, L. (2018). *La Teoría de María Montessori y su aporte a los niños con discapacidad intelectual*. [Monografía]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2975>
- Victoria, J. (2013). *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Boletín Mexicano de Derecho Comparado. (138), 1093-1109.

Mesa 28

Liderazgo del directivo docente en la coadministración del talento humano en establecimientos escolares colombianos

ANA DEL CARMEN HORTA VELLOJIN

ANA ENITH BELTRÁN SIACHOQUE

HECTOR JOSE TORRES JAIMES

Resumen

En Colombia, la administración del personal docente en los establecimientos escolares se realiza de manera coadministrada por entidades regionales y directivos docentes. Este artículo analiza los criterios derivados de la normatividad vigente y aquellos propuestos por los directivos docentes. Se identifican aspectos técnicos y jurídicos en la gestión del talento humano, así como la necesidad de integrar elementos pedagógicos y psicosociales en la administración del personal docente. La metodología utilizada fue hermenéutico social, a través de entrevistas semiestructuradas. Se concluye la importancia de corregir los lineamientos para los estudios técnicos y promover una gestión integral en las instituciones educativas.

Palabras clave: Gestión educacional, Liderazgo, Relación docente-administración.

Abstract

In Colombia, the teaching staff management in schools involves regional entities and teaching directors who coordinate and distribute their functions. This study explores the criteria derived from regulations and leadership provided by teaching directors in the staff co-management. It examines technical and legal aspects of human resource management, highlighting the absence of pedagogical and psychosocial elements. The research employs social hermeneutics as the methodology, applying semi-structured interviews to propose administration criteria based on directors' contextual interpretations. The findings underscore the significance of integrating pedagogical and psychosocial aspects into staff management strategies and revising student allocation guidelines.

Key Words: Educational management, Leadership, Teacher administration relationship.

Objetivos

Analizar los criterios de administración del talento humano docente en establecimientos escolares colombianos desde el liderazgo del rector y director rural.

Resultados

Para el año 2021, Colombia reportó un total de 845.524 estudiantes matriculados en el nivel de preescolar, 6.8% en pre-jardín, 13.1% en jardín y 80.1% en transición; en básica primaria se registraron 3.545.493 matriculados, 20.3% en primero, 20.1% en segundo, 20.1% en tercero, 19.8% en cuarto y 19.8% en quinto; secundaria 3.038.742 26.9% en sexto, 26.5% en séptimo, 24.4% en octavo y 22.1% en noveno, por su parte en la Media se registró 1.118.044 estudiantes matriculados 53.2% en décimo y 46% en once (DANE, 2022). En este sentido, el sistema educativo colombiano atendió para ese año 8.547.803 estudiantes en las instituciones oficiales del país con un talento humano compuesto por 48.450 docentes en preescolar, 176.842 en básica primaria, 142.915 en básica secundaria y 60.670 docentes en el nivel de educación media, para un total de 428.877 docentes (DANE, 2022). Este panorama muestra que de manera general Colombia tiene una relación de 20 estudiantes por docente, sin embargo, la distribución geográfica de la población hace que esta relación oscile y genere mayor o menor concentración en distintas zonas del país. Por lo

anterior, el Ministerio de Educación Nacional ha diseñado lineamientos técnicos y jurídicos para administrar la planta de personal del país, de forma que asegure el acceso y permanencia de la población en edad escolar.

Las particularidades geográficas del país, las condiciones de infraestructura de los establecimientos escolares, la modalidad de titulación que ofrecen las instituciones educativas y la cantidad de horas de escolarización son algunos de los factores que determinan la cantidad de maestros adscritos a cada establecimiento escolar y configuran factores técnicos y jurídicos para la administración de docentes por parte de la Entidad Certificada en Educación. Sin embargo, existen otros factores que desde la perspectiva de los directivos no son tenidos en cuenta por la legislación y que generan un impacto directo sobre la calidad educativa, tales como la convivencia escolar, estudiantes con discapacidad, salud psicoemocional de los docentes, disponibilidad de recursos y mobiliario y acceso a recursos informáticos y conectividad. Estas contradicciones además de generar conflictos entre las instituciones educativas y el nominador de la planta docente, en tanto que las primeras comprenden que la gestión del talento humano debe considerar además de los aspectos técnicos y jurídicos las demás dimensiones, que repercuten en una reducción de la calidad y cobertura de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, el estudio analiza los factores de administración de planta de personal por parte de los niveles centrales y regionales de la administración educativa mediante el estudio del Decreto de Tipos de empleos del Sistema Especial de Carrera Docente y su provisión, Decreto 490 (2016), además de la Norma Técnica de Construcción de Instituciones Escolares 4595 - NTC 4595 – (ICONTEC, 2021) y a su vez hace una propuesta desde el liderazgo directivo que conlleva a considerar necesidades que desde el contexto escolar deben ser considerados para lograr prestar el servicio escolar de una forma adecuada.

Criterios técnicos y de capacidad instalada de la administración de la planta docente

La consulta preliminar al componente técnico muestra que en Colombia principalmente se calcula la cantidad de docentes a asignar a cada ETC y específicamente a los establecimientos escolares, teniendo en cuenta el Decreto 490 (2016). La aplicación de esta normativa se lleva a cabo a través de un procedimiento denominado Estudio Técnico de Planta Docente, para lo que el Ministerio de Educación Nacional – MEN – publicó en el segundo semestre del año 2022 la Guía cómo Elaborar un Estudio Técnico de Modificación de Plantas Docente Y Directivo Docente (MEN, 2022). Dicha guía además incluye parámetros de infraestructura derivados de la NTC 4595 – (Instituto Colombiano de Normas Técnicas – ICONTEC –, 2021), que establece los parámetros de construcción y uso de la infraestructura educativa, criterio conocido como capacidad instalada.

Si bien, cada uno de los Decretos referenciados regula factores como el horario de permanencia de directivos y docentes, asignación académica, asignaturas obligatorias y optativas, modelos educativos, grados, niveles y jornadas, entre otros. La Guía cómo Elaborar un Estudio Técnico de Modificación de

Plantas Docente Y Directivo Docente se apoya principalmente en el Decreto 490 (2016) y la NTC 4595 de 2021. Así las cosas, es importante analizar dos factores; el primero que determina la relación numérica entre estudiantes y docentes y el segundo que indica la capacidad de la infraestructura para alojar a un determinado número de estudiantes en cada aula de clases.

Desde esta perspectiva el Decreto 490 (2016) establece dos niveles para determinar la cantidad de estudiantes por docentes, uno de orden regional y otro institucional. A nivel regional o ETC, se señala que la cantidad promedio para asignación de docentes es de 22 estudiantes en el área rural y de 32 en el área urbana. Si bien, no existe una referencia directa que permita determinar la causa de esta diferencia, la experiencia de los directivos se orienta al modelo, en tanto que para el área urbana los grupos se conforman por estudiantes del mismo grado (Modelo unigrado tradicional) mientras que en el área rural confluyen al mismo grupo estudiantes de distintos grados escolares (Modelo multigrado en variantes como Escuela Nueva, Aceleración, Caminar en Secundaria, Postprimaria y Educación Media Rural).

Ahora bien, llama la atención que, si bien el Decreto 490 (2016) en el nivel territorial estableció como promedio 22 estudiantes para la conformación por grupos en el área rural y de 32 estudiantes en el área urbana, la Guía para la elaboración del estudio técnico, establece como parámetro el número máximo de 40 estudiantes por grupo y/o por docente en los niveles de básica y media, sin distingo de la ubicación rural o urbana y solo mantuvo la diferenciación geográfica para el nivel de preescolar que es de 20 en el área rural y 25 en el área urbana para la configuración de grupos. Si bien, el número máximo de 40 estudiantes se usó en varios estudios técnicos como número mínimo para la conformación de grupos, según lo revelaron entrevistas a directivos docentes, el criterio de infraestructura o capacidad instalada limitó la cantidad de estudiantes por grupo al área de las aulas de clases.

Así las cosas, el Ministerio de Educación Nacional evalúa la infraestructura educativa teniendo como lineamientos técnicos para determinar el espacio construido por estudiante en el aula dos referentes. El primero hace referencia a la NTC 4595, aplicable a edificaciones escolares construidas a partir de su promulgación, y el Manual de diseño ICCE, utilizado para edificaciones construidas antes de la emisión de la NTC 4595 (ICONTEC, 2021). En este sentido, el estándar de metros cuadrados por estudiante es de 1,29 metros cuadrados para aulas tipo A construidas previamente a la NTC 4595, y de 1,65 metros cuadrados para aulas nuevas o mejoradas. En otras palabras, si bien existe un número máximo deseable de 40 estudiantes por grupo, éste está limitado a la capacidad del salón de clases según el año de construcción.

Figura 1

Relación estudiante – docente

Nivel educativo	Relación Estudiante - Docente	Jornada Escolar Semanal	Asignación horaria en aula
Preescolar	Uno por grupo	20 horas	20 horas
Primaria	Uno por grupo	25 horas	25 horas
Secundaria y media académica	1,36 por grupo	30 horas	22 horas
Media técnica	1,7 por grupo	37 horas	22 horas

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 490 de 2016

En cuanto al lineamiento para el cálculo de docentes en el nivel de establecimiento escolar, cabe señalar que el Decreto 490 (2016) establece una relación de un docente por cada grupo en los niveles de preescolar y básica primaria, mientras que en el nivel de básica secundaria y media académica es de 1,36 docentes por grupo y en media técnica es de 1,7 docentes por grupo. Lo anterior con el aseguramiento de asignar 22 horas de actividad escolar con estudiantes y ocho de itinerancia a cada docente y cumplir un horario de 20 horas de presencia de estudiantes en las instalaciones educativas en preescolar, 25 en básica primaria, 30 en básica secundaria y media académica y 37 en media técnica.

Problemas identificados por los directivos docentes

Si bien, los elementos jurídicos y técnicos permiten realizar un estudio de planta docente que pudiera en algunas instituciones escolares con condiciones ideales, acercarse a calcular el número necesario de docentes para la prestación del servicio educativo, es una realidad que muchas instituciones no tiene las condiciones ideales que permita un resultado adecuado. En este sentido, aún en el mismo lineamiento técnico hay vacíos e imprecisiones que conllevan a generar cálculos errados, que tienen como consecuencia la asignación a los establecimientos escolares de menos docentes que los requeridos o a generar problemáticas de orden logístico que afectan el adecuado desarrollo del quehacer escolar. En este sentido, directivos docentes coinciden en al menos presentar cuatro problemáticas de la Guía para la Realización de Estudio Técnico.

Figura 2

Problemáticas derivadas de la aplicación de la Guía cómo elaborar un estudio técnico de modificación de plantas docente y directivo docente

Problemática	Descripción
Población rural dispersa	La guía no considera las particularidades de las zonas rurales dispersas, donde los establecimientos escolares suelen estar ubicados a distancias mayores y atienden a un número reducido de estudiantes. Esto genera dificultades en la asignación de recursos y docentes adecuados puesto que la ETC calcula una planta global de maestros teniendo en cuenta la matrícula total.
No considera el uso de aulas especializadas	La guía se enfoca principalmente en el tamaño de las aulas tipo A, sin tener en cuenta las aulas especializadas como salas de informática, bibliotecas o talleres. Esto genera una falta de precisión en el cálculo del área por estudiante y dificulta la planificación de espacios adecuados para el desarrollo de actividades específicas al generar grupos más grandes que la capacidad instalada.
Definición inadecuada del término "grupo"	La guía no proporciona una definición clara y precisa del término "grupo", lo cual puede llevar a interpretaciones ambiguas y diferentes criterios de asignación de docentes. Esto puede generar inequidades en la distribución de recursos humanos y afectar la calidad educativa.
Establecimiento del máximo como número mínimo para mantener grupos escolares	En la guía, el máximo establecido para la cantidad de estudiantes en un grupo se considera como un número mínimo para mantener grupos escolares. Esto puede limitar la flexibilidad en la asignación de docentes y dificultar la adaptación a diferentes realidades educativas.
Incoherencia jurídica en el modelo flexible para áreas urbanas	El modelo flexible propuesto en la guía para áreas urbanas puede generar incoherencias jurídicas, ya que existen resoluciones que establecen modelos unigrado o tradicional en sectores urbanos que desconoce la guía.

Fuente: Elaboración propia

Factores alternativos en el desarrollo del estudio técnico

Si bien, el liderazgo de los directivos docentes se muestra en un sinnúmero de áreas en las instituciones educativas, el ejercicio de su rol directo en la administración del talento humano permite, entre otros aspectos, aportar de forma contextualizada en el desarrollo de política pública en educación, en asuntos cruciales como el cálculo de docentes a asignar a cada establecimiento escolar. En este sentido, la investigación permitió concretar diez criterios en los que un buen número de directivos docentes coinciden en afirmar que deben ser considerados en el estudio técnico. En este sentido, aspectos como la infraestructura educativa, el mobiliario, salud mental de maestros, ambientes propicios para el aprendizaje de la sana convivencia, atención a las habilidades disímiles, acceso a herramientas informáticas y conectividad, hacen que cálculo de docentes a asignar a las instituciones educativas sea un ejercicio que trasciende la aplicación de lineamientos técnicos; para convertirlo en un análisis profundo de las condiciones necesarias para garantizar una educación de calidad en las particularidades de cada contexto.

Figura 3

Criterios propuestos por directivos docentes a considerar en estudios técnicos de planta docente

Criterio

Descripción

Riesgo psicoemocional de maestros	Reconocer y abordar el impacto psicoemocional que enfrentan los maestros al trabajar con grupos numerosos o multigrado y promover estrategias de apoyo y autocuidado.
Equipamiento y mobiliario	Evaluar y ajustar el número de estudiantes por grupo teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos adecuados; como salas de informática, talleres y laboratorios, conectividad y bibliotecas con miras a promover prácticas educativas efectivas.
Atención a la diversidad	Garantizar la conformación de estudiantes por maestro teniendo en cuenta la población con discapacidad y/o con talentos excepcionales, que garantice el cumplimiento de la Ley de Discapacidad (Ley 1618, 2013).
Convivencia escolar y solución de conflictos	Analizar el tipo de conflictos de convivencia según la edad, tamaño del grupo y la atención que demanda al docente su solución y abordaje pedagógico de estas situaciones con miras a que sean usados como recursos de aprendizaje de sana convivencia a la luz de la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013)
Trabajo administrativo del docente	Calcular la relación entre el tamaño de grupos, grado de escolaridad y edad y las responsabilidades administrativas del docente de modo que no se vea comprometida su labor pedagógica.
Evaluación de necesidades específicas	Ampliar la evaluación más allá de aspectos cuantitativos, considerando la formación y especialización requerida para atender las necesidades de los estudiantes.
Enfoque pedagógico	Considerar las particularidades de los modelos educativos y metodologías flexibles de enseñanza en relación el tiempo de dedicación requerida según el tamaño de los grupos.
Gestión del tiempo	Evaluar la carga administrativa no pedagógica ordinaria como la elaboración y desarrollo de proyectos de impacto comunitario, proyectos transversales, Ruta de Mejoramiento Institucional, participación en comités y tareas accesorias derivadas de la atención a niños y adolescentes.
Infraestructura adecuada	Garantizar un análisis de infraestructura coherente con el tamaño de los grupos en aulas de diversas categorías, escenarios deportivos, unidades sanitarias y restaurantes escolares.
Formación continua	Asociar el tamaño de los grupos y la relación numérica docente – estudiante a la capacitación y actualización de los maestros en tecnologías, pedagogías innovadoras y enfoques educativos que permita un avance en la calidad de la educación.

Fuente: Elaboración propia

Impacto en la política

La asignación adecuada de docentes en el ámbito educativo es fundamental para garantizar una educación de calidad y equitativa. En este sentido, la revisión y ajuste de los criterios utilizados para la asignación de docentes tiene un impacto significativo en la política educativa, a la vez que valida de manera determinante el liderazgo de los directivos docentes. Si bien, existe un marco jurídico y técnico que orienta la administración de la planta de personal docente, se requieren ajustes en la política que permitan reconocer las particularidades de los contextos de la población rural dispersa, el acceso a aulas especializadas como aspecto garante de calidad educativa, la correcta definición y aplicación de términos relacionados con

grupos y ámbito de aplicación y procesos de variación a modelos educativos flexibles. Más allá de estas aparentes imprecisiones, existe criterios que, a juicio de directivos docentes, desconoce la política educativa en cuanto a la asignación de cantidad de docentes que hace necesario replantear los lineamientos técnicos en esta materia.

Metodología

Alineado con el objetivo de analizar estrategias de liderazgo que pueden ser implementadas por los directivos docentes en la coadministración del talento humano, la investigación propone desarrollar una metodología en el marco del modelo fenomenológico social, que integra la de 15 directivos docentes del departamento de Santander – Colombia, a través de entrevistas semiestructuradas, en las que cuentan sus experiencias en las sesiones de estudio de planta y develan las acciones liderazgo que generan como respuesta a este proceso técnico. En este contexto se diseñó una investigación que contó con las siguientes fases:

1. **Diseño de la investigación:** En esta fase se establecen los objetivos de la investigación, se define el marco teórico sobre liderazgo en la coadministración del talento humano al servicio de las instituciones escolares y se delimitará el alcance del estudio.

2. **Selección de participantes:** Se seleccionan con criterio de conveniencia 15 directivos docentes de diferentes instituciones educativas para participar en el estudio. La selección se lleva a cabo teniendo representación de establecimientos rurales, urbanos, técnicos, académicos, género del directivo y experiencia en el cargo.

3. **Preparación de las entrevistas:** Se diseñan las preguntas de las entrevistas semiestructuradas, e instrumento que permita identificar las características del directivo docente, las cuales permitirán indagar en las experiencias y acciones de liderazgo de en relación con la planta docente durante el primer trimestre del año 2023. Las preguntas abordan temas como la selección y asignación de docentes, evaluación y seguimiento del desempeño, capacitación y desarrollo profesional, entre otros aspectos relevantes.

4. **Realización de las entrevistas:** Se lleva a cabo una entrevista semiestructurada individual a cada uno de los 15 directivos docentes participantes. En este sentido se usa una guía de preguntas, pero también se permitirá la exploración de temas emergentes y la profundización en las respuestas de los participantes.

5. **Análisis de los datos:** Se realiza un análisis cualitativo de los datos recopilados en las entrevistas. Esto implicará la identificación de patrones, categorías y temas relevantes relacionados con criterios para la elaboración de estudios técnicos de planta docentes propuestos desde el liderazgo de los directivos docentes durante el primer trimestre del presente año.

Pertinencia social

Si bien, es preponderante para la financiación de la educación evaluar permanentemente a través de estudios técnicos de planta docentes las necesidades de maestros y demás profesionales del sistema educativo, es indispensable repensar los criterios propuestos de modo que consideren las particularidades de los contextos de modo que las políticas y consideraciones técnicas resulten pertinentes y logren el impacto esperado en la equidad y calidad educativa, así como en el bienestar de los estudiantes y docentes. Desde una perspectiva jurídica, por ejemplo, se destaca la importancia de la legislación nacional e internacional en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad, como la Ley 1618 (2013). Esta normativa garantiza los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo su derecho a una educación inclusiva y de calidad. La consideración de este marco legal en el estudio técnico debiera reforzar el compromiso social y ético de las instituciones educativas y promover una educación equitativa para todos los estudiantes.

En términos técnicos, la aplicación de los criterios propuestos por los directivos docentes en el ejercicio de su liderazgo permite una evaluación más integral y precisa de las necesidades específicas de los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general. Estos criterios van más allá de los aspectos cuantitativos tradicionales, como el número de docentes y estudiantes, y consideran aspectos cualitativos, como la formación y especialización requerida para atender necesidades específicas, la atención a la diversidad y la gestión del tiempo. Al utilizar un enfoque más completo, se logra una distribución más adecuada de los recursos humanos y materiales, optimizando así los procesos de enseñanza-aprendizaje y favoreciendo la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, diversos estudios académicos respaldan la importancia de abordar la diversidad en el contexto educativo y promover la atención individualizada de las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, Grijalba-Bolaños y Estévez-Pichs (2020) destacan la necesidad de implementar estrategias inclusivas en la educación, brindando apoyo y recursos adecuados a los estudiantes con discapacidad, asimismo, Terán-Rosero y Botero-Álvarez (2014) resaltan la importancia de considerar el bienestar emocional de los docentes, reconociendo los riesgos psicoemocionales a los que se enfrentan y promoviendo estrategias de apoyo.

En conclusión, el estudio técnico y la aplicación de los criterios propuestos son socialmente pertinentes, ya que responden a marcos jurídicos, técnicos y teóricos que promueven la equidad, la inclusión y la calidad educativa. La consideración de la legislación vigente, la evaluación integral de las necesidades educativas y la atención a la diversidad contribuyen a una distribución más justa de los recursos y al desarrollo integral de los estudiantes. Los estudios académicos respaldan la importancia de abordar estos aspectos, destacando la necesidad de promover una educación inclusiva y el bienestar de los docentes.

Conclusiones

Si bien Colombia requiere de una permanente revisión de la cantidad de docentes al servicio del sistema educativo, es importante democratizar la discusión que conlleve a una participación de toda la comunidad educativa y en específico del análisis del contexto de los establecimientos escolares. Dicha participación debe ahondar en una revisión exhaustiva de la normativa vigente y de los marcos legales que rigen el proceso de estudio técnico y en específico los criterios de aplicación en las diferentes zonas del país. En este sentido, la revisión documental y el encuadre técnico y jurídico se erigen como elementos fundamentales para establecer un marco normativo sólido que respalde y oriente el proceso de evaluación de necesidades y asignación de recursos humanos y materiales en el contexto educativo. Una base legal clara y bien definida garantiza la validez, objetividad y transparencia de los resultados obtenidos, fomentando la equidad y la calidad educativa.

Ahora bien, el análisis preliminar de algunas disposiciones jurídicas y técnicas permite evidenciar la necesidad de abordar los problemas identificados en la aplicación de la guía para el desarrollo del estudio técnico. En este sentido, los desafíos encontrados en el terreno práctico ponen de manifiesto la importancia de revisar y mejorar tanto el enfoque metodológico como los procedimientos utilizados en este proceso. En consecuencia, la detección de obstáculos que puedan dificultar una evaluación precisa de las necesidades educativas y una asignación adecuada de recursos humanos y materiales constituye un llamado a la reflexión y la acción, con el objetivo de optimizar y perfeccionar el estudio técnico en el ámbito educativo.

En esta línea de ideas, la propuesta de nuevos criterios para la realización del estudio técnico surge como una respuesta concreta a los desafíos y problemáticas identificadas por los directivos docentes en el ejercicio de su liderazgo. Estos criterios, que abarcan aspectos fundamentales como el reconocimiento del riesgo psicoemocional de los maestros, la atención a la diversidad, la adecuada infraestructura y equipamiento, entre otros, son considerados indispensables para asegurar una educación de calidad y el bienestar integral de los estudiantes y docentes. La inclusión de estos elementos en el proceso de evaluación de necesidades y asignación de recursos garantiza la equidad, la pertinencia y la eficiencia en la distribución de estos, contribuyendo así al desarrollo educativo sostenible.

En resumen, se hace evidente la necesidad de llevar a cabo una revisión minuciosa de los marcos normativos existentes, con el fin de adecuarlos a las demandas y desafíos actuales. Asimismo, resulta fundamental abordar las problemáticas identificadas en la aplicación práctica de la guía para el desarrollo del estudio técnico, con el propósito de mejorar y perfeccionar el enfoque metodológico y los procedimientos utilizados. En este sentido, la consideración de los nuevos criterios propuestos por los directivos docentes, que reflejan su liderazgo, conocimiento experto y su experiencia en el terreno educativo, constituye un aspecto clave para lograr una asignación eficiente de recursos y, en última instancia, favorecer el desarrollo educativo y el bienestar de toda la comunidad educativa.

Referencias

- Congreso de la República de Colombia (marzo 15, 2013). Ley 1620. Ley de Convivencia Escolar. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Congreso de la República de Colombia (febrero 27, 2013). Ley 1618. Ley de Discapacidad. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2022). Educación formal 2021. Archivo digital: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf
- Grijalba-Bolaños, J. y Estévez-Pichs, M. (2020). La inclusión escolar, un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 313-322. Archivo digital: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100313
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas. (2021). NTC 4595: Ingeniería civil y arquitectura; planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares. Bogotá, Colombia: ICONTEC. Archivo digital: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-355996_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Decreto 490 de 2016. Tipos de empleos del Sistema Especial de Carrera Docente y su provisión. DO 49.827. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=69073>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Guía cómo Elaborar un Estudio Técnico de Modificación de Plantas Docente Y Directivo Docente. Archivo digital: <https://sig.mineduccion.gov.co/lib/download.php?nivel1=a054VmZRbHVsejE2bHJsTHIMUUIEY3pIMDhCR0IBTKpFRDE5TmJWSFBaYWZ4dnFVT3JISTBTaGVkbgwcy93RVdyazFsbNBnYUtWSXE3ZnpmU3JvTKE9PQ==&nivel2=UnRhdGxGeVoycDBRaIR6dElMb2xWZmFRblVUb0UvOVZoRmdGVUZSWEkzYz0=>
- Terán-Rosero, A. y Botero-Álvarez, C. (2014). Riesgos psicosociales intralaborales en docencia. *Revista Iberoamericana de psicología*, 5(2), 95–106. Archivo digital: <https://repositorio.iberu.edu.co/entities/publication/c617298a-acd4-40e8-9e14-fb9e5655b94c>

La Escuela como Caleidoscopio. Propuestas de las Infancias y Juventudes para Mejorar el Sistema Educativo en México¹⁰⁴

¹⁰⁴ Este documento parte de un trabajo extenso que se realizó para el Análisis especializado de la Consulta Infantil y Juvenil 2021 “Las voces de las infancias y juventudes”

ANA LAURA LÁZARO SANTIAGO

MINERVA GÓMEZ PLATA

Resumen

Las niñas y adolescencias miran y viven desde su *estar* en la escuela, por eso es fundamental realizar una reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el caleidoscopio de sus propias *expresiones, pensares y sentires*; lo que buscan es incidir en la construcción de una sociedad en la que quieren vivir mejor. El objetivo del presente es visibilizar las opiniones, necesidades, propuestas y recomendaciones de la población de 3 a 17 años que participó en la Consulta Infantil y Juvenil 2021 (CIJ-2021)¹⁰⁵ para mejorar la escuela y el aprendizaje en México, así como presentar los principales hallazgos, líneas de análisis y acción, que derivaron de las palabras de las infancias.

Introducción

La CIJ-2021 es un ejercicio de participación, realizado por el Instituto Nacional Electoral¹⁰⁶, en el que las niñas, niños y adolescentes expresan sus opiniones sobre temas, situaciones y problemáticas de la vida pública en México. La intención es que sus opiniones sean tomadas en cuenta para impulsar políticas públicas a favor de las infancias y juventudes.

En la última emisión de la CIJ (noviembre 2021), casi siete millones de niñas, niños y adolescentes participaron expresando sus opiniones, demandas y propuestas para mejorar la escuela y el aprendizaje, entre otros temas como la discriminación, la violencia, el cuidado, el medio ambiente y los derechos humanos. El Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana -al que nosotras pertenecemos- realizó el sondeo, diseño de boletas y el análisis especializado de los resultados. Respecto a este último pudimos conocer de primera mano y a voces de las niñas el panorama de la educación básica en el país, *escuchar* las necesidades educativas de las infancias, advertir los contextos diversos y la desigualdad social que se exacerbó durante la pandemia del COVID-19. Las y los estudiantes fueron sumamente críticos con el modelo educativo que se aplicó durante la emergencia sanitaria.¹⁰⁷

En la última emisión de la CIJ (noviembre 2021), casi siete millones de niñas, niños y adolescentes participaron expresando sus opiniones, demandas y propuestas para mejorar la escuela y el aprendizaje, entre otros temas como la discriminación, la violencia, el cuidado, el medio ambiente y los derechos

¹⁰⁵ A partir de este momento para fines prácticos solo será CIJ

¹⁰⁶ El Instituto Nacional Electoral (INE) es la máxima autoridad electoral del Estado Mexicano, que además de llevar a cabo las elecciones federales y emitir la Credencial para Votar, realiza una serie de actividades tanto al interior del instituto como para la población

¹⁰⁷ Cuando se realizó la CIJ la mayoría de la población infantil estaba en un proceso de transición paulatino y escalado del modelo virtual al presencial

humanos. El Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana -al que nosotras pertenecemos- realizó el sondeo, diseño de boletas y el análisis especializado de los resultados. Respecto a este último pudimos conocer de primera mano y a voces de las niñas el panorama de la educación básica en el país, *escuchar* las necesidades educativas de las infancias, advertir los contextos diversos y la desigualdad social que se exacerbó durante la pandemia del COVID-19. Las y los estudiantes fueron sumamente críticos con el modelo educativo que se aplicó durante la emergencia sanitaria.¹⁰⁸

Asimismo, nos dimos cuenta de que persisten imaginarios adultocentristas y disciplinarios alrededor de las prácticas educativas, los cuales impiden que las niñas, niños y adolescentes sean reconocidos como sujetos políticos con capacidad transformadora y propongan la generación de otras formas de enseñanza-aprendizaje. Las niñas tienen muchas propuestas para mejorar la escuela, demandan aprender jugando, aprender desde la cotidianidad de su vida, considerando los aspectos culturales de sus entornos, cuidar del bienestar subjetivo, es decir, atender sus sentimientos y emociones, valorar la importancia de las relaciones inter e intrageneracionales, ser solidarios y participar en la solución de los problemas de la comunidad, entre otras. Sin embargo, muy pocas veces se les pregunta, casi nunca se escuchan y toman con seriedad sus propuestas.

Desarrollo

El primer momento inició en 2019 con el análisis especializado de los resultados de la CIJ-2018, después participamos en la elaboración de los contenidos de las boletas para la CIJ- 2021, estas incluyeron por primera vez una boleta para el grupo de edad de 3 a 5 años; un logro muy importante al poner en el centro las circunstancias y opiniones de la primera infancia. El objetivo establecido fue desarrollar un análisis especializado de los resultados de la CIJ-2021 con perspectiva de Derechos Humanos, derechos de niñas, niños y adolescentes y de género. La Consulta del 2021 marcó cambios significativos en el diseño e implementación a través de diferentes modalidades, como fue la plataforma virtual además de las papeletas impresas.

Encontrarnos de manera directa con las opiniones y respuestas de niñas, niños y jóvenes trabajadores, en situación de calle, de comunidades indígenas, afrodescendientes, con alguna discapacidad, población en situación de movilidad, quienes viven en acogimiento residencial, quienes no se identifican con los géneros binarios y la primera infancia, ha sido una labor muy intensa, pero de enorme compromiso con todos ellos.

Todas y cada una de las expresiones de las niñas, niños y jóvenes son elementos que nos hablan de la necesidad de reconocimiento de sus aptitudes, gustos, preferencias, formas de entender la vida. Desde

¹⁰⁸ Cuando se realizó la CIJ la mayoría de la población infantil estaba en un proceso de transición paulatino y escalado del modelo virtual al presencial

estas formas que les hacen singulares y diversos, proponen transformaciones importantes, necesarias y a veces radicales a los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Las infancias y juventudes expresan con gran claridad la necesidad de conocer y comprender los entornos específicos en los cuales desarrollan su vida: una crítica refrescante que encara la pretensión de estandarizar los conocimientos, las habilidades y aptitudes de niñas, niños y jóvenes.

Es indispensable para el ámbito escolar garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover estrategias diversas de aprendizaje. Es decir, que la educación ayude a mejorar la vida y el desarrollo sostenible ante un panorama de postpandemia que hace detenernos en el camino para comprender de otra manera las voces de las niñas, niños y jóvenes participantes. Aquí algunos ejemplos de lo que las niñas, adolescentes y juventudes nos compartieron:

Voces de 3-5¹⁰⁹: En el kinder me an tratado diferente x tener mi pelo largo ¹¹⁰ Me gustaría que leamos libros y jugar con títeres, me encantaría jugar con mis compañeros y que miss nos enseñe cómo hacer una vaca y una corona, y me encantaría ir a la escuela para comer mi almuerzo.

Voces de 6-9: Ser tratados con respeto y empatía que no nos regañen frente a toda la clase, que tengamos siempre seguimiento pedagógico y psicólogo / Por que no mandan trabajos especiales para mis discapacidades y mis compañeros van muy adelantados / Que las maestras estén más capacitadas con las diferentes técnicas de aprendizaje y estén en conjunto con un psicólogo infantil / Qué no los dejen mucha tarea y nos expliquen mejor las cosas con calma por que el año pasado no aprendí nada y cuesta mucho

Voces 10-13: Que no cobrarán los libros porque algunos niños no tienen dinero / Que ubier aclases normales para relacionarnos entres nosotros alumnos y ustedes maestros, para poder tener una mejor comunicación y hasi mismo tenemos un mejor aprendizaje / Que los profesores tuvieran clases de psicología así podrían entendernos ya que algunos profesores no sabes cómo tratarnos y el estudio es parte de toda la vida se nos quedan muchas cosas en la mente y cambian la percepción que tenemos de pensar

Voces de 14-17: Capacitar a los profes en tener una enseñanza mejor a la que tienen y tratar con tolerancia y respeto a los demás y más que nada tratar en que sus explicaciones sean más comprensibles / El proponer más ámbitos a los estudiantes y que no dejen mucha tarea / Aprender a respetar las decisiones de los niños o adolescentes ya que es su derecho elegir querer hacer algo o no hacerlo ejemplo jugar si bien es una materia hay adolescentes o niños que no les gusta o les cuesta y su opinión no se hace respetar por ello considero que está sería una buena propuesta para mejorar la escuela, otra propuesta sería hablar sobre la orientación sexual en mi opinión nunca se habla de eso con libertad

No podemos negar la importancia que tiene el espacio educativo para la población infantil y juvenil, espacios que deben ser cuidados en todas sus áreas, pues acuñan una vida humana, determinan su presente

¹⁰⁹ Se respetó la escritura tal cual la escribieron los participantes

¹¹⁰ La diagonal permitirá separar las expresiones de las niñas

y su futuro. Quienes no fueron a la escuela explican algunas de las razones, por ejemplo, la pandemia, por miedo a contagiarse, porque no hubo clases presenciales; otros dijeron que nunca han ido a la escuela, otros por razones económicas, por no contar con sus papeles de identidad, no contar con maestras y maestros en las escuelas o por tener alguna discapacidad.

Poder aprender porque durante la pandemia no pude asistir a clases en mi kinder y no aprendí nada (voces de 3-5)

En mi escuela no hay internet y ya no nos dieron clases en línea solo nos dan tareas (voces de 6-9)

A mi me gustaría, pero es cosa de que mis padres me inscriban o algo así (voces 10-13)

No tenía como comunicarme y no entendí bien las clases (voces de 14-17)

La precarización, la falta de empleo en las familias, la necesidad de emplearse para solventar gastos, son algunas de las principales causas de la deserción escolar; plantearon que sus padres no los inscribieron, no los dejan ir a la escuela o porque no los pueden llevar. También a causa de enfermedades graves, migración y cambios de residencia son algunas de las razones de abandono escolar.

Porque ubo problemas en mi casa y no pude estudiar en línea (voces de 14-17)

Porque no tengo tanto tiempo trabajo (voces de 10-13)

Lo que más extrañaron de la escuela en el contexto de la pandemia fue: a) la convivencia y socialización escolar, familiar y comunitaria y b) las clases presenciales ante las dificultades en el aprendizaje.

Extrañar a mi maestra (voz de 3 a 5)

Que ayuden a niños que no tienen dinero y que puedan ir a la escuela por medio de becas o ayudas. (voz de 6-9)

Que los maestros nos tengan más paciencia y que no tengo ni una queja de ningún maestro que me tocó que me diera clases al contrario voy a extrañar la escuela ya que todo este tiempo de la enfermedad en curso no tuve tiempo de asistir (voz 10-13)

Es muy significativo el lugar que tiene la escuela para la población infantil y juvenil, sobre todo en términos de la interacción social, de la importancia que tiene para ellos aprender en la presencialidad con los ‘otros’. Hacen una valoración muy importante sobre el rezago que dejó la escuela a distancia, situación que les ha generado mucha preocupación y estrés por las dificultades de aprendizaje, lo que hace énfasis en la importancia del vínculo presencial.

El tema del juego tuvo una presencia significativa en los cuatro grupos de edad. La propuesta central y eje de las respuestas es la conjunción de aprender-jugando, estrategias basadas en el juego para abordar las distintas materias, articulando a éstas las artes y la lectoescritura.

Voces de 14-17: Enseñanzas con videos, lugares en los cuales puédanos jugar, que los maestros nos enseñen con videos, comerciales, películas, documentales etc. / Fomentar la lectura y tener un tiempo para jugar ya que con esto se estimula su creatividad, el lenguaje y sobrellevar el estrés.

Si niñas, niños y jóvenes tuvieran la oportunidad de jugar más, vivirían de otra forma la exigencia de aprender o poner atención, lo cual encontramos muy presentes en las respuestas de esta consulta.

Las artes fueron otro tema con mayor demanda para mejorar la escuela, piden materias artísticas como parte del currículo escolar; así como también actividades de mayor movimiento corporal, que les ayuden a no siempre estar sentados, contar con actividades de expresión artística y trabajo grupal o en equipos; articularse en clubes para generar distintas acciones, pero sobre todo convivir y estudiar con mayor tranquilidad y en compañía de pares. La institución educativa ha individualizado los procesos educativos, cuando en realidad se debería apostar a un aprendizaje colectivo.

Tener talleres de artes o de otra cosa con sana distancia como antes en la escuela me daban a elegir un club o taller que era divertido extraño eso y quiero que regrese (voz 10-13)

Me gustaría ir a la escuela para jugar con mis compañeros y apreender lo que me va a enseñar mi maestra y me siento feliz porque por primera vez voy a asistir a la escuela (Voz 3-5)

Sin embargo, también encontramos en las narraciones de los niños expresiones adultas que establecen la oposición juego-aprendizaje, quizá por desconocimiento y falta de comprensión de las bondades y valor del juego en todos los procesos de vida, lo cognitivo, las reglas sociales, peor por sobre todo el juego permite elaborar procesos emocionales, duelos y diversas problemáticas que no siempre les explican o los hacen partícipes de las soluciones.

Los mensajes instituidos respecto a una educación basada en la información más que en la formación, se externaron en las respuestas abiertas, así como exigir a niñas, niños y jóvenes portarse bien y poner atención a sus maestras y maestros. Una visión que demanda un sujeto pasivo ante el adulto. Exigen un cambio en la educación y en el trato que reciben de las y los adultos, quieren ser reconocidos en sus distintas experiencias como sujetos de aprendizaje, sujetos que pueden opinar sobre los temas que quieren aprender. *“Mi propuesta sería destinar un día a concursos o actividades didácticas sobre un trabajo que no entendimos la mayoría del grupo.” (Voz 6-9)* Esperan acompañamiento, escucha y paciencia de parte de sus maestras y maestros, por eso también los invitan a jugar, que los escuchen y respeten en las distintas formas de aprender en el salón de clases.

Dejar participar libremente a los alumnos. Tener diferentes propuestas para aprender como videos, juegos, etc. Tener en cuenta sus emociones evaluar de diferentes formas enseñarles acerca de la salud mental, amor propio, emociones, etc. (Voz 14-17)

Otro elemento a visibilizar tiene que ver con las condiciones materiales del espacio educativo, lo cual hacen evidente la carencia de materiales, el mal estado de los inmuebles escolares y el mobiliario de

los salones, sobre todo la carencia de agua en las escuelas. Demandan baños limpios y con agua, pintar su escuela, contar con bibliotecas, computadoras, internet y uso de tecnologías en clases. También requieren laboratorios, espacios deportivos, artísticos y culturales. *“Que el gobierno de dinero suficiente a las escuelas me gustaria tener donde proyectar videos y escuchar musica ventilador bancas en buenas condiciones.” (Voz 6-9)*

Expresan preocupación por las carencias económicas que presentan, por la falta de oportunidades, la desigualdad, por alguna discapacidad o hablar alguna lengua indígena. Algunas niñas, niños y jóvenes no cuentan con los materiales y el apoyo para continuar sus estudios. *“Que donen dinero para que los niños y niñas de la calle o pobres pueda entrar a la escuela o que donen computadoras, celulares, e internet para todos ellos.” (Voz de 6-9)*

Denuncian los malos tratos que reciben de algunos maestros y maestras, esta es una constante. Esperan una escuela sin acoso y sin discriminación por discapacidad, edad, color de piel, apariencia o por hablar una lengua indígena. *“Si pegan en la escuela. La maestra es mala. (Voz 3-5)*

También encontramos que, desde la primera infancia, se nombró la discriminación, la violencia y el bullying; exigiendo un trato digno y de respeto en este espacio común “su escuela”. Exigen atención, paciencia y respeto, incluso demandan apoyo psicológico, solicitan a los adultos docentes una mayor empatía, acompañamiento eficaz y solidario. El acoso o el ‘bullying’ como ellos lo nombran es un problema preocupante en las relaciones escolares. Hablaron de los temores o miedos ante las dificultades y las diferencias en los ritmos del aprendizaje, sobre todo el miedo a equivocarse al participar y expresarse, situación que les limita pues les expone a la burla y agresión tanto de sus pares como de sus maestras y maestros. Viven mucha ansiedad y preocupación por la cantidad de tareas y los exámenes.

El aspecto emocional es un tema central, algunas afecciones están relacionadas con el trato que reciben, las exigencias escolares y las pocas oportunidades que tienen para expresarse al no contar con espacios para hablar, así como la falta de espacios para convivir, relajarse y jugar. *“Becas, conferencias sobre la vida, sobrepeso, embarazo adolescente, las emociones que vivimos, deporte y motivación. Talleres que nos mantengan ocupados por las tardes y así evitar que pasemos demasiado tiempo pensando en cosas que no están bien.” (Voz 14-17)*

Desean contextos escolares con más libertad: libertad de movimiento, de pensamiento, menos vigilancia adulta, abrir las opciones de conocimiento y no limitar su aprendizaje en materias que son de mayor relevancia para los adultos y no toman en cuenta las áreas en las que las niñas y juventudes se interesan.

Prevalece una participación acotada a las respuestas que darán cuando el maestro les pregunta, lo que refleja una noción de participación limitada y reducida a la demanda adulta. Es muy preocupante el miedo que sienten al participar en clase por las burlas, regaños, gritos o golpes que señalan recibir en la

escuela. Demandan respeto y escucha, solicitan a sus maestras y maestros ‘que les vean’ y atiendan sus necesidades. *“En general que el aprendizaje los maestros hagan ver a sus alumnos con amor al aprendizaje y encontrar métodos en los que a los alumnos se les haga interesante y no hacerlos ver que la educación, la tarea u otras cosas son castigos.” (Voz de 10 a 13)*

Encontramos numerosas expresiones que nos hablan de que la experiencia escolar para muchas niñas, niños y jóvenes mexicanos está marcada por la violencia. Nos referimos a la violencia entre pares y al acoso escolar, pero también a diversas formas de violencia que lamentablemente reciben por parte de los adultos con quienes conviven en el entorno escolar, principalmente de maestras y maestros. No son pocas las expresiones en donde las niñas, niños y jóvenes denuncian formas de violencia psicológica, física y sexual por parte de sus docentes u otros adultos. No podemos obviar estas denuncias.

El abandono escolar es un tema relevante en México, es una situación que involucra a varios actores y situaciones, como la familia, los docentes, las instituciones educativas, el gobierno; situaciones que van desde lo familiar, económico, laboral, social, etc. En muchas ocasiones solo es una pausa en lo que solucionan o mejora su situación, pero en otras ya no vuelven a retomar sus estudios.

La escuela es un gran centro de entramados y sentimientos, por un lado, la escuela puede ser esa gran institución educadora, moldeadora, disciplinaria llena de poder y de defectos, y por otro puede ser el lugar de mayor seguridad, convivencia, socialización y espacio de añoranza para las niñas, niños y jóvenes. Las niñas y juventudes son sujetos totalmente sociales, la escuela es un ámbito en el que se desarrollan, conviven con sus iguales, participan, aprenden y adquieren hábitos, juegan, además de ser uno de los lugares en donde pasan más tiempo, por eso con la pandemia se modificó dramáticamente su estar y ser dentro de la escuela.

Las niñas, niños y jóvenes participan de la vida pública a través de sus opiniones, propuestas y acciones, se reconocen como agentes de cambio en sus comunidades y entornos más cercanos. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se trata de las decisiones políticas, las niñas y juventudes denunciaron que la incidencia en las políticas públicas es una posibilidad lejos de su alcance, parece un asunto que solo está en las manos de las personas adultas. Esto es resultado, por un lado, de visiones adultocéntricas y tutelares que restringen y desconocen el potencial político de las infancias y juventudes, y por el otro, de perspectivas vinculadas a una noción acotada sobre la participación política y la vida democrática en el país exclusiva de los mayores de 18 años.

Urge que las niñas, niños y adolescentes sean reconocidos como actores sociales, políticos e históricos, y no solo como sujetos subordinados al poder de los adultos. Es preciso cruzar esa frontera que nos hace creer que la participación infantil y juvenil no es posible, deseable o necesaria. Pensamos que declarar la participación de las personas más jóvenes como actores y agentes con capacidad de transformación social en los medios y espacios públicos, hablar de su participación en las familias, escuelas,

albergues, comunidades, en la calle, en todos los espacios posibles, desde el más cotidiano hasta el que parezca más inaccesible, es plantear una labor de fondo en el que las niñas, niños y jóvenes “también hacen historia”.

Para ello, es necesario promover la participación infantil, si logramos escuchar y dialogar con la población infantil y juvenil como “interlocutores válidos”, seguramente nos daremos cuenta de que tienen mucho qué opinar y aportar para encontrar mejores soluciones a las problemáticas sociales. Esto implica trabajar con las personas adultas, para cumplir con nuestra responsabilidad habrá que “reinventar(nos) la adultez”, es decir, reaprender las formas de relacionarnos con los demás. Hay que reconocer que se puede hablar y tejer el diálogo desde distintas experiencias y formas de pensar el mundo. No importa si es mucho o poco el tiempo que llevamos aquí. Compartir el “poder” en la toma de decisiones, es permitir y exigir que la opinión y las propuestas de las niñas, niños y jóvenes tienen verdadero peso social y político.

Por último, niñas, niños y jóvenes nos comparten su interés por conocer sus derechos humanos, ser tratados con igualdad, la equidad entre los géneros, la responsabilidad de cuidarnos entre nosotros. Los derechos no tendrían que tratarse solo en lo escrito sino actuarse y reconocerse para que las niñas y juventudes participen de la garantía y el ejercicio de los derechos consignados en las normas y leyes de nuestro país.

Conclusiones

La CIJ-2021 es un proceso consultivo que permite acercarnos a los diferentes contextos de las niñas, adolescencias y juventudes, en esta emisión se propuso tener más respuestas abiertas, lo cual valoramos como un gran acierto, pues fue algo de enorme riqueza que nos da un panorama del sentir de las niñas, acercarnos a la diversidad de sus contextos, propuestas, pensamientos y voces. Esta propuesta de información da un mar de datos cuantitativo, pero sobre todo cualitativos; es un sistema de información nacional que permitirá generar indicadores que lleguen a la agenda política con capacidad de generar interpretaciones de la realidad que habitan y acciones de transformación social que impacten en la política pública desde los testimonios de los sujetos.

Las problemáticas y los riesgos a los que están expuestas las infancias y juventudes se pueden clasificar en las siguientes categorías: discriminación, violencia, violencia de género, desigualdad, problemas de salud mental, consumo y venta de sustancias nocivas, así como temas vinculados al crimen organizado y a delitos graves como el secuestro y el asesinato. En las respuestas abiertas se confirma la presencia de maltrato físico, emocional, social y económico. La violencia es una estrategia de crianza, aceptada, tolerada, invisibilizada y en algunos casos legitimados bajo argumentos como “es por tu bien” donde el impacto y secuelas del maltrato en niñas, niños y jóvenes, está directamente relacionado con quién ejerce el maltrato.

A partir de los resultados de la CIJ 2021 confirmamos la urgencia de generar espacios de reflexión donde los adultos podamos mirar de forma crítica las prácticas naturalizadas y normalizadas hacia las niñas, niños, jóvenes en el medio escolar, así como en todas sus condiciones sociales diversas.

Referencias

Instituto Nacional Electoral. (2021). Consulta Infantil y Juvenil. Instituto Nacional Electoral.

<https://consultainfantilyjuvenil.mx>

Instituto Nacional Electoral. (2022) Consulta Infantil y juvenil 2021. Resultados

<https://tableau.ine.mx/t/DECEYEC-ConsultaInfantilyJuvenil2021/views/>

Saberes Experienciales Docentes en el Prácticum de Educación Física, Recreación y Deporte

CARLOS FEDERICO AYALA ZULUAGA

CRISTIAN CAMILO OROZCO SÁNCHEZ

Resumen

El presente manuscrito presenta resultados en los cuales, se emerge el interés de comprender las Orientaciones Pedagógicas y los Saberes Experienciales en el contexto profesional del prácticum en educación física en Colombia. Método: enfoque cualitativo, corte descriptivo-comprensivo, y método histórico hermenéutico; técnicas, entrevista a profundidad y observación directa. Resultados. Lo obtenido aportara en el conocimiento de las prácticas docentes profesionales; relacionar los saberes y las orientaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad docente.

Objetivos

Comprender las Orientaciones Pedagógicas y los Saberes Experienciales en el contexto profesional del prácticum en educación física en Colombia.

Resultados

1. La Práctica Profesional Docente, permite y contribuye en la construcción de saberes docentes, experienciales y orientaciones pedagógicas en contexto.
2. El prácticum en educación física afianza conocimientos, saberes y orientaciones pedagógicas desde la apertura a tener visión analítica, crítica y propositiva frente a la PPD.
3. El prácticum reflexiona a partir de los saberes experienciales adquiridos y de sus vivencias prácticas (Tardif, 2010; Schön, 2002).
4. El prácticum en educación física, mediante el uso de su cuerpo y con acciones de feedback, adquiere saberes experienciales (Asún et al., 2020).
5. Los saberes docentes y experienciales emergen de las subjetividades del prácticum o sea por sus intereses, ideas y revelaciones, comprendiendo que [...] los saberes del cuerpo son saberes de la experiencia subjetiva. (Taborda, 2017, pp. 200-201).
6. La comunicación verbal y no verbal favorece los procesos de aprendizaje y enseñanza de saberes, experienciales.

Impacto en la política

La adquisición de saberes experienciales responde al objetivo del Documento 15 del MEN (2010), que busca contribuir con el uso del cuerpo en la orientación de clases para mejorar el saber docente y estudiantil.

Además, de ofrecer conocimiento teóricos y prácticos que contribuyan al desarrollo motor y cognitivo, de manera fácil y comprensiva para la práctica profesional docente.

Metodología

El presente estudio, presenta perspectivas investigativas, centradas en los enfoques cualitativos, comprensivos e interpretativos de costumbres culturales, políticas y económicas del prácticum en Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas, durante el desarrollo

de la PPD. El enfoque cualitativo es empleado, por tanto, para la comprensión de fenómenos caracterizados por un alto grado de complejidad interna. (Paulilo, 2007).

Metodológicamente, la Universidad de Caldas es el componente de Análisis, pero, específicamente el foco de interés, es el Programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. El componente o unidad de Trabajo fueron los practicantes-profesores (Prácticum) del Programa, que fueron invitados a responder al proceso mediante una entrevista en profundidad y las observaciones estructuradas.

Inicialmente los investigadores presentaron supuestos sobre diferentes problemáticas acontecidas en prácticum en los contextos escolares; luego se indagó y confrontaron los supuestos planteados, mediante las entrevistas (cuestionarios estructurados) y observaciones (diarios de campo y grabadora de sonido) a los prácticum, y así resolver el(os) problema(s) investigativo(s).

La información recolectada, fue codificada mediante el atlas ti. Versión 7, codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002), además la sabana de datos, para construir las diferentes categorías.

Finalmente se realizó triangulación (Relacionar resultados, interpretación de los investigadores y confrontar con empíricos).

Conclusiones

1. Los saberes experienciales de los prácticum son inclinados hacia un enfoque técnico, donde se evidencia la intención del control disciplinario, responder a las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en lo motor, en proporcionar control con el cuerpo con gestos y roles específicos a los estudiantes.
2. Las orientaciones pedagógicas evidenciadas en los prácticum son tanto conservadoras como contemporáneas, pero al relacionarlas con los saberes experienciales buscan responder a la ley, reglamentaciones y directrices gubernamentales y ministeriales.
3. los conocimientos adquiridos del saber experiencial recogen todas las vivencias significativas y no significativas, buscando fortalecer su identidad docente y las motivaciones intrínseca y extrínsecas (Ruiz, 2023).
4. Hay que seguir investigando sobre los saberes experienciales y orientaciones pedagógicas especialmente en los que ya son maestros, para que con su bagaje, conocimientos y experticias contribuyan al desarrollo del prácticum y de las misma PPD.

Referencias

Asún-Dieste, S., Fraile Aranda, A., Aparicio Herguedas, J. L. y Romero Martín, M. R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física (Difficulties in the use of feedback in physical education teacher training). *Retos*, 37, 85–92. Archivo digital: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71029>

- Paulilo, M. A. (1999). Pesquisa qualitativa e a história de vida. *Revista Serviço Social*, 2(2), 135-148, jul/dez. Archivo digital: https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm
- Ruiz-Ortiz, I. (2023). Análisis de la motivación en Educación Física en Primaria según el tipo de profesorado (Analysis of motivation in Primary School Physical Education according to type of teacher). *Retos*, 49, 386–393. Archivo digital: <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97699>
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós. Archivo digital: <https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Strauss, A. Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia: Sage Publications, Inc. Archivo digital: https://books.google.com.co/books/about/Bases_de_la_investigación_cualitativa.html?hl=es&id=TmgvTb4tiR8C&redir_esc=y
- Taborda-Chaurra, J. (2017). Aspectos pedagógicos y didácticos asociados al desarrollo de la flexibilidad en niños y niñas. Manizales: Editorial Universidad de Caldas. Archivo digital: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv8xnj84>
- Tardif, M. (2010). Saberes docentes e formação profissional. São Paulo: Petrópolis: Vozes. Archivo digital: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20formação%20profissional.pdf

Representaciones sobre la enseñabilidad de la filosofía como parte de las ciencias sociales en Colombia

DIANA VANEGAS GÓNZALEZ

Resumen

Existe una estrecha relación entre Filosofía y Ciencias Sociales, sea porque se estime que la primera engrosa la lista de disciplinas que componen la segunda, sea por el carácter metateórico de la filosofía o porque sus objetos de estudio y métodos son similares. En el ámbito educativo, dicha similitud puede jugar en contra

de la filosofía, la cual, queda subsumida bajo los intereses más tangibles de las ciencias sociales. Se hace necesaria, entonces, una reflexión didáctica sobre la enseñabilidad de la filosofía, con el objetivo de mostrar que su valor trasciende la instrumentalización frente a otras disciplinas.

Objetivo general

Analizar la enseñabilidad de la filosofía desde una reflexión didáctica con el fin de identificar aquellos elementos propios de la filosofía, que impiden que esta se reduzca a ser un instrumento de otras áreas.

Objetivos específicos

- Describir los principales aspectos de la didáctica de la filosofía y su relación con otras didácticas.
- Definir la instrumentalización que ha sufrido la filosofía por parte de otras áreas en el sistema educativo nacional.

Resultados

La filosofía en la escuela

De las muchas formas en las que puede pensarse la filosofía, las más tradicionales podrían ser, la filosofía como un corpus teórico desarrollado en diferentes áreas del saber (epistemología, ética, estética, política, filosofía de la ciencia, filosofía de la mente, filosofía del lenguaje, etc.) y la filosofía como un conjunto de saberes que se materializan en un sistema educativo. En el segundo caso, que es el que atañe a esta investigación, se evidencia que la enseñanza de la filosofía tiene un carácter problemático, que trasciende lo pedagógico y didáctico para adentrarse en lo filosófico, un campo donde se llevará a cabo la discusión, pero que obtiene su materia prima de aquellos que ha trascendido. Preguntarse por la filosofía como asignatura dentro de un pensum académico, es discutir su pertinencia, objetivos, métodos y por supuesto fundamentos; ¿qué es eso que se enseña cuando se enseña filosofía? es la cuestión que guiará este trabajo.

A pesar de la importancia de la pregunta que orienta esta investigación, hay que señalar que en la literatura no suele ocupar las primeras páginas, puesto que el debate tiende a centrarse en la pertinencia de la enseñanza de la filosofía, esto se debe, en parte, a la necesidad de sentar una posición ante la evidente crisis de las humanidades, enunciada por Martha Nussbaum, en su ensayo *Sin fines de lucro*, en el cual, se plantea una sociedad que versa sobre lo útil, que responde a una visión economicista y reduccionista de sí misma, donde las materias y carreras que corresponden a las humanidades están en vía de extinción. En este panorama el crecimiento económico está ligado al imaginario de calidad de vida y de esa manera todo lo que no es aplicable, no sirve y por ende es desechable.

Concebidas como ornamentos inútiles por quienes defienden las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en

el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. (Nussbaum, 2010, p 20)

El final del siglo XX, trajo consigo la muerte de los grandes relatos y con ello la supremacía de lo común, que es el espacio productivo por excelencia, ya no se trata de discursos totalizantes o trascendentales al estilo de Hegel o Kant para explicar la realidad, se trata ahora de sociedades que cambian de forma acelerada, lo que le exige a la filosofía (las humanidades y demás ciencias sociales) un paradigma de interpretación productivo y provechoso, como el de aquellas ciencias que “sirven para algo” que son rentables al sistema, porque contribuyen y se identifican con esos criterios economicistas o útiles.

En ese orden de ideas, el sistema educativo le exige a la filosofía desarrollar habilidades que la tornan adecuada en la actualidad. Haciendo un paralelo entre la pertinencia y la utilidad para filosofía, se termina por resaltar la capacidad de esta disciplina de reflexionar, cuestionar, argumentar y generar pensamiento crítico en los niños, niñas y jóvenes de los países que la incluyen dentro de sus planes de estudio.

En el caso de Colombia, desde la Ley 115 de 1994, la filosofía tiene la misión de desarrollar las habilidades de pensamiento crítico para que los estudiantes puedan enfrentar los problemas que plantea su época y las preguntas que atraviesan su existencia, así mismo, en el Documento 14 “Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media” (MEN, 2010) se afirma como objetivos para la enseñanza de la filosofía:

En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. Mediante el desarrollo de estas potencialidades, el aprendizaje de la filosofía permite pensar y experimentar las cuestiones referentes a la certeza, la justicia y la belleza. (MEN, 2010, p. 23)

Aunque no se pretende de ninguna manera restar valor a los esfuerzos que demuestran lo indispensable que es la filosofía en el sistema educativo, en este caso, el colombiano, hay que reconocer también los límites de dicha propuesta, ya que, al ocuparse principalmente de su pertinencia, se puede caer fácilmente en una especie de romantización, que se apoya en la idea tradicional de la filosofía como madre de todas las ciencias, encargada de revisarlas y fundamentarlas. Sin embargo, esta proposición carece de sentido. En la actualidad, la filosofía, como lo expresa Pineda (2017), tiende a sentarse a la mesa en igualdad de condiciones con todas las otras disciplinas, para establecer con ellas un diálogo abierto y libre de prejuicios.

Ahora bien, ese diálogo que menciona Pineda (2017) enuncia la segunda línea del paralelo pertinencia-utilidad de la filosofía, el cual, consiste en argumentar que esta disciplina no se repliega sobre

sí misma, sino que se le considera desde otros campos del saber; es decir, no solo se aprende filosofía cuando se enseña filosofía, se puede obtener un conocimiento similar, en cuanto contenidos o competencias, desde otras áreas menos abstractas, como son la ética o las humanidades, pero principalmente, las ciencias sociales.

Esto se observa comúnmente en las representaciones que tiene la filosofía en la enseñanza de temáticas propias de las ciencias sociales, por ejemplo, la historia, donde se usa para esclarecer conceptos y generar un hilo conductor en la explicación de los acontecimientos, la política o las relaciones humanas. Algo similar suele suceder cuando, desde las ciencias sociales, se aborda el desarrollo de las competencias ciudadanas, en pro de la convivencia pacífica, puesto que se toman categorías desarrolladas desde la filosofía (justicia, bien, poder, amistad, templanza etc.) para la solución de conflictos, algo útil e inmediato para la vida práctica, pero que minimiza la tarea de problematizar el concepto de conflicto, su necesidad o posibilidad, que es lo propio de esta disciplina.

En resumen, la filosofía o los objetos de estudio de la filosofía quedan subsumidos en las discusiones de las ciencias sociales o humanas y su aporte a ellas reside en la instrumentalización de aspectos, tales como la argumentación, la creatividad y el pensamiento crítico, aspectos que no le pertenecen exclusivamente a la filosofía, pero que se asume, se desarrollan con mayor rigor desde esta asignatura, para ponerlos al servicio de otras.

La filosofía se vislumbra entonces como un instrumento, que bien aplicado puede tener como resultado la formación de sujetos con pensamiento crítico, autónomos y dispuestos a defender la democracia. Así, la lógica ayuda a mejorar la argumentación, que a su vez mejorará con la estructuración coherente de ideas por demás creativas, que parten de problemas tangibles, urgentes y pertinentes, como los que se plantean en las ciencias sociales y las humanidades.

La instrumentalización de la filosofía a modo de justificación para su presencia en los planes de estudio de la educación media y programas universitarios puede resultar apropiada y necesaria para su supervivencia como disciplina que se enseña, no obstante, esta tesis termina por reducirla a aspectos de acompañamiento puntuales, que más que enriquecerla la convierten en una especie de muletilla que actúa como plantilla procedimental para otros saberes. Un ejemplo de ello, son las pruebas estandarizadas, tanto a nivel nacional como internacional. Dichas pruebas se han venido transformando desde el año 2000, para apuntar a una evaluación por competencias, que sea verificable y pueda medir la eficiencia de la educación en el país.

El cambio más significativo de las pruebas estandarizadas, evidencia clara de la crisis de la que se habla en este escrito, es la fusión entre las áreas de filosofía y lenguaje en las Pruebas Saber 11 en el año 2014, en las que después de analizar las competencias que debe tener un estudiante para estar cualificado, se infiere que la importancia de la filosofía y su aporte a la educación estriba únicamente en las herramientas

que ésta proporcione para el análisis de textos, en ese orden de ideas, la filosofía es un instrumento que complementa la labor del área de lenguaje, desconociendo absolutamente lo qué es y el significado que tiene para el desarrollo de la humanidad.

Otro caso donde es posible notar la instrumentalización de la filosofía, es dentro del paradigma problematizador francés (Mendoza, 2003), para el cual, la filosofía se convierte en una discusión sobre aspectos de la realidad social. Aquí, el inconveniente no es que discutan este tipo de problemas, después de todo eso es lo que se espera de la filosofía, sino el cómo se hace, ya que el debate suele carecer de rigor conceptual-argumentativo, ubicándolo en la categoría de doxa, más que de episteme terminando por afirmar la idea de que cualquier cuestionamiento entra en el espectro de la filosofía y que toda pregunta ingenua es una pregunta filosófica:

Abrir el ejercicio filosófico hacia nuevos escenarios no tiene por qué implicar la pérdida del rigor que dicho ejercicio requiere; y no hay por qué aceptar que hacer filosofía es decir cualquier cosa y de cualquier manera; ni mucho menos confundir la discusión filosófica seria con cualquier intercambio fácil de opiniones. (Pineda, 2017, p. 40)

No busca este texto, desconocer el carácter metacognitivo de la filosofía, lo que se espera en estas páginas, es indicar que el análisis de la filosofía como disciplina enseñable no puede delimitarse a su pertinencia o paradigma didáctico, pues ambas posturas son insuficientes para tratar la enseñabilidad de la filosofía, teniendo como resultado su instrumentalización dentro de otros campos del currículo.

Sobre la enseñabilidad de la filosofía

La enseñabilidad es un concepto imposible de esquivar cuando de análisis didácticos se trata; intentar esclarecer la potencialidad de cualquier campo de conocimiento para ser enseñado y aprendido, es el punto de partida para quienes se comprometen con dicha tarea reflexiva. En el caso de la filosofía, la pregunta por su enseñabilidad traspasa los muros de lo didáctico para introducirse en el terreno de lo filosófico y esto, se debe a la naturaleza de esta disciplina, que cuenta con la capacidad de ponerse a sí misma como objeto de estudio; así, una pregunta de origen didáctico termina por permear aspectos esencialistas ¿qué es filosofía? E incluso gnoseológicos, puesto que permite discurrir sobre una filosofía de la filosofía.

La respuesta a si la filosofía tiene potencialidad para ser enseñada es ambigua. Por un lado, se puede afirmar que la tiene, y respaldarse con siglos de enseñanza que van desde la academia de Platón hasta las más recientes escuelas de filosofía de las universidades. Por otro lado, se puede afirmar que no la tiene, puesto que no toda discusión filosófica se hace con el objetivo de ser enseñada, es más, existen aspectos de su historia (al igual que en otras disciplinas) que difícilmente pueden ser interpretados y comunicados por alguien que no se dedique a ella de manera profesional, sin perder el rigor que los fundamenta.

Lo anterior, pone en la escena del análisis didáctico la curricularización del área, es decir, la necesidad que existe de pasar de un corpus teórico en el que se dan las grandes disputas conceptuales, a un contenido que pueda ser enseñado en las escuelas, además de ser transversalizado por una normatividad e institucionalidad que cobija intereses políticos, factores sociales y culturales. En palabras de Paredes (2017): ¿Cómo pasar de contenidos disciplinarios a contenidos de aprendizaje?

Una manera de responder a la pregunta de Paredes (2017) es utilizando el concepto de transposición didáctica, categoría que surgió en los años setenta desde la enseñanza de las matemáticas, el cual, plantea que lo que realizan los maestros en el aula es una especie de traducción de contenidos, acorde con las competencias y fines del sistema educativo al que se encuentren sujetos.

Ahora bien, como ya se mencionó en párrafos anteriores, la transposición didáctica no responde a la pregunta por aquello que se enseña cuando se enseña filosofía, esto se debe a que termina por reducir la discusión sobre la enseñabilidad a los contenidos y las competencias, además de sumirla en la eterna disputa kantiana entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, una reyerta muy interesante desde la historia de la didáctica de la filosofía, pero que perfectamente podría tomarse como un falso dilema, puesto que es imposible separar la producción filosófica del ejercicio del filosofar, es decir, si el objetivo es que los niños, niñas y jóvenes que reciben un curso de filosofía, reflexionen tal como esta lo hace, entonces debe suministrarse a esos individuos los conceptos y procedimientos para hacerlo. En la enseñanza de la filosofía son tan ineludibles sus problemas como la manera en que se trabajan.

La pregunta por la enseñabilidad de la filosofía obliga a pensar en eso que le pertenece de suyo, algo tan propio que no puede darse o subsumirse desde otras áreas del saber humano. El consenso al que llegan autores como Boavida (2006), Paris (2018), Sanchez (2020), Colella (2020), entre otros, es a la capacidad problematizadora de la filosofía, esa manera que tiene de irritar al sujeto, ya sea desde los contenidos de su historia, ya sea desde la forma en la que cuestiona las diferentes situaciones “Es cierto que la filosofía es problematizadora, y el método pedagógico para hacer que se aprenda deberá respetar esta vocación, transformándola en capacidad en los alumnos” (Boavida, 2006, p. 212).

Problematizar en filosofía significa partir de un análisis de la realidad, que conduce no a una explicación de esta, como puede hacer la ciencia, sino a una pregunta, la cual, no requiere de soluciones inmediatas o acabadas, sino de un segundo análisis, donde el sentido de la discusión lo da el tipo de pregunta filosófica (ontológica, cosmológica, epistemológica, antropológica, metafísica...) seguido de una argumentación que desembocará en nuevas preguntas.

Gracias a su capacidad de pensar en el primer nivel, los seres humanos han realizado logros culturales impresionantes: técnica, lenguaje, arte, religión, moral, ciencia, política. Se trata de tremendos fenómenos culturales, cuyo origen está en la prehistoria de la Humanidad y que han determinado la esencia del ser humano como animal cultural. Pero, además, hace dos milenios y

medio, algunos individuos empezaron a reflexionar sistemáticamente sobre la capacidad de pensar que les había permitido los logros culturales mencionados, y empezaron a hacerlo de una manera muy particular, que es justamente la que denominamos “filosófica”. (Moulines, 2009, p. 32)

La filosofía es por naturaleza cuestionamiento, un tipo específico de pregunta que resulta esencialmente incómoda y contestaria. La discusión por su enseñabilidad tiene su momento más álgido en la manera en cómo se aborda esta particularidad. Esto repercute en si la capacidad de problematizar es algo que se puede enseñar-aprender y de serlo, cuáles son los contenidos, objetivos, evaluación y métodos para lograrlo, en otras palabras, cuál es la didáctica que le concierne a la filosofía como un ejercicio del pensamiento, cuyo telos es elaborar un tipo de pregunta que interpele la realidad

Conclusiones

Preguntarse por la enseñabilidad de un campo del saber debe ser el punto de partida para toda reflexión didáctica, puesto que es imposible resolver las demás cuestiones como son pertinencia, objetivos, evaluación y metodologías sino se tiene claro que es eso que se transmite en una asignatura de cualquier plan de estudios. En lo que a la filosofía se refiere, la pregunta se complejiza dada la naturaleza de esta disciplina, ya que la cuestión que en otros campos puede pertenecerle a la didáctica o a la pedagogía, aquí se trasciende al terreno de lo filosófico lo que conduce a otro tipo de preguntas que se comprometen en la práctica pedagógica.

Teniendo claro cuál debe ser el punto de arranque para el análisis de la didáctica de la filosofía, hay que tener en cuenta que este debate se da en un contexto de crisis para las asignaturas que corresponden a las ciencias sociales y humanas, lo que suele centrar el debate en su la finalidad y pertinencia, aspectos de gran importancia, pero que pueden jugar en contra en este caso específico de la filosofía, si se deja a un lado el problema de su enseñabilidad, corriendo el riesgo de quedar subsumida en otras asignaturas con contenidos y métodos similares o como un instrumento al servicio de estas, lo que a largo plazo terminará por reducir aún más su presencia en el sistema educativo nacional.

Por último, pensar la enseñabilidad de la filosofía remonta indiscutiblemente a esa esencia problematizadora y contestataria, a una manera en concreto de elaborar preguntas y de ubicar a los individuos en situaciones que requieren resolver. Comprender la filosofía como una capacidad o actividad problematizadora es abrir la discusión sobre qué deben hacer los maestros para que sus estudiantes la adquieran y con ella se pueda lograr ese pensamiento autónomo y problematizador de la realidad.

Impacto en la política

La filosofía tiene un lugar preponderante en el escenario educativo nacional, la ley 115 de 1994, la establece como un área fundamental para los dos últimos grados de la media y “Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media” (MEN, 2010) ofrecen una sólida argumentación sobre su pertinencia. Sin embargo, esta importancia no se ve reflejada en el desarrollo de la práctica educativa, en la

que el tiempo asignado para el área suele ser de máximo dos horas o queda relegada a un instrumento que se usa para mejorar las competencias dilógicas y argumentativas en otras asignaturas, tal como lo demuestra, la fusión del área de filosofía y lenguaje en las Pruebas Saber 11, donde la primera tiene la función de brindar las herramientas para un adecuado análisis de texto. A lo anterior se le debe sumar el imaginario que tiene la sociedad sobre la asignatura, la cual encuentra abstracta e innecesaria y cuya labor desempeña de manera más eficiente disciplinas como la sociología, la antropología o la ética.

Tal como lo expresa Sánchez (2020) la filosofía es una asignatura propicia para devaluarse cuando está mal construida o equívocamente planificada, es por ello por lo que urgen investigaciones enfocadas en la didáctica de la filosofía que vayan más allá de lo teleológico y se adentre en la posibilidad real de su enseñanza, lo que terminará por enriquecer las diferentes políticas públicas, acordes con los objetivos que tiene la educación para los niños, niñas y jóvenes del país.

Metodología

El presente texto es el resultado de una primera revisión bibliográfica, que busca analizar desde un modelo de investigación cualitativo, centrado en una perspectiva fenomenológica, cómo se han dado las discusiones sobre la didáctica de la filosofía en el marco de la crisis de las humanidades, para identificar los alcances y limitaciones de los aspectos más importantes de la problemática que envuelve la enseñabilidad de la filosofía a nivel nacional.

Referencia

- Boavida, J. (2006). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 54(234), 205-226. Archivo digital: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2083105.pdf>
- Colella, L. (2020). La enseñanza de la filosofía en Argentina: de la consolidación de un campo especializado a los bordes de la institucionalidad. *Paideia Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, 40(115), 107-118. Archivo digital: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/155808>
- Ley 115 de 1994 (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial 41.214. Archivo digital: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Mendoza, M. (2003) *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*. Editorial Papiro. Archivo digital: <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/3527653b-e39e-4436-a3b0-fc4422e92360/content>
- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Archivo digital: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf

- Moulines, U. (2009). ¿Es la filosofía una ciencia? *Papeles de Filosofía*, 8(2), 21-36.
<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/7353/02.Moulines.pdf?sequence=1>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Panamericana formas e impresos SAS. Archivo digital:
<https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>
- Paredes, D. (2017). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Rollos Nacionales*, 4(34). DOI: <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- París, S. (2018). Acciones educativas para afrontar algunos desafíos de la filosofía en el siglo XXI. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 74, 105-119. Archivo digital:
<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6463916>
- Pineda D. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, 69(3), 13-51. Archivo digital:
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/20260>
- Sanchez, S. (2020). El papel de la filosofía en la educación casi como herramienta de supervivencia. *Eikasia Revista de Filosofía*.

El Desarrollo Humano: alternativa educacional para fortalecer la inteligencia emocional de los docentes: el caso del “Centro Juvenil Amigoniano” de Boyacá

JOSÉ WILMAR PINO MONTOYA

MELINA CASTAÑO GÓMEZ

OLGA CECILIA VÁSQUEZ JARAMILLO

Resumen

Esta ponencia es el resultado parcial del proyecto: La inteligencia emocional en docentes como categoría académico-pedagógica para el fortalecimiento de la educación para la paz”. Se propuso como uno de los objetivos específicos: “describir como el Centro Juvenil Amigoniano Boyacá, fortalece la inteligencia emocional de los docentes y personal administrativo desde el enfoque del Desarrollo Humano”. La

metodología estuvo orientada bajo el paradigma empírico-analítica, con un enfoque cuantitativo, como técnica de generación de información, se utilizó el cuestionario. Los resultados se resumen que la institución mejora y garantiza la calidad de vida de sus empleados redundando en los procesos de educabilidad institucional.

Objetivos

Al reflexionar que en la actualidad es escasa la producción teórica que permita comprender como se logra la inteligencia emocional en maestros y maestras, dando cuenta de cómo esta competencia incide positivamente en los procesos educacionales de los docentes y del aprendizaje en el ámbito escolares, se propuso la investigación: La inteligencia emocional en docentes como categoría académico-pedagógica para el fortalecimiento de la educación para la paz y la construcción ciudadana en instituciones educativas, cuyo objetivo general es: “analizar como la inteligencia emocional de los docentes fortalece la educación para la paz y la construcción ciudadana desde el enfoque del Desarrollo Humano para identificar el desarrollo de competencias e iniciativas que se requieren para una formación transversal en derechos humanos para la Paz”.

Resultados

Los resultados de esta investigación, se enfocará en describir como el Centro Juvenil Amigoniano Boyacá, administrado por la comunidad amigoniana fortalece la inteligencia emocional de los docentes y personal administrativo desde el enfoque del Desarrollo Humano garantizando condiciones que mejoran su calidad de vida, situación tiene como consecuencia el perfeccionamiento de los comportamientos, actitudes y maneras de actuar del personal que labora en la institución, lo que como práctica individual se transformaría en una alternativa social para reforzar los procesos de educacionales de la institución, convirtiendo el desarrollo humano en una representación educativa transversal que incidiría en las prácticas pedagógicas que facilitarían, en primer lugar, los procesos de enseñanza y en segundo lugar, los de aprendizaje de los estudiantes, pues los ambientes en los que se desarrollan los procesos educativos serían más tranquilos y caracterizados por ser ámbitos de paz y tranquilidad. En este orden los jóvenes privados de la libertad que atienden las instituciones amigoniana en todo el país tendrían nuevos y renovados ambientes para transformar sus comportamientos violentos en actitudes caracterizados por un ambiente donde las emociones positivas les aportarían en su proceso de construcción de ser sujetos que le aportarían a la construcción de situaciones y contextos más pacíficos. Estos resultados están compuestos por cuatro módulos: 1) Caracterización de los participantes; 2) Subsistencia; 3) Protección; 4) Afecto: y 5) Entendimiento o razón práctica Categorías que integran aspectos del desarrollo Humano definidas por los enfoques de las necesidades (Max-Neef, 1998), las competencias (Nussbaum, 2012) y las libertades (Sen, 2000)

Esta investigación está guiada y fundamentada teóricamente por el concepto de desarrollo humano que, desde Amartya Sen se entiende como el “proceso de expansión de las capacidades humanas” (Sen, 2000, p. 544), comprendiéndose estas como aquello que las personas pueden ser o hacer y que finalmente logran, y no a los bienes con los que se dispone ya que la provisión de bienes es necesaria mas no suficiente para la ampliación de esas capacidades. En esta misma perspectiva Manfred Max Neef nos dice que: “solo un estilo de desarrollo orientado a la satisfacción de las necesidades humanas puede asumir el postergado desafío de hacer crecer a toda la persona y a todas las personas” (Max-

Neef, 1998, p. 10), refiriéndose a este como la necesidad de estimular el protagonismo de la humanidad para que hagan de la auto dependencia su propia opción de desenvolvimiento).

Con respecto a la satisfacción personal del docente se puede tomar los argumentos de Alvares y Montoya (2020) cuando dicen que [...] “la satisfacción personal del docente se concibe como una estrategia pedagógica que puede contribuir en el estudiante al desarrollo de su personalidad, incrementar su propia satisfacción y fortalecer el desarrollo humano” (p. 44). El propósito de este desarrollo humano, y como argumentan las mismas autoras, es alcanzar niveles de satisfacción que conlleven a fortalecer los procesos educativos, sus comportamientos y actitudes de modo que estos enriquezcan la armonía en el entorno escolar.

- **Módulo 1: caracterización de la población**

Figura

Modulo1: Caracterización de la población



Se evidencia que el 49% de las personas son de género masculino y el 51% son de género femenino. Según las encuestas realizadas, también se evidencia que el 11% de las personas tienen de 21 a 25 años, el 26% tienen de 26 a 30 años, el 14% tienen de 31 a 35 años y el 49% tienen más de 35 años de edad. Por otra parte, se puede evidenciar que el 28,5% de las personas que participa como miembro de la institución hacen parte del lugar administrativo, el 23% es educador pedagógico, el 11,4% pertenece al área psicosocial, un 5,7% es coordinador, otro 5,7% es instructor y el otro 5,7% es de la sección servicios generales, un 2,8% es docente, otro 2,8% es directivo, otro 2,8% pertenece al ámbito de mantenimiento,

otro 2,8% es de portería, otro 2,8% es psicólogo, otro 2,8% es de servicios penales y el otro 2,8 es de trabajo social. Sobre el nivel educativo se encontró que el 34% de las personas tienen un nivel educativo profesional, el 26% es técnico, el 14% es especialista, el 11% realizó su educación hasta la secundaria, el 6% no dieron respuesta alguna, un 3% no completo la secundaria, otro 3% es profesional y especialista y el otro 3% es tecnólogo. Con relación al tiempo que llevan en la institución: el 51% de las personas llevan en la institución menos de 5 años, el 37% llevan de 6 a 10 años, el 6% no dieron respuesta alguna, un 3% lleva de 16 a 20 años y el otro 3% lleva más de 30 años.

- **Módulo 2 de subsistencia**

Al preguntar por este componente del desarrollo humano, se interesa por aquellas estrategias que tiene la institución para mejorar las situaciones físicas de los empleados. Esto fue lo que respondieron los encuestados: el 31,4% de las personas consideran que los servicios que les proporciona la institución son de alimentación y trabajo, el 17,1% trabajo; el 14,2% alimentación, descanso, trabajo y consejería; un 11,4% alimentación, el otro 11,4% alimentación descanso y trabajo, un 5,7% alimentación, trabajo y consejería, el otro 5,7% no dio respuesta alguna y el 3% dio como respuesta ninguno de los anteriores. Lo que lleva a afirmar que:

La satisfacción personal de los trabajados está motivada por tener, en su gran mayoría trabajo y alimentación, pero también esta complementada en su menor proporción en situaciones espirituales, representadas en la consejería y el descanso.

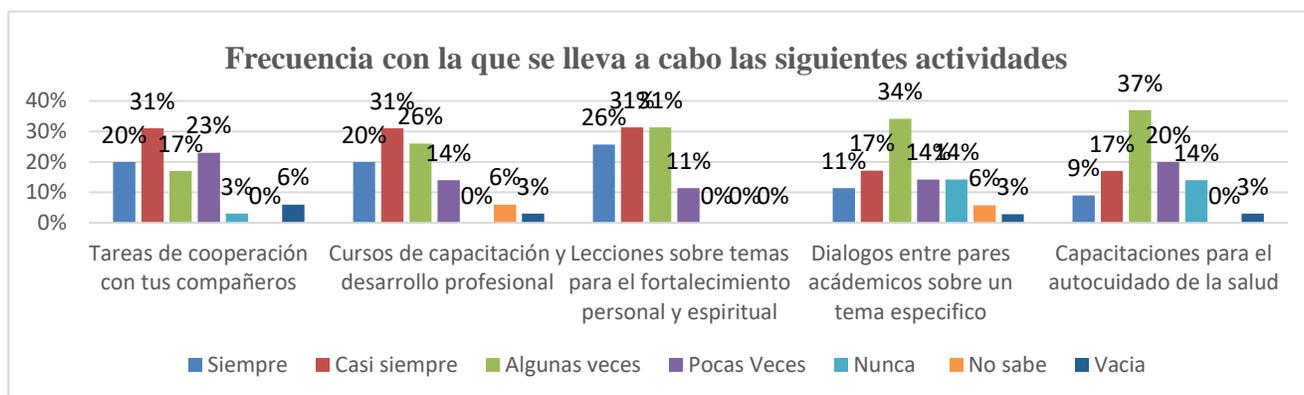
- **Módulo 3: Protección (integridad física-salud física)**

Al preguntar por las acciones que tiene la institución, para proteger la integridad física de sus empleados el 31,4% de las personas consideran que los servicios que proporciona la institución son todas las opciones de respuestas dadas en las encuestas, el 20% seguridad social, el 11,4% seguridad social y cuenta con manual de convivencia, en las opciones de respuestas que dicen seguridad social, enfermería - consulta médica, ayuda a resolver conflictos, seguridad y cuenta con un manual de convivencia coinciden el 5,7% de la población y en las opciones de respuesta el 17,1% que dicen: seguridad social, motiva la ahorro, enfermería -consulta médica, ayuda a resolver conflictos el 2,8%. Por último, el 19,6%, coinciden en decir que la institución cuenta con un manual de convivencia.

En este punto también se indaga por algunas actividades que fortalecen la satisfacción personal a lo que los encuestados respondieron de la siguiente manera:

Figura 2

Frecuencia de actividades



En la opción "tareas de cooperación con tus compañeros" el 20% dice que siempre, el 31% casi siempre, el 17% algunas veces, el 23% pocas veces, el 3% nunca y el 6% vacía. Al preguntar por la opción: "cursos de capacitación y desarrollo profesional" el 20% dice que siempre reciben estas cursos, el 31% casi siempre, el 26% algunas veces, el 14% pocas veces, el 6% no sabe y el 3% vacía, en la opción "lecciones sobre temas para el fortalecimiento personal y espiritual" el 25,7% dice que siempre, el 31,4% casi siempre, el 31,4% algunas veces y el 11,4% pocas veces, en la opción "diálogos entre pares académicos sobre un tema específico" el 11,4% dice que siempre, el 17,1% casi siempre, el 34,2% algunas veces, el 14,2% pocas veces, el 14,2% nunca, el 5,7% no sabe y el 2,8% vacía, en la opción "capacitaciones para el autocuidado de la salud" el 9% dice que siempre, el 17% casi siempre, el 37% algunas veces, el 20% pocas veces, 14% nunca y el 3% vacía.

- **Módulo 4: Afecto (emociones)**

Según los resultados de las gráficas se puede evidenciar que en el Centro Juvenil Amigoniano los ambientes que este proporciona facilita en mayor cantidad tener amigos, también el mayor porcentaje de personas expresan casi siempre o algunas veces sus sentimientos y por último se observa que los encuentros que se realizan para las familias de los empleados se realizan en mayor cantidad algunas veces. Miremos la siguiente tabla:

Tabla

Encuentro familias

Qué tan a menudo expresas al interior de la institución:						
	Alegria	Frustración/enojo	Afecto hacia tus compañeros	Compartir y conversar sobre problemas	Respeto por la naturaleza	Afecto por tus guías/profesionales
Siempre	31%	3%	14%	9%	46%	0%
Casi siempre	34%	20%	29%	31%	31%	34%
Algunas veces	29%	37%	43%	34%	20%	34%
Pocas Veces	3%	31%	9%	20%	0%	17%
Nunca	3%	3%	6%	3%	0%	3%
Vacio	0%	6%	0%	3%	3%	11%

Fuente: Construcción propia.

Impacto en la política

Los resultados de este proyecto impactaría la política para implementar y atender la población joven, aportando al fortalecimiento de los procesos educativos, actitudinales y comportamentales de los docentes y agentes educativos de las instituciones amigonianas desde el Desarrollo Humano logrando niveles altos de satisfacción personal, familiar y social que les refuercen la inteligencia emocional, para así lograr las competencias actitudinales adecuadas que permitan facilitar la relación correcta con los jóvenes atendidos. Relación asumida como estrategia pedagógica y educacional que le aportaría a los procesos de formación ciudadanía y la construcción de una cultura en los jóvenes que les permitiría transformar sus vidas, asumiendo un nuevo comportamiento como alternativa a las actitudes agresivas, violentas y asociales, por los que se les privo de la libertad.

- **Módulo 5: Entendimiento o razón practica**

Según las encuestas realizadas en el centro juvenil amigoniano de la ciudad de Tunja en la pregunta número 17 el 17,1% de las personas consideran que los recursos con que cuenta la sede de la institución son libros, orientadores/profesores con competencias adecuadas, recursos informativos, un proyecto educativo institucional y todas las anteriores, el 14,2% todas las anteriores, un 11,4% recursos informáticos, el otro 11,4% recursos informáticos y un proyecto educativo institucional, un 8,5% libros, orientadores/profesores con competencias adecuadas, recursos informativos y un proyecto educativo institucional, el otro 8,5% orientadores/profesores con competencias adecuadas y recursos informativos, un 6% ninguna de las anteriores, el otro 6% libros, recursos informativos y un proyecto educativo institucional, en las opciones de respuestas que dicen libros, orientadores/profesores con competencias adecuadas, recursos informáticos, un proyecto educativo institucional y todas las anteriores coinciden el 2,8% X 6 (16,8%) de la población.

Según los resultados se puede evidenciar que en el Centro Juvenil Amigoniano los recursos con que cuenta la sede en mayor cantidad son libros, orientadores/profesores con competencias adecuadas, recursos informativos, un proyecto educativo institucional, también el mayor porcentaje de personas están de acuerdo con que la institución proporciona espacios para la reflexión académica, de igual forma se observa que la mayor cantidad de las personas nunca participa de algún espacio de discusión académica al

interior de la institución, igualmente se nota que la institución cuenta con lugares para fomentar el entendimiento y que la respuesta que más tuvo porcentaje fue la opción todas las anteriores.

Metodología

De acuerdo con la información que se quería recoger, el diseño de investigación es cuantitativa, se enfoca en una metodología empírico analítica porque permite describir fenómenos y como instrumento para la recolección de datos se realiza la encuesta. “La encuesta es una técnica que consiste en obtener información acerca de una parte de la población o muestra, mediante el uso del cuestionario o la entrevista” (Münch y Ángeles, 2005, p. 55). Para la aplicación de la encuesta se partió de la información brindada por el Centro Juvenil Amigoniano de la ciudad de Tunja–Boyacá.

En total se aplicaron 50 encuestas las cuales constaban de 45 preguntas cada una y se dividía en 10 módulos los cuales son: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creatividad, identidad, libertad y agentes constructores de paz. La muestra se compuso de 50 personas entre administrativos y docentes de un universo de 71 funcionarios del Centro Juvenil Amigoniano de la ciudad de Tunja (Boyacá).

Pertinencia social

Los resultados de esta investigación son pertinentes, en cuanto se ampliaría el conocimiento sobre las condiciones subjetivas desde la satisfacción personal de los docentes y como esta condición incide en los procesos educativos de los jóvenes atendidos por las instituciones amigonianas. Por otra parte, es pertinente en cuanto, no se han desarrollado estudios sobre el desarrollo humano y su relación con la satisfacción personal y como esta se convierte en una propuesta pedagógica que le aporta a los procesos educacionales de la población joven en condiciones de restablecimiento de los derechos y privados de la libertad, pues facilitaría la motivación y la apropiación de conocimiento, las actitudes y comportamientos para que en su inmediato futuro se vean, practiquen y perciban como agentes sociales constructores de paz.

Conclusiones

- Las instituciones amigonianas proporcionan todos los elementos desde el desarrollo humano de modo que sus empleados se sientan satisfechos social y personalmente.
- La satisfacción personal de los empleados y docentes de las instituciones amigonianas facilitan los procesos educacionales de los estudiantes y jóvenes privados de la libertad atendidos.
- El desarrollo humano y la satisfacción personal se convierten en una alternativa relevante para formar y construir ambientes y sujetos de paz.
-

Referencia

- Álvarez, M. y Montoya A. (2020). Percepciones de los estudiantes frente a la satisfacción personal desde el enfoque del desarrollo humano. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2). 43-56. Archivo digital: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.03>
- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala Humana*. Montevideo: Nordan-Comunidad. Archivo digital: <https://core.ac.uk/download/pdf/17276741.pdf>
- Münch, L. y Ángeles, E. (2005). *Métodos y técnicas de investigación* (2 ed.). México: Trillas. Archivo digital: <https://es.slideshare.net/ValeriaCereceero/metodos-y-tecnicas-de-investigacion-munch-lourdes-y-angeles-ernesto>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos, Trad.). Barcelona: Paidós. Archivo digital: <https://www.casadellibro.com.co/libro-crear-capacidades-propuesta-para-el-desarrollo-humano/9788449309885/1965734>
- Sen, A. (2002). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta. Archivo digital: https://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Sesion1_doc1.pdf

Enseñanza integrada de las ciencias sociales: sistematización de una experiencia a partir del estudio del conflicto armado colombiano en los colegios Pablo de Tarso IED y El Salitre-Suba IED (2022-2023)

JUAN LEONARDO CRUZ CUBILLOS
MICHAEL STIVEN NIETO VERGARA

Resumen

Esta ponencia es el resultado de la sistematización de un proceso investigativo y pedagógico realizado en los colegios Pablo de Tarso IED y El Salitre-Suba IED de la ciudad de Bogotá, en el año 2022 y 2023. En este se interpretaron los sentidos, a partir de las representaciones docentes, de los procesos de construcción de currículos integrados en las ciencias sociales. Al mismo tiempo, se llevó a cabo una propuesta alternativa de enseñanza del conflicto armado colombiano, que reivindicó el saber científico sobre lo social.

Objetivo General

Interpretar el sentido de los procesos de construcción de currículos integrados en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en el colegio Pablo de Tarso IED y El Salitre-Suba IED en los años 2022 y 2023.

Pertinencia social

La relevancia de indagar acerca del sentido de la integración en la enseñanza de las ciencias sociales tiene relación con una serie de cambios de perspectivas acerca de lo que son y lo que hacen estas disciplinas, y cómo esto impacta en los discursos sociales y educativos. En Colombia han existido esfuerzos a nivel institucional y no institucional por atender a los debates que se hacen al interior de las ciencias. Investigar las concepciones y sentidos de la integración en la escuela aporta al reconocimiento de lo que se entiende y se hace en esta perspectiva de enseñanza, la cual, busca tomar distancia de los discursos fragmentados del conocimiento.

Se reconoce que son múltiples las maneras de entender y llevar a la práctica pedagógica la enseñanza integrada de las ciencias sociales. Sin embargo, las diferentes tentativas de acercarlo a las aulas se han movido en medio del relato del pasado y la descripción de los lugares bajo designación de la enseñanza de la historia y la geografía. Desde la disciplina geográfica tiene lugar un debate en el marco de la renovación curricular, el cual planteó la supeditación y la reducción de esta dentro de las ciencias sociales en un rol descriptivo y cartográfico, siendo auxiliar de la historia (Sánchez, 2013). Por su parte, la historia ha estado encaminada a mostrar elementos como los que el profesor Arias (2015) rescata en su investigación:

Los estudiantes recién egresados de la educación media evocan, de sus clases de ciencias sociales, fundamentalmente datos históricos: fechas insignes, personajes destacados, datos emblemáticos, acontecimientos políticos y militares relevantes, y recortes de períodos históricos instaurados por

esta disciplina, entre otros. Es decir, los escolares mencionan en general elementos propios de un área del saber que supuestamente no reciben. (p. 142).

Las anteriores dinámicas dan cuenta de la preponderancia de la historia y la geografía en los currículos de ciencias sociales, dejando relegadas un cúmulo de disciplinas. Sobre las que Zubiría y Zubiría (1986) expresan:

¿Dónde están las Ciencias Sociales? ¿Dónde están los conceptos económicos, políticos, sociales, psicológicos e históricos, sin los cuales no es posible comprender la historia? La integración por lo tanto debe darse en los conceptos que las dos ciencias y no solo ellas sino todas las Ciencias Sociales utilizan en común. (p. 35)

Por lo tanto, los objetivos educativos siguen estando bajo las lógicas de aprender algunas narraciones o descripciones en la construcción de actitudes e identidades, y no existe una propuesta amplia para la formación en ciencias desde problemas del conocimiento social que puede ser fomentada desde la enseñanza integrada de esta área de conocimiento.

En esta investigación se apuesta por una integración de las ciencias sociales, debido a que, al trabajar con conceptos y metodologías coinvestigativas que corresponden a las diferentes disciplinas, es posible fomentar el pensamiento científico. Entonces, es evidente la posibilidad de reconfigurar este campo del saber escolar buscando un cambio de perspectiva en el que logre adquirir lo que Silva (2018) denomina el umbral de científicidad, con el propósito de hacer distinción entre el pensamiento social, que se aprende en la vida cotidiana en relación con el medio, y el pensamiento científico social que se caracteriza por una reflexión epistemológica, teórica y metodológica de los fenómenos sociales.

En concordancia con lo anterior, esta temática es importante abordarla en el marco de este proyecto porque: primero, ninguna disciplina por sí misma está en la capacidad de subsanar los vacíos teóricos, metodológicos y conceptuales de la enseñanza.

Segundo, se considera que los fenómenos sociales son complejos en tanto, se pueden explicar como una red en constante interacción. Tercero, los fenómenos que afectan la realidad de los y las estudiantes se pueden transformar en objetos de estudio coinvestigativo que permiten establecer vínculos con otros fenómenos sociales, por lo que los y las estudiantes son artífices de su propio conocimiento. Cuarto, no es función de la escuela formar especialistas en ninguna disciplina, pero sí de promover el espíritu científico por medio del uso de diversos enfoques teóricos, metodológicos y conceptuales. Por lo tanto, buscar perspectivas interdisciplinarias se concibe como una alternativa de enseñanza en este campo de conocimiento para alcanzar lo mencionado anteriormente.

Este escrito busca dar cuenta de la pertinencia social encontrada en la indagación sobre el sentido, las concepciones y los procesos de construcción curricular que adquiere la integración de las ciencias sociales para los actores escolares de los colegios IED Pablo de Tarso y El Salitre-Suba IED. Además,

luego de identificar el contexto específico y las prácticas que allí se encuentran respecto a la integración, se construyó una propuesta de enseñanza retomando elementos de la problematización del conocimiento, y los fenómenos que afectan la vida cotidiana de las y los estudiantes, esta giró en torno al conflicto armado colombiano.

La propuesta surge de un consenso entre las apuestas pedagógicas de los docentes conformadores, motivaciones personales, la reciente publicación de los informes de la Comisión de la Verdad (2022), y la susceptibilidad de estudiar este fenómeno complejo. Por esta razón, inició un proceso de construcción y reconstrucción constante para delimitar el problema de estudio en el que finalmente, se concretó el estudio de las concepciones sobre los actores del conflicto armado.

De esta forma, se planteó desde un ejercicio coinvestigativo para identificar qué se dice sobre este fenómeno y cómo se ha constituido el relato de estas personas. Se realizó tomando como fuentes primarias las concepciones de las y los familiares de las y los estudiantes.

Posterior a esto, y teniendo como propósito la experimentación en el aula, se planteó un proyecto que se interesara por reconstruir algunas de las formas en las cuales se ha llevado a cabo la guerra, esto en relación a reconocer qué actores, que intensidad, en qué lugares, en qué años, con qué intenciones y sobre qué poblaciones. Al final del proyecto, se enfatizó en el desplazamiento forzado porque se comprendió que este es producto, pero al mismo tiempo, es causa de otros tipos de violencia.

Metodología: Sistematización de experiencias

Es una metodología de investigación que surge de los desarrollos de la educación popular en América Latina y el Caribe, en esta se concibe la recuperación y reflexión de las experiencias como fuente del conocimiento del saber social. Así, según Jara (2018) “pareciera que es cada vez más evidente y valorada la necesidad de rescatar los aprendizajes de las experiencias prácticas que se adelantan en el campo de la acción cotidiana” (p. 23). Esto evidencia, la apuesta por construir teoría desde las condiciones propias de los contextos latinoamericanos y las reflexiones de las y los mismos educadores.

Es un proceso de reflexión y análisis crítico de una experiencia con el objetivo de extraer aprendizajes y conocimientos para mejorar la práctica. La sistematización de experiencias implica recopilar y organizar información relevante sobre una experiencia en particular, incluyendo el contexto en el que se desarrolló, los actores involucrados, los resultados obtenidos y los obstáculos y desafíos enfrentados. Al respecto, Jara (2018) menciona que estas son “las principales decisiones investigativas, porqué y qué sistematizar, cómo hacerlo, cómo ir analizando e interpretando la información, cuándo y a quién ir comunicado los resultados, qué hacer con lo que vamos comprendiendo” (p. 4).

Impacto en la política

La integración es un proceso que se genera día a día. Esto quiere decir que no se limita en las propuestas institucionales. Existen una serie de documentos oficiales expedidos por el MEN bajo esta

perspectiva, sin embargo, no han logrado un recibimiento significativo por parte de la comunidad docente. Incluso, se evidencia que las posturas de estos y estas a menudo se alejan del sentido de integración allí plasmado. Se encuentra que, pese a que las mallas curriculares de ambos colegios asumen una perspectiva integrada, no recogen los intereses y las posturas docentes en las mismas. Por tal motivo, se entiende que las y los docentes realizan la integración desde otro sentido, y lo que se propone desde lo oficial e institucional no responde completamente al ejercicio cotidiano.

Respecto a esto, se entiende que pese a existir propósitos similares relacionados con el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la formación en nuevas ciudadanías participativas, entre otros, las y los docentes basándose en su experiencia, formación, conocimientos y contexto, involucran otros sentidos que se fundamentan en aspectos que los documentos oficiales no contemplan, como la enseñanza de la historia reciente, la memoria social, los roles de género, o elementos relacionados a la condición juvenil de las y los estudiantes.

Se concluye que las fuentes utilizadas por las y los docentes se caracterizan por ser documentos que involucran discusiones de actualidad en la educación y en las ciencias sociales, y estas concuerdan con la postura de incluir problemáticas que se encuentran en el contexto de estos, además, corresponden con las demandas que una parte de la sociedad exige que se dialoguen en la escuela. Se comprende que, para la formulación de políticas educativas participativas y democráticas es imprescindible que se propongan a modo de orientación y no de guía pedagógica, y otorguen mayor relevancia a los contextos a los que se dirigen.

Resultados de la investigación

Se encuentra que, pese a que las mallas curriculares de ambos colegios asumen una perspectiva integrada, no recogen los intereses y las posturas docentes en las mismas. Por tal motivo, se entiende que realizan la integración desde otro sentido, y lo que se propone desde lo oficial e institucional no responde completamente al ejercicio cotidiano.

A lo largo de la investigación se identificó que la integración involucra al educando en el proceso, es decir, se interlocuta con su contexto, sus intereses, sus problemas. De este modo, la integración no solo es una apuesta teórica y conceptual, sino que también es formativa debido a que prevalecen elementos como la construcción de ciudadanías desde un enfoque crítico, participativo, democrático, empático, y solidario. Es decir, la ciudadanía es un horizonte que no se ha perdido, sino que se ha transformado, y la integración contribuye a alcanzar esa finalidad.

En definitiva, se comprende que la enseñanza integrada de las ciencias sociales tiene múltiples sentidos, y diferentes maneras de concretarse. Esto depende de los propósitos que los y las docentes establecen. Se articula la vida cotidiana de las y los estudiantes con la resolución de problemas del conocimiento social, esto quiere decir que, los problemas se pueden trabajar en diferentes escalas;

asociando lo cercano y lejano; conocido y desconocido; y lo abstracto y concreto, para promover en las y los educandos una posición reflexiva, crítica y transformadora, en la que piensen su lugar en el mundo social.

Resultados de la sistematización y conclusiones

Lo primero a resaltar es que a partir del proceso consideramos que el aula es un lugar de experimentación didáctica que es susceptible de involucrar diferentes elementos, metodologías y propuestas de trabajo que permiten acercarse al conocimiento. Esta es la apertura para reflexionar sobre la práctica pedagógica, en tanto la experimentación es en doble vía, la primera donde se buscan las estrategias más óptimas para que los y las estudiantes desarrollen procesos de pensamiento complejo; la segunda tiene que ver el cuestionamiento de los recursos y las formas en las cuales se realiza el accionar pedagógico.

Olivera (1964) expone que existen dos tipos específicos de experimentación en el aula. La pedagógica que se relaciona con problemas epistemológicos y hace referencia a los contenidos, objetivos, preguntas, organización y estructura de las unidades didácticas. La didáctica pone énfasis en el que se mide la “bondad de diferentes métodos y técnicas de enseñanza (...) por medio de ello se sabe (...) si para la enseñanza de la lectura-escritura es mejor usar el método onomatopéyico o el deletreo, o cualquier otro método (...) pueden ser resuelto experimentalmente” (p. 216).

Estas dos formas de experimentación en el aula fueron recogidas en este proyecto, lo pedagógico implicó nuestra reflexión sobre el sentido de la educación y fue algo que se realizó desde y durante el proceso en las instituciones. Por su parte, lo didáctico implicó una mirada sobre los educandos y las formas en que se presentaba la información, creemos que en este último aspecto se realizó una experimentación más constante en tanto íbamos descubriendo la personalidad de cada uno de los grupos que participaron.

En cuanto a la experimentación pedagógica se realizó al incluir en nuestra propuesta un enfoque científico, ya que fue novedoso para nosotros, como docentes en formación, pero también para los y las estudiantes en sus procesos escolares. Por ejemplo, en las sesiones de fundamentación conceptual se realizó una asamblea para construir colectivamente los conceptos a trabajar, al ser un experimento, los resultados no estuvieron predefinidos. Encontramos que, de esta manera, para pensar problemas del conocimiento pedagógico situar a las y los estudiantes en una posición de productores del saber tiene resultados positivos y significativos.

La segunda reflexión está encaminada a poner un énfasis en la retroalimentación de los procesos educativos, logramos percibir que en los colegios no existe un espacio y una cultura de la retroalimentación de los procesos. A diferencia del espacio universitario y comunitario donde esta parte del trabajo es fundamental y en el que siempre se buscan consensos en las decisiones que se toman, en las escuelas no es relevante, por lo tanto, nos preguntamos ¿qué les impide a las escuelas formular y organizar espacios de retroalimentación? ¿Es acaso esto un problema o dificultad de los profesores o, por el contrario, corresponde

a una cultura escolar y por tanto estructural? Durante nuestra experiencia se buscó fortalecer este aspecto en varios momentos, pero no hubo respuesta de los y las estudiantes.

Al igual que Quesada y Salinas (2021) consideramos que

La retroalimentación efectiva se encuentra incipiente (...), ya que se debe transformar la percepción del estudiante y el docente acerca de la corresponsabilidad en el aprendizaje, al enfatizar los beneficios como tener la posibilidad de conocer diferentes formas en que se contextualiza, se comprende y se da solución a una misma problemática. (p. 227)

Teniendo en cuenta lo anterior, evidenciamos que en las instituciones no existió una retroalimentación efectiva y desde diferentes puntos de vista, sino que el único escenario de reflexión fue entre pares docentes.

Lo tercero que concluimos de estas experiencias está relacionado con el sentido de la integración que plasmamos en este documento. Para nosotros la integración se basa en el principio del reconocimiento de unos fenómenos sociales complejos que les permiten a las y los estudiantes participar en estos, a partir del entendimiento, comprensión y transformación de la realidad social. Al evidenciar que los problemas son redes, en las cuales, se pueden identificar aspectos culturales, económicos, históricos, geográficos, entre otros, y que estos son interdependientes, permiten comprender globalmente sus propiedades y el efecto de estos en la sociedad.

De igual forma, nuestra perspectiva de la integración adquiere sentido a través de la ciencia, pues desde la articulación entre las distintas disciplinas, sus conceptos, teorías, metodologías o herramientas es posible desarrollar capacidades científicas para analizar e interpretar el mundo, a su vez, esta promueve el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica, que no se basa en generar actitudes y comportamientos socialmente correctos, sino el cuestionamiento del sistema de valores dominante.

También, hemos construido una perspectiva en la que cualquier fenómeno social es propicio para alcanzar la integración, debido a que, esta se logra a través de la investigación interdisciplinar, y los contenidos adquieren un rol complementario de un fin último que es la coinvestigación en el aula.

Otro de los elementos de estas consideraciones está ligado a los tiempos institucionales. Notamos que en los colegios son permanentes los rituales escolares que interfieren en el desarrollo de los proyectos educativos. De esta manera, es complicado plantear procesos amplios y a largo plazo, ya que la posibilidad de llevarlos a cabo es incierta, y depende de actividades ajenas al mismo. El ritual según Vain (2004) es:

Asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican, clasificando la información en diferentes contextos. (...) Esto último implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura determinada. (p. 5)

En nuestras experiencias el proceso se vio interrumpido por diferentes rituales académicos y formativos como izadas de bandera, bailes, ferias, formaciones, entrega de notas, o capacitaciones, que no están dentro del calendario escolar, y por lo tanto, no fueron contemplados desde el inicio. De este proceso, logramos aprender que el escenario y la actividad que se realiza afecta el comportamiento de las y los participantes. Además, que esto hace parte de los contextos escolares y las y los docentes debemos prepararnos a enfrentar dichas eventualidades sin afectar la calidad del proceso.

Por último, queremos referirnos a la importancia del estudio del conflicto armado colombiano en las aulas. Este lo seleccionamos debido a su impacto en la educación y en la vida de los estudiantes. Según la Unidad de Víctimas de Colombia (2019) entre 1985 y 2021, este fenómeno afectó no solo a población adulta, sino también, a más de 2 millones de niños y jóvenes, incluyendo modalidades de violencia como el desplazamiento, encarcelamiento, reclutamiento, explotación y violencia sexual. Esto se relaciona con los impactos directos e indirectos que ha generado en la población colombiana, y los alcances que ha tenido a nivel psicológico, social, económico, cultural, históricos, entre otros, en el país.

La investigación del conflicto armado en las aulas es fundamental para promover la comprensión, la reflexión y la construcción de las concepciones, acciones, y relatos en medio de esta problemática. Concebimos que el estudio de este debe presentarse como una problemática compleja, con múltiples factores y puntos de vista que se pueden debatir y analizar, y por lo tanto, requieren de una mirada académica y científica para generar visiones argumentadas, críticas y empáticas, ya que es un escenario de matices en los que no existe una verdad absoluta e irrefutable.

De acuerdo con lo anterior, la educación desempeña un papel importante porque puede contribuir a la transformación de las realidades de la guerra en oportunidades de perdón y reconciliación. Sin embargo, es necesario abordar este tema de manera rigurosa y sensible utilizando enfoques pedagógicos que fomenten el conocimiento activo, el respeto por la diversidad y la promoción de los derechos humanos.

Nuestro objetivo principal en la propuesta pedagógica fue el estudio de las concepciones sobre los actores del conflicto y algunos fenómenos que están ligados a este, esto se logró de manera parcial, en tanto los análisis, la argumentación y presentación de las propuestas cada vez fue más rigurosa por parte de las y los estudiantes. Además, evidenciamos que cada persona es dueña de su proceso, y las maneras de medir el conocimiento son variadas. Todas y todos no reflexionaron de la misma manera, no aprendieron lo mismo, no les pareció importante los mismos factores, no participaron de las mismas cosas, y por esto cumplir con las expectativas construidas por los docentes no es sinónimo de que no hayan aprendido, investigado, reflexionado y sensibilizado.

Referencias

- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales* (52), 134-146. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018. 258 pp Archivo digital: <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Olivera, M. (1964). La experimentación pedagógica. Archivo digital: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/2828>
- Quezada Cáceres, S. y Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251. Archivo digital: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068994010>
- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 81-93. Archivo digital: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8172/6383>
- Sánchez, N. A. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia En: *Uni-pluri/versidad*, Vol. 13, N.º 2. Archivo digital: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16975/14699>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2019). Reparación integral individual. UARIV. Archivo digital: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/reparacion-integral-individual/286>
- Vain, P. D. (2004). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En Elichiry, Nora *Discusiones actuales en Psicología Educativa*. Buenos Aires (Argentina): JVC. Archivo digital: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/40.pdf>
- Zubiria, M. y de Zubiria, J. (1986). *Fundamentos de pedagogía conceptual: una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Presencia. Archivo digital: https://books.google.com.co/books/about/Fundamentos_de_pedagog%C3%ADa_conceptual.html?id=P0RzPgAACAAJ&redir_esc=y

Tema 04

**Desafíos y propuestas educativas ante el crecimiento de las
desigualdades multidimensionales como uno de los efectos de
la pandemia del Covid19**

Mesa 30

**La empatía ambiental, una condición de posibilidad para la
educación ambiental en la postpandemia**

ANDREA DEL PILAR GARCÍA DONATO

Resumen

La pandemia por COVID 19 ha sacudido todas las esferas de la sociedad y la educación ambiental no se queda al margen de esta remoción; su sorpresiva llegada y sus devastadores efectos, entran a alimentar el debate frente a las formas en que los seres humanos se relacionan con los demás seres de la naturaleza y los impactos de esto sobre la misma. En ese orden de ideas, se planteó un ejercicio de fortalecimiento de la empatía ambiental con estudiantes de sexto grado del sector oficial en Bogotá a través de una serie de reflexiones situadas en la “postpandemia”.

Objetivos

El objetivo general se centró en Fortalecer la empatía ambiental en estudiantes de grado sexto del Colegio Cedit San Pablo IED como aporte a los procesos de educación ambiental escolar. En consecuencia, los objetivos específicos fueron: Indagar las ideas previas del grupo frente a temas ambientales en general, Confrontar perspectivas frente a la forma en que los seres humanos se relacionan con los demás seres de la naturaleza y Reflexionar sobre la necesidad de replantear los hábitos, actitudes y comportamientos que inciden negativamente en la naturaleza, de la que los seres humanos son parte.

Resultados

Esta empatía ambiental, se entiende como una capacidad susceptible de ser desarrollada y potencializada en las personas, la cual les permite participar afectivamente de la realidad ambiental en la que viven, esto es, desde el reconocimiento de los demás seres de la naturaleza como semejantes. Para Giraldo y Toro (2020) esta empatía es “entendida como la condición de posibilidad para experimentar la propia corporalidad envuelta en sus estados afectivos por el estado sensible del lugar afectado” (p. 15).

Consecuentemente, se desarrollaron una serie de actividades en coherencia con los objetivos planteados, por lo tanto, se partió de hacer colectivamente la lectura del artículo “La naturaleza reclama su espacio en el planeta” Semana (2021), invitando a los estudiantes a manifestar sus emociones alrededor de la información presentada, que referenciaba la aparición de animales salvajes en zonas urbanas o residenciales en diferentes países, en el contexto del confinamiento por la pandemia de COVID 19.

En general, a pesar de que se reconoce haber visto esa información en noticias y redes sociales, reflexionar frente al tema resulta novedoso para los estudiantes quienes plantean sus apreciaciones al respecto, mostrando reacciones de asombro y admiración frente a cómo la sola presencia física de los seres humanos produce en los animales temor y distanciamiento. Así mismo se menciona la disminución de ciertos indicadores de contaminación en ese momento, entre otros aspectos.

En una sesión posterior, se propone a los estudiantes reflexionar individualmente y luego en plenario, alrededor de los cuestionamientos: ¿Qué lugar ocupo en la naturaleza? ¿Cuál es mi

responsabilidad con los demás seres vivos? ¿Cómo me siento cuando veo que un animal es maltratado? ¿Por qué? ¿Qué actitudes de los seres humanos hacia la naturaleza creo que deberían cambiar?

Así, frente al primer cuestionamiento resulta particular que la mayoría señalan que su lugar es cuidar, proteger, respetar, reciclar, ayudar. Otros estudiantes refieren lugares físicos como la montaña o la ciudad. De la misma forma, algunos estudiantes manifiestan que su lugar está con los animales o los seres vivos.

En cuanto al segundo cuestionamiento, relativo a la responsabilidad respecto de los demás seres vivos, mencionan aspectos como el respetarlos, no maltratarlos, cuidar el planeta, no matarlos, no explotar sus hábitats, convivir, socializar, cuidarlos, protegerlos, tratarlos bien, no pegarles, no insultarles, no jugar con sus sentimientos, cuidar la tierra, amarlos.

Frente al maltrato a los animales al unísono los estudiantes rechazan estas acciones, las cuales les hacen sentir mal, les producen tristeza y rabia, según su justificación porque: los animales también sienten, también tienen emociones, no merecen ser maltratados, se deben sentir horrible, merecen respeto, tienen sentimientos, son indefensos. Lo anterior, es coherente con la noción de empatía de Ibáñez et al. (2022) al referir su relevancia en el contexto escolar y su influencia en las actitudes y comportamientos, “La empatía es conceptualizada como la conciencia de las emociones y cogniciones de los demás...” (p. 245), en el ejercicio los estudiantes muestran ser conscientes de las emociones y la sensibilidad de los animales respondiendo empáticamente al ejercicio propuesto.

Finalmente, los estudiantes señalan que los seres humanos son destructores de la naturaleza y que esto es la causa de los desastres naturales. Igualmente, identifican como actitudes de los seres humanos hacia la naturaleza que deberían cambiar: botar basura, explotar los hábitats, maltratar a los animales, la deforestación, no reciclar, abusar o explotar la naturaleza, tala de árboles, contaminación del agua. Señalan además la necesidad de querer y ayudar a los animales como parte de ellos mismos.

Schultz (2000) citado en Ibáñez et al. (2022) a lo anterior, explica la relación vinculante entre la empatía y la conducta proambiental, la cual estaría fundamentada “en la percepción de la Tierra como un organismo vivo configurado por las relaciones interdependientes, emocionales y cognitivas que se expresan en conductas proambientales” (p. 246). De esta forma, se enfatiza en la relevancia de trabajar esta empatía ambiental que, si bien se hace evidente en los planteamientos de los estudiantes, conviene ser fortalecida y motivada, con base en esas comprensiones.

Por otro lado, Giraldo y Toro (2020) explican un enfoque de la empatía denominado la teoría de la “toma de perspectiva” que implica desde la imaginación ponerse en la situación del otro de forma que la persona a través de este ejercicio pueda experimentar cómo ese otro se siente o se sentiría en una situación dada.

Con base en lo anterior, en un ejercicio final, se pide a los estudiantes elegir un animal de su preferencia y escribir una historia corta contando desde ese animal, cómo era su vida antes del confinamiento generado por la pandemia de COVID 19 y cómo cambió. En este ejercicio los estudiantes señalan características del hábitat del animal elegido, identifican aspectos como escasez de alimento por la contaminación, destrucción de hábitats por procesos de urbanización, caza de algunas especies para ser llevados a zoológicos.

Igualmente, destacan la sensación de tranquilidad que generó en los animales la limitación de movilidad de los humanos, la cual les permitió acercarse a espacios en los cuales no se les había visto antes o desde hace mucho tiempo, mencionan que respiraron un aire más puro por el cese de actividades de las empresas, descansaron del ruido de las fábricas y que las aves pudieron tener sus nidos con la tranquilidad de que los árboles no serían talados. Al respecto se recoge uno de los relatos que contempla los elementos señalados, escrito por un estudiante que eligió el tiburón para el desarrollo del ejercicio:

Antes de la pandemia llamada COVID 19 mi vida era horrible, horrorosa porque no podía nadar bien en los mares, varias veces comí basura y los peces muertos y podridos no me alimentaban bien, pero mi alegría llegó cuando llegó el COVID 19, los mares estaban limpios y las máquinas de petróleo pararon y mi familia y yo éramos muy pero muy felices, había muchos peces, manadas de ellos ... pero la alegría se acabó cuando después de 2 años volvieron las máquinas de petróleo, volvió la contaminación. Un día cerca de nuestra casa se hundió un barco de petróleo y empezó todo mal de nuevo, mi casa era negra y los mares eran muy feos y no podíamos respirar bien hoy en día es muy feo el mar”. (AS, comunicación personal, 2023)

Según Hathaway et al. (2014) “no existe ninguna división nítida entre nosotros y las demás especies, ni en el sentido evolutivo ni en el físico. Nuestros propios cuerpos son, en realidad, comunidades simbióticas: cerca de la mitad de nuestro peso está constituido por otros organismos...” (p. 101). Se trata entonces, de corporizar estas reflexiones. La corporización es un proceso que se da en el encuentro con los otros cuerpos, en la interacción, en la enacción.

Impacto en la política

La propuesta de investigación que enmarca el presente ejercicio aporta a lo establecido en el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas del distrito capital 2020-2024 “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI” desde el *Enfoque territorial*, asumiendo el territorio en la interrelacionalidad que incorpora, trascendiendo la educación ambiental para entenderla en clave de interdependencia de todos los seres que habitan el espacio biofísico.

Así mismo, desde el *Atributo Sostenible* del mencionado plan, la revisión teórica, ha llevado a la investigación a desmarcarse del discurso del desarrollo que con la etiqueta de sostenible sigue ligado al crecimiento económico, para orientarse a una lógica de la sustentabilidad, la cual asume como prioritario

el respeto y protección de todas las formas de vida. Esto pasa por el cuestionamiento y transformación de los hábitos de vida que van en detrimento de la naturaleza.

Igualmente, en coherencia con la Política Pública de Educación Ambiental (2002) que propende por la inclusión de la dimensión ambiental en todos los ámbitos de la educación, para lo cual surgen estrategias como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), presentes en todas las instituciones educativas del país, tales como la institución en la cual se desarrolla la investigación, por ende, este proceso aporta a las acciones que dentro del PRAE se contemplan.

Metodología

En el marco de la tesis doctoral “La experiencia vivida en el sentipensar con la tierra, una perspectiva para la educación ambiental”, la autora toma uno de los conceptos convocados al marco teórico y conceptual, como es la empatía ambiental, para proponerlo como una condición para una educación ambiental que responda a los retos dejados por la pandemia por COVID 19.

La investigación surge en la preocupación por la forma en que se desarrolla la educación ambiental en la escuela secundaria; conducida a veces por planteamientos descontextualizados que no cuestionan de fondo las causas del deterioro ambiental ni promueven transformaciones profundas en las relaciones de las personas con la naturaleza. En consecuencia, se plantea este ejercicio en el marco del desarrollo de la clase de Ciencias Naturales, que se fundamentó metodológicamente en la Investigación Acción Educativa IAE.

Oliveira y Waldenez (2010) indican desde su revisión del tema, que diferentes autores identifican a Kurt Lewin como el fundador de la investigación-acción a través de sus trabajos de intervención psicológica y social. Estos trabajos han aportado a la investigación social, una perspectiva vinculante para el investigador que dista de la tecnocracia social que otrora pretendía solucionar las problemáticas sociales desde la mirada de expertos distantes de las realidades investigadas.

Esta investigación acción buscaba la mejora de la situación identificada a través de acciones concretas, lo que resultó en una apertura a otras formas de concebir la investigación en el campo social, aportando a los movimientos sociales en su accionar, en tres formas concretas: resolución de problemas, toma de conciencia y producción de conocimiento, en perspectiva de transformación social.

De allí, la investigación acción, se configura en una práctica reflexiva en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados para la situación estudiada. En ese contexto surge la Investigación Acción Educativa IAE, ligada a la indagación y transformación de procesos escolares en general, que ha recibido diversos aportes teórico – prácticos, originando tendencias y perspectivas (Machado, 2009).

Para el ejercicio desarrollado se consideraron cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión. Estos cuatro momentos se vivenciaron en forma dinámica con base en el desarrollo de una serie de ejercicios de clase que, buscaban fortalecer la empatía ambiental, tomando como eje de la reflexión

aspectos relacionados con la pandemia por COVID 19. Así, se partió de la indagación de las ideas previas de los estudiantes frente al tema ambiental en general y a la pandemia por COVID 19, luego se desarrollaron actividades para confrontar desde diferentes puntos de vista la relación de los seres humanos con los demás seres de la naturaleza para llegar a reflexionar en conjunto sobre la necesidad de transformar hábitos y actitudes que han impactado negativamente el entorno.

De esta manera, planificación, acción, observación y reflexión; estuvieron presentes en el proceso general tanto como en cada una de las actividades. Esto es acatando el planteamiento de Elliot (1994) citado por Machado (2009), quien indica que la IAE tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento, por tanto, refiere más a una generación de conocimientos desde las actividades propias de la clase planeadas bajo una intencionalidad que lleva a la acción, observación y reflexión, en un movimiento espiral.

Pertinencia social, según el caso

El proyecto educativo institucional (PEI) del Colegio CEDID San Pablo IED “Educamos para la vida en desarrollo humano, ciencia y tecnología”, se fundamenta en una educación integral basada en el desarrollo de valores. En coherencia con esto, se entiende el conocimiento científico como una herramienta para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y en este fundamento juega un rol fundamental la educación ambiental.

Por lo anterior, la investigación que enmarca el presente ejercicio, se plantea la formulación de los lineamientos para una propuesta de educación ambiental, direccionada en principio a estudiantes de grado sexto, al considerar su relevancia en ese momento de su proceso formativo. Esta propuesta estará orientada hacia el cuestionamiento y transformación de los hábitos de vida, en términos de sus impactos en la naturaleza, desde una perspectiva orientada a la sustentabilidad.

De la misma manera, la investigación académica centrada en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, aportan a la misión de la institución educativa en su propósito de acompañar procesos formativos para que los estudiantes “sean personas integrales, autónomas, reflexivas y críticas, capaces de avanzar en el conocimiento científico – tecnológico (enmarcados en la ética y los valores humanos), liderando procesos de desarrollo que contribuyan a consolidar una comunidad solidaria, democrática, justa y consciente del cuidado y conservación del medio ambiente”.

Conclusiones

La revisión teórica y la experiencia vivida han permitido establecer que hay unas apropiaciones y unas construcciones de sentido en torno a la naturaleza, desde los planteamientos de los estudiantes participantes, que se fundamentan en formas de relación de los seres humanos con la naturaleza, de manera horizontal, acercándose a una noción más próxima a la sustentabilidad de todas las formas de vida.

En consecuencia, se espera avanzar en la superación de la visión de la naturaleza como exterioridad y del ser humano como superior a las demás especies, procurando la transformación de la relación de los seres humanos con la naturaleza de la que son parte, proponiendo a los estudiantes un cohabitar corporizado, sensible, afectivo e interrelacionado.

Estos ejercicios de investigación acción educativa, es decir, de producción de conocimiento desde la observación y reflexión de lo acontecido en la acción intencionada de la clase, permiten reafirmar posturas frente a la naturaleza que están en los niños y las niñas quizás de forma inherente, las cuales fortalecidas e incentivadas redundan en formas amorosas de habitar el mundo, en coherencia con los referentes teóricos referenciados desde una apuesta transformadora.

Referencias

- Ibáñez, M. Ferrer, D. y Muñoz, L. (2022). Ajuste escolar, empatía y conectividad con el medio ambiente natural en el marco de la educación ambiental en educación secundaria en España. *Interdisciplinaria*, 39(3), 243-262. Epub 23 de junio de 2022. Archivo digital: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272022000300243&script=sci_abstract
- Colegio CEDID San Pablo IED (2021) Proyecto educativo institucional (PEI) “Educamos para la vida en desarrollo humano, ciencia y tecnología”
- Giraldo, O. y Toro, I. (2020). Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar. Chetumal: El Colegio de la Frontera Sur-Universidad Veracruzana. Archivo digital: <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/RevEdCsBiol/article/view/1041>
- Hathaway, M., Boff, L. y Ramírez, C. M. (2014). *El Tao de la liberación*. Trotta. Archivo digital: https://www.researchgate.net/publication/279193561_El_Tao_de_la_liberacion_Una_ecologia_de_transformacion
- Machado, E. (2009). Aportes de la investigación-acción educativa en la enseñanza de las ciencias básicas. *Entre Ciencia e Ingeniería* (6), 60-71. Archivo digital: <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/entrecienciaeingenieria/article/view/780>
- Oliveira, V., Waldenez, M. (2010) Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1–13. <https://doi.org/10.35362/rie5351716>

Semana. (2021, 15 enero). La naturaleza reclama su espacio en el planeta. *Últimas Noticias de Colombia y el Mundo*. <https://www.semana.com/medio-ambiente/articulo/la-naturaleza-reclama-su-espacio-en-el-planeta/49444/>

Las narrativas del aula en tiempos en crisis

Resumen

El presente resumen pretende dar respuesta a las preguntas que se proponen para esta mesa, para tal fin, se expondrá una experiencia de aula dada en un colegio de la capital colombiana y que tiene como fin la aproximación a entornos para la paz y la convivencia en tiempos de postconflicto, a su vez que, debe dar respuesta a los retos propuestos luego de la pandemia del año 2020. Memorias barriales es una propuesta de aula donde se privilegian saberes y prácticas que posibilitan escenarios para la paz. En este sentido, el abordaje de contenidos no es más importante que la intención de poner en juego las experiencias de los estudiantes mediante el uso del dialogo como primer elemento para el reconocimiento del otro, ejercicio que de ahora en adelante llamaremos “circulo de la palabra”.

Objetivos

- Evidenciar prácticas de reparación simbólica de hechos dados en el marco del conflicto armado, para la no repetición.
- Proyectar al interior de la escuela espacios para la resignificación de los sucesos del pasado que permitan la innovación pedagógica.

Resultados

Por lo dicho anteriormente, la propuesta “Memorias Barriales” tomó un lugar significativo en medio de la pandemia permitiendo encuentros que acercaban a niños y niñas de una manera extracurricular a la escuela y poniendo como actor principal la experiencia de cada una de las personas que asistían a los diferentes encuentros. Sin embargo, lo mas importante de lo vivido en este momento fueron los aprendizajes dejados por los jóvenes, los docentes y los padres de familia.

Dentro de las cuestiones que queremos resaltar como aprendizaje en la postpandemia se encuentran los siguientes.

Narrar en tiempos de crisis

Estamos de acuerdo con Quintero (2018) cuando refiere que la experiencia humana es aquella en “la que se pone de manifiesto la historia de una vida, que no es otra cosa que, la reconfiguración de un tejido o cadena de historias narradas que dan lugar a la identidad” (p, 63). Por lo tanto, una vida que se narra en tiempos de crisis, es una vida que se reconfigura sobre sucesos dolorosos, que se permite construir sentidos sobre sus experiencias y posibilita pensar nuevas formas de abordar su identidad.

El tiempo vivido en pandemia fue la ocasión de comprender que la crisis no era una situación que estuviera ligada exclusivamente a la enfermedad que azotó al mundo por esos días. Contrario a esto, la

verdadera crisis estaba en la desigualdad expresada en la falta de acceso a atención médica para las poblaciones que corrían el riesgo de enfrentar esta enfermedad, en la falta de conectividad que niños y niñas tenían al estar alejados de la escuela, ocasionando altos índices de deserción, en el desconocimiento de realidades particulares que para compañeros y docentes eran ajenas.

La solidaridad

El reconocimiento del otro, como producto de la narración en tiempo de crisis, conlleva a crear procesos alteridad, permitiendo hacer una revisión de la propia vida y llevándola a entrar en juego con la experiencia del otro. De este modo, Quintero (2019) ubica en la escuela, el lugar para el respeto, el reconocimiento y la solidaridad, por un lado. Pero poniendo de manifiesto que, la mitigación del conflicto es una necesidad latente. En tal sentido, la escuela reconoce en la institucionalidad y sus normatividades, formas de organización social.

Impacto en la política

Para tratar asuntos relacionados con la comprensión del pasado y su incidencia en las dinámicas de escolares, haremos un recorrido sobre los planteamientos expuestos desde la política pública, nacional e internacional, para su apropiación.

Para empezar, durante el año de 1991, Colombia ratificó la CIDN (convención internacional sobre los derechos del niño) a través de la Ley 12 de ese año, con el cual se compromete a dar un lugar relevante a los niños, las niñas y los jóvenes.

En ella se expresa una serie de características que permiten reconocer la infancia desde sus necesidades históricas, a manera de ilustración el documento señala.

Teniendo presente que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño. (1991, p. 2)

Esta carta expedida por las Naciones Unidas en el año de 1989 da apertura a los asuntos relacionados con el reconocimiento y cuidado de la infancia en el mundo y que es adoptada por Colombia.

Para el año de 1994 y como producto de estas reflexiones, se crea la ley 115 que permite un panorama amplio de la educación en el país llamada Ley general de educación, al respecto la SED junto a la Universidad Francisco José de Caldas (2019) señala que “De conformidad con el artículo 67 de la

Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal” (p. 30).

Sumado a esto se incorpora la ley de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006), que tiene como propósito la protección integral de la niñez, particularmente es en esta ley que se comienza a hablar de niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de víctima en medio del conflicto armado en los artículos:

Siete, al señalar que “la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior”.

Veinte, al señalar que los niños, niñas y adolescentes serán “protegidos contra: 1. El abandono físico, emocional y psicoafectivo de sus padres, representantes legales o de las personas, instituciones y autoridades que tienen la responsabilidad de su cuidado y atención”.

Cincuenta y uno, al señalar que el estado se compromete a la restitución de derechos de esta población pues “la autoridad competente deberá asegurarse de que el Sistema Nacional de Bienestar Familiar garantice su vinculación a los servicios sociales”.

De manera determinante aparece la ley 1448 de 2011 “Ley de víctimas y restitución de tierras”, que reconoce en el marco normativo a todas aquellas personas que han recibido afectaciones en conflicto armado, aunque Colombia se ha encontrado en situación de guerra por más de 60 años, este constituye un avance en el reconocimiento de la población afectada, no solo por su estatus jurídico, sino porque se encuentra en ellos una fuente importante de reconstrucción de los hechos y el reconocimiento de la verdad.

Al llevar esta realidad a la escuela, se cuenta con una fuente casi que inagotable para la aproximación a narrativas de guerra y paz, siempre contando con la voz de quienes no han sido oficialmente escuchados y creando futuros posibles, de esta manera se abre la puerta para lo que finalmente será “la catedra de la paz”.

Según el mismo Decreto 1038, esta le da apertura a la apropiación de conocimientos y competencias, ligados a la cultura, contexto económico, el territorio, contexto social y la memoria histórica. Por supuesto, la escuela no es ajena a esta realidad, pues comprender los alcances de una memoria histórica en la escuela potencia escenarios curriculares que pueden crear posibilidades para la reparación simbólica y la no repetición.

Metodología

A partir de lo explicado anteriormente procederemos al abordaje del proceso llevado a cabo con el proyecto Memorias Barriales, en este se pudo dar lugar a alternativas curriculares que en situaciones extremas, como la pandemia, dieron lugar a posibilidades narrativas alternativas y de creación de escenarios para la solidaridad.

Para Levinas (1999) El lenguaje es “un ir al encuentro de la expresión del Otro-distinto, acogiénola” (p. 77), aspecto relevante al reconocer que siempre que se de apertura a escenarios para él dialogo, no simplemente se está dando un espacio para la expresión, sino que más allá, hay un reconocimiento por la diferencia y por ende, la construcción de escenarios para la construcción de una sociedad más democrática.

El proyecto memorias barriales establece como punto de inicio el círculo de la palabra para que todas las personas que concurren en el aula vean una ventana a este reconocimiento, esto permite una horizontalidad en las dinámicas de clase y propicia el libre desarrollo de ideas e iniciativas por parte de los estudiantes, dando apertura a un sinnúmero de posibilidades, entonces, lo que normalmente puede ser considerado como desorganización y caos, en este espacio es considerado como el ejercicio abierto de la democracia.

Consecuentemente esto da lugar a escenarios de solidaridad, pues en la narrativa se da la presencia del otro, quien vive, experimenta y potencia nuevas formas de comprender al mundo, lograr dar espacio curricular a estas características es obra fundamental del docente que configura sus prácticas constantemente.

En este sentido, metodológicamente el proyecto memorias barriales permite el reconocimiento de la diferencia y crear escenarios para la solidaridad a partir de tramas narrativas provenientes de las personas que hacen parte del aula, más cuando se hace con sucesos del pasado.

Pertinencia social, según el caso.

Al subvertir el orden horizontal y permitir que la palabra circule de manera libre y como bien público, se pueden reafirmar los contenidos del aula, no para olvidarlos o desecharlos, sino para posicionarse frente a ellos, algunas veces hasta con alcances políticos.

En este caso, los contenidos se convierten en lugares para el debate y dejan de ser objeto de devoción, se establecen vínculos, que además de ser cognitivos, configuran el marco que compone la estructura socioemocional de los niños y las niñas que pertenecen a este espacio escolar.

Entendiendo que cada persona es un conjunto de particularidades que forman la subjetividad, y reconociendo que con el proyecto **Memorias Barriales** se hace apertura al desarrollo de nuevas dimensiones en las personalidades de los estudiantes, es preciso señalar que esta propuesta tiene como finalidad formar para el reconocimiento y la diferencia.

En este sentido, las ciudadanías, entendidas como manifestaciones de desigualdad, crisis sociales y puesta en escena de intereses multiformes, son la forma en que la escuela debe asumir que a las aulas convergen diferencias que deben ser reconocidas.

Educar en democracia y ciudadanías, no es hacer que todos piensen de la misma manera, es crear las condiciones para que a partir de unos mínimos se pueda expresar el descenso.

Conclusiones

Reconocer el pasado como la fuente que construye posibilidades de futuro

En este punto el proyecto memorias barriales da un giro hacia el reconocimiento de los hechos del pasado, pues solo a partir del logro de las tres anteriores es posible dar un vuelco hacia los sucesos del ayer.

En este sentido es apropiado señalar que la relación con los hechos del pasado, dejan de ser una revisión de datos, personajes y fechas conmemorativas, para relacionarse con la memoria de una manera ética y política.

Al comprender que cada persona es, en el ahora, el resultado de un proceso dado en el pasado, estamos permitiendo que se haga un vínculo entre el pasado y el presente, donde cobra un lugar protagónico el sujeto que asiste a la escuela, no solo estudiantes, sino también docentes y directivos docentes.

De esta manera, el adecuado uso de los círculos de la palabra ha permitido que cada persona aprenda a expresar su sentir y por tanto dar a conocer su vida de una manera reflexionada y abierta, permitiendo el reconocimiento propio en el contexto histórico que le correspondió habitar.

Referencias

- Ley 12. (1991). Convención internacional sobre los derechos del niño. Archivo digital: https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2019) Escuelas que narran y resignifican. La memoria Guía Pedagogías de la Memoria Histórica, la Reconciliación y la Reparación Simbólica para la Atención de Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado Interno, Bogotá Colombia. Archivo digital: <https://es.scribd.com/document/461507355/LIBRO-SED-Escuelas-Que-Narran-y-Resignifican-La-Memoria-DIIP-SED-UDFJC>
- LEVINAS, E. (1999) Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca, Sígueme. Archivo digital: https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/levinas-1961-totalidad-e-infinito_ocr.pdf
- Quintero, M. (2018) Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Archivo digital: https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf
- Ricoeur, P. (2004). La memoria, la historia y el olvido. España, editorial trota.. Archivo digital: <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816011.pdf>

Aprendizaje de las ciencias sociales escolares. Reflexiones post-pandémicas a partir de la teoría de la sociopoiesis

DIANA CAROLINA ACERO RODRÍGUEZ

Resumen

La ponencia presenta las bases del concepto de sociopoiesis desde una revisión bibliográfica basada en (Arnold, 2003) quien toma como referente la autopoiesis a partir de la biología cultural. Así pues, se ponderan nuevas significaciones en los currículos en ciencias sociales a través de una metodología cualitativa de orden documental. Además, se evoca el valor disciplinar como un acto deliberativo de preservación de los conceptos claves en la post pandemia y la búsqueda de conclusiones reflexivas. Por tanto, se tiene en cuenta a Gracida et al. (2001) quien postula la necesidad de investigar para generar conocimiento.

Objetivos

- Reflexionar sobre la práctica de aprendizaje en Ciencias Sociales en clave sociopoietica.
- Analizar algunos postulados sobre los currículos escolares en Ciencias sociales y su relación con el contexto de la post- pandemia.

Resultados

Se encontró una relación entre el aprendizaje como proceso autónomo de reflexión y la proposición de currículos escolares contruidos a partir de elementos teóricos que fomentan la autoorganización y la toma de decisiones. Esto tiene que ver con la identificación de objetivos propios de la política pública colombiana relacionada con la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares en la post - pandemia.

El aprendizaje contemplado a partir de una organización horizontal de la educación, revitaliza los análisis contemporáneos de cambios de paradigma en lo pedagógico. Al considerar que no hay saberes absolutos y que las apreheñencias son dinámicas, se logran dilucidar nuevas oportunidades de exploración sobre teorías disciplinares que permiten aportes al mejoramiento de las estrategias de enseñanza.

El estudio de conceptos básicos en el contexto escolar presenta un amplio campo de investigación que requiere la actualización de las diversas formas de interpretación de los mismos. Es pertinente conocer, que en escenarios de estudio como las Ciencias Sociales han existido nuevas posturas teóricas sobre las propuestas de acción hacia el saber social. En ese sentido, la sociopoiesis que tiene como base la autoreproducción basada en sistemas subordinados, refiere la revisión de los sistemas sociales, entre estos, el educativo.

La observación es el elemento central en la teoría de la sociopoiesis, esto permite un análisis de las consecuencias particulares del rezago educativo dado a partir de las nuevas formas de comunicación y adaptación posteriores a la pandemia por COVID 19. “Sin embargo, dada su especificación, ninguna función social puede ser cubierta completamente por una organización” (Arnold, 2003, p. 7). Esta premisa implica que existirán nuevas formas de organizar las planeaciones curriculares, bajo una adaptación propia de las necesidades educativas y pedagógicas de los próximos lustros.

Impacto en la política

La polisemia de conceptos que ha traído situaciones inesperadas cómo la pandemia mundial por COVID 19 en el año 2020, generó retos, no solo, de índole salubre sino también a través de la consecución de actividades propias de la práctica de enseñanza para afrontar la emergencia. Al respecto, la reflexión que esta ponencia sugiere se basa en el concepto de sociopoiesis, cuyo postulado se relaciona con;

[...] un programa de observación para los sistemas sociales. Su fortaleza consiste en acompañarse con los problemas contemporáneos, y sus premisas consideran las distintas “racionalidades” que coexisten en la sociedad, las que se explican como consecuencias de su extremada diferenciación. (Arnold, 2006, pp. 219-220)

Si bien la sociopoiesis, va más allá de la autopoiesis biológica y la teoría de sistemas, el concepto básico del mismo permite una revisión reflexiva en cuanto a los elementos comunicativos y de introspección de las personas docentes. En ese orden de ideas, la relación con lo educativo y en particular con el aprendizaje de las Ciencias Escolares por parte de las personas estudiantes, tiene que ver con la capacidad de relacionar los postulados que en el reciente siglo han legislado en Colombia y su consideración frente al aprendizaje de una forma un tanto unilateral. Para visualizar mejor la red enseñanza y aprendizaje estas pueden ser revisadas en complejidad y salir del paradigma mecanicista. En ese aspecto, la enseñanza no debe ser entendida como una relación jerárquica sino más bien como oportunidad de comprensión del contexto y sus cambios. A su vez, el aprendizaje se propone como un ente abstracto que parte de la voluntad y la decisión personal por comprender el mundo, sin embargo, en algunas propuestas estatales no es tomado así.

Por consiguiente, algunos documentos orientadores de la política pública colombiana, han permitido la revisión de la enseñanza y propuesta de aprendizaje en las Ciencias Sociales escolares. Por ejemplo, los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales planteados por el Ministerio de Educación de Colombia (2002), es un documento disciplinar, cuya elaboración, implicó la revisión de cada uno de los elementos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Inicialmente, se identifican aspectos relacionados con la construcción del campo histórico retomando el discurso Foucaultiano. En consecuencia, las conexiones interdisciplinarias se hacen presentes desde la perspectiva del devenir histórico y la concepción de autoorganización y sus formas de actuación como sistema de hechos.

En ese sentido, la necesidad de contraponer las ciencias naturales frente a las ciencias sociales, ha hecho que en una ruta social se reconozcan los modelos propios como el newtoniano y el cartesiano desde una mirada de universalización de las leyes que han servido de base en las ciencias sociales, para que posteriormente se adopten parámetros un poco más progresistas frente a los avances tecnológicos inminentes y el aseguramiento del bienestar en general. Hoy en día, esta proyección se hace más fuerte en concordancia con los avances tecnológicos y la alfabetización digital en post - pandemia.

Por otra parte, tanto la sociología como la ciencia política toman fuerza como disciplinas de resistencia frente al análisis de los derechos de la comunidad dándose un elemento más visible después de la Segunda Guerra Mundial. Es así como toman relevancia después de esta fecha, los estudios religiosos que buscaban reivindicar las identidades y los valores personales, así como los espirituales de las diferentes sociedades o civilizaciones que habían sido afectados en las guerras, conflictos armados, entre otros.

Disciplinas como la geografía en realidad fueron relevantes para las ciencias sociales desde finales del siglo XX, puesto que estaba más asociada a las ciencias naturales y este elemento dual ha permanecido hasta la fecha debido a que la geografía física toma un elemento descriptivo mientras que la geografía humana hace alusión a las características propias de la sociedad desde una perspectiva generalista y más sintetizadora del análisis del medio. La observación propuesta por la sociopoiesis logra explicar una relación comunicativa en el sentido de la observación de segundo orden.

En el caso de la psicología hubo un marco de espera frente a los aportes que podría darse a las ciencias sociales puesto que se veía como una perspectiva subjetiva asociada a elementos biológicos. También daba mucho desde una opinión personal ya qué podía debatir un método propio de su saber. “Posteriormente, las dos tendencias que caracterizaron las Ciencias Sociales de 1850 a 1945 fueron el énfasis disciplinar con una clara orientación positivista y su subordinación a los intereses del poder estatal” (MEN, 2002, p. 7).

Ahora bien, los cambios en los paradigmas dados frente a las perspectivas del saber del siglo XVIII y XIX, inicialmente en Alemania, fueron consolidándose en toda Europa con las revoluciones industriales. A su vez, esto hizo que las disciplinas sociales tuviesen mayor fuerza y cohesión en el objetivo de lograr una propia identidad asociada a los campos del mercado del momento.

Frente al cambio de paradigmas la razón de ser de las ciencias sociales está relacionada con los diferentes cambios que generan las paradojas cotidianas del desarrollo humano, es decir, qué bajo la mirada del cambio de paradigma es importante en primera instancia ampliar las miradas hacia una visión holística y no fragmentada de los conceptos y teorías. Por otro lado, es relevante salir del puritanismo tradicional estatal y aportar los conocimientos propios de diversas disciplinas de las ciencias sociales.

El reconocimiento de saberes no occidentales y la transformación hacia la multiculturalidad hacen que se fortalezca una cultura de la tierra y de respeto hacia otros grupos étnicos en una temporada de

aprendizaje post pandémico. La creencia en las utopías y los nuevos desafíos educativos, implica una convergencia hacia el descubrimiento de nuevas alternativas de integración curricular y también hacia un equilibrio de las ciencias en dónde se medie la cultura popular y el saber cómo un equilibrio universal.

Por otra parte, desde la perspectiva de la reforma del año 1984, en dónde se analiza cada uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular de la historia, se comprendió qué está siempre ha estado orientada hacia el favorecimiento de las identidades nacionales desde las perspectivas de los simbolismos y el enaltecimiento de algunos próceres, así como la descripción de terrenos desde un punto de vista geográfico. Sí bien, esta información es necesaria para la cultura general, la comprensión de elementos contextuales señala que el campo histórico no puede reducirse solo a esto y debe ampliar sus horizontes hacia las competencias de la formación consciente de la realidad y de los problemas del campo social. Es así como a través de los diferentes Congresos Nacionales de Pedagogía y la participación de investigadores del Movimiento Pedagógico Nacional se crearon diversas experiencias que buscaban innovar en la enseñanza de las ciencias sociales.

A partir de la elaboración teórica y metodológica de proyectos educativos alternos se pudo generar una propuesta sólida que llegó a la Asamblea Nacional Constituyente en 1991. Esto cobró mayor relevancia frente a la redacción de la Constitución Política Nacional de Colombia en la que se establecía y se comprendía al país como un Estado Social de Derecho en el que la educación es fundamental como servicio público. Por tanto, el Movimiento Pedagógico Nacional y la Asamblea Nacional Constituyente se convirtieron en elementos de gran relevancia para dar una conformación desde los proyectos educativos.

Los espacios de gobierno escolar, por ejemplo, han sido fundamentales para fortalecer la democracia representativa y emular espacios y cargos como las personerías y las consejerías estudiantiles. En la época post – pandémica se pretenden avances en la autoregulación de estos sistemas de base política lo que evidencia el constructivismo sociopoietico. Sí bien es cierto que en Colombia la enseñanza de las ciencias sociales hasta la fecha, está marcada en la orientación hacia la historia y la geografía a partir de la Constitución Política del año 1991 se logró un marco de enseñanza de la política desde la educación democrática, la educación ética y el reconocimiento de la educación ambiental dentro de los proyectos que todas las instituciones escolares deben orientar.

En el momento de la redacción de los Lineamientos Curriculares se evidenció una gran preocupación por promover elementos que coadyuvaron al fortalecimiento de la democracia. Posteriormente en el año 2004 bajo el establecimiento de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, se pudo evolucionar en esta intención qué buscaba el reconocimiento de los estudiantes como científicos escolares y constructores de conocimiento propio. La sociopoiesis permite identificar en estos documentos mecanismos de organización que favorecen la educación ciudadana, en concordancia con los Planes Decenales de Educación y el fortalecimiento de la educación formal.

Dentro del marco investigativo de las políticas públicas, se reconoce que los documentos son una base fundamental para propiciar el análisis sociopolítico del currículo de la enseñanza en Ciencias Sociales escolares. Se estima que el Ministerio Educación Nacional de Colombia, ha establecido objetivos de la educación similares a los de varios países de Latinoamérica como Chile, Ecuador y México.

Ahora bien, afrontar las responsabilidades del mundo actual frente a la construcción curricular de las ciencias sociales da cuenta de los cambios permanentes que deben darse en la construcción pedagógica y didáctica. Al respecto, se resalta nuevamente que no hay una pretensión en que los estudiantes tengan que ser totalmente científicos y metodólogos frente a las Ciencias Sociales, pero sí conocer el uso de sus herramientas y el fomento propio de las experiencias de los saberes que allí están planteados.

Es un error de método equiparar la educación de las disciplinas sociales de una manera separada tal como se postula en los pensum universitarios con relación a la organización del currículo en la educación básica y media, esto no tendría una lógica la visión del orden cognitivo propios de la edad de los más jóvenes.

Para ello, desde lo estatal se estableció un compendio que atañe a las críticas más importantes desde la didáctica y la pedagogía cuando no se tiene en cuenta la enseñanza de las ciencias sociales de una manera integrada. Es así, que el MEN (2002) entre otras, se establece las siguientes:

Del mismo modo que los currículos estructurados en torno a temas, los que se estructuran dentro de la lógica disciplinar, tienden a ignorar la problemática específica del medio sociocultural y ambiental de las y los estudiantes, más aún si se siguen los libros de texto.

La lógica disciplinar, en muchas ocasiones, impide acomodar como campos de estudio problemas prácticos o vitales que afectan a los seres humanos, como la violencia, las guerras, el deterioro ambiental, la convivencia, el desarme, etc. [...] (p. 16)

Quedan abiertas propuestas contemporáneas frente al contraste que postulan las nuevas generaciones para la complementación de los avances curriculares en Ciencias Sociales.

Metodología

Se tuvo en cuenta un enfoque cualitativo, basado en la investigación documental en el que se vislumbra “La oportunidad de “descubrir que existen cosas” desconocidas y que es preciso aprehenderlas es, en síntesis, el paso inicial para convertirse en investigador” (Gracida y Olea, 2001, p. 16). En esa perspectiva, se tomaron documentos de la política educativa en Ciencias Sociales como los Lineamientos Curriculares y se realizó un análisis de contenido por partes como elemento de recolección de información, con el fin de identificar redes conceptuales que permitan la identificación y usos de elementos prácticos y semánticos contenidos allí. De igual forma, se realizó una revisión bibliográfica basada en el concepto de sociopoiesis y su relación con el ámbito de aprendizaje en el área de estudio que dan como resultado las reflexiones presentadas.

Pertinencia social, según el caso

La generación de espacios para el debate y la reflexión acerca del campo epistemológico, pedagógico y didáctico de las ciencias sociales y de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, permite reconocer diferentes perspectivas para abordar el concepto de sociopoiesis y su aporte post- pandémico.

Lo proyectado en el Plan Sectorial de Educación vigente hasta el año 2024 formula entre otros aspectos que, los estudios relacionados con las ciencias sociales, “incorporarán el enfoque de cultura ciudadana, y darán relevancia a temáticas como los derechos humanos, la diversidad, la resolución de conflictos, la confianza interpersonal, así como a aspectos metodológicos que posibiliten su impacto en los aprendizajes y competencias de los estudiantes”. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021, p. 89). Reconocer y dimensionar el papel de los docentes significa, entre otros, identificar y potenciar su saber y práctica a favor de sus alumnos, de sí mismos y de su entorno. Cabe resaltar que el aprendizaje de los estudiantes se relaciona con las condiciones socioeducativas y la motivación docente.

Conclusiones

Es pertinente deducir entonces qué, en la actualidad existe una sociedad por reivindicar la unificación de las ciencias sociales desde sus enfoques y métodos puesto que hay una visión multidimensional de la perspectiva de la vida de los seres humanos y de las interpretaciones de los haberes inter y transdisciplinares. La innovación hacia un enfoque holístico implicaría las revisiones propias de la autoorganización y de la formación de los sistemas no solo desde un punto de vista Luhminiano, sino también a través de otros elementos relacionados con el entorno como el lenguaje el desarrollo sostenible y la comunicación y los roles de género.

La búsqueda de alternativas desde la globalización implica el enaltecimiento de la comprensión de los fenómenos sociales y la descomposición de elementos propios de las ciencias naturales para complementar estos saberes ya que la idea no es que estén en pugna, sino que sirvan de integración permanente para los mismos.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021). Plan sectorial de educación: la educación en primer lugar 2020-2024. Archivo digital: <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3375>
- Arnold, M. (2006). Lineamientos para un programa sociopoiético de investigación. Observando sistemas. Nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann, Santiago, Chile, Ril Editores-Fundación Soles, 219-240. Archivo digital: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122290>
- Arnold, M. (2003). Fundamentos del constructivismo sociopoiético. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (18). Archivo digital: <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101801.pdf>
- Gracida, Y. y Olea, P. (2001). Investigación documental. *Acto de conocimiento. México: Édere Editorial*. Archivo digital: <https://catalogobiblioteca.unapec.edu.do/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=16182>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Bogotá. Archivo digital: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf

O retorno à escola após a pandemia: narrativas de crianças do DF

DIEGO BARRIOS

MARIA LIDIA BUENO FERNANDES

Resumo

O confinamento social, o fechamento das escolas e outros acontecimentos decorrentes da pandemia de COVID 19 representaram rupturas para as crianças que impactaram suas relações sociais, seus espaços e tempos, e em muitos casos, seus direitos. Este trabalho discute as repercussões da pandemia segundo as expressões das próprias crianças. Relata uma experiência de pesquisa em uma escola de Brasília, em que jogos, brincadeiras e o instrumento Mapas Vivenciais constituem formas de aproximação e encontro, de escuta dos desafios concretos vividos no contexto pandêmico e como podemos conhecer tais vivências a partir da fala, do desenho e do diálogo.

Introdução e objetivos da pesquisa

O confinamento social, o fechamento das escolas e tantos outros acontecimentos decorrentes da pandemia de COVID 19 representaram uma imediata ruptura das relações sociais das crianças, de seus espaços e tempos, e em muitos casos, de seus direitos. Evidenciam-se repercussões e impactos negativos diretos nos índices de saúde mental de crianças em função do tempo em isolamento. Além disso, a perda de familiares e outras consequências diretas e indiretas apresentaram desafios reais e concretos nas vidas de muitas delas.

Devemos tomar o momento histórico da pandemia e repensar nossas estratégias de relação com as crianças, buscar práticas mais dialógicas, que gerem aberturas e permitam possibilidades de escuta e de fala. Queremos falar sobre a importância de poder contar-se, de pensar outras práticas de expressão que contemplem as crianças e suas histórias, suas formas de se posicionar na vida, suas formas de imaginar o mundo. As crianças vivenciam e reelaboram os espaços-tempos em suas múltiplas relações com a vida como parte fundante de um processo de movimento, de especialização (Lopes, 2013). Assim, é possível se afastar do entendimento linear da infância em que a criança se encontra em um déficit ontológico, e passa a atuar como participante deste mundo, dos espaços e tempos partilhados, dos processos vividos em coletividade.

Ratusniak e Silva (2022) fazem uma leitura crítica do retorno às aulas discutindo os discursos oficiais do Governo Bolsonaro no sentido de formular uma falsa ideia de segurança sanitária para argumentar a favor do retorno das atividades presenciais nas escolas. Houve, portanto, a negligência das

autoridades do país quanto ao retorno à escola e aos impasses impostos por um cenário de uma educação pública nacional já marcada por carências estruturais e que agora deveria voltar a funcionar, mesmo ainda em um panorama de ampla crise sanitária e circulação do vírus. Gatti (2020) analisa os desafios da educação brasileira considerando o ensino remoto e os impactos na educação de crianças e suas aprendizagens. Aponta mudanças necessárias condições de reabertura das escolas brasileiras na volta as aulas e ressalta as desigualdades no acesso e nas práticas e modelos de atividades escolares remotas entre diferentes regiões do Brasil.

O quadro pandêmico representa um momento central para pesquisar a infância sobretudo por tornar explícita a ausência da escola na vida das crianças. A falta do cotidiano escolar implicou uma alteração radical nas suas relações com o mundo, em seus tempos e espaços. Esse vazio se torna concreto e presente na experiência de confinamento vivida pelas crianças. Por isso mesmo, trata-se de um momento particular, uma oportunidade para registrar sentidos e expressões das crianças sobre suas vidas na escola. Este trabalho relata e reflete sobre práticas escolares em que as crianças são convocadas a contar suas histórias, sentimentos, afetos, a contar-se em uma partilha.

As políticas de cancelamento das aulas presenciais nas escolas ocorreram, de fato, em função das necessárias diretrizes para atenuar a disseminação do vírus. Ainda assim, mesmo que tenha representado uma medida central no esforço de controle da doença, pouco foi debatido, em termos de estratégias e ações concretas das autoridades do Estado, sobre a urgência em dar atenção especial às crianças nessa situação particular de ausência da escola, ao considerar que a presença na escola é uma garantia de direitos para as crianças, sobretudo para as tantas que vivem em cenários de vulnerabilidades e condições de exclusão social e econômica que comprometem ainda mais seu acesso a direitos.

Nosso objetivo é indagar e analisar de que maneiras o fenômeno pandêmico se fez sentir para as crianças, e o que esteve em jogo na elaboração do que foi vivido. Indagamos, ainda, sobre as vulnerabilidades, as perdas, mas também as novas experiências e invenções no seu cotidiano. Os questionamentos colocam implicações teóricas e metodológicas definitivas - precisamos escutar as crianças para, assim, orientar a nossa discussão e entender os pontos relevantes de suas experiências. No entanto, mais do que explicitar e descrever tais cenários, esta tese se preocupa em conhecer as marcas nas vidas das crianças a partir de seus posicionamentos, suas palavras e expressões, sobretudo, de suas expressões de como as histórias, os afetos e o espaço se escrevem no corpo (Lopes, 2021). Partimos, então, das posições e enunciados das crianças na conjuntura da pandemia de COVID-19 para compreender especificamente os sentidos que produzem na elaboração de suas vivências a partir da imaginação.

Metodologia

Pesquisar com crianças significa trazer as suas vozes para a ciência, trabalhar para que as crianças sejam ouvidas, consultadas e consideradas no meio científico, reconhecendo sua ausência na pesquisa social e sua posição epistêmica subalterna nas metodologias tradicionais.

Incluir as crianças na pesquisa, no entanto, exige cuidado, uma vez que se corre o risco de tomá-las apenas como fontes singulares sobre a vida, em que seus saberes se tornam conteúdos isolados e reduzidos a fontes de análises. Ou seja, cabe tomar a pesquisa como uma busca propositiva e contínua de um processo de ampliação de diálogos, trocas e enfrentamento de barreiras que separam o “mundo das crianças” e o “mundo dos adultos”. A pesquisa enquanto tentativa de partilha e exercício de uma ética construída no convívio com as crianças. Queremos pensar especificamente a possibilidade de uma pesquisa qualitativa realizada com crianças, cujas expressões não são meros conteúdos ou pontos de partida em si mesmos, mas leituras de si e do mundo, formuladas dentro de processos históricos particulares. Significa partir do princípio que as crianças articulam elaborar o vivido, contam relações, encontram a possibilidade de enunciar o novo e imaginar o futuro.

O momento empírico desta tese consiste na realização de uma pesquisa de campo dentro do espaço escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola privada de Brasília/DF durante os meses de novembro e dezembro de 202 ao longo de uma série de encontros em que exploramos diversas brincadeiras, dinâmicas e instrumentos de expressão. Participaram desse conjunto de encontros 8 crianças de uma turma segundo ano do ensino fundamental. Caracterizada como uma iniciativa de escuta emergencial (Martinez-Muñoz et al., 2020), esta experiência se deu no contexto de volta das aulas presenciais, ainda em 2021, mais precisamente entre os meses de novembro e dezembro. A sua realização foi possível por se tratar de uma escola na qual já estávamos inseridos.

A pesquisa foi realizada com crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do DF. Oito crianças dessa turma frequentavam a escola presencialmente, todas com 8 anos à época. A entrada em campo foi feita respeitando todos os ritos formais. Primeiro, foi enviada a proposta da pesquisa às instâncias de gestão da escola, o Conselho Pedagógico e a Diretoria, que não só aprovaram a participação, como viram na pesquisa uma importante oportunidade de elaboração das crianças sobre suas vivências pandêmicas. Em seguida, houve uma reunião com as famílias da turma escolhida para explicar como se daria a participação das crianças, o que garantiu o apoio e o consentimento dos adultos.

Os instrumentos e dinâmicas que integram o nosso repertório metodológico consideram a multiplicidade de formas de enunciação do mundo pela criança, ou seja, buscam reconhecer as diversas formas de expressão infantil. Nesse sentido, damos especial atenção a dois deles: os Mapas Vivenciais e as Dinâmicas Conversacionais, que, uma, vez articulados, podem favorecer o surgimento de distintas formas de expressão, gestos e linguagens, marcas da participação das crianças. Os instrumentos são ferramentas

que favorecem a manifestação dos participantes e organizam situações que impulsionam a expressão e a comunicação.

As brincadeiras coletivas e os jogos de expressão são recursos que mobilizam e engajam as crianças, e podem ser reformulados de acordo com as particularidades encontradas nos cenários concretos, levando em conta as proposições das próprias crianças como fontes de ampliação do processo dialógico da pesquisa (Pires, 2008). As crianças, por sua vez, também podem sugerir instrumentos e atividades, e poderão sempre escolher participar ou não.

Mais do que técnicas genéricas de geração de dados, os instrumentos atuam como dispositivos de interlocução, pontes de encontro com as crianças e, portanto, fontes de informação. A utilização dos instrumentos é parte fundamental do processo de produção de informação, de elaboração de indicadores e categorias que consistem no avanço de um percurso de interpretação e análise. Os mapas são pensados aqui como a expressão de um mundo em relação, dos espaços vividos. Como o espaço é narrado/representado pelas crianças? Como elas contam a sua relação com os lugares e pessoas? Uma forma de representação da relação com o meio. Os enunciados sobre os lugares e espaços da vida imaginados. Mapas como forma de representar a si no mundo

As produções infantis, tais como os desenhos, são consideradas instrumentos importantes que integram as metodologias qualitativas de pesquisa com crianças (Gobbi, 2013). Propor este instrumento de pesquisa implica reconhecer os desenhos não só como produção gráfica das crianças, mas também como próprio processo de elaboração do vivido. O uso de Mapas Vivenciais coincide com essa perspectiva, uma vez que eles são considerados um instrumento central da experiência de escuta das crianças como uma expressão singular e representam uma fonte de trocas, de fala e escuta não só do pesquisador, mas das próprias crianças, seus sentimentos, pensamentos e formas de representar o mundo em uma “uma linguagem cartográfica capaz de registrar e demarcar suas existências” (Lopes e Martin, 2019, p. 687). A análise dos mapas vivenciais não se restringe ao desenho, pois as crianças falam sobre o que desenham.

Relato da experiência em campo

Desde o primeiro dia, a pesquisa procurou mobilizar a participação das crianças no processo. A primeira dinâmica de conversa com o grupo buscou levantar questões sobre o que é pesquisa e se pesquisar seria uma exclusividade dos adultos. O objetivo foi criar maior horizontalidade no diálogo com as crianças e buscar provocá-las a trazer suas formulações e entendimentos das questões propostas. Tratava-se de uma estratégia para estimular o engajamento das crianças enquanto sujeitos do conhecimento. Assim que a pesquisa foi apresentada, elas ficaram curiosas, sobretudo para saber mais sobre o seu envolvimento no processo, e dispararam uma sequência de perguntas:

- *Como você estuda com crianças?*
- *Quer dizer que você vai tirar informações da gente?*

- *Será que ele é um espião?*

A conversa partiu, então, para o entendimento do que é fazer pesquisa. As crianças apresentaram diferentes hipóteses a esse respeito:

- *Pesquisar é tipo pesquisar o DNA do COVID.*

- *Mas esse é só um exemplo.*

- *A gente já pesquisou o Cerrado.*

- *Pode pesquisar sobre passarinhos. (Diálogo com as crianças A., G. e R., 8 anos)*

Uma a uma, as crianças mencionaram temas que poderiam ser pesquisados. Chegaram juntas à conclusão de que pesquisar tem a ver com aprender algo que não se sabia antes e que, por isso mesmo, esta investigação seria importante, pois ajudaria a entender como crianças de todo o Brasil viveram os tempos de pandemia, o que sentiram, com quem estavam etc. A proposta foi fazer com que elas também se reconhecessem como pesquisadoras, relacionando o ato de pesquisar com descobertas possíveis.

Houve um debate a diversidade de situações em que vivem as crianças no contexto nacional, comento que muitas delas vivem em condições difíceis, enfrentando frequentemente situações de pobreza, problemas de moradia, muitos deles com pais desempregados, sem acesso a computadores ou internet para assistir às aulas remotas. Esse tema mobiliza o grupo que indaga como será a vida dessas crianças de outros lugares. Que brincadeiras fazem? Onde moram? Será que elas também gostam de brincar de *pique gelo*? Elas demonstram interesse particular pelo fato de não serem as únicas crianças a fazer parte dessa proposta que se apresenta. O que parecia ser uma experiência pontual se transforma e ganha dimensões mais amplas.

Ao tentar contemplar essa diversidade, as crianças ficaram agitadas, queriam saber como poderiam conhecer melhor as situações de tantas outras crianças. As indagações contribuíram para sua imersão no processo de pesquisa à medida que lhes permitiu conceber espaços e tempos outros para além dos seus, ampliando o sentido da sua participação. O plano espacial se estende e seus limites se tornam menos rígidos diante da fluidez das escalas imaginadas pelas crianças. Fica explícito o desejo de estabelecer laços, identificar elementos em comum, estreitar as distâncias, imaginar relações. Indagam-se se aquelas outras crianças conheceriam as mesmas brincadeiras e querem a possibilidade da partilha de experiências similares. Na relação com as distintas realidades e formas de viver a pandemia, as crianças encontram vínculos um elo com essas outras crianças. No decorrer da dinâmica conversacional, o envolvimento do grupo na pesquisa passa a ser uma oportunidade de partilha com outras crianças, outras infâncias. O sentido da participação se desenvolveu em torno do pertencimento a um espaço coletivo tanto vivido quanto imaginado.

Mapas vivenciais: imaginação e expressão

A conversa inicial relatada acima abriu a possibilidade de propor uma dinâmica de expressão mais direcionada. Como o grupo estava em plena imersão no tema da pesquisa, fazia sentido dar continuidade ao clima e introduzir um dos instrumentos propostos pela metodologia, os mapas vivenciais:

- *Vamos agora fazer uma atividade de desenho sobre o que estamos conversando, que tal? O que mais marcou vocês na pandemia?*

- *Que sentimentos vocês tiveram? Tentem pensar na época em que vocês estavam em casa e ainda não podiam sair.*

Antes que a proposta fosse concluída, uma criança lembrou que ainda não deveríamos falar na pandemia no passado, como algo já terminado, mas como um desafio que ainda estávamos enfrentando. Assim, mais uma vez, a participação das crianças foi fundamental na condução do processo. Vejamos as produções a seguir:

Figura 1

“Desenho do meu aniversário sem outras crianças”



Fonte: Desenho de V. (8 anos). Produção autoral das crianças no âmbito da pesquisa. Dezembro de 2021.

O espaço em que as crianças permaneceram durante o período de isolamento fez com que surgissem novas percepções sobre o que estava acontecendo em suas vidas, a partir do olhar e da vivência, enquanto sujeitos geográficos. Assim, expressam que o medo e o sofrimento não se reduzem ao risco de contaminação. O vírus afeta o corpo e o torna vulnerável, mesmo que não haja uma contaminação do sangue. Algumas crianças da turma optaram por representar o vírus em si, e não a elas mesmas ou suas memórias da pandemia. R. e G. falaram que sabiam desenhar o vírus muito bem, pois já tinham visto fotos feitas no microscópio e conheciam sua aparência. Eles gostaram de descobrir que o vírus tem uma forma própria e um aspecto concreto, é um corpo vivo, que as ameaça e causa impactos enormes, impõe o

fechamento das escolas, impede que as pessoas se encontrem, mas é minúsculo, quase inalcançável para os sentidos humanos.

É difícil entender como o mundo abriga a existência de escalas e planos microscópicos que incidem sobre os processos humanos. Onde está o vírus? Como reagir diante desta presença enigmática e complexa de conceber? Como saber se ele se aproxima? As crianças falam de um sentimento de incerteza causado pelo vírus e por seu caráter invisível: se não se sabe onde ele está, pode estar em qualquer lugar, em todos os lugares, até no próprio corpo, como na produção de R:

Figura 2

“Eu fiz o vírus, são um monte de virusinhos no sangue”



Fonte: Desenho de R. (8 anos). Dezembro de 2021.

Enquanto faz seu mapa-desenho, R. conta que se trata de “um monte de coronavírus dentro do sangue”; G. também desenha uma parte do corpo humano, sem que os dois tenham combinado isso. Em seu desenho, vemos unidades do vírus contornando as bordas de um coração (Figura 4):

Figura 3

“Eu fiz um coração com o coronavírus”



Fonte: Desenho de G. (9 anos).Dezembro de 2021.

As crianças fazem relações entre o corpo humano e o vírus. Não se trata, ao contrário do que parecia inicialmente, de representações sobre o vírus em si, isolado, como coisa, uma presença absoluta e não diferenciada. As crianças falam precisamente de como a sua relação com o vírus é marcada por vivências espaciais, encontros com um agente ao mesmo tempo desconhecido e íntimo, capaz de impactar o corpo das pessoas do ponto de vista fisiológico, que causa doença, mas também capaz de ameaçar as relações sociais e o livre trânsito pelo espaço. Retomando o desenho de G, as bordas do coração, esse órgão tão fundamental para o funcionamento do ser humano, aparecem tomadas pelo vírus. O vírus não depende de estar no sangue para estar no corpo, suas marcas se estendem além de processos circunscritos à biologia, uma vez que alteram as tramas vividas nos planos social e espacial.

O instrumento impactou bastante o grupo. A proposta de resgatar as marcas do que foi vivido no isolamento trouxe à tona memórias e relatos dos aspectos difíceis da vida nesse contexto. Durante a dinâmica, as crianças passam a dar atenção a seus sofrimentos, inseguranças, preocupações e medos, como o receio de perder membros da família e de ver pessoas amadas sendo infectadas. Falam da saudade que sentiram dos amigos, de brincar com eles, dos familiares que não podem ver, como as avós e os avôs e outros parentes. As famílias são colocadas, na visão delas, como fontes de apoio e suporte. As crianças dizem que estar em casa com suas famílias as ajudava a lidar com o medo e a se sentir relativamente seguras.

Considerações finais

Os mapas deixam evidente que a experiência pandêmica foi amplamente marcada pela dimensão do espaço. Efetivou-se, de forma generalizada, um sentimento de restrição do espaço, de perda da mobilidade, de relação com os círculos sociais, de circulação pela cidade. Monotonia, repetição, a sensação de não sair do lugar. Não só para as crianças, mas, para todos nós, a consciência de estar no espaço mudou. O isolamento, o confinamento em casa, a ruptura com as rotinas e a temporalidade confusa da experiência pandêmica agora configuram paisagens marcantes, marcadas por um conjunto de afetos que constituíram as vivências na pandemia. Os mapas vivenciais buscam resgatar isso, essas paisagens manifestas, temporalidades confusas, posições diante da incerteza. A pandemia escancarou a dimensão espacial da vida, e os mapas representam como as crianças sentiram isso. Com esse instrumento, buscamos estimular não só desenhos, representações, mas relatos em que os sentidos do espaço são centrais para que uma história seja contada, para que um sentimento apareça, seja posto em movimento.

Para imaginarmos novas relações e práticas na escola, é central pensar o espaço como um evento na vida das crianças, capaz de estimular a sua imaginação e suas narrativas como importantes recursos de leitura sobre a sua própria inserção no mundo. Os diferentes registros de suas vivências da pandemia representam não só um conteúdo ou uma informação que será fonte de análises alheias, mas uma possibilidade de se elaborar, de contar-se. Significa tomar a dimensão espacial como ponto de partida para elaborar vivências e imaginar futuros. Os lugares e seus movimentos, os trânsitos e confinamentos no

espaço insistem em se assomar, e faz-se impossível ignorar o valor da relação com o espaço para a emergência do sentido nos processos humanos. As crianças nos mostram que os sentidos estão em movimento e se reorganizam na fala, nas brincadeiras, nas vivências partilhadas.

Referências

- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100. Archivo digital: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>
- Gobbi, M. (2013). Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. *Revista Contexto & Educação*, 23(79). Archivo digital: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1060>
- Lopes, J. J. M. (2013). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Contexto & Educação*, 23(79). Archivo digital: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>
- Lopes, J. J. M. y Martin, M. R. P. (2019). *Os espaços do brincar em uma escola sem brinquedos: o que nos falam as crianças?* *Revista de Educação Pública*, 28(69), Archivo digital: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4620>
- Martinez-Muñoz, M., Rodriguez Pascual, I. y Velásquez Crespo, G. (2020). *Infancia Confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Infancia Confinada y Enclave de Evaluación. Madrid, 2020. Archivo digital: <https://infanciaconfinada.com/wp-content/uploads/2020/05/informe-infancia-confinada.pdf>
- Pires, F.. (2008). Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de campo*. São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008. Archivo digital: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47058>
- Ratusniak, C; Silva, V. P. da. (2022). “Deus abençoe o nosso Brasil” - recomendações para o retorno às aulas presenciais das crianças: a travessia da biopolítica à necropolítica. *Educação*, 47(1). Archivo digital: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67915>

Pensar la escuela en clave de construcción de memorias colectivas: una experiencia pedagógica contada desde las narrativas

EDISSON ALEXANDER CÁRDENAS SANTAMARÍA

Resumen

Basada en la construcción de memorias colectivas, la experiencia pedagógica “memoria y narrativa: tejiendo historias de vida” desplegó su trabajo entre los años 2021 y 2023 en la IED Nuevo San Andrés de los Altos, Usme, Colombia. A través de la metodología reflexión, acción-participación (RAP), se brindó a los estudiantes de grado décimo herramientas de investigación social para analizar y comprender una serie de narrativas enmarcadas en escalas espaciotemporales. Como resultado, se destaca la importancia de la investigación en la escuela y la educación socioemocional como herramientas para el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa.

Introducción

La experiencia pedagógica “memoria y narrativa: tejiendo historias de vida” emergió en el marco de la crisis mundial generada por la pandemia de COVID-19. Debido a la deslocalización del acto pedagógico y su consecuente migración a escenarios virtuales, los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron sometidos a un cuestionamiento que involucró a todas las áreas del conocimiento en su conjunto, es así como propuestas pedagógicas interdisciplinarias que vincularan el contexto y los entornos inmediatos de los estudiantes se posicionan como alternativas pedagógicas frente a una coyuntura de aislamiento y encierro obligatorios. En ese sentido, la experiencia que se presenta a continuación se orientó a la construcción de memorias colectivas a través de la creación de narrativas escritas, visuales y audiovisuales. Para llevar a cabo este objetivo se desplegó, a lo largo de tres años, un ejercicio de recopilación, análisis, comprensión y reflexión de información sobre el entorno vital y el contexto familiar, local y barrial de los estudiantes de ciclo V de la IED Nuevo San Andrés de los Altos. Dicho proceso fue acompañado por la creación de diversos productos que visibilizaron la construcción de conocimientos situados en el escenario escolar.

Metodología

La experiencia se desplegó desde un enfoque cualitativo teniendo como referente el método reflexión-acción-participación (RAP) propuesto por (SED, 2014) el cual está constituido por cinco momentos: Percepción y sensibilización, Pensarse y pensarnos, Diálogo de saberes, Transformando

realidades y Reconstruyendo saberes, poniendo de relieve la importancia de aplicar la pedagogía crítica en los contextos escolares y las comunidades educativas a partir de los siguientes principios:

1) la construcción de relaciones de poder horizontales, 2) partir de las necesidades, intereses y potencialidades de la comunidad educativa, 3) unir la reflexión y la acción, 4) reconocer que la realidad, y en particular la realidad escolar, es compleja y concreta a la vez, y 5) trascender la escuela como espacio de aprendizaje. (SED, 2014, p. 10)

En ese orden de ideas, la experiencia transitó sobre la ruta metodológica desplegando los momentos propuestos de forma dialógica y teniendo en cuenta que más allá de un orden secuencial, se apostaba por una práctica pedagógica viva y dinámica con posibilidades de ir y volver sobre los procesos de tal manera que la memoria fungiera como un dispositivo de activación de enseñanzas y aprendizajes. Así las cosas, en la primera etapa, que abarca desde el año 2020 hasta finales del 2021, la experiencia se desarrolló a través de medios virtuales en donde los estudiantes se conectaban a las clases a través de plataformas como Microsoft Teams o Google Meet, en estos espacios se llevó a cabo el momento de sensibilización frente a la crisis mundial que supuso la pandemia y los nuevos escenarios sobre los cuales debía desenvolverse el acto educativo. En consecuencia, Pensarse y pensarnos implicaba volver sobre lo cotidiano, los tiempos, los espacios y las historias que se podían contar desde los lugares de encierro y restricción de movilidad.

Por lo tanto, se trabajó la construcción de narrativas en dos etapas: la primera, relacionada con las narrativas escritas en torno a las trayectorias de vida personales, de padres y de abuelos; la segunda, abarcó narrativas visuales alrededor de objetos y álbumes familiares. Dichas construcciones fueron socializadas por los estudiantes a través del Diálogo de saberes subrayando la importancia del respeto y la escucha del Otro. Para el momento de Reconstrucción de saberes, se propuso la creación de dos productos: una antología que reuniera las narrativas realizadas en la primera etapa y un producto audiovisual que sintetizará el proceso en su conjunto.

En el año 2022 se retornó a la presencialidad en la escuela y el grupo de estudiantes de la experiencia ingreso al grado décimo. Para el momento de Sensibilización y, Pensarse y pensarnos se subrayó la importancia de dar continuidad con el ejercicio de construcción de memoria colectiva pasando de una escala espacial micro a una meso, es decir, del entorno vital al contexto del barrio. Por lo tanto, en el Diálogo de saberes se brindaron herramientas de recolección de información tales como las entrevistas cerradas y abiertas para dar cuenta de las historias de habitantes del barrio y el entorno cercano de la institución. La transcripción y análisis de las entrevistas supuso la Reconstrucción de saberes en términos de dar cuenta de la historicidad del barrio a través del tejido de las vivencias de los sujetos entrevistados y los sentidos otorgados a la oferta de bienes, servicios y el bienestar material y socioemocional.

Teniendo en cuenta el componente de expresión artística en tanto medio de visibilización de los productos de la experiencia, para el momento de Transformación de realidades se trabajó en la construcción

de un magazín aficionado (fanzine) que diera cuenta de la información recopilada en las entrevistas. Este producto visibilizó las problemáticas emergentes en el proceso de poblamiento del barrio Nuevo San Andrés de los Altos, así como el trabajo solidario y cooperativo de sus habitantes para dar solución a las condiciones materiales de existencia, condiciones atravesadas por tensiones con la institucionalidad y la lucha por el reconocimiento.

En la última etapa de la experiencia se desarrolló después del receso de mitad de año enfocándose en la localidad de Usme y abordando las categorías de territorio, territorialidad y movilización social a través de dos técnicas artísticas: la serigrafía y el estencil. Para esta etapa los momentos de la metodología se entrecruzaron en un diálogo amplio donde los estudiantes plantearon sus lecturas, percepciones y vivencias sobre el sentido y significado de habitar la localidad en contextos de tensión social tales como las protestas de año 2021 en Colombia también denominadas “el estallido”. En el mes de noviembre se llevaron a cabo dos actividades de síntesis: la primera, una toma cultural donde se estamparon camisetas con mensajes alusivos al respeto de los derechos humanos a través de la técnica de serigrafía; la segunda, la elaboración de un mural en el aula de Ciencias Sociales utilizando como base la técnica de estencil.

Para el presente año se realizaron tres sesiones de trabajo en torno a la recopilación de los aprendizajes de la experiencia, la información suministrada se analizó por medio de la herramienta metodológica Análisis de Contenido, AC, la cual, como sugiere (Cárdenas, 2018, p. 92) “permite ir más allá de lo descriptivo en la investigación, aportando elementos para comprender los sentidos y significados que no se encuentran de manera explícita en los datos recolectados”. De tal manera, en un primer momento se realizaron lecturas individuales y colectivas de los productos elaborados por los estudiantes: trayectorias de vida, antologías generacionales, foto-narrativas, álbumes de familia, biografías ficticias, entrevistas a habitantes del barrio, luego de esto, se organizaron grupos de trabajo en los cuales se construyó un texto que diera cuenta de los sentidos otorgados a la experiencia en su conjunto teniendo en cuenta los aprendizajes y herramientas adquiridas durante el proceso. Dichos sentidos arrojaron tres líneas de aprendizajes: socioemocionales, habilidades para la construcción de narrativas y, diálogos entre memoria y historia.

Resultados

En términos de resultados se pone de relieve, en primer lugar, la importancia del encuentro, reconocimiento y visibilización del Otro. Posibilitar un espacio para la socialización de las trayectorias de vida construidas por los estudiantes supone una apertura emocional en donde se comparten unos sentidos y significados entretejidos en diferentes escalas y marcos espaciotemporales. Así lo expresó un grupo de estudiantes cuando se socializaron los aprendizajes en torno a las construcciones narrativas sobre las trayectorias de vida:

Recopilando las historias de nuestros compañeros podemos notar que cada vida de ellos ha sido diferente, unas muy divertidas y otras muy tristes. Recolectamos datos de las vidas de nuestros familiares y el transcurso de su vida. También nos dimos cuenta que en aspectos como educación y economía gran parte de las historias son parecidas y nos dejan ver una cruda realidad de las personas que las vivieron. Se nota la diferencia entre el antes y el ahora de las personas, sus gustos y su personalidad. Sin embargo, cada día tiene sus complicaciones. Gracias a esas experiencias se puede sacar una reflexión de la vida individual para así poder tener un crecimiento como persona. (Estudiantes 1102)

En segundo lugar, se destaca la adquisición de herramientas y habilidades para la investigación social a partir de ejercicios de análisis y comprensión de narrativas escritas y visuales. A través de estos ejercicios, los estudiantes accedieron a fuentes primarias y secundarias sobre su entorno vital y contexto inmediato las cuales se convirtieron en insumos para representar narrativamente aspectos de sus vivencias y realidades. En ese sentido, como enuncia una estudiante, las fotografías se constituyeron como dispositivos de activación de memoria e insumo para la investigación:

Las historias nos llevan a un trasfondo de cada foto y nos puede transportar a su lugar de origen. En este ejercicio aprendemos de cada uno y nos llevamos una experiencia de las historias de nuestros familiares. Además, son historias que algún día quisieron expresar en persona, pero no pudieron hablar por lo duro que fue en el pasado. También se consideran cosas simples que en algún momento fueron significativas, objetos y reliquias que pasan de generación en generación. Todo es una cultura, generamos confianza hacia el otro y sabemos que no se repetirán. También generamos unos grandes aprendizajes historias, recuerdos y épocas. Como un objeto puede ser tan importante para una persona y como dicen: recordar es vivir. (Marysol Rodríguez)

En tercer lugar, el arte emerge como una herramienta fundamental para visibilizar los conocimientos que se sitúan en el escenario escolar. Por medio de la aplicación de técnicas artísticas los estudiantes dieron cuenta de sus creaciones y lecturas de realidad: el estarcido, el estampado, el diseño e impresión de calcomanías y logotipos, la elaboración de magazines aficionados (fanzines) y la pintura de un mural, se constituyeron en medios de expresión del trabajo realizado en los diferentes momentos de la experiencia.



Imagen 1. *Proceso de elaboración de mural, 10-11-22.*



Imagen 2. *Mural terminado, aula de Ciencias Sociales, 21-11-22.*

Relación con la política pública

En términos del diálogo y la incidencia en las políticas públicas, una de las características de Memoria y narrativa fue la apertura a los apoyos y el establecimiento de relaciones con los programas brindados por la Secretaría de Educación del Distrito, así las cosas, desde el año 2021 la experiencia ha recibido el acompañamiento de la estrategia Justicia Escolar Restaurativa (JER)¹¹¹ nutriendo el trabajo de la construcción de memorias colectivas, por un lado, con la integración de los enfoques de género, derechos integrales y diferenciales y, por el otro, con el despliegue de capacidades relacionadas con la comunicación, la creatividad e innovación y, el pensamiento y memoria crítica.

Pensar la experiencia desde enfoques permitió situar las narrativas construidas desde lugares históricamente invisibilizados o silenciados de los discursos hegemónicos de construcción de conocimiento en la Historia y las Ciencias Sociales. De tal forma, el enfoque de género centró su mirada en las emociones, percepciones e imágenes que emergen de lo dicho permitiendo reflexionar sobre los sentidos y significados de lo que implica ser y asumir un rol de género tanto en el plano individual como en el colectivo. En tanto atravesado por lo sociohistórico, dicho rol se enmarca en unas condiciones sociales preestablecidas sobre las cuales se despliega una existencia tensional en el mundo atravesada por relaciones de poder instituidas. Por tanto, visibilizar y compartir las narrativas realizadas en la propuesta se constituyó como materia prima e insumo susceptible de análisis, comprensión y reflexión sobre lo que significa ser mujer en Colombia.

¹¹¹ Esta estrategia pertenece Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadanía y Escuelas como Territorios de Paz la cual a su vez hace parte de la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales de la Secretaría de

Asimismo, desde el enfoque de derechos integrales las narrativas permitieron develar una serie de migraciones espaciotemporales las cuales constituyeron el entorno rural como un escenario que se abandona, produciendo unos desarraigos, voluntarios u obligados, permeados por la búsqueda de oportunidades en las ciudades o a causa de procesos asociados al conflicto armado. De tal manera, el territorio se convierte en un lugar de lucha y disputa por el significado que implicó situar a los sujetos en una historia que los configura enmarcando los contornos del presente en términos espaciales y simbólicos.

La incorporación del enfoque diferencial se pensó desde la perspectiva de la enseñanza del pasado reciente teniendo como referente la pedagogía de la memoria como apuesta ético-política. Desde este lugar se enfatizó la importancia que tienen imperativos de verdad, justicia, reparación integral y no repetición en la construcción de paz desde los escenarios escolares. Por tanto, el diálogo, la escucha, la empatía y el encuentro con el Otro y lo Otro emergen como horizontes de sentido en el marco de construcción de ciudadanías críticas y comprometidas con una democracia diversa y amplia. En síntesis, los enfoques mencionados se constituyeron en una herramienta que permitió tener una visión multicausal de las vivencias, voces y experiencias de los sujetos participantes directa o indirectamente en la experiencia pedagógica.

Ahora bien, en cuanto a las capacidades mencionadas anteriormente, la comunicación se asumió desde la posibilidad de propiciar espacios para el encuentro y la escucha de sí mismo y de los otros; la creatividad e innovación fue pensada desde las potencialidades de las narrativa escritas y visuales como dispositivos de activación de procesos de creación y construcción de conocimientos por parte de los estudiantes teniendo como base la recopilación de saberes que circulan en su entorno cercano; por último, el pensamiento y memoria crítica situó la construcción de memorias como una elaboración del pasado, cuyos lugares de enunciación siempre serán objeto de disputa en torno a qué se dice o se deja de decir, de tal forma interpelar al otro en términos de lo que ha sido su trayectoria vital supone un ejercicio de lectura del presente que proyecta escenarios de acción en el futuro.

Este proceso puso de relieve, en primer lugar, la consonancia y el diálogo con el Plan de Desarrollo Distrital-PDD (2020-2024) de la Alcaldía de Bogotá cuya apuesta por el ejercicio de ciudadanías activas y participativas supone un aporte a la reconstrucción del tejido social de la ciudad en clave de construcción de paz y desarrollo de capacidades socioemocionales. Más que un ejercicio de trasposición mecánica de los enfoques y capacidades propuestos por la estrategia JER, la experiencia incorporó reflexiones y debates actuales que sitúan discursos y formas de comprender los fenómenos sociales desde una visión diversa e histórica, social y simbólicamente situada.

Pertinencia social

Pensar la pertinencia social de la experiencia implica situar su horizonte de sentido en las implicaciones que tiene el trabajo y elaboración de memoria colectiva en escenarios escolares y contextos

con múltiples problemáticas sociales. Colombia ha sido un país que se ha caracterizado históricamente por una marcada espiral de violencias de diversas magnitudes que han afectado profundamente los tejidos sociales y comunitarios en las regiones, bajo este marco, las comunidades vulneradas, organizaciones de defensa de los Derechos Humanos y el conjunto de la sociedad civil han sido enfáticos en la búsqueda de una salida negociada al conflicto armado. Con la firma del acuerdo de paz entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno colombiano en el año 2016 se da un paso importante en la construcción de paz en Colombia, sin embargo, son muchos los retos y desafíos en el camino de su consolidación, los cuales involucran, entre otros, a la educación.

Por tanto, la escuela emerge como un escenario que supone pensar, primero, un posicionamiento frente a la lectura de las implicaciones y repertorios de acción del acuerdo de paz y, segundo, el despliegue de unas apuestas que lo aborden pedagógicamente poniendo de relieve su carácter ético y político. De este modo, en la IED Nuevo San Andrés de los Altos se introducen los trabajos de la memoria hacia el año 2018 a partir de los materiales de memoria histórica, específicamente la cartilla “El Salado. Los Montes de María. Lucha de tierras y contrastes” del CNMH (2018). Posteriormente, en el marco de pandemia, la experiencia se enfoca a la memoria colectiva tomando como punto de partida las trayectorias e historias de vida de los estudiantes y extendiéndose a espacios meso (barrio y localidad) y macro (país y mundo).

En síntesis, al desplegarse una experiencia basada en la lectura e investigación de la realidad y el contexto social se produce una articulación con el constructo social en torno a la forma como se analiza, comprende y apropian narrativamente los procesos históricos. Las herramientas brindadas allí son fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía que cuestione, compare, infiera y establezca posturas y posicionamientos a partir de habilidades del pensamiento social. Su pertinencia entonces radica en la capacidad de interpelar y develar tensiones inherentes a los relatos hegemónicos sobre el pasado reciente, pasado donde tienen un lugar clave la memoria en tanto lugar de poder entre lo memorable y el olvido.

Conclusiones

Las conclusiones de la experiencia ponen de relieve la posibilidad del despliegue de procesos de construcción de memorias colectivas en el escenario escolar tomando como punto de partida las voces, las trayectorias de vida de los estudiantes y las dinámicas del contexto, las cuales emergen como insumos en la configuración de una serie de narrativas escritas, visuales y audiovisuales. Dichas narrativas, al dar cuenta de marcos de referencia familiares, locales, históricos y emocionales, sitúan a los sujetos dentro de escalas espaciotemporales que tienden, por un lado, puentes de diálogo entre la memoria y la historia y, por el otro, posibilitan otras formas de comprender el currículo y la construcción de conocimiento en Ciencias Sociales.

De tal manera, la irrupción en el escenario escolar de apuestas pedagógicas como la experiencia “memoria y narrativa: tejiendo historias de vida”, suponen, en primer lugar, una crítica a la reproducción mecánica, exclusivamente memorística y descontextualizada de los conocimientos que se despliegan en los

procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales, los cuales, al estar alejados de las realidades de los estudiantes generan poca o nula motivación y desinterés en la gestión de sus aprendizajes. En segundo lugar, apuestan por la construcción de conocimientos partiendo de procesos de investigación situados en escenarios escolares los cuales permiten, por un lado, la adquisición de habilidades para la recolección, análisis y comprensión de información y, por el otro, la gestión colaborativa de aprendizajes académicos y socioemocionales. En tercer lugar, sitúan al maestro como un sujeto que piensa y despliega la práctica pedagógica más allá de la reproducción acrítica de contenidos, brindando, por el contrario, herramientas y habilidades sociales ancladas a la lectura del contexto, de los entornos cercanos y de las realidades individuales y colectivas de los estudiantes.

Añadido a lo anterior, se resalta la importancia de establecer redes de apoyo académico que cualifiquen la experiencia constituyéndola en un saber que circula en espacios de divulgación tales como foros o congresos. En este proceso, el diálogo con la política pública ha nutrido la experiencia, por un lado, desde la incorporación de enfoques y capacidades socioemocionales cuyos horizontes apuntan a la construcción de escenarios de paz y el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa; por otro lado, ha brindado un equipamiento metodológico que involucra a los estudiantes de forma dinámica y flexible haciéndolos partícipes de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Cardenas, E. (2018). *Semilleros de investigación. Apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana. Archivo digital: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35057>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *El salado, los montes de maría: tierra de luchas y contrastes*. <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/el-salado.pdf>
- Secretaría de Educación Distrital. (SED). (2014). *Documento Marco Educación para Ciudadanía y Convivencia*. Imprenta Nacional de Colombia. Archivo digital: <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/562/1.%20Memorias%20Taller%20Tecnico%20Educacion%20para%20la%20Ciudadania%20y%20la%20Convivencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2014). *Educación para la Ciudadanía y Convivencia Ciclo cuatro (octavo y noveno): Ciudadanas y ciudadanos del mundo, hijos e hijas de Bogotá*. Bogotá Humana. Archivo digital: <https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/educacion-para-la-ciudadania-y-la-convivencia-ciclo-cuatro-octavo-y-noveno-ciudadanas-y-ciudadanos-del-mundo-hijos-e-hijas-de-bogota/>

Fortalecimiento del desarrollo emocional de niños y niñas de grado transición tras la experiencia del confinamiento

SINDY GISSELL JIMÉNEZ PEÑUELA

FABIOLA MIGUEZ MATIZ

Resumen

El confinamiento causado por la pandemia del COVID-19 desencadenó afectaciones en el desarrollo emocional de niños y niñas de grado transición de dos colegios distritales de Bogotá, generando nuevos retos para la escuela frente al retorno a la presencialidad. A partir de estos hallazgos, derivados de la investigación, se diseñó la propuesta pedagógica “Poderes Extraordinarios para Superhéroes: emociones en acción”, la cual está fundamentada en los aportes teóricos del modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra y las actividades rectoras de la primera infancia, con el fin de brindar orientaciones pedagógicas que permitan el fortalecimiento emocional de dicha población.

Objetivo General

Elaborar una propuesta pedagógica que fortalezca el desarrollo emocional de los niños y las niñas de grado transición de los colegios Friedrich Naumann IED y José María Vargas Vila IED en la ciudad de Bogotá, tras el confinamiento causado por la pandemia del COVID-19.

Objetivos Específicos

- Identificar las emociones expresadas y evocadas por los niños y las niñas de grado transición en torno a las experiencias vividas en el confinamiento y en el regreso al ámbito escolar.
- Caracterizar y analizar las emociones evocadas y expresadas por los niños y las niñas de grado transición en torno a las experiencias vividas en el confinamiento y en el regreso al ámbito escolar.
- Diseñar una propuesta pedagógica para el fortalecimiento del desarrollo emocional de los niños y las niñas de grado transición a través de las actividades rectoras para la primera infancia.

Resultados

En respuesta a los objetivos propuestos, se plasmaron los hallazgos del proceso de investigación en dos momentos claves: las vivencias de los niños y niñas durante el confinamiento y el retorno a la presencialidad escolar. El primer momento denominado “Pandemia e infancia: efectos en el marco del confinamiento” y el segundo momento, “Transición a una nueva normalidad: el regreso a las aulas. A

continuación, se observa la síntesis de los resultados los cuales permitieron a las investigadoras identificar las competencias emocionales a fortalecer en el planteamiento de la propuesta pedagógica.

	REGULACIÓN EMOCIONAL	AUTONOMÍA EMOCIONAL	COMPETENCIA SOCIAL
Momento 1	Los niños y niñas acudieron al juego como su actividad central para la gestión de sus emociones.	Los niños y niñas vivenciaron de manera prolongada tristeza y enojo por las restricciones que acompañaron la orden de aislamiento.	Los niños generaron nuevas formas de relacionarse ya que en muchos casos fueron invisibilizados por sus familiares.
	HALLAZGOS CONFINAMIENTO Los niños y niñas tuvieron cambios abruptos en sus rutinas afectando sus procesos de socialización y recreación, lo cual repercutió en sus emociones generando miedo, tristeza y enojo.	Los niños y niñas estuvieron expuestos a situaciones de violencia por el desconocimiento de los padres en torno a estrategias adecuadas para orientar los procesos escolares.	Los cambios en las rutinas generaron en los niños dificultades en los procesos de socialización y las formas de relacionarse. Los niños y niñas sienten un miedo latente a la soledad por las secuelas de familiares fallecidos, así como la separación de amigos y familiares derivada del aislamiento obligatorio.
Momento 2	HALLAZGOS REGRESO AL ÁMBITO ESCOLAR Los niños y niñas están inmersos en una cultura de logro, en la que buscan la aprobación de los adultos y tienden a esconder sus emociones negativas.	Los niños y niñas han vivenciado emociones negativas durante el regreso al colegio al recibir castigos, exclusión de actividades, limitación de tiempos y espacios de juego, y ser etiquetados por su comportamiento.	Los niños y niñas presentan dificultades para establecer relaciones asertivas, interactúan, pero manifiestan conductas agresivas e impulsivas, falta de escucha y de empatía.
	Los niños y niñas tienen dificultades para expresar lo que sienten debido a que su voz no es validada por los adultos.		Los niños y niñas prefieren estar en el colegio que en casa, valoran los diversos aprendizajes que se imparten, la posibilidad de compartir, divertirse y el rol docente.

De Fuente: Autoría propia.

acuerdo con los hallazgos referentes al confinamiento, el juego fue mencionado como la actividad más empleada para que niños y niñas experimentaran emociones positivas. En los relatos infantiles se destacaron las palabras “juego”, “jugar”, “jugando”, enmarcadas en un contexto emocional positivo que permitió evidenciar el rol del juego como la actividad central privilegiada por este grupo etario para gestionar sus emociones durante el confinamiento. Aunque el juego se configura como actividad rectora de la primera infancia (Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2020) y es indiscutible su impacto positivo como mediador afectivo, fue evidente que en las familias hay poco conocimiento de estrategias y/o herramientas que permitan gestionar emociones, en especial las negativas, según la clasificación de Bisquerra (2009).

Al ser confinados, los cambios en las rutinas diarias y en las interacciones que habitualmente los niños y niñas sostenían con sus familiares y amigos del colegio, generaron emociones negativas como enojo, frustración y tristeza. Esto debido, según Bisquerra (2000), como respuesta a un estímulo doloroso frente a la pérdida de algo, en este caso, la pérdida de situaciones que hacían parte de su vida cotidiana, como por ejemplo ir al parque, reunirse con familiares y amigos, disfrutar de actividades recreativas, celebrar festividades e ir al colegio. Como resultado, los padres de familia observaron principalmente una reducción en la actividad física y en la expresión verbal, así como la presencia de un constante llanto, tristeza, ansiedad e irritabilidad causados por el aburrimiento y la incertidumbre. Manifestaciones que como lo plantea la UNICEF (2021), sugieren un riesgo de sufrir problemas de salud mental a causa del encierro y aislamiento.

En este proceso de cambios vividos por los niños y niñas durante el confinamiento se destacó la sobreexposición a recursos tecnológicos y dispositivos móviles como medios de distracción, reemplazando los espacios de esparcimiento al aire libre. Así mismo, el confinamiento obligatorio desató principalmente miedo; al ser esta pandemia algo inédito, inesperado e incierto, generó una afectación emocional debido a la restricción de gran parte de las actividades de disfrute de su cotidianidad y por las relaciones que se tejieron al interior de los hogares que en muchos casos estuvieron marcadas por situaciones de violencia, estrés, ansiedad, soledad, preocupación e impaciencia. Unos de los principales retos para las familias fue garantizar la continuidad del proceso educativo, demandando tiempo y acompañamiento diferenciado a cada hijo; esta tarea detonó sobre todo en la figura materna frustración, conductas agresivas y modelos autoritarios de crianza.

En esta misma línea, los niños y niñas vivenciaron periodos prolongados de tristeza por situaciones de enfermedad y duelo ante la pérdida de familiares. Sumado a ello, la amenaza del virus como tal se fue alimentando por los reportes de los medios de comunicación, las conversaciones que escuchaban de las personas adultas y las restricciones establecidas por el gobierno nacional que cambiaron las dinámicas familiares; se logró concluir que más que comprender la situación que estaban viviendo, estos pequeños experimentaron las emociones que percibían a su alrededor y fueron creando sus propias interpretaciones de una cruda realidad.

De otro lado, los hallazgos relacionados con el regreso al contexto escolar fueron contundentes frente al rechazo que sentían los niños y niñas ante la posibilidad de ser confinados nuevamente, salieron a relucir sus propias razones para estar en el colegio y no en casa, destacando el goce, tranquilidad y seguridad que encuentran allí. En este sentido, se resaltó el valor que tiene la escuela para los niños y niñas como promotora de bienestar tras la experiencia del confinamiento, lo cual reveló una ventaja en términos de motivación para favorecer todos los procesos retomados en la escuela y el desarrollo de la propuesta pedagógica resultante de la investigación.

No obstante, a pesar de que la noticia del retorno al colegio tuvo acogida por los niños y niñas, este nuevo cambio también implicó nuevos retos al enfrentarse a una nueva realidad, ya que se encontraron no solo con las nuevas dinámicas que exigían los protocolos de bioseguridad por motivo de la pandemia sino con cambios inesperados de salón, de profesores y de amigos. Esto generó ansiedad, comportamientos introvertidos y dificultades para establecer relaciones asertivas pues, aunque había interacciones, eran frecuentes las conductas impulsivas, agresivas y poco empáticas.

En esta reconfiguración de relaciones sociales se evidenció que en el discurso espontáneo de los niños y niñas no se verbalizaban las emociones, pero al indagar específicamente por éstas, se logró identificar una afectación que deviene del rechazo, las prohibiciones y etiquetas comportamentales, todas ellas provenientes en mayor parte de personas adultas. En pocas palabras, la búsqueda de aprobación hizo que las emociones fueran reprimidas.

En cuanto a las dinámicas escolares, los niños y niñas se vieron inmersos en situaciones de inseguridad derivadas del trato intimidante recibido por estudiantes más grandes, sentían ansiedad al quedarse solos cuando nadie jugaba con ellos, se frustraban al considerar alguna tarea difícil y con bastante firmeza rechazaban las medidas de bioseguridad que limitaban el contacto y la expresión oral por el uso del tapabocas. Sin embargo, desde la percepción de los procesos específicos de aprendizaje en la escuela, se encontró una preferencia unánime por el espacio escolar Vs el hogar, fundamentada en el hecho de poder realizar actividades como leer, escribir, jugar, comer, compartir, aprender inglés, matemáticas y tecnología. Esto visibiliza los imaginarios que los niños y niñas tienen de su escuela, como principal fuente de socialización, diversión, aprendizaje y bienestar; por ende, la posicionan como un lugar de mayor agrado respecto a su casa.

Estos hallazgos sustentan la propuesta pedagógica planteada por las investigadoras, la cual ofrece orientaciones para los docentes de educación inicial de las instituciones participantes, frente a las necesidades específicas que se requieren trabajar en el aula para fortalecer las competencias emocionales de los niños y las niñas. En este sentido, la propuesta pedagógica se enfocó en el fortalecimiento de tres de las cinco competencias del modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra (2009) ya que son las que integran los aspectos relevantes de los hallazgos; estas son: regulación emocional, autonomía emocional y competencia social.

Impacto en la política

En Colombia, la educación inicial ha ido ocupando un lugar importante en las políticas públicas, logrando que se generen acciones pertinentes que brindan atención, oferta de programas y proyectos que permiten mejores condiciones de vida para los niños y las niñas en sus primeros años. En este contexto, el Distrito Capital “convoca a posicionar una mirada interdisciplinar sobre la educación inicial, en la que lo pedagógico y lo curricular se asuman como construcciones colectivas que se movilizan desde las

experiencias de las niñas, los niños y sus maestras o maestros” (SED, 2020, p. 9). Es decir, se involucran a todos los actores que acompañan el proceso de desarrollo de niños y niñas para mantener un diálogo permanente que incida en las decisiones que se toman para garantizar el bienestar de las infancias en el marco de la atención integral.

En este sentido, tras la pandemia ocasionada por el COVID-19 el retorno a la presencialidad escolar ha implicado múltiples desafíos debido a las consecuencias derivadas en todos los ámbitos, pero sobre todo a nivel socioemocional. Es así como la Secretaría de Educación Distrital puso en evidencia la oportunidad de reconfigurar la apuesta curricular de las instituciones educativas para transversalizar la educación socioemocional en todas las áreas de gestión “con el propósito de garantizar una educación que aporte sentido a las comunidades y sus territorios y reconozca sus saberes, para que ellas mismas desarrollen las capacidades para transformar sus realidades” (SED, 2022, p. 8). Esto supone dar un lugar privilegiado a las emociones las cuales no solo dan cuenta de la interpretación individual de la realidad, sino del entramado de relaciones que se tejen permanentemente.

Así las cosas, la investigación realizada resulta ser un valioso aporte a esta reciente apuesta de la Secretaría de Educación Distrital ya que presenta un marco de orientaciones pedagógicas para el quehacer del docente de primera infancia. La propuesta pedagógica diseñada por las investigadoras responde a la necesidad de fortalecer en los niños y las niñas la regulación emocional, la autonomía emocional y la competencia social, ofreciendo un contenido creativo e inspirador fundamental para que la educación realmente sea una experiencia transformadora desde los primeros años.

Metodología

El trabajo de investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, con base en los referentes conceptuales de Vasilachis (2006) asociados al método de etnografía educativa, siendo un estudio de carácter educativo que se centra en la subjetividad de los participantes y que da lugar a interpretaciones por parte de las investigadoras para intervenir esa realidad. El estudio se enmarca en la educación pública en la ciudad de Bogotá (Colombia), con una muestra intencionada de diez estudiantes y familias focalizadas pertenecientes al grado transición de dos instituciones educativas ubicadas en distintas localidades de la capital: Colegio José María Vargas Vilas IED y Friedrich Naumann IED.

A fin de recolectar y sistematizar la información, se estableció un diseño metodológico conformado por tres fases orientadas al cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos. De este modo, se seleccionaron diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información como el taller, la entrevista semiestructurada, el juego y el registro iconográfico, todas ellas apoyadas en la observación participante. El tratamiento, organización y categorización de la información se dio de manera simultánea mediante el diseño de diferentes rejillas en hojas de cálculo de Excel adaptadas a cada sesión, las cuales permitieron establecer los ejes de interpretación. Finalmente, los hallazgos determinaron los criterios para tener en

cuenta en el diseño de la propuesta pedagógica para el fortalecimiento del desarrollo emocional de los niños y niñas de grado transición.

Pertinencia Social

Diferentes estudios han revelado que los efectos de la pandemia en el estado emocional son un problema relevante, con graves afectaciones en la primera infancia. La falta de interacción social, la limitación en las demostraciones de afecto y el hecho de vivir en un contexto en el que la mayor parte del tiempo se experimenta miedo, afectan considerablemente la inteligencia emocional, al igual que el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y de comunicación no verbal, especialmente en los primeros años de vida. Estos impactos se tornan más agudos si las situaciones que viven los niños y las niñas están asociadas a cambios drásticos, violencia intrafamiliar, vivencia de una enfermedad o la pérdida de un ser querido, tal como lo provocó la pandemia del COVID-19 (Niñez, 2021).

En consecuencia, los niños y las niñas de esta época conformarían la generación más joven que en el futuro tendrá conciencia de haber experimentado la crisis ocasionada por la pandemia, motivo por el cual requieren especial atención. Tal y como lo menciona el Banco Interamericano de Desarrollo (2020) “el año 2020 marca una experiencia de la niñez drásticamente diferente que estos niños recordarán por el resto de sus vidas” (p. 2). Por lo tanto, se consideró de suma importancia adaptar las prácticas educativas a la nueva realidad de la primera infancia, reafirmando la necesidad de preparar a los niños y niñas en el reconocimiento y manejo de sus emociones, ya que como lo evidencian distintos estudios en el mundo, enfrentar el sentimiento de aislamiento, frustración, aburrimiento, ansiedad o estrés, trae consigo una respuesta de desesperanza, depresión y desmotivación hacia el aprendizaje (UNICEF, 2020). Desde luego, devolverle el papel protagónico a los niños y las niñas en su desarrollo, implica necesariamente brindar las condiciones de adaptación y comprensión de su realidad.

Estos niños y niñas reconocidos como nativos pandémicos (Fernández-Ruiz, 2021), atravesaban la fase de desarrollo más importante de todo el ciclo vital dado que en ella se asientan los cimientos de los aprendizajes para toda la vida. Los aspectos físicos, sociales, emocionales, lingüísticos y cognitivos del desarrollo tienen el mismo nivel de importancia en la constitución de los niños y niñas como sujetos y cualquier alteración en uno de ellos podría ser perjudicial para su bienestar integral. Es por ello, que todo lo acontecido en la época de pandemia fue crucial para la trayectoria de desarrollo de este grupo etario y requiere especial atención.

Es evidente entonces, la pertinencia social de investigaciones a nivel local sobre el desarrollo emocional en época de COVID-19, a fin de indagar, comprender y visibilizar las condiciones actuales de los niños y las niñas que viven en contextos vulnerables, para demostrar e insistir en la necesidad de privilegiar este grupo etario en la agenda política de Colombia en los años venideros.

Conclusiones

Respondiendo a la pregunta de investigación en relación con el fortalecimiento del desarrollo emocional de los niños y niñas a partir de una propuesta pedagógica y retomando la problemática planteada al inicio del trabajo investigativo donde se identificaron las transformaciones derivadas de la emergencia sanitaria por el COVID-19, así como las afectaciones a nivel emocional, se logró evidenciar que en efecto el confinamiento ocasionó un impacto negativo y trajo consecuencias en el desarrollo emocional de los niños y niñas a partir de los cambios en su cotidianidad.

Las evidencias recogidas y el planteamiento del problema de la presente investigación que resalta la necesidad de garantizar el derecho a una educación integral en el marco de una base emocional segura para la primera infancia luego de la experiencia del confinamiento, reafirman la importancia de fortalecer el proceso de desarrollo emocional de niños y niñas desde la escuela a partir de una educación que propenda por desarrollar tres competencias emocionales desde la perspectiva de Bisquerra (2000): regulación emocional, autonomía emocional y las competencia social. Esta afirmación es presentada dadas las manifestaciones de los niños, niñas y sus familias en el proceso investigativo, quienes aportaron mediante sus discursos elementos valiosos en relación con las afectaciones a nivel emocional partiendo del mismo hecho del confinamiento y los cambios derivados de este, en cuanto a rutinas y actividades de la cotidianidad en el núcleo familiar.

Se pudo apreciar igualmente, cómo las limitaciones que se dieron en cuanto a interacciones sociales y de espacio por las medidas restrictivas desde el gobierno, en el marco de la emergencia sanitaria, así como el contexto específico asociado a los riesgos del virus para ellos, sus familiares y personas cercanas, generaron principalmente miedo y tristeza. En este sentido, cobró gran relevancia los diversos tipos de juego como mecanismo apropiado para la gestión emocional y al mismo tiempo, como un elemento clave que permitió afianzar los lazos familiares durante este periodo.

Por otro lado, el retorno al ámbito escolar y los periodos de conectividad para actividades escolares durante el confinamiento, resaltan el papel fundamental de la escuela en los procesos de socialización y su imaginario como un espacio seguro que favorece el desarrollo de niños y niñas de manera adecuada. En este contexto, el juego y la posibilidad de encuentro con el otro son elementos de gran relevancia en la infancia y fueron contundentes en los discursos de los niños y niñas, así como de los padres de familia.

Como resultado de este proceso investigativo se diseñó la propuesta pedagógica “Poderes Extraordinarios para Superhéroes: emociones en acción”, que permite abordar los elementos y aspectos esenciales a trabajar con niños y niñas de primera infancia a partir de los principales hallazgos, enfocándolos en el planteamiento sobre las competencias emocionales del español Rafael Bisquerra como autor central. Esta propuesta pretende apoyar los procesos de desarrollo emocional desde la escuela a partir de las cuatro actividades rectoras para la primera infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio. Así mismo,

contribuye a los procesos de desarrollo infantil frente al contexto actual que se vive en el ámbito escolar dadas las particularidades y las vivencias de los niños, niñas y sus familias durante el periodo de confinamiento derivado de la pandemia, específicamente, en el desarrollo emocional, que requiere especial atención y al no ser orientado adecuadamente, podría tener repercusiones directas en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19 [Archivo PDF]. <https://drive.google.com/file/d/1FFxN26JU8qBFYiDnPWNbDAe-G3ArFCoc/view>
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Madrid: Praxis. Archivo digital: <https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis, S.A. Archivo digital: <https://www.sintesis.com/data/indices/9788497566261.pdf>
- Fernández-Ruiz, M. R. (2021). Nativos pandémicos: la educación virtual en Educación Infantil durante el confinamiento por COVID-19. *Estudios Sobre Educación*, 41, 49-70. Archivo digital: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/40904>
- Niñez, Y. A. (2021). La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez [Archivo PDF]. <https://ninezya.org/wp-content/uploads/2021/03/Pandemia-tiene-en-crisis-derechos-de-la-nin%CC%83ez-Informe-Nin%CC%83ezYA.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2020). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito [Archivo PDF]. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%F3gico.pdf;jsessionid=70DB1BD167BB5880605FAA85F567EE75?sequence=1>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2022). Orientaciones pedagógicas para integrar la participación y la educación socioemocional y ciudadana en los colegios de Bogotá [Archivo PDF]. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3422/Integracio%CC%81n%20Curricular.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNICEF. (2020). Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19 [Archivo PDF]. <https://www.unicef.org/lac/media/18741/file/Educacion-en-pausa-web-1107-2.pdf>

- UNICEF. (2021). Primera infancia: impacto emocional en la pandemia [Archivo PDF].
<https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Archivo digital:
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

Hacia una evaluación para el aprendizaje con espacios de participación efectivos y afectivos

GLORIA ELVIRA PULIDO SERRANO

Resumen

Esta investigación que se adelanta en el marco de formación doctoral, direcciona su interés hacia la evaluación para el aprendizaje, como un aporte significativo al desarrollo integral, Es así como se plantea la importancia de desnaturalizar el evaluar en educación inicial a través de las caritas felices y se pretende potenciar una cultura evaluativa para el aprendizaje donde se le dé una verdadera participación a la niñez, visibilizando algunas tensiones y procesos socioemocionales que se vivencian en la evaluación y dando lugar a cómo se generan espacios de participación efectivos y afectivos que permiten reconocer al otro en los retos que requiere la escuela postpandemia.

Palabras clave: Educación de la primera infancia, aprendizaje, evaluación.

Abstract

This research that is carried out within the framework of doctoral training, directs its interest towards evaluation for learning, as a significant contribution to integral development. This is how the importance of denaturing evaluation in initial education through happy faces is proposed, and it is intended to promote an evaluative culture for learning where children are given a true participation, making visible some tensions and socio-emotional processes that are experienced in the evaluation and giving rise to how effective and affective participation spaces are generated that allow recognizing the another on the challenges that the post-pandemic school requires.

Keywords: Early childhood education, learning, evaluation

Introducción

En Colombia la educación en espacios formales que recibe la primera infancia tiene por nombre Educación inicial, busca promover el desarrollo infantil a través de acciones pedagógicas que ocurren de forma procesual e intencionada a través de los principios curriculares que orientan el sentir al tener como énfasis un currículo basado en la experiencia, el cual se fundamenta en el desarrollo y aprendizaje, los cuales tienen una concordancia con la participación en los diferentes espacios donde la niñez puede interactuar.

Ahora bien, es importante hacer seguimiento y valoración al desarrollo infantil, pero también se debe visibilizar cómo desde la Educación inicial se le hace seguimiento a los aprendizajes, a nivel mundial según la ONU (2022) existe un reto en fortalecer los procesos educativos ya que la pandemia de COVID-

19 ensanchó las brechas del rezago en el aprendizaje y bienestar de los niños y hace énfasis en la necesidad que tienen los gobiernos mundialmente para adelantar e implementar programas que incidan en la recuperación del aprendizaje perdido.

Pero ¿Cómo hacer visible lo que los niños y niñas están aprendiendo? ¿Cuáles son las prácticas actuales con las que en las aulas de clase se hace este seguimiento?, cuando se reflexiona al respecto, sale a la luz lo planteado por Zerbato (2012) donde pone en manifiesto que en educación inicial se evita hablar de evaluación y que una de las prácticas que se naturaliza y se adopta ya sea por el uso masivo del internet o por el impacto que tienen las imágenes, es hacer seguimiento a través de caritas felices o tristes, lo cual es una realidad muy evidente en muchas de las aulas, ya que estas imágenes se asocian con un tipo de emoción y no cumplen con la función real de la evaluación y es que pueda brindar retroalimentación oportuna para promover los aprendizajes, para la SED (2022) algunas prácticas evaluativas en educación inicial distan mucho de fortalecer el desarrollo integral y reconocen que es un tema con muchos retos y complejidades.

Objetivos

Visibilizar la importancia de la evaluación para el aprendizaje y reconocer la potencia que tienen las voces de los niñas y niños cuando pueden tener no solo el reconocimiento, sino el espacio para poder ser partícipe de su proceso evaluativo.

Impacto social

En primer lugar, a través del tiempo la educación ha impactado en la transformación y evolución del ser humano, logrando influir en la sociedad y en los cambios culturales que son evidentes a lo largo del tiempo, es así como la historia permite entender el currículo aunado a la evaluación, Niño (1998) analiza cómo desde Tyler en 1942, propone la concepción de currículo como fundamental para dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje, los cuales daban lugar a experiencias que permitieran ser evaluadas como parte final del proceso, con la intención de ser cuantificables, manteniendo una hegemonía con fines netamente instrumentales. Simultáneamente para esta época en Colombia respecto a la educación inicial, se estaban dando los primeros acercamientos de aplicación de los conceptos de Froebel o Montessori por Religiosas, quienes empezaban a implementar estos modelos, en contextos asistencialistas en los niños menores de seis años, cabe aclarar que aun la intencionalidad de intervenir en las diversas infancias, no era pedagógica, ni educativa. Más adelante surgieron diversos planteamientos frente a currículo y su impacto en la sociedad, de igual forma la atención a la infancia ha generado nuevas normas y pautas para su intervención y participación en el sistema escolar, sin embargo dentro del contexto escolar que acoge a las infancias, algunos aspectos continúan rezagados en los procesos educativos, por eso es importante desde la investigación se pueda aportar a un proceso de redefinir la educación como una provocación cultural y

reexaminar las propias expresiones para resignificar y reordenar la práctica de acuerdo a las nuevas necesidades que han generado los acelerados cambios sociales Pedranzani et al. (2013).

Todo lo anterior, para argumentar que uno de los desafíos que tiene la educación es evolucionar y no ver la educación inicial con un carácter asistencialista donde no hay énfasis en lo pedagógico y desvirtuar el currículo entendido solo como el cumplimiento de objetivos que se puedan cuantificar, además la evaluación debe ser vista más allá de un concepto reducido y debe permitir la participación que potencie la voz de la niñez y genere la construcción conjunta que permita hacer visibles las necesidades, avances y por supuesto promover los aprendizajes, sin que exista relaciones de poder que minimicen el proceso, es la oportunidad de incidir en acciones concretas que le aporten a la educación del futuro y no sigan perpetuándose prácticas anquilosadas a planteamientos que ya no responden a las necesidades sociales de la actualidad.

Un segundo aspecto que es importante retomar, es cómo la cultura permea las interacciones que se dan en los espacios educativos, y permite entender las necesidades del currículo desde las problemáticas sociales que son importantes abordar culturalmente, el concepto del niño y niña ha cambiado, antes se pensaba que no tenían diversas capacidades, ahora desde las mismas reglamentaciones legales como la ley 1098 del 2006, se concibe a los niños como sujetos de derechos, capaces de ejercer su participación en el entorno. Otro aspecto cultural que trasciende los procesos educativos son las concepciones tanto de docentes y padres de familia, algunas de estas concepciones hacen que se perpetúen prácticas evaluativas muy distantes de los cambios sociales y pedagógicos que necesita la educación y hacen visible dentro de las aulas una cultura evaluativa basada en las recompensas a través de emoticones, caritas felices o tristes de acuerdo al resultado final de una actividad y no fundamentada en el proceso implícito en todos los desarrollos alcanzados durante las experiencias pedagógicas. La necesidad de transformación de la evaluación en la educación inicial, es un elemento clave para garantizar las continuidades en el proceso educativo de las instituciones escolares, ya que, como lo refieren Forero et al. (2022):

No tiene sentido ponerse de acuerdo en asuntos relacionados con la comprensión de currículo basado en la experiencia, la concepción de niña y niño, la concepción de desarrollo, las formas en que a la luz de estas comprensiones se organiza el currículo y los desarrollos y aprendizajes si la evaluación va por otro lado. (p. 33)

Retomando lo anterior, en la educación inicial es importante incidir en las interacciones que se dan entre los niños y las niñas, sus familias, los docentes, las instituciones y las reglamentaciones gubernamentales, que son los actores que actúan y se relacionan en los diferentes sistemas que intervienen en la educación infantil, en palabras de Freire, sería orientar al curriculum desde una perspectiva democrática y de una real participación donde no es solamente un documento donde están prefijadas las

prácticas, metodologías, contenidos y objetivos, sino que hace parte de la forma en que se pone en práctica lo vivido.

El último argumento y no menos relevante es como el currículo impacta los procesos educativos, cuyo fin último debería ser la transformación del sujeto, una transformación que se supone debería empezar desde el momento en que el niño o la niña, accede a la educación, momento oportuno para impactar positivamente desde las realidades del contexto, permitiendo adaptarse a los cambios constantes y permanentes del mundo actual, no solo basado en contenidos, sino priorizando acciones, que posicionen el aula como un lugar privilegiado para vivenciar experiencias pertinentes de acuerdo a las tendencias y retos de la educación para el siglo XXI, al abordar la educación inicial desde lo planteado por (Noah, 2018) hace pensar que probablemente estos estudiantes sean las promociones del 2034 en adelante, sin duda alguna necesitarán más que una carita feliz para mantener un equilibrio mental o para demostrar sus nuevos aprendizajes, los retos de la educación a futuro exigen reinventar una y otra vez, en una etapa de la vida, donde es imperativo un cambio, que permita un empoderamiento y apropiación del aprendizaje desde la participación y el verdadero reconocimiento de sus capacidades. Sin lugar a dudas se necesitará desde ya avanzar en acciones concretas que les permitan a los estudiantes conocerse y conocer diversas formas de relacionarse e interactuar en la situación que tengan que vivir, ver en la niñez una oportunidad valiosa para impactar y transformar la educación a futuro.

Metodología

Se plantea un ejercicio exploratorio de la pertinencia del problema de investigación de forma hermenéutica, que permite visibilizar la importancia de ver la evaluación no desde el término reduccionista de pruebas o exámenes que los niños deban presentar, ni tampoco solo entenderla como la valoración de los procesos donde el adulto observa y desde su mirada asigna cualitativamente una descripción de lo evidenciado, se pretende entender la evaluación como estrategia para promover el aprendizaje, la cual es aquella evaluación pensada y ejecutada con el objetivo principal de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, esta difiere de las evaluaciones diseñadas principalmente para la clasificación o comprobación de competencias (Moreno, 2016).

Para el ICBF (2018), la participación es un derecho fundamental que se encuentra intrínsecamente relacionado con la dignidad humana desde el momento de su nacimiento. Este puede ser reconocido en acciones cotidianas, como la expresión de sentimientos, perspectivas y opiniones, las cuales son elementos esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas. La dignidad hace parte del educar en las emociones y si la evaluación impacta en las emociones de los niños y las niñas se debería cuestionar acerca de la dimensión ética que debe tener la evaluación y como esta debe ser utilizada para dignificar a los niños y a las niñas haciéndolos partícipes de su proceso de aprendizaje y no limitarlo a la observación de sus procesos de desarrollo.

Esta participación debe ser significativa, lo cual implica que no se limita únicamente a escuchar las ideas y conocimientos de los niños, sino también a llevar a cabo acciones concretas basadas en sus ideas y visiones del mundo. Esto es especialmente relevante en el Estado Colombiano, cuyo fundamento se basa en el respeto a la dignidad humana. El reconocimiento de los derechos de los niños no solo implica el reconocimiento formal, sino también la garantía y protección efectiva de esos derechos. Cuando los niños y las niñas son considerados sujetos de derechos en lugar de objetos de derechos, se abre la posibilidad de crear espacios reales y efectivos de participación desde la escuela como agente socializador.

Así las cosas, la participación y la dignidad en los procesos evaluativos hacen que esta evaluación pueda tener un principio de efectividad, En cuanto al principio de afectividad que se propone para esta investigación se puede mencionar que la evaluación para el aprendizaje busca que los niños sean conscientes de lo que aprenden e indudablemente establecen una conexión emocional con el aprendizaje y comprender su propio progreso, teniendo en cuenta la conexión emocional (Puñez, 2015).

Como lo señala Moreno (2016) las prácticas evaluativas son prácticas sociales y educativas y tienen implicaciones éticas en la vida de los individuos, ya que se emiten juicios de valor sobre algo, ese algo definitivamente no puede ser el niño o la niña, sino debe ser los procesos implícitos en el aprendizaje donde hay una implicación de emociones dadas no solo por las experiencias de aprendizaje, sino también por lo que ocurre cuando se es consciente de que se está aprendiendo y de los retos que surgen de este aprendizaje. Ahora bien, si las concepciones acerca del seguimiento de los aprendizajes llevan a tener una cultura de las recompensas basadas en emoticones con caritas que reflejan emociones, realmente no se está haciendo una retroalimentación al aprendizaje, ya que las implicaciones emocionales cuando no se obtienen el emoticón esperado pueden ser una barrera para la progresión de los aprendizajes. Esta emoción vista como lo plantea Villamil (2017) no como un estado, sino como una experiencia emocional errática que tiene dos características: la primera que son personales e involucran un saber práctico y valorativo.

Conclusiones

Para concluir, es innegable la transformación y evolución que debe emerger de los currículos que impacten la educación inicial, como un reto actual en la educación, ya que al reconocer algunos aspectos históricos, permite situarse en las demandas educativas actuales y entender la importancia de desentrañar las prácticas evaluativas, que permanecen de los aspectos tradicionales y de cara al futuro poder desarrollar competencias personales, de comunicación y desarrollo de nuevas habilidades personales y sociales.

Sin lugar a dudas, el currículo abre campo a evidenciar como la cultura influye en la forma de entender el mundo, de reconocer identidades y significados, es así como se puede concluir que una cultura evaluativa en educación inicial que promueve las recompensas o uso de premio –castigo expresado a través de iconos, desconoce el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y es importante que desde las prácticas curriculares se potencie nuevos elementos que ayuden a la comprensión de los tiempos que

vivimos y viviremos. La transformación de la evaluación en educación inicial debe permear de tal forma en el currículo que permita ver cambios puntuales.

Finalmente, se recalca la importancia de ver el potencial que tiene la educación inicial en el impacto de la sociedad, no es preciso ni pertinente esperar más tiempo para hacer una transformación al currículo que impacte la educación inicial, debe ser un currículo flexible y cambiante, para poder de cierta forma, vislumbrar el futuro incierto y desconocido, asumiendo la formación del ser y priorizando el papel esencial de la educación en la niñez, y desde los procesos investigativos poder aportar al cambio de prácticas enraizadas que se enmarcan en contenidos específicos y lograr promover procesos de autoconocimiento, reflexión y participación efectiva de los niños y las niñas, para promover aprendizajes pertinentes de forma práctica.

Referencias

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (ICBF). Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Save the Children Colombia (2018). A, B, C de la participación de las niñas, niños y adolescentes. República de Colombia. Archivo digital: https://www.icbf.gov.co/system/files/abc_de_participacion_0.pdf
- Moreno-Olivos, T. (2016). Evaluación del y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula, México: UAM, Unidad Cuajimalpa. Archivo digital: https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022. Archivo digital: https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022_Spanish.pdf
- Puñez, L. F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. Horizonte de la ciencia. Archivo digital: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420479.pdf>
- Secretaría de Educación de Distrito. (2022). Mirar y Observar para hacer seguimiento al desarrollo. Archivo digital: <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3439>
- Villamil Pineda, M. Á. (2017). Emociones humanas y ética: para una fenomenología de las experiencias personales erráticas. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Archivo digital: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/42475>
- Zerbato, M. (2012). Changer l'évaluation: évaluer pour apprendre ? –En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. Archivo digital: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/en-maternelle-penser-l-evaluation-comme-un-dispositif-createur-d-evenements/>
- Forero-Alvarado, J. A., Lovera Zuluaga, M., Oñate Parra, L. B. y Valderrama Castiblanco, N. (2022). Claves para el análisis curricular en educación inicial. Archivo digital: <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3437>
- Niño, L. (1998). Currículo y Evaluación: sus relaciones en los aprendizajes. Pedagogía y Saberes, 5–15. Archivo digital: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6220>
- Noah, Y. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Debate. Archivo digital: https://pmadseña.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12712314/21_lecciones_para_el_siglo_xxi_-_yuval_n.pdf
- Pedranzani, B. E., Espeleta, A. y Pereira, N. (2013). Los estudios culturales y su aporte al campo del curriculum. Fundamentos en Humanidades, XIV(28),77-94.[fecha de Consulta 20 de Enero de 2023]. ISSN: 1515-4467. Archivo digital: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18446054004>

Socio-afectividad en niños de primera infancia, después de la pandemia por COVID 19

GLORIA ESPERANZA MORENO BELTRÁN

Resumen

El campo de las emociones, ha sido estudiado ampliamente y en el momento crucial por el que pasa el mundo, luego de la Pandemia, han surgido diversas investigaciones al respecto, ya que los niños y los padres de familia, fueron impactados en el 2019, por una Pandemia que el Mundo no esperaba y obviamente no estaba preparado, miles de personas se deben quedar en casa, pasando por muchas necesidades, económicas, sociales, afectivas, educativas. Se evidencia la fortaleza de los niños de primera infancia, niños resilientes y con gran capacidad de adaptación a la nueva situación.

Objetivos

Objetivo General

Identificar la incidencia de la pandemia por COVID 19, en el desarrollo socio-afectivo en los niños de primera infancia.

Objetivos específicos

- Observar los comportamientos de los niños de primera infancia, al regresar a las aulas, en la modalidad de alternancia.
- Reconocer la importancia de un adecuado desarrollo socio-afectivo en los niños de primera infancia.
- Identificar como influye en el desarrollo socio-afectivo de los niños de primera infancia, la pandemia por COVID 19.

Resultados

Los resultados obtenidos a través del trabajo realizado con los niños, padres y docentes, fue el siguiente: se encuentra que al llegar nuevamente a la institución en alternancia, los padres de familia, se muestran temerosos, están predispuestos a que sus niños se reencuentren con sus pares y con los docentes responsables del grado, algunos están a la defensiva, evidenciándose en actitudes agresivas, a la entrada y salida de la institución, cualquier palabra o roce genera un conflicto, por ejemplo, el no tener el tapabocas bien puesto, hace que se miren mal y se digan palabras soeces.

Algunos niños presentan irritabilidad (representada en llanto constante) frente a los demás compañeros e incluso a los docentes, algunos muestran inseguridad, frente a su proceso académico, frente

a sus relaciones interpersonales con sus pares y docentes, sin embargo, cabe resaltar que muchos niños presentan una capacidad de adaptación a la nueva situación, donde se encuentran cómodos al llevar el tapabocas, guardan distancia cuando consumen los alimentos, algunas familias les ponen alcohol, gel para manos, con el fin de limpiar sus objetos personales luego de usarlos y guardarlos en las cartucheras o en las maletas.

Los docentes muy precavidos a la hora de entregar los materiales de trabajo a los niños desinfectan cada uno de los objetos que se utilizan varias veces como tablas para picar, punzones, colores, crayolas, la plastilina era para uso exclusivo de cada niño, esa no se volvía a recoger, cada niño la lleva en su cartuchera en la bolsita plástica que traía desde casa, se asignaba un espacio a cada estudiante para el consumo de alimentos, para el trabajo en clase, para leer cuentos, para hacer uso de las baterías de baño, para el ingreso y salida del colegio.

Para cada uno de los actores, el regreso a las aulas tuvo una incidencia diferente, cada uno de ellos actuó tratando de sobre llevar de la mejor manera ese regreso a clase, que desde el gobierno se dio el nombre de alternancia, para todos fue un choque social, afectivo, económico, se podría pensar que los más afectados fueron los niños, obviamente de cierta manera sí, pero también los padres de familia, por la carga económica, emocional, ya que muchos quedaron desempleados, algunos presentaban dificultades para conectarse a las plataformas donde los docentes, sin mucha experiencia en ellas, se dieron a la tarea de cualificarse y hacer la mejor labor posible para los niños de primera infancia y sus familias, brindando herramientas con el fin de mejorar el proceso académico de los niños.

El espacio escolar cambio, puesto que, se dio vuelta a las aulas de clase, los pasillos de las instituciones, por los hogares de los estudiantes, docentes y directivos docentes, mediados por la conexión a internet, se vio un cambio en el ambiente de aprendizaje, se mueve todo en torno a la tecnología, los docentes se ven avocados a cualificarse en ambientes móviles de aprendizaje (ama) y en ambientes virtuales de aprendizaje (ava), se evidenciaron grandes cambios en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el clima escolar se vio mediado por las pantallas de los celulares, tabletas y computadoras, se volvió netamente virtual y a distancia, el desarrollo académico y socio-afectivo, de los estudiantes de primera infancia.

Los docentes, se dan cuenta de las dificultades que se vive al interior de la familia, es allí, donde hacen intervención los orientadores escolares, realizando contención emocional a padres y estudiantes, a través de varias estrategias, teatro, visita a museos, actividad física, música, artes, entre otras, cabe aclarar que todo a nivel virtual, en este difícil momento por el que atraviesa el mundo, se trabaja de manera interdisciplinar, cosa que en presencialidad se hace difícil

Impacto en la política

Desde el ministerio de educación Nacional, en cabeza de la ministra María Victoria Angulo, comunica que el gobierno continuara su gestión, con el fin de generar políticas de cuidado, auto cuidado y bioseguridad en pro de la comunidad educativa.

Según Angulo en el gobierno duque se incremento el porcentaje económico para el sector educativo, con el fin de brindar mayor cobertura, para el ingreso de estudiantes desde primera infancia, hasta la educación superior. El ministerio de educación nacional, hace la invitación al sector educativo, en cabeza de los docentes y directivos docentes, para flexibilizar los currículos, continuar con el proceso de innovación educativa, ya que son procesos que favorecen la calidad de la educación en el país, se espera que se fortalezca sobre todo en las poblaciones menos favorecidas.

Al llegar la pandemia del COVID 19, a nivel mundial, también se vio afectado Colombia, haciendo evidente la brecha a nivel de oportunidades educativas, conectividad, se resalta la pobreza de algunos de sus habitantes, la falta de aparatos tecnológicos que permitan a los estudiantes y docentes, llevar a cabo su labor, los procesos de enseñanza- aprendizaje se ven afectados a través de esta coyuntura que se vive a nivel mundial; sin embargo el gobierno implementa el plan aprender digital, en el cual se presentan contenidos para todos los niveles de educación, son 12 horas de programación educativa, entre ellos se destacan 3, 2, 1 educación y profe en tu casa, además se realiza una alianza con mi señal, con sus canales regionales y más de 1.200 emisoras comunitarias, con énfasis en las poblaciones rurales del país, también se unen al trabajo las bibliotecas digitales, tales como b the 1challenge, el proyecto contacto maestro.

Por otra parte, evidenciando la precariedad de muchas familias colombianas, por la pérdida de empleos, la desnutrición infantil; se continua con el proyecto PAE en casa, el cual permite que los estudiantes y sus familias reciban un beneficio alimentario durante el periodo escolar en sus hogares.

Para los docentes y directivos docentes, se continuo con el proyecto todos a aprender, en el cual se realizaron dos ciclos de formación de formadores y tutores a través de medios tecnológicos, en temáticas como matemáticas, lenguaje, educación inicial, acompañamiento pedagógico, evaluación y gestión de ambientes de aprendizaje, a demás de liderazgo pedagógico para los rectores de las instituciones Angulo (2020).

Angulo (2020), comenta que a nivel socio-afectivo, también se realiza una serie de estrategias ya que es una parte indispensable en el desarrollo de los seres humanos a cualquier edad, una de las estrategias es bienestar en tu mente, el cual se enfoca en los estudiantes de educación superior, primera infancia, básica y media, el segundo emociones para la vida y por último paso a paso, los cuales permiten que los estudiantes y docentes desarrollen habilidades socio-emocionales, permitiendo en cada uno como ser integral. Según Angulo (2020) comenta que el gobierno duque no solo se quedo con las adecuaciones realizadas a los procesos académicos, sino que realizaron esfuerzos para evitar la deserción escolar y fomentar la

permanencia, en el gobierno duque se crea el fondo solidario para la educación, el cual apunta a cuatro líneas: 1-crédito condonable del 100% para que los padres de familia puedan cubrir los gastos educativos en colegios y jardines privados, 2-ampliación de créditos de icetex, 3-créditos condonables para educación para el trabajo y desarrollo humano, 4-apoyo a matriculas de universidad para estudiantes de pregrado con alto grado de vulnerabilidad, de 63 instituciones de Educación superior pública, estos recursos se suman al programa de generación e, con recursos del ministerio de Prosperidad Social.

Angulo (2020), también hace referencia al fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje, a través del ministerio de las tecnologías de la información y las comunicaciones, con el fin de extender la conectividad, por medio de la entrega de dispositivos electrónicos, desde el ministerio de educación nacional, se busco el fortalecimiento de la infraestructura educativa, en las zonas rurales de Colombia.

Desde el ministerio de salud, se empieza con el proceso de vacunación de la población vulnerable, pero que aún así requiere de toda la sociedad para adquirir nuevos hábitos que permitan la reincorporación de cada ciudadano a la vida productiva y social, al igual se planteo en las instituciones educativas asumir los protocolos de bioseguridad para realizar el retorno, gradual y progresivo a las aulas de clase, mediante actividades presenciales y virtuales.

En el escenario académico se invita a pensar no solo en la parte pedagógica y académica, sino en el desarrollo socio-afectivo de estudiantes, padres y docentes, enmarcado en el trabajo de alternancia, el cual cuenta con recursos del fome, los cuales se van incrementado de acuerdo a la gradualidad con la que se presente el proceso de alternancia en las instituciones educativas del país.

Teniendo en cuenta esta política desarrollada en el año 2.020, durante el gobierno de Iván Duque Marquéz, a través del Ministerio de Educación Nacional, en cabeza de la señora Ministra maría Victoria Angulo, busca cualificar a los docentes del país, con el fin de garantizar la calidad de la educación en Colombia, es por ello que a los rectores y líderes de las diferentes instituciones educativas, se pide que coadyuden con el regreso gradual y progresivo a través de su liderazgo, empoderamiento y conocimiento de sus contextos, en cada una de las regiones del país, al igual que a los docentes los cuales son el eje principal y generador de las nuevas estrategias que van a permitir a los estudiantes lograr su proceso de aprendizaje, siendo garantes del derecho de la educación a los estudiantes de primera infancia, hasta educación superior, trabajando en equipo con el gobierno y sus indicaciones sobre el cuidado, auto cuidado y normas de bioseguridad implementas por el Ministerio de Salud Nacional, teniendo en cuenta que el regresar a las aulas permitirá a los estudiantes y docentes, volver a interactuar de manera física, reconociendo en el otro la importancia que posee como ser humano, como persona, permitiendo de esta manera un desarrollo integral del ser.

Metodología

Esta se lleva a cabo a través de la observación directa de lo sucedido en las aulas de clase de primera infancia, en un colegio ubicado en la ciudad de Bogotá, en la localidad séptima de bosa, el nombre del colegio Alfonso Reyes Echandía I.E.D. el cual cuenta con 10 aulas de primera infancia en sus dos jornadas, la observación se realizó en 5 aulas de la jornada mañana, allí las docentes titulares se preocuparon por el bienestar de los niños, padres y docentes, se realizó un trabajo muy juicioso de las normas de cuidado, auto cuidado y de bioseguridad, con el fin de garantizar en lo posible un regreso gradual y progresivo de los niños de primera infancia, luego de un trabajo académico virtual, no solo con los niños, sino con las familias, puesto que se realizaron talleres a los padres de familia en el manejo de la plataforma Schoology, ya que a través de ella se realizaba el cargue de las actividades que se realizaban con los niños en los encuentros virtuales, manejo de correos electrónicos, manejo de la plataforma teams, manejo efectivo de whatsapp, el descargue de los boletines que se debía realizar desde la página de Secretaria de Educación del Distrito.

Se realizan talleres a través de los docente de apoyo en artes, en los cuales se trabaja la dimensión corporal en ella motricidad gruesa a través de la danza, la educación física, se busca apoyo de instituciones externas como idrd, se hace invitación a las familias de los niños, algunas son familias mono parentales, biparentales, extensas, para que participaran de estas actividades programadas por los docentes de primera infancia, siendo muy acogida esta iniciativa, los padres de familia, ellos tenían en cuenta la hora de los encuentros, realizaban un receso en sus actividades programadas para acompañar a los niños, esto sirvió para desestresar a padres, madres, cuidadores, y niños, unir la familia a través de actividades lúdicas, también se conto con la asesoría de idartes en obras de teatro, visitas virtuales a diferentes museos del mundo, llamadas telefónicas a través del grupo nidos para contar cuentos infantiles, también desarrollo de motricidad fina, por medio de la pintura, el dibujo, el origami, creaciones en familia con diferentes materiales que hubiese en casa, entre otros.

Se realiza la búsqueda de información, sobre socio-afectividad en los niños de primera infancia, ya que es un tema neural, en educación y como adultos se hace un llamado a estar pendiente del estado de ánimo de los niños de temprana edad ya que ellos son personas vulnerables, no se pueden desenvolver con facilidad frente al entorno que los rodea, es en esta etapa de la vida, que el ser humano es más susceptible en su desarrollo socio-afectivo, el que los docentes estén pendientes no solo de la construcción de conocimiento en los niños de primera infancia, sino en su desarrollo socio-afectivo hace parte del desarrollo integral de los niños, que es el llamado que se hace desde las estrategias de la política educativa para la primera infancia, se debe tener en cuenta tres modalidades para lograr ese desarrollo integral, el entorno familiar, el entorno comunitario y por supuesto el entorno institucional.

En cuanto a este tema crucial, los expertos se han referido al tema, también se nota la preocupación de estudiantes de licenciatura en primera infancia, especialistas, magister y doctorado en el tema, el cual

debe ser un tema que se debe ahondar, es claro que en el gobierno de Iván Duque Marquéz, se propusieron directrices claras para asumir el reto de la socio-afectividad en los niños de primera infancia, de igual manera se pudo evidenciar como docentes y orientadores con las herramientas que se tenían a mano lograron realizar contenciones emocionales, no solo a los niños de primera infancia, sino muchas veces a sus familias, ya que los sobre paso la realidad de vivir un suceso inesperado a nivel mundial como una pandemia, la cual trajo consigo un sin número de situaciones a nivel social, económico, familiar y afectivo.

La Fundación éxito (2021), comenta que aún no se sabe a ciencia cierta, cuáles serán los factores que se evidenciarán a futuro en la dimensión socio-afectiva de los seres humanos, en un estudio adelantado se dice que en muchos niños se ve un brote de ansiedad, depresión, estrés, debido al confinamiento prolongado en sus casas, viviendo las diversas situaciones de índole familiar, la falta de relacionarse con otros niños, de no compartir un momento en el parque, compartir un juego de futbol, jugar en la arena, subir al rodadero, usar el sube y baja, compartir su lonchera, brindar y recibir un abrazo, salir con su familia a caminar, todo esto produce angustia, malestar en los niños de primera infancia y sus familias, a demás no poseer los recursos necesarios para vivir dignamente, presentar debilidades en su salud física y mental, insumos para una adecuada alimentación, son factores que a futuro darán resultados no muy satisfactorios en los adultos del futuro, aunque también es de resalta que muchos de los niños poseen una capacidad de adaptación a las diversas situaciones que se les presentan, de sus padres o cuidadores, aprenden a ser personas resilientes, esto puedo permitir un panorama menos ensombrecedor de lo que se imaginan los expertos.

Pertinencia social

Como se sabe la Pandemia vivida por COVID 19 a nivel mundial en Colombia y Latinoamérica, ha dejado una huella indeleble a nivel económico, social y sanitario.

Desde los primeros brotes de la enfermedad hizo que los diferentes gobiernos pusieran bajo cuarentena a la población mundial, promoviendo cambios muy fuertes en la vida diaria de hombres, mujeres y niños, sin importar su clase social.

La manera abrupta como hizo la aparición la Pandemia, impacto a la población, exponiéndose su salud física y mental, visibilizándose la aparición de diferentes enfermedades, viéndose afectadas las condiciones de vida de las familias y por ende su salud mental.

El impacto que tuvo la Pandemia sobre las relaciones interpersonales, de niños, jóvenes y adolescentes fue bastante duro, ya que se vieron obligados o guardar distancia de sus seres queridos, con sus pares y sus docentes, a demás se acabaron de un momento a otro las salidas a los centros comerciales con sus amigos, asistir a la escuela, la autonomía ganada volvió a retroceder, ya que todo el tiempo estaban súper visados por sus padres o cuidadores, es en este momento donde los gobiernos empiezan a pensar o solo en cómo recuperar la parte académica de los niños, jóvenes y adolescentes, sino también como abonar

terreno para mejorar su parte socio-afectiva desde la primera infancia, ya que es en este momento de la vida donde las relaciones con adultos diferentes a su padres o cuidadores es de suma relevancia en la vida de un ser humano, así también las relaciones que puede construir con otros niños, en su entorno educativo.

Según Martínez (2022) los niños de primera infancia son capaces de adaptarse a las diversas situaciones, que se presentan durante la Pandemia por COVID 19, a nivel mundial, los garantes de estabilidad socio-afectiva de los niños son sus padres y los gobiernos, así como se busca garantizar la educación, la salud y demás derechos propios de la infancia, se debe garantizar una salud mental sana, con el fin de tener adultos prósperos, con economías estables, sin deserciones escolares, construyendo país y formando familias sanas.

Conclusiones

Se puede sintetizar que la Pandemia vivida por COVID 19, a nivel mundial, permitió observar las grandes brechas a nivel educativo, social, de salud, de conectividad, de infraestructura en las instituciones públicas y privadas del país, haciendo que por todo lo anterior nombrado la adaptación de la población y el gobierno no fuera efectiva al inicio de la misma.

Al avanzar en el tiempo se observa la preocupación del gobierno, por generar una política pública que permita a los estudiantes más vulnerables y a sus familias la continuidad de sus estudios desde la primera infancia, hasta la educación superior, a través de múltiples proyectos de financiación.

Fortaleció los programas de educación continuada para formación de formadores, en diferentes áreas del conocimiento, con el fin de continuar con la cualificación de docentes y directivos docentes, siempre pendientes a mejorar la calidad de la educación en Colombia

Los niños de primera Infancia, durante la Pandemia experimentaron muchos cambios a nivel social, familiar, educativo, pero también se observa la resiliencia de los niños, frente a estos cambios vividos; los niños de primera infancia, son mucho más fuertes de lo que la sociedad los percibía, es cierto que se debe seguir trabajando en su dimensión socio-afectiva, para tener jóvenes, adolescentes y adultos capaces de enfrentar las dificultades de una sociedad, enfrentar las pruebas que a diario, impone la educación, el empleo, las relaciones interpersonales, los que decidan construir una familia que lo hagan de la manera más sana posible.

Como sociedad queda ese gran reto de estar pendiente de la construcción de una persona mentalmente sana, ya que esto permite a la sociedad, un cambio completo de paradigmas a nivel de relaciones intra e interpersonales.

Referencias

- Angulo, M. (2020). Columna/Educación en tiempos de pandemia y equidad de los aprendizajes. Colombia potencia de la vida. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401621:Columna-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-y-equidad-de-los-aprendizajes>
- Fernández, E., Infante, H., Osorio, M. y Toro, L. (2022). *Emocionalidad, un asunto de interés para los CUIDADORES. Aportes a la educación emocional de niños y niñas de 3 a 6 años*. Universidad Pedagógica Nacional. Archivo digital: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17651/Emocionalidad%2C%20un%20asunto%20de%20interés%20para%20las-os%20cuidadores-convertido.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fundación Éxito. (2021). *Efectos del COVID 19 en la primera infancia de Colombia*. No es solo una emergencia. Archivo digital: <https://www.fundacionexito.org/sites/default/files/publicaciones/Efectos%20del%20COVID%20Fundación%20Éxito%20feb%202021.pdf>
- Martínez, Y., Masmela, Y., Márquez, N. (2022). Horizontes. *Revista de investigación en ciencia de la educación*, 6(25), 1-19 Archivo digital: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642022000401514&script=sci_abstract
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Educación en tiempos de Pandemia y equidad de los aprendizajes*. Archivo digital: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/401621:Columna-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-y-equidad-de-los-aprendizajes>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia Documento 10*. Archivo digital: https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- OECD. (2015), *Skills For Social Progress: the power of social and emotional skills, oecd skills studies, oecd publishing*, paris. Archivo digital: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Restrepo, Y., Correa, L., Arroyave, L. y Pino, J. (2022). *Efectos emocionales del confinamiento por la COVID -19 en niños y niñas de primera infancia*. Hallazgos, 19(38). Archivo digital: <https://doi.org/10.15332/2422409X.8089>
- UNICEF. (2021). *Salud Mental en tiempos del coronavirus*. Archivo digital: <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>

Interculturalidad, narrativas y construcción de paz. Los lenguajes audiovisuales como escenario de reparación simbólica en el contexto escolar

JOSÉ JOAQUÍN VARGAS CAMACHO¹¹²

Resumen

En el Colegio Confederación Brisas del Diamante desde hace diez años se está desarrollando una propuesta en innovación educativa llamada Semillero de pensamiento político, el cual tiene como objetivo resignificar la escuela como escenario de reparación simbólica para estudiantes víctimas del conflicto armado, vinculando otras formas de ser y estar en el contexto escolar desde posicionamientos que involucren las narrativas de los y las estudiantes en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales. En los tiempos de pandemia y postpandemia, este proceso no solo se fracturó, sino que se transformó alrededor de otras narrativas que emergen con mucha más fuerza en este contexto, las narrativas digitales.

Palabras clave: Víctimas del conflicto, reparación simbólica, lenguajes audiovisuales, escuela y postpandemia

La escuela y el lenguaje audiovisual

Es indiscutible la necesidad de elaborar lecturas que aborden la escuela desde las diferentes realidades que la atraviesan. Realidades que, inherentes a los sujetos escolares, enmarcan la cotidianidad en la escuela misma. Una escuela ahora cifrada en el escenario de postpandemia. En este sentido, uno de los elementos que componen este escenario es la cercanía, ahora en mayor medida que antes, de las y los estudiantes a los nuevos repertorios tecnológicos, Entendidos estos como *son máquinas de vincular*, que permiten diversas formas de encuentro con otros agentes humanos y no humanos (Latour, 1998).

Ahora bien, si partimos del hecho de que la mayoría de las y los estudiantes hoy tienen acceso a diversas máquinas que permiten estas interacciones (celulares, tabletas, computadores, etc.), y que las posibilidades de conectividad a redes públicas de internet son las más amplias, estamos hablando de otras

¹¹² Docente investigador adscrito a la secretaria de Educación Distrital. Docente perteneciente al departamento de ciencias sociales del Colegio Confederación Brisas del Diamante. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Comunicación-Educación, Universidad Francisco José de Caldas. Magíster en Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: jjvargasc@educacionbogota.edu.co

formas de interactuar, y de otras posibilidades de construir. Así, la percepción de la escuela frente a los NRT, y a la posibilidad de construir conocimientos en estas interacciones, suele ser una actitud de subvaloración y obviada. Sin embargo, en la actualidad se tiene el reto de comprender lo que los jóvenes aprenden por fuera de las fronteras escolares (McLaren, 1997, p. 57).

Entonces, comprender sus lenguajes, códigos y modos de habitar la escuela, ahora ya no solo desde el plano de la presencialidad, sino también desde la virtualidad, para entender la visión de mundo que los jóvenes contemporáneos están construyendo, implica conocer y reconocer los tejidos que se dan como formas de resistencia y transformación desde posicionamientos tan válidos que llevan a la construcción de subjetividades políticas, subjetividades que explican como la expresión de sentidos y acciones propias que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, a partir de las interacciones con otros y otras, en contextos socio-históricos particulares (Berger y Luckmann, 1983).

En este sentido, acudiendo a la comprensión de estos otros lenguajes en el contexto escolar, es como a partir de febrero del año 2022 emerge la necesidad de localizar los diferentes lenguajes en los que la escuela hoy puede dialogar. Es entonces donde, el lenguaje audiovisual irrumpe con mayor fuerza en la escuela. El lenguaje no debe ser comprendido únicamente desde un enfoque lingüístico sino desde un enfoque socio-cultural. Entonces, es posible afirmar que el lenguaje audiovisual es una herramienta que permite la pesquisa, el registro y la construcción de escenarios alternativos de la comunicación, la construcción y la divulgación de otras formas de conocimientos al margen de los conocimientos históricamente instaurados en la escuela.

Los territorios donde los sujetos habitan son hoy físicos y virtuales, la virtualidad del territorio se expresa desde las posibilidades que la web 2.0 permite la cual también hace parte del entorno cultural del individuo; vista como cultura de medios, como cibercultura, aborda una categorización de lo que hoy es el espacio territorial en la red, “el ciberespacio”, que no solo pretende comunicar, sino que abarca todas las funciones humanas estableciendo otros caracteres de la cultura, es decir globalizada, al ritmo de las industrias culturales y del mercado, y embebida de una multiplicidad de sistemas humanos, sociales técnicos y culturales (Rueda, 2013).

Desde estas lógicas, partimos para entablar diálogos entre el contexto escolar, las y los estudiantes y sus narrativas. La escuela cambió radicalmente como efecto postpandemia, y uno de estos cambios fue la masiva migración de las poblaciones. En nuestro colegio se evidenció un crecimiento en el número de estudiantes pertenecientes a poblaciones afro provenientes del pacífico colombiano. Muchas de ellas víctimas de conflicto armado en condición de desplazamiento forzado. Esta situación nos lleva a hablar de otros elementos que componen el colegio en la actualidad.

Por un lado, la inherente actividad de los jóvenes ligada a los NRT, por otro un crecimiento en número de estudiantes pertenecientes a poblaciones afro y por otro la presencia de estudiantes víctimas del

conflicto armado. Estos tres elementos fueron la base para dar paso a la creación de espacios donde el lenguaje audiovisual fuera la forma de expresión de las y los estudiantes en el Colegio Confederación brisas del Diamante.

Ahora, “los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal” (Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk, 2013, p. 86), permiten que, desde sus narrativas y experiencias de vida, sea posible localizar necesidades y particularidades que configuren las trayectorias que definen las acciones dentro del proyecto, construyendo así escenarios alternativos que pretendan formas de resistencia y transformación a las lógicas hegemónicas del saber y los saberes en la escuela, entre las resistencias y la interculturalidad.

De esta manera, la interculturalidad puede ser asumida como la forma en la que son cuestionadas las trayectorias históricas de aquellos pueblos, comunidades y poblaciones que han sido negados y relegados desde su reconocimiento e incluso desde la negación de su existencia. En palabras de Walsh, la interculturalidad es un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de estas en su diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no se mantienen ocultos sino reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad, pero sobre todo una meta por alcanzar (Walsh, 2005, pp. 10-11).

La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Más bien, la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos, de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión, y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Y ese es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos (Walsh, 2005, pp. 9-10).

Es así entonces como el diálogo entre las poblaciones nos traslada hacia un escenario intercultural. La interculturalidad, de ese modo, transita por una escuela permeada, ahora, por discursos de reconocimiento de las poblaciones en tanto a su diversidad y diferencia, permitiendo así nuevos diálogos que a su vez implican una interacción que supone trayectorias, rupturas y tensiones entre los pueblos. La

interculturalidad, más que la mera constatación de la coexistencia de culturas expresa el establecimiento de un determinado tipo de relaciones entre culturas (Aguaded, 2005; Quilaqueo, 2005).

Desde estas premisas surge la propuesta como respuesta a esta problemática, que se enmarca desde la presencia en el colegio de estudiantes víctimas del conflicto armado. Estudiantes que habitan hoy la localidad de Ciudad Bolívar, procedentes de diferentes lugares del país. Esta situación, que hace parte de las realidades de las escuelas localizadas en las periferias económicas, políticas, sociales y culturales de Bogotá, motivó no solo la creación del proyecto, sino la transformación de discursos e imaginarios que ligaban a los estudiantes víctimas del conflicto con escenarios de discriminación, marginalidad, violencia y pobreza

Así, el proyecto ha venido configurándose como un escenario que procura, tanto la reparación simbólica de estudiantes víctimas del conflicto, como el establecer un diálogo entre la escuela y las trayectorias e historias de vida de los y las estudiantes en clave de la significación y resignificación del escenario escolar, desde el posicionamiento de los lenguajes audiovisuales y las narrativas digitales como insumo en los procesos de construcción del conocimiento.

Dentro del marco institucional como tal, es necesario que las diferentes acciones, prácticas y discursos que atraviesan la escuela, se encuentren ligadas a los diferentes elementos que dan cuerpo a la institucionalidad misma. En este caso la escuela postpandemia nos evidencia la importancia de los nuevos repertorios tecnológicos, las narrativas digitales y los lenguajes audiovisuales en los contextos escolares.

Objetivos

Objetivo general

Consolidar espacios de construcción colectiva de piezas audiovisuales que tengan como insumo las trayectorias de vida de los sujetos en el contexto escolar, a partir de acciones de resignificación de la escuela como un espacio de reparación simbólica, cultura de paz y no repetición.

Objetivos específicos

- Localizar los diferentes mecanismos, documentos y protocolos que se establecen en la escuela para abordar las acciones que enuncien formas de reparación simbólica en el contexto escolar.
- Establecer las diferentes lecturas que se consolidan entre los documentos escolares y las acciones que pretenden dar respuesta a la diversidad de las poblaciones en el contexto escolar.
- Indagar sobre los espacios que la institucionalidad ha creado en el marco de la búsqueda por la no repetición de las acciones violentas en el contexto escolar.

Resultados

A partir de las reflexiones enunciadas, que involucran interculturalidad, lenguaje audiovisual y cultura de paz, ha sido posible la consolidación de espacios propios en el colegio que lleven a la construcción de escenarios de reflexión a partir de las dinámicas propias de la escuela contemporánea.

El semillero de pensamiento político hoy es una de las experiencias más visibles del colegio y la localidad, donde a partir de la creación de piezas audiovisuales se permite un dialogo permanente con las realidades que atraviesan los sujetos que habitan la escuela. El colegio hoy se encuentra en un proceso de transformación de las lógicas que se enunciaban históricamente como hegemónicas. Las narrativas de los y las estudiantes son insumo para la creación de las piezas audiovisuales y en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales.

El semillero cuenta con tres líneas, memoria y conflicto, afrocolombianidad y estudios de género, siendo así un espacio que abraza la diversidad de las poblaciones en el colegio y que marca las pautas como un espacio de reparación simbólica para estudiantes victimas del conflicto armado en Colombia.

Lograr que elementos propios de la reparación simbólica, como lo son la memoria histórica y la justicia escolar restaurativa sean parte del andamiaje institucional da cuenta de la importancia, trayectoria y dedicación de este proyecto como parte fundamental en las apuestas que se producen alrededor de la escuela, resistencias y transformaciones.

Metodología

La metodología que se desarrolla en proyecto se centra básicamente en las narrativas de las y los estudiantes. Es decir, el semillero de pensamiento político tiene dos momentos en la semana, en espacios de dos horas. Este tiempo se divide entre las ideas que nutren la creación y los momentos mismos de creación de las piezas audiovisuales.

Cada semana se elaboran ejercicios de creación audiovisual y fotografía. Estos talleres son orientados por tutoriales de YouTube, los cuales se siguen para aprender a realizar las piezas. Una vez realizados los ejercicios previos se realizan las piezas, en este proceso de creación podemos demorar incluso semanas.

Cada estudiante perteneciente al semillero realiza los talleres realiza una de las funciones que son necesarias para la creación del material audiovisual. Es decir, cada una de ellas y de ellos hacen las veces de director, camarógrafo, sonidista, entre otros, la idea es que todos aprendan de cada una de las funciones que se deben realizar alrededor de una producción.

A estos talleres de creación se le suma que son las narrativas del conflicto armado lo que da cuerpo a las piezas audiovisuales. Esta situación otorga un sentido reflexivo y de aprendizaje sobre la historia reciente del país, en contextos propios del lenguaje audiovisual.

Conclusiones

La escuela pública en Bogotá, sobre todo en aquellos sectores constituidos como periféricos, ha sido históricamente el lugar donde convergen estudiantes provenientes de diversos territorios del país. Esto, consecuencia directa del ejercicio de la violencia como principal causa del desplazamiento de poblaciones de zonas rurales a las ciudades y más aún a Bogotá como ciudad capital. Al acudir a las aulas se encuentran con un sistema que ha anulado totalmente la diversidad y la diferencia, con una escuela que legitima, incluso, las causas de su desplazamiento bajo discursos celebratorios del accionar estatal, religioso y moral, materializados en la importancia de entonar el himno nacional, el respeto a la bandera y la religión, un respeto que se pretende como una única forma de ser, actuar y pensar, un deber ser que no acude a nada distinto que a la legitimación de las formas hegemónicas del país.

De esta manera, la escuela se configura como un dispositivo de reproducción de discursos hegemónicos que garantizan una forma constante de operar desde el poder de los grupos dominantes sobre los grupos subordinados y solo a partir de las disputas y tensiones, no solo por el reconocimiento, sino por la transformación de los discursos, es que se han logrado espacios que proponen nuevos puntos cardinales en los procesos que constituyen la escuela.

Educar, enseñar y formar a los sujetos desde la domesticación, se confiere como labor intrínseca de la educación como elemento fundante, ejerciendo, sobre lo no civilizado, violencias que no solo se dan lugar en lo físico, se encarnan y reproducen en el ser y estar, en el lugar que ocupa el deber ser, en la negación de las posibilidades del ser, en el marco mismo del dispositivo escolar como regulador de la existencia. Las luchas entonces por la transformación de este escenario se constituyen en la materialidad misma de la escuela, entre muros; no es por el reconocimiento o el pertenecer a la institucionalidad educativa que ahora las motivan, sino por las posibilidades del ser, de ser, de establecer diálogos que permitan no solo ser el otro, sino las miradas otras de la escuela válidas y validadas como saberes y conocimientos desde otros lugares, desde otras formas de representación de lo otro, de los otros.

Referencias

- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Universidad de Granada. Archivo digital: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/582>
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder (Edición. Original en inglés 1966). Archivo digital: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez-Sehk, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Uniandes. Archivo digital: <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>

- Latour, B. (1998). “La tecnología es la sociedad hecha para que dure”, en: Miquel Doménech y Francisco Tirado, comps., *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, Barcelona, Gedisa, pp. 109-170. Archivo digital: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9098926>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós. Archivo digital: https://books.google.com.co/books/about/Pedagogía_crítica_y_cultura_depredador.html?id=yFtpAAAACAAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y
- Rueda, R. (2013). *Ciberciudadanas y culturas políticas: prácticas sociales y teorías en tensión*. En Rueda, R; Fonseca, A; Ramirez, L. (eds). *Ciberciudadanas, cultura política y creatividad social* (pp. 87-108). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Archivo digital: https://www.researchgate.net/publication/332213669_Ciberciudadanas_y_culturas_politicas_practicas_sociales_y_teorias_en_tension
- Walsh, K. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación Gobierno de Perú. Archivo digital: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Una reflexión de la escuela en tiempos de pandemia: entre retos y oportunidades

JOSÉ LEONARDO SERNA DÍAZ

YOBANI MORA URQUIZA

"La principal lección de la pandemia, es que nos recuerda que la vida es incierta y que si esperamos a la certidumbre siempre llegaremos demasiado tarde"

MARGARET HEFFERNAN

Resumen

La experiencia pedagógica que se expone a continuación aborda el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en el contexto de la pandemia, la cual permitió identificar diferentes brechas a nivel económico, social, educativo y tecnológico, no obstante, fue una oportunidad para dar continuidad a los procesos de formación en subjetividad política y comprensión crítica en la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital (IED) El Porvenir de la localidad de Bosa, en un ambiente de coyuntura política y social por la que atravesaba el país, caracterizado por las particularidades de la pandemia, asimismo, por el inconformismo social y político presente durante el paro nacional. El presente documento se estructura de la siguiente forma a saber: contexto del Porvenir y sus brechas sociales, pandemia, desigualdades sociales y coyuntura del paro nacional; Praxis pedagógica y finalmente algunas conclusiones.

Palabras clave: Pandemia, educación virtual, comunidad educativa, brecha digital, desigualdad y protesta social.

Contexto de la IED Colegio El Porvenir y sus brechas sociales

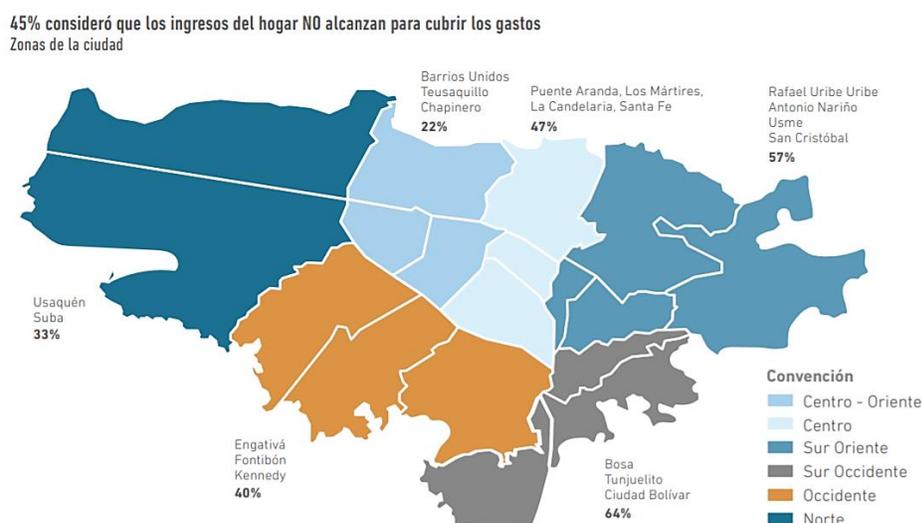
Para empezar, la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio el Porvenir se encuentra ubicada en la localidad (7) Bosa, al suroccidente de la ciudad de Bogotá. Cuenta con dos sedes y dos jornadas en la que se atiende una población aproximada de cuatro mil doscientos (4200) estudiantes de estratos uno y dos. La sede B del Colegio en la jornada tarde, fue el lugar donde se realizó la presente experiencia académica y pedagógica, la sede se encuentra en la periferia de la localidad y de la ciudad, en ella estudian aproximadamente (900) novecientos estudiantes.

Sus familias se dedican principalmente al trabajo informal, algunas de ellas han sido desplazadas por la violencia en Colombia y otras han llegado a la localidad como parte del proceso migratorio venezolano. Es importante mencionar que según datos de la encuesta multipropósito y del observatorio de desarrollo económico, la localidad de Bosa es la localidad con mayor percepción de pobreza en la ciudad de Bogotá y una de las localidades que ha presentado un mayor crecimiento poblacional en los últimos años (Ramírez, 2019).

En la siguiente imagen, se observa que la zona sur occidente de la ciudad, donde se encuentra ubicado el colegio, el (64 %) sesenta y cuatro por ciento de los hogares considera que los ingresos no alcanzan para cubrir los gastos vitales, comprender el anterior contexto, resulta relevante para dimensionar los efectos de la pandemia tanto desde el aspecto académico como humano, los periodos de cuarentena en las familias y como dicho proceso terminó incidiendo en las dinámicas y adecuaciones educativas a las cuales nos enfrentamos como comunidad educativa.

Figura 1

Percepción de insuficiencia en los ingresos para cubrir los gastos en Bogotá



Fuente: Encuesta#mivozmiciudad- Tercera Fase 2021.

En este sentido, el fenómeno histórico de la pandemia tuvo un impacto significativo y diferenciador en la educación en general, con algunas repercusiones negativas o mayores retos en contextos escolares marcados por condiciones de desigualdad y pobreza. Para el caso de la IED El Porvenir sede B, las condiciones de desigualdad en aspectos como accesos a equipos de cómputo, alfabetismo digital ya estaban presentes antes de la pandemia, se caracterizaban por el problema de acceso y conectividad. Con el inicio de la pandemia y los periodos de cuarentena, las dificultades socioeducativas, pusieron de manifiesto otras realidades y desigualdades tales como:

- Familias que no contaban con computadores o plan de datos para garantizar desde los celulares la conectividad a las clases.
- Familias que contaban con una sola herramienta de conectividad, ya fuera celular o computador para varios estudiantes y que afectaba el encuentro sincrónico de varios estudiantes a la vez.
- El aumento del desempleo y necesidades económicas que incidieron en que varios de los estudiantes alternarán sus estudios con trabajos informales para ayudar en sus hogares, lo que incidía en un avance lento y desigual del aprendizaje, aun cuando desde la escuela se garantizarán las estrategias de manera igualitaria y contextualizadas.
- Algunas familias ante las dificultades de cuidado de sus hijos, falta de empleo o problemas de conectividad, decidieron enviar a los menores a zonas rurales y distantes a la ciudad, lo que impedía la comunicación efectiva entre la escuela y el estudiante.

A partir de lo anterior, los docentes tuvieron que diseñar pedagogías, didácticas o estrategias de manera recursiva y focalizadas a la multiplicidad de contextos que se presentaban, a lo anterior se suma que en la mayoría de los casos los docentes tuvieron que, desde sus propios recursos, comprar mejores aparatos de conectividad y ampliar su red de acceso a internet para garantizar la comunicación con los estudiantes.

Las dinámicas que se desarrollaron, así como las estrategias que a nivel educativo surgieron, se adaptaron a medida que avanzaba la pandemia, lo que permitía que el equipo de docentes se pensara a partir de un currículo integrado, significativo y pertinente a la nueva realidad. Para el caso del colegio El Porvenir sede B jornada tarde, las estrategias estuvieron enmarcadas bajo los siguientes criterios:

- Diseño curricular integrado, significativo y pertinente a la nueva realidad.
- Creación de guías y didácticas interdisciplinarias.
- Procesos de evaluación contextualizados.
- Generación de espacios de formación ciudadana, política y social que permitieran entender las realidades de los contextos de pandemia y de la coyuntura política que se experimentaba en el paro nacional.

Como se ha mencionado, la evidente desigualdad social y las brechas educativas que se ponían de manifiesto a medida que transcurría la pandemia, tuvieron unos efectos que se enmarcaban en el ambiente social del paro nacional del 2020 en la comunidad educativa del Porvenir IED. Durante el paro, la movilización social fue evidente para rechazar políticas económicas que desde el gobierno nacional se querían implementar y que de una u otra manera afectarían a sectores populares como el de las familias de nuestra comunidad educativa.

El inconformismo social era indiscutible, el malestar frente a la pérdida de empleos, la falta de ingresos para la manutención de los hogares generó un ambiente de agitación que se sumó al estallido social, donde incluso algunos de los estudiantes mostraron su descontento en la movilización política y cultural que se enmarcaron en ciertos lugares como el “portal resistencia” (portal de la Américas) lugar cercano a las instalaciones del colegio.

Ante estas circunstancias y al ser parte de la localidad de Kennedy y Bosa, epicentro del estallido social, como escuela, notamos la necesidad de no ser indiferentes frente a los sucesos que agobiaban al país, pero afectaban el contexto de los estudiantes y sus familias. Lo anterior, conllevó a plantearse apuestas pedagógicas reflexivas y necesarias, para que la comunidad educativa de la institución conociera y comprendiera de manera crítica lo que estaba sucediendo y que a la vez se asumiera que la escuela es un actor político y no puede ser indiferente o neutral frente a los acontecimientos que ocurren en la realidad social.

Por consiguiente, se hizo necesario implementar apuestas pedagógicas que permitieran conocer la realidad del país y debatir sobre temas presentes en la pandemia y sus diferentes perspectivas de comprensión. Las apuestas dieron origen a espacios que mutaron de lo presencial a lo virtual y permitieron dar continuidad a proyectos previos a la pandemia. De este modo, la coyuntura y para darle sentido a las prácticas pedagógicas se crean “pandémicamente hablando y contagiosamente reflexivos” (2020) espacios encaminados a retomar la formación de subjetividad política y pedagogía crítica en la comunidad educativa del colegio El Porvenir.

Pandemia, desigualdades sociales y coyuntura del paro nacional

El siguiente apartado, presenta una visión general del ambiente pandémico y su relación con el gobierno de Iván Duque, el cual tiene como situación relevante el alto registro de protestas ciudadanas previo al inicio de la crisis provocada por la pandemia del COVID 19. Igualmente, en dicho mandato aumentaron los asesinatos a los líderes sociales, que hasta la fecha de creación del presente trabajo sumaban (957) novecientos cincuenta siete (Infobae, 2022) demostrando un abandono estatal en la política de seguridad.

Durante el segundo semestre del 2018 e inicio del 2019, se llevaron a cabo cinco movilizaciones de organizaciones campesinas, protestas contra el uso de glifosato para la erradicación de cultivos ilícitos y exigiendo el cumplimiento del acuerdo de Paz firmado con las FARC. Igualmente, organizaciones ambientalistas realizaron seis protestas más contra el *fracking* en el mismo período. En ese mismo período, hubo un total de (39) treinta y nueve movilizaciones para denunciar la violencia de género y feminicidios. A finales de ese mismo año, en la ciudad de Bogotá, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, participó en diferentes jornadas de protesta denunciando los hechos de corrupción presentados en la institución (Archilla et al., 2020).

La situación política y social en Colombia, en los últimos dos años, se vio influenciada por el resurgimiento de una gran movilización social enmarcada en el Paro Nacional, el cual tuvo como inicio el (21) veintiuno de noviembre del 2019. Las centrales obreras, teniendo como objetivo frenar las medidas económicas llevadas a cabo por el gobierno nacional en la reforma tributaria impulsada por el entonces ministro de economía Alberto Carrasquilla, la cual atacaba directamente la canasta familiar.

Cabe resaltar que, si bien en Colombia siempre ha existido este tipo de jornadas lideradas por movimientos sociales, hasta antes del 2019 no se presentaba un evento de grandes magnitudes como el Paro Cívico Nacional de 1977, durante el gobierno de Alfonso López Michelsen, en un momento en donde se instauraba el estado de sitio, militarización de la movilización, y se reclamaba por mejores condiciones de vida, entre otras exigencias de las centrales obreras. La protesta desencadenó bloqueos y saqueos, por lo que se aplicó el toque de queda, y que originó además de represión y detención de centenares de ciudadanos, la muerte de (20) veinte personas y (500) quinientos heridos (Umaña et al., 2021)

Cabe resaltar que, el Paro Nacional del 2019 fue el resultado de una serie de manifestaciones sociales, donde según (Archilla et al., 2020, p. 17) El 21N, viene precedido de un auge en las luchas sociales en Colombia desde 2007 que tuvo su pico en 2013, cuando se dio no solo el mayor número de protestas registradas en la Base de Datos de Luchas Sociales (BDLS) de CINEP desde 1975, sino un conjunto de paros agrarios que cubrieron todo el país.

El gobierno Duque, quiso persuadir las concentraciones del anunciado Paro promoviendo la idea de infiltraciones de grupos políticos nacionales y extranjeros, incluso dos días antes, 19 de noviembre, con el decreto 2087 del (2019), otorgando facultades a los alcaldes para restringir la circulación de ciudadanos en las calles (Umaña et al., 2021). Con el inicio de las protestas, y la situación complicada de orden público, se decidió desplegar las Fuerzas Armadas en las principales ciudades del país. Durante los enfrentamientos entre manifestantes y la Policía, es asesinado el estudiante Dylan Cruz en el centro de Bogotá, en donde varios videos sirvieron como prueba de la responsabilidad del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) al dispararle una bala en la parte posterior de su cabeza.

La extensa y prolongada manifestación pública, al igual que la división en el congreso de la República, generó que el Gobierno Nacional creará una figura llamada “Conversación Nacional” que se llevaría a cabo con más de (50) cincuenta organizaciones que se autodenominaron Comité Nacional De Paro. Cabe recordar, que debido a la crisis del COVID 19, y por ende el inicio de la cuarentena, el naciente Paro Nacional tuvo una pausa prolongada durante el 2020. Sin embargo, debido al descontento con las políticas económicas del Gobierno Duque, el Comité Nacional de Paro citó para el 28 de abril del 2021, una nueva jornada de movilización, que sería la hora cero de la etapa más larga del estallido social, en el que durante sus primeros 2 meses dejó un alto número de víctimas fatales y otras agresiones dentro de la población, tal como lo demuestra las diferentes ONG e Indepaz.

Figura 2

Casos de Violencia Policial



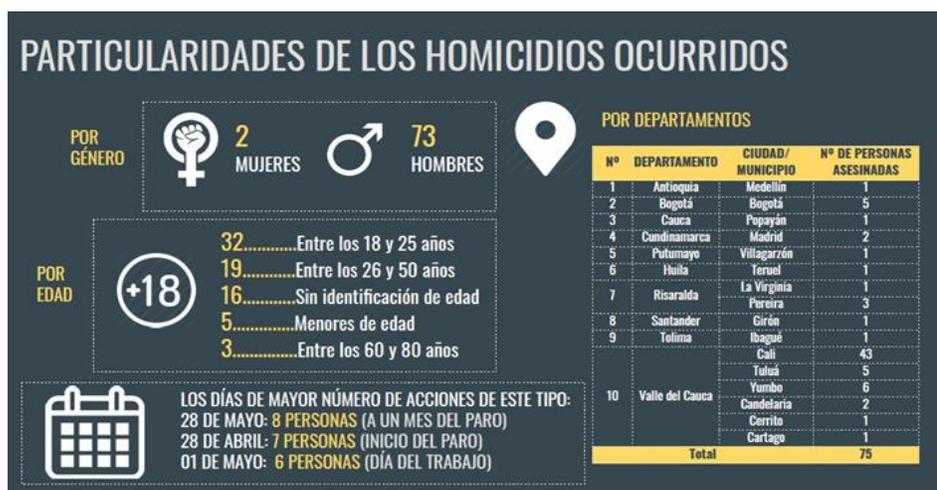
Fuente: Indepaz (2021).

Es así, como el 21N del 2019 sirvió de antesala a los hechos ocurridos durante el año 2021 y que pasará a la historia por ser el estallido social con un alto grado de criminalización, estigmatización y violación de los derechos humanos, tal como lo expone la siguiente gráfica:

En este sentido, varios movimientos sociales han tomado el espacio físico como elemento simbólico de lucha y resistencia, tal lo ocurrido con el movimiento de los indignados en el 2011, quienes ocuparon diferentes plazas de España, igualmente en Ucrania en el año 2013 donde contradictores del gobierno pro ruso decidieron establecerse de manera indefinida la plaza de la independencia de Kiev, lo cual provocó la salida del país del presidente, luego de varios meses de lucha.

Figura 3

Homicidios ocurridos



Fuente: Indepaz (2021).

En Colombia, después del 28 de abril del 2021, se crearon espacios de resistencia con ocupación permanente, donde se llevaron a cabo diferentes actividades artísticas para la socialización de las razones de la protesta social, resaltando algunos ejemplos tales como Puerto Resistencia en Cali, y Portal de la Resistencia (Portal Américas de Transmilenio) en la ciudad de Bogotá. En dichos lugares también surgieron colectivos de jóvenes organizados en diferentes frentes de enfrentamiento directo con el Esmad y que se autodenominaron “la primera Línea”.

Praxis pedagógica durante la pandemia

Para responder a las necesidades y retos de la educación en medio de la pandemia y los diversos fenómenos sociales que se estaban presentando fue inevitable repensar la interacción y el diálogo en un ambiente virtual que posibilitará el quehacer discursivo, es decir, se buscó abrir nuevas oportunidades para hacer diferentes ejercicios de lectura crítica de la realidad; escuchar los relatos, conocer las posturas y tensiones desde la perspectiva del sujeto, para así conectar a los actores de la comunidad educativa en un escenario que configurará y potenciará la subjetividad política.

De manera análoga, es imperativo señalar que la subjetividad política se concibe en la praxis pedagógica de la institución como un universo discursivo-narrativo, que permanentemente se construye e implica entender los relatos que hace un individuo de manera particular y colectiva como integrante de una sociedad que identifica y comprende su realidad (Itatí, 2012).

En efecto, la intención de mantener vivos los proyectos que se gestaron en la presencialidad, admitieron la creación de dos espacios virtuales denominados, por un lado “Pandémicamente hablando” (2020) con el propósito de entablar conversaciones con las que se lograba comprender, reflexionar, juzgar, evidenciar el sentir individual y colectivo de lo que ocurría en el país y en el mundo. Además de comprender la afectación vivida por los diversos actores de la comunidad (estudiantes, docentes, padres de familia, egresados, directivos, invitados externos, entre otros).

Por otra parte, “Contagiosamente reflexivos” (2020) cuya finalidad fue consolidar el enfoque que se venía trabajando en pedagogía crítica como una estrategia eficaz para empoderar a los docentes de su rol emancipador, sobre la responsabilidad en la consolidación de una sociedad justa, respetuosa de la vida, protectora de la naturaleza y defensora de la paz. Resulta plausible, el diálogo de saberes que se gestó entre los docentes de transición a once, que posibilitó hablar de los problemas que se visibilizaron con la pandemia a nivel político, ambiental, económico, emocional, sobre manipulación mediática, entre otros.

En otras palabras, el ejercicio de pedagogía crítica les ha permitido a los docentes formarse como sujetos ético políticos; formación que trasciende en los estudiantes y sus familias ya que promueve la autonomía, la participación, el reconocimiento, el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión, la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas (Ortega, 2009).

Vale la pena señalar, que los nombres de las experiencias hacen alusión a la necesidad de crear una “epidemia virtual”, un contagio de comunicación que le permitiera a la comunidad educativa discernir, fortalecer su pensamiento crítico y continuar con los procesos de formación en subjetividad política que se adelantaron desde el año 2016 en la sede del colegio en mención.

Para presentar estos nuevos escenarios, fueron creados canales en YouTube, Facebook Live, Meet, Zoom y se hizo uso de la emisora escolar denominada “Ecos del aula” que fue fundamental en la estrategia “Aprende en casa” del SED (2020), estrategia que buscó fortalecer el hogar como un ambiente de aprendizaje, se dieron orientaciones, contenidos, acompañamiento para toda la comunidad educativa. En este sentido, se puede afirmar que la estrategia fue una oportunidad que resultó muy favorable porque permitió captar la atención de la comunidad, crear expectativa en el público y conectar a muchas familias que, a pesar de las dificultades mencionadas anteriormente pudieron interactuar con sus opiniones a través del chat o dejar comentarios en padlet (2021) que fueron algunas herramientas creadas para hacer ejercicios dialécticos con la comunidad educativa.

Lo anterior, le permitió a la institución crear el Ecosistema de Medios Audiovisuales del Colegio el Porvenir, con el cual se agrupó a los diversos medios organizados para mejorar la comunicación en tiempos de pandemia, con dicha experiencia se alcanzó el reconocimiento en el año 2021, en la Gala de los mejores, evento organizado por la Secretaría de Educación Distrital (SED), la cual exploró el impacto por permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Figura 4

La Gala de los mejores



Fuente: SED (2021).

Conclusiones

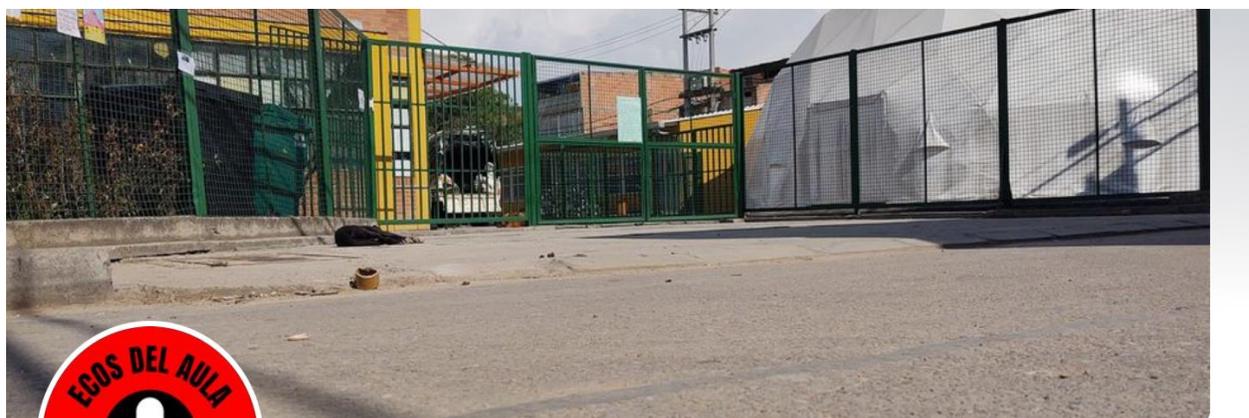
La experiencia pedagógica, ha trascendido en la comunidad educativa de la institución; logrando impactos en relación a su empoderamiento e interdisciplinariedad, invitando a dialogar y comprender desde diferentes lugares de enunciación, igualmente se reflexionó y se reflexiona sobre lo que ocurre en el país, se pensó en temas de interés, mejorando las competencias comunicativas y consolidando acciones encaminadas a alcanzar la cultura de la paz por medio del diálogo y el debate.

El aislamiento generado por la pandemia permitió innovar y resignificar el proceso de enseñanza aprendizaje, en el ejercicio se han vinculado profesores de humanidades, ciencias naturales, matemáticas, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa, logrando integrar diversos saberes que han impactado en el currículo escolar desde la diversidad de saberes. Asimismo, el desconocimiento de saberes digitales por parte de estudiantes, padres y docentes, potenció el proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes herramientas tecnológicas, a su vez estimuló la autoformación en el campo digital, lo cual permitió desarrollar habilidades tecnológicas para los procesos de formación en las diferentes disciplinas.

Conservar los canales de comunicación con los padres y estudiantes es fundamental en la búsqueda y creación de estrategias pedagógicas lo que permitió y permite el diseño y creación de aulas virtuales a través de la plataforma institucional *Teams* y *Classroom* en nuestra institución, de tal manera que se consolide el contenido académico e informativo con el fin de que los estudiantes y padres puedan revisar dicho contenido de manera asincrónica, lo que apoya los procesos pedagógicos en casa, manteniéndose informados acerca de los procesos individuales e institucionales.

Figura 5

Ecos del Aula (2022)



Ecos Del Aula

1258 seguidores • 70 seguidos

Dentro de las proyecciones de la experiencia, en la actualidad se participa en la convocatoria de la dirección de ciencia y tecnología sobre el proyecto de medios educativos, la idea es participar en diferentes eventos académicos en el 2023 y 2024 como grupo pedagógico que comprende y reflexiona en la utilización de tecnologías de la comunicación y la información, en la actualidad el proyecto pedagógico se sigue consolidando a través del laboratorio audiovisual Ecos del Aula (2022) Facebook y se encuentra en proceso de socialización.

Referencia

- Archilla, M., García, C., Garcés, S. y Restrepo, A. (2020). *21N: el desborde de la movilización en Colombia*, Forum Lassa, 51 (4), 17-23. Archivo digital <https://forum.lasaweb.org/files/vol51-issue4/Dossier-3.pdf>
- Ecos del Aula. (2022). Laboratorio Audiovisual de la sede B Colegio el Porvenir. <https://www.facebook.com/ecos.delaula?mibextid=ZbWKwL>
- El Porvenir Virtual, Sede B JT. (2020, 11 de septiembre). Reflexiones sobre la paz en Colombia; un escenario de retos y esperanzas [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yDN07bB367Y&t=27s>
- El Porvenir Virtual, Sede B JT. (2020, 29 de septiembre). Pandémicamente hablando en el marco de la Semana por la paz [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WrjkCULgMc8&t=73s>
- El Porvenir Virtual, Sede B JT. (2021). *¿Por qué estamos cómo estamos? Haciendo memoria en el país del olvido*. [Padlet]. <https://padlet.com/clauidiaz7310/v8d6migk2d0d30mj>
- Indepaz. (2021). *Cifras de la violencia en el marco del paro nacional 2021. Temblores ong. Instituto de estudios para el desarrollo y la paz. Registros del observatorio de conflictividades y ddhh de indepaz y temblores ong*. <https://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2021/06/3.-INFORME-VIOLENCIAS-EN-EL-MARCO-DEL-PARO-NACIONAL-2021.pdf>
- Infobae. (2 de agosto de 2022). *En el mandato de Duque se registraron 957 asesinados a líderes sociales y 261 a firmantes de acuerdo*. <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/08/02/en-el-mandato-de-duque-se-registraron-957-asesinados-a-lideres-sociales-y-261-a-firmantes-de-acuerdo-segun-indepaz/>
- Itati, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a19.pdf>
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: *Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos* Pedagogía y Saberes, núm. 31, julio-diciembre, 2009, pp. 26-33 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>
- Ramírez, J. L. (20 de noviembre de 2019). *Secretaría de desarrollo económico*. <https://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/dinamica-economica/bosa-es-la-localidad-con->

Divercatálogo como proceso formativo para docentes y recurso pedagógico que promueve el goce de los Derechos Culturales de niños y niñas de Primera Infancia

JUANNA ALEXANDRA DÍAZ CUADROS

Resumen

Este ejercicio parte de los resultados del proceso de Investigación denominado: *Los Divercatálogos, como recurso pedagógico para promover la apropiación de literatura en primera infancia*, en el cual se sistematiza la experiencia pedagógica o práctica profesional III de estudiantes de la Fundación Universitaria Cafam desde el 2020 al 2023, a partir de ejercicios narrativos, para comprender las transformaciones derivados de la situación del COVID 19 y post COVID 19 y su incidencia en los procesos de innovación pedagógica en la Licenciatura de Educación infantil.

Introducción

En los últimos años, el desarrollo de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC) han puesto al ser humano en un proceso de transformación imparable que se aceleró durante los dos últimos años 2020-2021 a raíz de la pandemia del COVID-19. Esta situación puso a la sociedad a desarrollar estrategias que le permitieran continuar con muchos procesos que no daban espera.

Con la aparición del COVID-19, sorpresivamente nos vimos en escenarios no pensados en el corto plazo: trabajar, estudiar, aprender desde casa y así la virtualidad se puso al orden del día. Surgieron preguntas acerca de cómo hacer y cómo desarrollar los aprendizajes de tal manera que la calidad del proceso no se viera afectada, es así como surge la idea de trabajar la Experiencia Pedagógica (práctica profesional) de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Infantil, a partir de varias estrategias, entre ellas el Divercatálogo y que se constituye en el objeto de estudio de este proyecto de investigación, dada la incidencia que tuvo tanto para estudiantes, como para profesores y coordinadores de los espacios en donde antes se hacía la Experiencia Pedagógica de manera presencial. Para comprensión de los lectores el Divercatálogo es un catálogo digital, diseñado especialmente para ser de consulta abierta y gratuita, como ventana a la biblioteca digital de Biblored, que brinda acceso gratuito a literatura infantil

Objetivo General

A partir del proceso de Investigación denominado: **“Los Divercatálogos, como recurso pedagógico para promover la apropiación de literatura en primera infancia”**, el objetivo de esta

ponencia es compartir los avances de la sistematización de la experiencia pedagógica III, desde el año 2020 hasta el 2022, centrando el análisis en la creación de los Divercatálogos, para comprender las transformaciones derivadas de la situación del COVID 19 y su incidencia en los procesos de innovación pedagógica en la Licenciatura de Educación infantil de Unicafam.

Metodología

La Investigación es Cualitativa entendida según Lecomte (1995) como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos.” (Citado por Herrera, 2008, p. 4). Consiste en una metodología de investigación que genera datos de tipo descriptivo caracterizado por la construcción de significado captando información de manera flexible a partir de un proceso inductivo construido a partir de lo que las personas hablan, escriben o conductas observables tales como conversaciones, comportamientos, formas de vida, con la que el investigador desarrolla comprensiones a partir de lo que aportan dichos datos y no con el fin probar hipótesis o teorías deliberadas o intencionadas. (Bogdan, 2002, p. 20).

En este sentido, el enfoque se caracteriza por: ser un estudio en el que los planteamientos tienden a ser amplios y a medida que la investigación avanza se van enfocando; se privilegia el reconocimiento de la subjetividad; los fenómenos que se evidencian se describen, se comprenden e interpretan de acuerdo a los significados que dan los participantes ya que la teoría es un marco de referencia y no de interpretación, lo que permite ir generando preguntas antes inexistentes y que cobran sentido en la no linealidad de su estructura (Hernández, 2014), y por esto mismo se interactúa con los participantes no desde lo instructivo sino más desde una manera vincular o natural (Bogdan, 2002, p. 21).

Pertinencia social e Implicaciones en la Política Pública

Contexto de la Experiencia Pedagógica

La Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria Cafam cuenta como parte de la formación profesional de pedagogas(os) con una etapa de prácticas denominadas *Experiencias pedagógicas*, en las que se busca desarrollar las capacidades, aprendizajes y sentidos de vida como acompañantes de vida de niñas, niños y sus familias. Bajo el lema de *maestras-os que aprenden de maestros(as)* se propone que en cada semestre se ahonde a través del saber y la experiencia en realidades diversas de la infancia.

Así, la experiencia pedagógica reemplaza la noción de práctica, para el caso de la licenciatura, y esta experiencia pedagógica, si bien implica las prácticas de aprendizaje, no está referida únicamente a ellas, está referida a un proceso de interacción en contextos reales de su desempeño profesional donde se articula la observación y la intervención con los procesos de investigación pedagógica. Por tanto, la investigación no es una condición “natural” de la experiencia pedagógica, es su disposición intencionada,

que ha de arrojar resultados apropiables y comprensibles para promover nuevas experiencias y conocimientos, en un círculo constante.

En el caso de IV semestre nos preguntamos sobre ¿qué es el leer en la infancia? Comprendiendo que va más allá de decodificar grafías y códigos, pues las formas de leer y de comunicar de un niño son totalmente diversas, así que el rol del adulto es el de convertirse como bien lo señala María Emilia López en ‘‘gesticuladores exagerados y contundentes, por lo cual la literatura es ese baño sonoro, de suma importancia para construir esos primeros vínculos con los bebés. Ya que ‘‘El baño sonoro funciona como una envoltura que sostiene mental y físicamente, a través de las palabras, de un interés recíproco, del juego, de una empatía fundada en la afectividad’’ (López, 2015, p. 18) entendiendo que la lectura es sensorial, cromática y afectiva.

Así buscamos unir a los estudiantes en formación a experiencias de espacios convencionales y no convencionales, donde se tenga la posibilidad de crear ambientes en torno a la lectura, la literatura, la oralidad y los juegos de la palabra. Por ello, La experiencia pedagógica se vincula a las Bibliotecas Públicas de Biblored y en ellas a las bebetecas, ludotecas y espacios de taller abiertos a niños y niñas de primera infancia y sus familias, como una oportunidad de aprendizaje donde los niños, niñas vivan, conozcan y disfruten las posibilidades estéticas que el lenguaje, la oralidad, el juego, la exploración y la literatura ofrecen, compartiendo con sus cuidadores y mediadores, mediante las múltiples materias sensibles de las que se disponen cotidianamente.

Los Divercatálogos como estrategia de innovación Pedagógica y promoción de los Derechos culturales en la Infancia

Este proceso de investigación es pertinente en tanto aporta a la materialización de los Divercatálogos que reflejan las competencias de la Licenciatura en cuanto a crear e implementar estrategias centradas en el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo integral de niños y niñas de primera infancia en entornos diversos dirigidos a los maestros, mediadores, familias, cuidadores y comunidades para la promoción de los derechos culturales a partir del disfrute de la literatura infantil abordando la diversidad y los intereses de los niños y niñas en aras de promover su desarrollo integral.

Se recoger la experiencia vivida para generar una reflexión que se fortalece la línea de investigación: ***Ambientes y Aprendizajes en la primera Infancia***, al realizar una sistematización de lo que ha significado este proceso para la Licenciatura en Educación Infantil y Biblored, de cara a las reflexiones pedagógicas contemporáneas en relación a la primera infancia, así como cualificar los Divercatálogos, que salgan a la luz como publicaciones de difusión gratuita para Colombia y todos aquellos territorios del mundo que puedan acceder a la literatura infantil a partir de ellos.

Resultados

De acuerdo a lo expresado por el MEN 2014, Las familias, los cuidadores, y los agentes educativos se constituyen en mediadores del desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia y la experiencia Pedagógica, prepara al futuro profesional de cara a la realidad para que él o ella se conviertan en estos facilitadores de todos estos procesos de desarrollo. Como lo plantea Jerome Bruner, se requieren interacciones de calidad que les proporcionen a los niños y niñas, vínculos de apego seguros y relaciones de confianza con personas que les demuestren que con ellas pueden contar tanto en momentos de exploración y curiosidad, como en situaciones de estrés o dificultad.

A partir de lo vivido desde el 2020 por la situación derivada del COVID 19, muchas de estas prácticas y mediaciones tuvieron que cambiar ya que la presencialidad en las bibliotecas públicas, así como en todos aquellos escenarios de encuentro colectivo, no era una opción viable debido al grave problema de salud pública que incidió en todos los ámbitos de vida de los seres humanos. De allí que la sistematización de las transformaciones dadas en los procesos formativos de los futuros pedagogos, así como en las transformaciones de las maneras de propiciar el desarrollo integral de la primera infancia a partir de la creación de experiencias y contenidos digitales, sea vital para comprender todas aquellas formas en las que podemos ser maestros de educación inicial en condiciones diversas.

Reconocer estas nuevas rutas pedagógicas surgidas desde situaciones de emergencia como la Pandemia que vivimos, responden a la ausencia de experiencias pedagógicas de calidad que limitan o niegan posibilidades, condiciones y disposiciones para que niños y niñas disfruten del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio en ambientes enriquecidos y diversos, entre otras expresiones propias, que les permiten interactuar y reconocer a los otros, generar vínculos afectivos, construir su identidad, desarrollar autonomía, participar, convivir y regular sus acciones, usar el lenguaje y la lengua como elemento fundamental para su participación y la afirmación de su ciudadanía.

Por tanto, es fundamental reconocer y generar un saber pedagógico centrado en las experiencias pedagógicas situadas, que permitan dejar de lado prácticas que niegan las transiciones integrales, las situaciones de emergencia y los aprendizajes con ritmos propios en la primera infancia.

En febrero de 2020, iniciamos el semestre con un gran interés y entusiasmo por empezar la práctica pedagógica III en las Bibliotecas Públicas de Biblored, donde buscamos acercarnos cada vez más a las infinitas posibilidades de la literatura infantil. Todo esto es abordado a través de preguntas que surgen desde la perspectiva de la Educación Infantil, el saber cómo nace lo que ahora conocemos como literatura infantil y cuáles son sus inicios.

Luego de esta aproximación a la literatura infantil en la historia universal y la historia colombiana, nos acercamos a las colecciones que hoy en día habitan las bibliotecas públicas; de este vasto repertorio físico. Cada uno de los pedagogos en formación, escogió un tema de interés y rastreó en cada una de las

bibliotecas los cuentos relacionados para emprender un camino de disfrute de la literatura, a partir de la voz de varios autores e ilustradores con sus formas de narrar, seleccionando las siguientes temáticas: La familia y su diversidad, El divorcio, La muerte, La investigación y la ciencia.

En medio de este camino, donde se hace el acompañamiento en la Biblioteca Pública bajo la tutoría de los promotores de lectura en las experiencias con niños, niñas y familias, llegó el COVID-19; las Bibliotecas, los colegios y el mundo entero paró sus dinámicas acostumbradas, los niños, niñas y pedagogos nos fuimos a nuestros hogares y nos preguntamos, ¿cómo continuar el camino formativo de la Experiencia Pedagógica si ya no era posible desarrollar el componente práctico de campo en las Bibliotecas Públicas?, ¿cómo seguir construyendo la investigación formativa, los procesos de aprendizaje y el aporte directo a los niños y niñas de primera infancia?.

Luego de varias conversaciones y acuerdos construidos con las coordinadoras de las Biblioteca El Parque y la Biblioteca La Peña, continuamos los procesos de investigación buscando formas alternas de seguir tejiendo caminos de promoción y disfrute de la literatura a los niños y niñas, diseñando experiencias de taller en video. Además de este proceso de reformulación de las posibilidades de la Experiencia Pedagógica surge la idea de seguir con los procesos formativos de los estudiantes desde la virtualidad y crear Divercatálogos, como una estrategia de promoción de los derechos culturales a partir del disfrute de la literatura, que se desarrolla en el 2020, 2021 y 2022.

Cada semestre se analiza los divercatálogos desarrollados, se ponen a disposición de las comunidades y se documenta el proceso para generar versiones mejoradas y desarrollar metodologías para su aplicación. De allí que como resultado de cada semestre también se cuente con narrativas de las estudiantes, que reflejan el camino recorrido.

Enfoque narrativo

Partiendo de lo anterior se articula a la Sistematización de experiencias un marco narrativo que tiene como intención darle protagonismo a las voces de quienes han venido participando en el proceso desde 2020 hasta 2022 partiendo de lo que plantean Sparkes y Devís (2011) quienes afirman que: (...) se trata de una perspectiva de investigación que amplía las formas de investigación cualitativa, ya que en su seno puede incluir algunas estrategias metodológicas, fuentes de recogida de datos y formas de análisis y representación más convencional y otras más novedosas.

Así mismo según Clandinin et al. (2006), compare que:

Los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias. 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 de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa.

La investigación de carácter narrativo como se menciona, amplía las miradas de retomar las voces de la docente que ha guiado la Experiencia Pedagógica, los promotores de lecturas y coordinadoras de Biblored, así como la de las y los estudiantes como sujetos con quienes se hace investigación, en donde se compilan sus sentires, reflexiones y saberes, comprendiendo la realidad social de en una narración bidireccional entre los investigadores y los participantes.” Los seres humanos necesitamos recurrir a una narración de la misma, pero son a su vez las narraciones y narrativas que se entrecruzan y dialogan entre ellas las que otorgan realidad al mundo en el que vivimos” (Cabruja y Lupicinio, 2000).

Para ello en esta investigación se tienen en cuenta las siguientes estrategias para recolectar los datos que permitan cumplir con los objetivos trazados:

- Insumos resultados de la Unidad de aprendizaje Investigación y experiencia pedagógica III en los semestres 2020-1, 2020-2 y 2021-1, 202
- Divercatálogos resultado de las investigaciones y como producto de la Experiencia Pedagógica III en los semestres señalados anteriormente
- Narrativas de los estudiantes – maestros en formación, derivadas del proceso de Sistematización de la experiencia que se realizarán en el semestre 2021-2
- Entrevistas y conversatorios generados a partir del establecimiento del primer análisis de las primeras narrativas de los sujetos de investigación
- Conversatorio y encuentros con expertos generados a partir del establecimiento del primer análisis de los Divercatálogos existentes

Con todos los datos recolectados se busca generar una serie de Divercatálogos con un manual base, que permita:

- Conocer la experiencia vivida
- Contar con Divercatálogos de alta calidad para convertirse en potenciadores del encuentro y el vínculo afectivo que se teje a partir del compartir de la palabra, el crear y narrar historias y el acceso a la literatura infantil desde la biblioteca digital de Biblored que es de acceso público.

Conclusiones

Por todo lo anterior es pieza clave en el crecimiento pedagógico de la misma escuela de Pedagogía y de la Licenciatura en educación Infantil, poder sistematizar la experiencia desarrollada en la transformación de la Experiencia Pedagógica III tras la aparición del COVID 19, resaltando y potenciando además los Diver Catálogos como resultado vivo y dinámico que permite fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia, así como las capacidades de creación y comprensión de la labor pedagógica de nuestros estudiantes en formación.

Partir del saber de la experiencia pedagógica permite atender otra necesidad de fortalecimiento de capacidades de los pedagogos para asegurar la creación de estrategias innovadoras y escalables, que para este caso son los Diver catálogos cuyos contenidos pueden estar accesibles a la comunidad en general al tiempo que se configuran como herramienta de acompañamiento pedagógico desde la virtualidad para nuestros propios equipos pedagógicos, así como para otros maestros, mediadores y familias que busquen el disfrute de la literatura para niños y niñas aprovechando un recurso público muy potente que se brinda desde la red de Bibliotecas Públicas de Bogotá (Biblored).

Referencias

- Herrera, J. (2008). La investigación cualitativa. Archivo digital: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan, H. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- López M. E. (2015). Música, Lenguaje y Afectividad: Un Trinomio Básico En La Vida De Los Niños De 0 A 3 Años *Revista AULA de infantil* (92). Editorial Grao. Barcelona. Noviembre de 2017. Monográfico para la sección “Hablamos de... La envoltura sonora”. Archivo digital: <http://www.derecho.uba.ar/extension/archivos-jardin/JMD-LOPEZ-musica-lenguaje-y-afectividad-un-trinomio-basico-en-la-vida-de-los-ninos-de-0-a-3.pdf>
- MEN. (2014). Documento N° 25: Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. Colombia. Archivo digital: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341847:Documento-N-25-Seguimiento-al-desarrollo-integral-de-las-ninas-y-los-ninos-en-la-educacion-inicial>
- Sparkes A. y Devís J. (2011). Investigación Narrativa Y Sus Formas Análisis: Una Visión Desde La Educación Física Y El Deporte en: http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf
- Cabruja, T., Lupicinio, Í. y Félix Vásquez, F (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. Análisis. Archivo digital: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72405>
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed.) Erlbaum. Archivo digital: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203874769/handbook-complementary-methods-education-research-judith-green-patricia-elmore-gregory-camilli-judith-green-gregory-camilli-patricia-elmore>

Miradas y saberes que transitan por la escuela en tiempos de postpandemia

LUIS ALEXANDER CASTRO MIGUEZ

IRMA CONSTANZA GÓMEZ GARZÓN

DIANA CONSTANZA TORRES ORTEGA

MARTHA ISABEL BUITRAGO GÓMEZ

CARMEN ALICIA GÓMEZ CABALLERO

NUBIA ESPERANZA GONZÁLEZ VIZCAINO

MERY STELLA PIÑEROS URREA

WILSON FERNANDO GARCÍA CASTELLANOS

COLECTIVO IDEÉ “PARA SOÑAR Y PENSAR LA EDUCACIÓN”

Resumen

El Colectivo IDEÉ, en su propósito de soñar y pensar la educación, reconoce algunas tensiones y crisis en la contingencia educativa ocasionada por la COVID-19. Evidenció problemáticas de tipo social, tecnológico, económico y educativo agudizando la atención a poblaciones vulnerables del sistema educativo. Problemáticas que no pueden dejarse con exclusividad a la escuela, es un reto nacional y gubernamental que requiere atención a gran escala. La experiencia educativa actual exige ir más allá de contenidos disciplinares; invita a aprender juntos: maestros, estudiantes y familias desde una flexibilización curricular que permita reorientar prácticas pedagógicas, intenciones educativas y desarrollar habilidades para la vida.

Introducción

Resulta paradójico reconocer que, aunque nuestro mundo ha cambiado y avanzado en lo social, cultural, económico y político, el número de estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa aumentó; puesto que no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios que les permita participar de un espacio de aprendizaje sincrónico o acceder a diferentes recursos digitales como software, aplicaciones, programas, portales web o acceso a internet; herramientas fundamentales en la estrategia de educación remota. Se detecta un analfabetismo tecnológico, con mayor presencia en contextos de extrema pobreza haciendo más notoria la desigualdad educativa. Las situaciones por las que pasa la escuela en postpandemia exigen ir más allá de los contenidos disciplinares e invitan a aprender juntos: maestros, estudiantes y familias, en una relación recíproca donde cada uno confiere valor a los saberes, habilidades y capacidades del otro, incluso

a sus debilidades; así como también se concede un valor especial a la flexibilización de las prácticas pedagógicas como proceso clave para reorientar aprendizajes y desarrollar habilidades que se requieren en la vida.

Abordar esta flexibilización curricular, implica una revisión de las apuestas que, desde los diferentes planes de gobierno, investigaciones y reflexiones de maestros y colectivos académicos, se han preocupado por plantear escenarios de diálogo al interior de cada una de las comunidades educativas, como oportunidad para abrir el debate en torno a aquellos aspectos que de algún modo visibilizan los cambios o ajustes que se requieren en el sistema educativo. Este escrito aborda algunos de los aportes que se identificaron en los grupos de reflexión, recoge las voces de maestras y maestros en el marco de talleres organizados por la Secretaría de Educación de Bogotá y liderados por el Colectivo IDEÉ en el año 2021 y 2022.

Objetivos

- Construir un saber dialógico sobre las miradas y saberes que transitan por la escuela en tiempos de postpandemia.
- Propiciar espacios de reflexión sobre la flexibilización curricular en torno a ideas y experiencias de las comunidades educativas.
- Fortalecer el diálogo pedagógico entre docentes, directivos docentes y otros actores de la educación, alrededor de la evaluación en el contexto actual.

Resultados

Algunas de las reflexiones que transitan por la escuela en tiempos de postpandemia giran alrededor de una flexibilización curricular, esto implica en voces de los maestros y maestras: contar con un currículo que procure una equidad en los procesos de formación para cerrar brechas sociales y culturales, que visibilicen los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y que posibiliten la incorporación de diversas estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de los estudiantes. La discusión, el debate y los argumentos sobre posibles soluciones a los problemas que plantea una educación para todos, con énfasis en poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad educativa implica un aprendizaje conjunto: maestros, estudiantes y familias desde una flexibilización curricular que permita reorientar prácticas pedagógicas e intenciones educativas procurando desarrollar habilidades para la vida. Este aprendizaje gira alrededor de cuatro aspectos: 1. Reconocer, repensar y reconstruir las prácticas pedagógicas; 2. De aprender en casa al diseño de ambientes de aprendizaje en los colegios; 3. Los procesos de evaluación como posibilidad de aprendizaje y 4. La postpandemia como oportunidad de reflexión, aprendizaje y transformación.

Reconocer, repensar y reconstruir las prácticas pedagógicas. Hay un llamado constante a repensar las prácticas pedagógicas desde el reconocimiento del *otro* en el que la diferencia cobra una vital

importancia; ese *otro* que, desde su modo de estar en el mundo, cuestiona la pedagogía, porque hace tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (Skliar y Larrosa, 2009); “el ser humano se tornó una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 1997, p. 20). Esto hace necesario una transformación de las relaciones con el *otro* y por ende el de proponer opciones educativas distintas que permitan reconocer las condiciones de relación e identificar las distintas formas de comunicar, de sentir, de pensar, entre otros. Remarcando así el carácter político y ético de la educación y el papel transformador (Freire, 1997). El acto de educar restablece y reconoce las diferencias a través del diálogo y la inclusión, desde una conciencia ética; reconocer al *otro* implica una relación de alteridad (Guido, 2010; Skliar, 2000; Skliar y Larrosa, 2009). “La diferencia destaca el conflicto, la lucha, la negociación. Es decir, consiste más en una relación que una atribución a sujetos y grupos. Es un asunto de todos, no de los diferentes o de los que estudian a los diferentes” (Guido, 2010, p. 69).

El poder ver el mundo a través de la conciencia de los estudiantes, en contextos de diversidad, permitirá comprender sus necesidades y pensar en una educación desde las diferencias que les brinde otras herramientas y se les permita fortalecerse como seres sociales. Esto implica, procesos de formación continuada de profesores que posibiliten espacios de reflexión desde el reconocer, repensar y reconstruir las prácticas pedagógicas; privilegiando un trabajo en equipo, compromiso y ámbitos de diálogo pedagógico, para fundamentar y crear consenso en torno a lo curricular y fomentar la investigación en el aula.

De aprender en casa al diseño de ambientes de aprendizaje en los colegios. El retorno a la presencialidad advirtió a las instituciones educativas que definitivamente “hacer lo mismo” no era el camino. Los estudiantes, sin requerir de un documento firmado por puño y letra suya, dejaron claro que su presencia estaba marcada por lo vivido en los casi dos años de encierro, aislamiento y miedo a causa de la pandemia por la COVID-19; los rezagos académicos fueron evidentes, así como el inexorable estallido emocional observado y vivenciado en los entornos educativos. Sin embargo, casi que expectantes, se esperaban cambios, los cuales dependían de las reflexiones, análisis, compromisos y acciones que se generen entre todos los miembros de las comunidades educativas e inclusive con todas las instituciones que tienen compromisos con lo educativo, lo social, lo político y lo económico.

La nueva realidad implica el reto de concebir el diseño de ambientes de aprendizaje como un “concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone la presencia de cambios como efecto de las relaciones y las transformaciones de las personas que están involucradas en él” (León et al., 2018, p. 6). Es necesario que la idea de aula como espacio físico y único de aprendizaje trascienda a distintos ámbitos en correspondencia con una noción de aula abierta, donde los diferentes espacios en los que está inmerso cada uno de los miembros de la comunidad educativa se conviertan en escenarios favorables para facilitar el aprendizaje. Un ambiente propicio para el aprendizaje procura, condiciones para la participación activa y

permanente de los estudiantes desde un ejercicio interactivo para la co-construcción del conocimiento, lo cual da lugar a la construcción de redes de donde la participación crítica de personas constituye comunidades de aprendizaje con propósitos y responsabilidades comunes que les permite identificarse como parte de un colectivo. (León et al., 2018, p. 6).

Este espacio de interacción que puede ser físico, virtual o híbrido reconoce el aprendizaje como una actividad social y cultural en la que se procura una interacción comunicativa con el otro, los estudiantes aprenden a través de la adquisición, la indagación, la discusión, la práctica y la colaboración aspectos que constituyen los ambientes de aprendizajes. El experimentar nuevas propuestas y elementos que enriquezcan los ambientes de aprendizaje, implica adaptar estrategias de tipo tecnológico, didáctico, pedagógico, entre otras, y así constituir ambientes de aprendizaje accesibles con la incorporación de componentes socioemocionales. Donde el sujeto es concebido como un ser integral y central en su proceso de aprendizaje. Para Vygotsky (1978) el aprendizaje es una actividad social, y no solo un proceso de realización individual; es una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción; de ahí que pueda afirmarse que el sujeto es primero social y luego inicia su desarrollo individual. Al respecto Bruner (1986) afirma que:

casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir la cultura. No se trata solo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. (p. 132)

Este proceso se acompaña no solo del descubrimiento y la invención sino del negociar y el compartir, aspectos que favorecen “la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida” (Bruner, 1986, p. 132). Esta cultura administra su sistema educativo, puesto que la educación es una gran encarnación del estilo de vida de una cultura, no solo una preparación para ella; una teoría de la educación se encuentra en la intersección de la naturaleza de la mente y la naturaleza de la cultura (Bruner, 1996). Lo que implica, una revisión permanente a las miradas y saberes que transitan por la escuela actual.

Los procesos de evaluación como posibilidad de aprendizaje. La evaluación, no solo de los aprendizajes sino para los aprendizajes, plantea la importancia de reconocerla más allá de pruebas escritas, o de la calificación en-la medida que su potencial está en el ser humano que convive en la escuela, en una relación que supone aprender juntos para reconocerse estudiante-maestro como sujetos clave en el proceso enseñanza aprendizaje. Por tanto, continuar con prácticas de evaluaciones cuantitativas o centradas específicamente en resultados, desdibujan el sentido de lo humano y ético de la evaluación, ratificándola como una herramienta de poder del docente sobre el estudiante. Una evaluación para el aprendizaje supone como plantea Martínez (2020) atender a su significado “que desde la palabra inglesa *assessment*, proviene del verbo latino *assidere* que significa sentarse con, por lo que literalmente uno debería sentarse con el

educando” (p. 42). En tal sentido, este es un proceso que necesariamente debe reconocer al otro en sus intereses, perspectivas e intenciones. Castro (2019) afirma que:

Es necesario vincular, durante todo el proceso evaluativo a los pares (estudiantes) y a los adultos (docentes, directivos docentes y padres de familia) para enriquecer el mismo; crear ambientes de aprendizaje accesibles que favorezcan las diferencias individuales para que los niños tengan la oportunidad de direccionar sus propias actividades cognitivas; garantizar un componente socioafectivo tan importante como el cognitivo en la construcción del conocimiento; y reconocer que si las diferencias individuales, presentes en un salón de clase, se tratan de manera inadecuada, se puede propiciar un bajo rendimiento académico que podría llevar a un fracaso escolar. (p. 17)

Esto complementa los testimonios de algunos de los grupos de reflexión quienes promueven una evaluación formativa, más incluyente, diferenciada, centrada en las necesidades sociales y no tanto en las calificaciones. Reconocen en la evaluación, un eje fundamental al hablar de flexibilización curricular. En particular, el Colectivo IDEÉ (2020) invita a fortalecer el “vinculo que une el entorno educativo con las necesidades, intereses, emociones de los estudiantes y familias...; comprender la evaluación como un proceso de mejora y aprendizaje, y ... recuperar la escuela como espacio de conversación y diálogo”.

La postpandemia como oportunidad de reflexión, aprendizaje y transformación. El escenario vivido se tradujo en una exigencia para todos, pasar de la crisis a la acción. No se puede señalar que los problemas de aprendizaje (incluso de enseñanza) y por supuesto de los procesos evaluativos, aparecieron en este periodo de tiempo, éstos ya eran evidentes antes de la pandemia. Lo que si se dejó ver fue la transformación que se dio en la planeación de las clases (se pensó y se construyó una ruta para llevar la educación a la casa, en guías y módulos de aprendizaje, así como diseñar recursos que permitieran el uso tecnológico de internet) y de otras maneras de evaluar los aprendizajes de los estudiantes; en ese sentido los ambientes incorporaron componentes socioemocionales que van más allá del desempeño académico.

Algunos de los grupos de reflexión desde la pregunta: ¿Con qué aprendizajes llegamos a la presencialidad para el fortalecimiento de la flexibilización curricular en las Instituciones Educativas?, reconocen que la flexibilización curricular, es un gran reto y posibilidad que se tiene como comunidad educativa para priorizar, reorganizar y redefinir la educación de los niños, niñas y jóvenes del país. Hablar de presencia como posibilidad de diálogo y construcción nos invita a exteriorizar nuestra esencia, estar presente y vivir presente. En particular, el Colectivo IDEÉ (2020) afirma que “la educación está viviendo un proceso de transformación histórica como resultado de la situación de confinamiento debido a la COVID-19, aspecto que ha develado diversas necesidades en los contextos sociales, culturales, económicos y educativos, entre otros” (p. 163); donde se resalta los siguientes aspectos: visibilizando la anormalidad escolar, cuando evaluar supone aprender juntos y del escenario magistral a la clase conversada.

Impacto en la política

Reconocer al otro no solo es un camino que debe transitarse en la escuela, sino que requiere extenderse a las entidades encargadas de liderar y crear políticas públicas de educación, puesto que las maestras y maestros necesitan ser reconocidos en estas visiones de educación para lograr sentido y pertenencia en las comunidades; es frecuente que algunas de las políticas educativas son inconsultas de las realidades de la escuela y de las personas que allí conviven. Esa construcción dialógica del conocimiento implica reconocer al maestro y a la maestra como agentes esenciales de conocimiento pedagógico y de transformación, puesto que dichas políticas educativas se concretan precisamente en la escuela, pero fundamentalmente en el aula.

Reconocer y explicar las falencias y dificultades presentes en las instituciones educativas durante la pandemia de la COVID-19, permite nuevos aprendizajes los cuales se convierten en oportunidad y retos de mejora a nivel educativo, por lo que resulta importante examinar las problemáticas presentes en esta coyuntural situación; siendo prioridad el acceso a la educación en todos los contextos, reducir la tasa de deserción escolar, aumentar los recursos económicos, didácticos, tecnológicos y de conectividad asignados para implementar programas que contribuyan a la mejora de los procesos pedagógicos en las escuelas.

Metodología

El colectivo IDEÉ aborda la investigación, la innovación y la reflexión pedagógica desde tres líneas de acción: Evaluación Educativa, Educación Socioemocional y Práctica Pedagógica. La metodología que se empleó para el desarrollo del trabajo que se presenta en este documento parte de la conformación de grupos de discusión o grupos de reflexión (focus group), técnica empleada en las investigaciones de carácter cualitativo que permiten recopilar información desde la conversación, la interrogación, la solución de problemas, entre otros; sobre uno o varios temas, promoviendo constantemente procesos de reflexión entre sus integrantes (Ballester et al., 2017; Cazau, 2006; Hernández et al., 2014). Los grupos que se conformaron hicieron parte del taller titulado “Flexibilización curricular: reto y posibilidad para pensar la educación”, realizado en el año 2021, en modalidad virtual y del taller titulado: “La evaluación: miradas y saberes, un tránsito necesario desde la flexibilización curricular”, realizado de forma presencial en el año 2022.

Hernández et al. (2014) afirman que, en esta técnica de recolección de información, “la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye)” (p. 442). Por lo tanto, se reúne un grupo de personas (no debe excederse de un número manejable) para reflexionar sobre experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o temas de interés por parte del grupo; lo ideal es que todos los miembros del grupo intervengan para evitar que uno de los participantes guíe la discusión. Estos conversatorios estuvieron orientados por las preguntas que se referencian en la Tabla 1.

Tabla 1*Nube de palabras*

¿Qué elementos son claves para el diseño de una propuesta de flexibilización curricular?	¿Qué reflexiones o prácticas sobre flexibilización curricular se han promovido o fortalecido en las instituciones educativas a partir de la época de pandemia?	¿A qué le apostamos desde la flexibilización curricular para enfrentar los retos de la escuela que queremos?	De lo experimentado durante la pandemia, ¿Qué se potenciaría, rescataría, mantendría, en relación con la flexibilización curricular?
--	--	--	--



Nota: Fuente software Nvivo

Para la organización y análisis de la información recopilada se empleó el software NVivo por ser una herramienta especializada en investigación cualitativa.

Pertinencia social

Evidenciadas estas problemáticas, se hace necesario resaltar otras maneras de acercamiento al educando que atiendan al reconocimiento de su humanidad, sentimientos, emociones, opiniones, iniciativas y propósitos ante las nuevas formas de aprender, de enseñar y de trascender las prácticas pedagógicas de la escuela. Se destaca la manera como las familias asumieron la nueva situación educativa y las posibles soluciones que implementaron para dar respuesta a las dificultades presentes en el proceso educativo. Escenario donde familia y escuela desafiaron retos de la vida para fomentar la autonomía, el autocontrol y la autorregulación del educando en su proceso de formación; además, de atender una avalancha de guías, videos, uso de plataformas, talleres, entre otros. Así mismo, el estudiante se vio enfrentado a vivir un aislamiento obligatorio en el que se adaptó a un nuevo entorno social, el cual influyó en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, al no poder socializar con sus compañeros, más que por una pantalla de celular o de computador, perdiendo espacios significativos de aprendizaje que le permitieran enriquecer su

capacidad de participación y comunicación, afectando no solo su desarrollo social, sino también personal y emocional.

Conclusiones

La escuela, ayer y hoy, ha sido el escenario privilegiado de las transformaciones educativas, develando así parte de su esencia, aquella que la valida como escenario de innovación, retos y sueños. Abordar la flexibilización curricular implica una revisión de las apuestas que, desde los diferentes planes de gobierno y desde las investigaciones y las reflexiones de maestros, han planteado escenarios de diálogo al interior de cada una de las comunidades educativas como oportunidad para abrir el debate en torno a aquellos aspectos que de algún modo visibilizan los cambios o ajustes que se requieren. A partir de la reflexión que demanda la autonomía institucional y la visión de ciudadano, se convoca la construcción colectiva desde la cual se promueve un proyecto de persona, de sociedad y de cultura.

El Colectivo IDEÉ, presenta algunas de las reflexiones obtenidas en los grupos que se conformaron en cada uno de los talleres, pues su congregación propició la conversación y el diálogo, así como algunas provocaciones para seguir pensando y desarrollando la flexibilización curricular desde sus propósitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus contenidos, metodologías, evaluación, entre otros.

- La flexibilización curricular en el contexto de pandemia se convirtió en la búsqueda del sentido y la construcción de una práctica pedagógica que permitiera superar las fronteras creadas por las nuevas condiciones de vida, en las que los hogares de estudiantes y maestros se transformaron en las nuevas aulas de clase, rompiendo estructuras jerárquicas y de formalizaciones del tiempo escolar, de su gestión disciplinar y de la rutina pedagógica. Esto demandó otras formas de relación con el aprendizaje, con la cultura, con los educandos, con los maestros y con las familias, generando otro sentido de escuela y comunidad educativa. Por lo anterior, la flexibilización curricular debe continuar fortaleciendo los procesos académicos, el desarrollo de proyectos que integren las necesidades y contextos reales de las diferentes poblaciones, las experiencias de la práctica docente, siendo una flexibilización pensada en aprendizajes necesarios, en el desarrollo de habilidades para la vida y así lograr generar procesos de autonomía, privilegiando contextos familiares, institucionales y sociales.
- La participación de estudiantes, maestros y familia, desde la autogestión, en los procesos educativos hace que el currículo se transforme en un espacio vivo de negociación, donde se propicia y reconoce los talentos de los estudiantes, se diseñan ambientes de aprendizaje accesibles con la

incorporación de componentes socioemocionales y se reconoce en la escuela nuevas maneras de ser, de interactuar, de vivir el mundo y de gestionar el tiempo.

- La reflexión y la construcción colectiva plantea grandes retos, uno de ellos el concerniente a la evaluación, no solo de los aprendizajes sino para los aprendizajes. Valida la importancia de reconocer que la evaluación va más allá de pruebas escritas, de selección múltiple, de verdadero o falso; es un proceso que centra su interés en el ser humano que convive en la escuela, priorizando una relación que supone aprender juntos para reconocerse estudiante-maestro como sujetos clave en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Otros elementos que emergen en este proceso evaluativo: la retroalimentación, la evaluación cualitativa y los nuevos instrumentos aplicados, nos dan pistas para pensar una evaluación desde los procesos de aprendizaje y con propósitos de formación integral de los niños, niñas y jóvenes.

Referencias

- Ballester, L., Nadal, A. y Amer, J. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa* (2ª ed.). Universitat de les Illes Balears.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Buitrago, M., García, W., Gómez, C., Gómez, C., González, N., Piñeros, M. y Torres, D. (2020). La contingencia: un escenario para repensar la evaluación. En D. Calderón (Ed.), *Las mejores experiencias en innovación educativa* (pp. 161–169). Dokuma: Creatividad y Tecnología.
- Castro-Miguez, L. (2019). El proceso de evaluación como posibilidad de aprendizaje. *Revista Internacional Magisterio*, 99, 16–19.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales* (3ª ed.). Universidad de Buenos Aires.
- Colectivo-IDEÉ. (2020). Provocaciones para la evaluación en tiempos de aislamiento. *Cuestiones Educativas*.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1ª ed.). Siglo XXI editores, S.A.
- Guido, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 32, 65–72. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill Education.
- León, O., Alfonso, G., Bravo, F., Romero, J. y López, H. (2018). *Fundamento Conceptual: Ambientes de Aprendizaje* (F. Bravo y O. León (Eds.). Proyecto ACACIA.
- Martínez, A. (2020). Evaluación para el aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (1ª ed., p. 348). UNAM.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Eds.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.). Harvard University Press.

El papel del arte en la escuela

Mover-grafiar-capturar en la postpandemia

MARÍA VICTORIA REALES MORENO

JANNETH OSORIO PRIETO

LEIDY PAOLA SALAZAR

*“Dominar el mundo emocional es especialmente difícil
Porque estas habilidades deben ejercitarse en aquellos momentos
en que las personas se encuentran en peores condiciones para
asimilar información y aprender hábitos de respuesta nuevos,
es decir, cuando tienen problemas”*

Goleman

Resumen

Durante el COVID-19 los jóvenes de la IED José María Vargas Vila junto con sus familias se enfrentaron a una serie de dificultades sociales y de salud física y mental, situaciones que detonaron al regresar al aula en el mal manejo de las emociones y en un aumento de afecciones como ansiedad, depresión e ideación suicida; factores que generaron graves problemas convivenciales, académicos y de deserción escolar. Frente a esta situación, el arte se convirtió herramienta potente para afrontar, contener y gestionar la carga emocional de los jóvenes en postpandemia y como medida de atención para recuperar el bienestar mental y emocional.

¿Qué ocurrirá con la salud mental después del confinamiento? “Necesitaremos también una “vacuna” para activar nuestras defensas mentales”, planteaba el profesor Boyano (2020) en pleno pico de la pandemia anticipándose a la compleja situación de salud mental y emocional que afectaría a la población mundial en el periodo de postpandemia, como efecto no solo de la enfermedad sino del drástico cambio de nuestras formas de existencia y de interacción con el mundo, donde el confinamiento como medida restrictiva de los cuerpos se convirtió en algo tan letal como la misma enfermedad de COVID-19, que además de poner la salud mental de las personas al límite, sirvió para complejizar las violencias y conflictos que se viven al anterior de muchos hogares.

Situaciones como la incertidumbre, el desempleo, el hambre, la pobreza, los desplazamientos y las separaciones forzosas de las familias incrementaron en la pandemia y tuvieron un correlato en el contexto

escolar, al que se sumaron el aumento del trabajo infantil y con ello la deserción escolar. Todos estos factores desembocaron en una crisis educativa sin precedentes, poniendo en alerta la escuela y develándola como un lugar de medición de la realidad social.

Estas circunstancias vivenciadas por una población muy amplia rebasaron en nuestro contexto y se convirtieron en todo un desafío para el proyecto escolar, pues a parte de garantizar los procesos educativos de los estudiantes en este complejo panorama, escuela y maestros, nos vimos avocados a hacer frente a estas situaciones de pobreza, violencia y emergencias de salud mental de nuestros estudiantes; escenarios que complejizaron aún más la labor docente y los procesos académicos que además se vieron interrumpidos por la falta de conectividad de un gran número de hogares.

Este panorama se recoge en el *Informe de Resultados de Evaluación de la Institución (2023)* aportado por la Dirección de la Evaluación de la Educación Subsecretaría de Calidad y Pertinencia donde se presentan los avances alcanzados en vigencia de 2022 y los desafíos 2023 de la institución José María Vargas Vila (IED). El documento es el resultado de un ejercicio analítico de recolección de información derivada de evaluaciones y estudios realizados por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y sus aliados entre 2019 y 2022. En este documento se corroboran las situaciones enunciadas anteriormente y se afirma frente al tema de “riesgo y seguridad en el hogar” durante el confinamiento que:

El 32% de los estudiantes encuestados sufrieron agresiones físicas o verbales con frecuencia por parte de los adultos de la familia; situaciones que también fueron comunes entre ellos con un aumento de las peleas y el estrés al interior del hogar.

Durante ese periodo los estudiantes estuvieron solos casi todo el tiempo, sin supervisión de un adulto o en riesgo de contagio de COVID-19, experimentaron situaciones de enfermedad o pérdida de algún familiar, amigo o mascota, consumieron con alta frecuencia cigarrillo, alcohol o drogas, y a menudo sintieron miedo, preocupación, ansiedad, tristeza, cansancio, mal genio, poco interés y pocas ganas de seguir viviendo. Identificar estos riesgos permite ampliar la comprensión sobre los factores que pueden incidir en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. (p. 47)

Esta realidad documentada en el informe en 2023, fue percibida por los maestros de la institución desde el confinamiento y frente a esta situación era evidente que la escuela no solo debía prestar atención a los procesos académicos, sino también, al bienestar mental y emocional de los estudiantes, convirtiéndose este últimos factores en nuestra prioridad; anticipando que, en el regreso a clases presenciales estas situaciones detonarían en complejos problemas convivenciales y de salud mental y emocional de los niños, niñas y adolescentes de la institución.

Efectivamente, durante los dos primeros meses de 2022, según calendario escolar (de enero a marzo), se reportaron en la institución 122 casos de problemáticas convivenciales en ambas jornadas y durante el mes de mayo se reportaron 120 casos, evidenciándose así un aumento preocupante de la violencia en la escuela durante solo un mes. Los reportes generados por coordinación de convivencia, referían a problemáticas como peleas dentro de la institución generadas por intolerancia, juego brusco, amenazas, agresiones verbales, hurto, evasiones, e irrespeto hacia la comunidad educativa. De otro lado, la situación de riesgo de salud mental y emocional también estaba en aumento.



(1) uno de cada (4) niños de la institución necesitan apoyo de orientación escolar, evidenciando una gran necesidad de acompañamiento para la comunidad educativa en problemáticas emocionales, familiares y psicosociales. Además, se identificó un aumento significativo en la frecuencia y complejidad de los casos atendidos durante 2022 en relación con los años anteriores, como si las problemáticas se hubieran incubado durante la pandemia.

La falta de gestión emocional durante 2020 y 2021, se manifestó en postpandemia en forma de comportamientos suicidas, afectación emocional por maltrato en contexto familiar, consumo de SPA, agresión por la vivencia de diferentes crisis, violencia de pareja. Situaciones que coinciden con el desempleo que enfrentan las familias, la falta de recursos económicos, la soledad, la falta de interacción social, la falta de espacios de recreación, deporte y uso adecuado del tiempo libre entre otras variables que se vivenciaron en pandemia y que persisten durante 2022 (Informe de Orientación Escolar, IED José María Vargas Vila, 2023).

Para abordar estas complejidades, y teniendo en cuenta la recomendación citada por orientación escolar, diseñamos diferentes acciones pedagógicas enfocadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales y desde el proyecto Soma¹¹³ desarrollamos una estrategia de intervención pedagógica desde el arte, y con el que exploramos en estrategias transdisciplinarias con intereses socioemocionales, convivenciales y disciplinares para hacer frente a la situación y como una excusa para hacer acercamientos sensibles a los estudiantes y en general a la comunidad educativa; buscando desde allí, espacios donde los jóvenes pudiesen expresar sus emociones, gestionarlas, interactuar con otros, fortalecer los lazos de amistad, el trabajo colaborativo, la empatía y la tolerancia, que se vieron afectadas durante el periodo de

¹¹³ Estrategia pedagógica transdisciplinaria creada en 2018 en la institución que moviliza saberes disciplinares en propuestas estéticas creadas desde el cuerpo y el movimiento y que vincula diferentes lenguajes artísticos. Esta propuesta es de tipo rizomático y conecta con otros proyectos institucionales como el proyecto de convivencia.

pandemia con el llamado aislamiento preventivo obligatorio, que redujo además la capacidad de interacción de los jóvenes y con ello, sus habilidades comunicativas asertivas, haciéndolos más irritables e intolerantes frente a las situaciones cotidianas.

La propuesta también buscó generar distanciamientos crítico-reflexivos desde los mismos estudiantes en torno a las dificultades convivenciales que se estaban generando en la institución durante el regreso a clases, y posibilitó la intervención de estas situaciones desde los mismos jóvenes con propuestas creativas, desde la exploración de diferentes lenguajes estéticos.

Acudimos al arte por un lado, como medio terapéutico para gestionar las emociones a partir de los ejercicios propuestos desde diferentes asignaturas en direcciones de curso; y como una estrategia pedagógica para la reflexión e intervención de la realidad escolar haciendo uso de la performance como un lente metodológico Taylor (2015)¹¹⁴ que nos permitió entender lo que acontecía en la escuela para proponer espacios de reflexión y cambio. El arte también fue asumido como una herramienta para la movilización de saberes disciplinares.

Desde la perspectiva del arteterapia Malchiodi (1998) demuestra el potencial que tiene el arte al conectar con la autocomprensión, la búsqueda de sentido, el crecimiento personal, el auto empoderamiento y la curación. Nos interesó esta última cualidad porque esta acontece a partir de una catarsis, como esa sensación liberadora de nuestras emociones. A propósito, Boyano (2020) refiere justamente al arte como una vía de catarsis que sirve para expresar sentimientos que son difícilmente verbalizables; es mediante el arte que los estudiantes pueden explorar su mundo interno, procesar emociones difíciles, promover el crecimiento personal y reflexionar sobre la realidad y el mundo. Este enfoque se volvió especialmente relevante en el contexto del COVID-19, y postpandemia donde muchos estudiantes experimentaron, como lo mencionamos anteriormente, desafíos emocionales.

Goleman (2018) con referentes de los trabajos adelantados por Garner a propósito de las inteligencias múltiples, plantea justamente esa necesidad de abordar la inteligencia emocional, la cual nos permite de un lado manejar de manera consiente las emociones, comprender al otro y ser amable con nuestras relaciones. Lo anterior, nos situó entonces en una necesidad que se convirtió en urgencia de educar, abordar y fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes en el colegio José María Vargas Vila. Institución educativa ubicada en la periferia de la ciudad de Bogotá en la Localidad 19 Ciudad Bolívar en el barrio Bella Flor. Cabe aclarar que esta zona se caracteriza precisamente por su vulnerabilidad, característica que afectó considerablemente a la población escolar durante el periodo de pandemia, población que muchas veces cayó en la desesperanza. De allí la necesidad de fortalecer en los estudiantes

¹¹⁴ El acercamiento hacia la performance como lente metodológico en la escuela en el marco del Proyecto Soma hace parte de la investigación doctoral de la Docente Victoria Reales Moreno primera autora de este documento.

su inteligencia emocional para ofrecer herramientas que fuesen transferibles desde la propia experiencia vivida a sus familias, compañeros y personas más cercanas.

Para asumir esta nueva realidad escolar, planteamos como objetivos desde el Proyecto Soma desarrollar estrategias para los jóvenes que vincularan el arte como herramienta para gestionar las emociones y para abordar de manera crítica y reflexiva las dificultades convivenciales que se presentaban en la institución. Y de otro lado, buscamos explorar en la actitud de resistencia y de posibilidad creadora de los estudiantes frente a las adversidades. Lenguajes como la danza, la poesía, la literatura, la fotografía, el teatro, los lenguajes audiovisuales fueron no solo herramientas para la creación, sino también instrumentos para la liberación de las emociones y con ello el camino para fortalecer la capacidad de adaptación de las situaciones adversas.

Metodología

A partir del diagnóstico y experiencia vivida en la institución en periodo de pandemia se propuso desarrollar una serie de actividades institucionales mensuales durante el 2022 dirigidas por el departamento de orientación y coordinación de convivencia con participación de maestros de todas las áreas y niveles que contemplaban actividades artísticas, de reflexión, de gestión y expresión de las emociones.

Aprovechando el programa de jornada extendida para el manejo del tiempo libre se desarrollaron también actividades a cargo de los profesores de diferentes asignaturas, relacionadas con procesos de agricultura, tecnología y STEM, artes, deportes y comunicaciones, donde adicional al conocimiento adquirido, se ofrecía un espacio de interacción para los niños volviendo el mismo aprendizaje objeto de interés y motivación. Algunas de las habilidades logradas especialmente en la línea de artes, se vincularon al aula regular y conectaron con la participación de la institución en el Festival Institucional de las Artes. Espacio creado para que los estudiantes pudiesen gestionar sus emociones de manera autónoma y de expresarse por medio de sus producciones artísticas.

La consigna era trabajar sobre el tema propuesto para el Festival Institucional “Sonrisas en medio de la tormenta” como dispositivo para activar en los estudiantes la capacidad de ver situaciones de oportunidad en medio de la dificultad, dejando abierta la posibilidad de participación de manera individual o colectiva desde cualquier lenguaje artístico. En el marco de esta actividad los estudiantes se vincularon desde sus propios intereses y habilidades; y sus trabajos fueron compartidos a la comunidad académica; cada uno de ellos con una reflexión personal; participaron entonces con poemas, bailes, pinturas, escultura, música, canto, cuentos, novelas, videos y obras de teatro.

De otro lado, la propuesta también se enfocaba en fortalecer estas iniciativas desde el apoyo del programa CREA¹¹⁵ que intervino, para fortalecer algunos procesos artísticos de los niños. Junto con su aporte de formación artística al proceso que veníamos desarrollando desde el Proyecto Soma, conectamos con el proyecto de convivencia de la institución para concretar procesos de intervención convivencial desde el arte. De esta manera, vinculamos estudiantes que llevaban procesos de seguimiento y los invitamos a crear productos artísticos que permitieron la reflexión de la comunidad educativa sobre temas como el consumo de sustancias psicoactivas, la sexualidad, la violencia, el irrespeto hacia los miembros de la comunidad educativa, los daños al colegio, el bullying, y sobre las inquietudes y miedos que les generaba terminar la escuela. Finalmente, esta experiencia fue evaluada por un grupo focal de estudiantes donde identificamos aspectos relevantes para la discusión. El camino recorrido metodológicamente, lo presentamos en un recoger desde tres acciones: mover, grafiar, capturar.

Mover

Exploramos en la movilización de saberes por medio del arte y complejizamos las producciones artísticas para llevarlas a la escena de otra manera, aprovechando los aprendizajes adquiridos en los espacios de formación del CREA, y desde nuestra propia propuesta estético-creativa transdisciplinar que vincula el lenguaje, las matemáticas, la ciencia y la filosofía para producir una puesta en escena (que fue compartida en diferentes escenarios locales y distritales). Para ello, planteamos a un grupo de estudiantes hacer la adaptación de los clásicos Frankenstein y el doctor Jekyll y Mister Hyde¹¹⁶ desde el lenguaje de la danza. La muestra artística se llamó *“El experimento”*.

Esta propuesta estética también llevo una reflexión de asuntos filosóficos del ser humano relacionados con la dualidad del hombre a propósito de las situaciones de violencia generadas en el colegio por la intolerancia, y con un mensaje implícito desde la consigna formulada para el festival que refería justamente a una reflexión sobre el control de las emociones las cuales



Proyecto Soma. Muestra artística interdisciplinar “El experimento” (2022) Palacio de los deportes. #Despachando. Alcaldía Mayor de Bogotá. Fotografía Guillermo Zorro.

¹¹⁵ El programa CREA es una estrategia del Instituto Distrital de las Artes Idartes que hace parte del Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024.

¹¹⁶ La propuesta artística fue elegida a nivel local para representar a Ciudad Bolívar en el Festival Distrital de las Artes a nivel Distrital, fue beneficiaria en el marco de este mismo festival del acompañamiento de la artista Vicky Neuman para el desarrollo de un taller artístico con los estudiantes de la institución. La propuesta fue elegida para representar el Festival a nivel Distrital en el evento #Despachando evento organizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá y fue invitada al Foro Distrital 2022.

siempre nos ponen en dos lugares de lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, como aquellos personajes trabajados en la obra. La propuesta, también encarnó las propias experiencias personales haciendo referencia a esa dualidad del hombre y al amor como elemento fundamental en la existencia.

Esta acción también conecto con el desarrollo de actividades de expresión corporal en la línea de teatro donde los estudiantes desarrollaron ejercicios enfocados en las emociones para la construcción de personajes; que luego alimentaron otras composiciones escénicas trabajadas en el marco de la Semana por la Paz, donde se abordaron dilemas morales desde el área de Filosofía que correspondían a las situaciones convivenciales que se estaban viviendo en la institución y otras situaciones que los inquietaban. A propósito de este ejercicio, uno de los estudiantes que evaluó la propuesta manifestó:

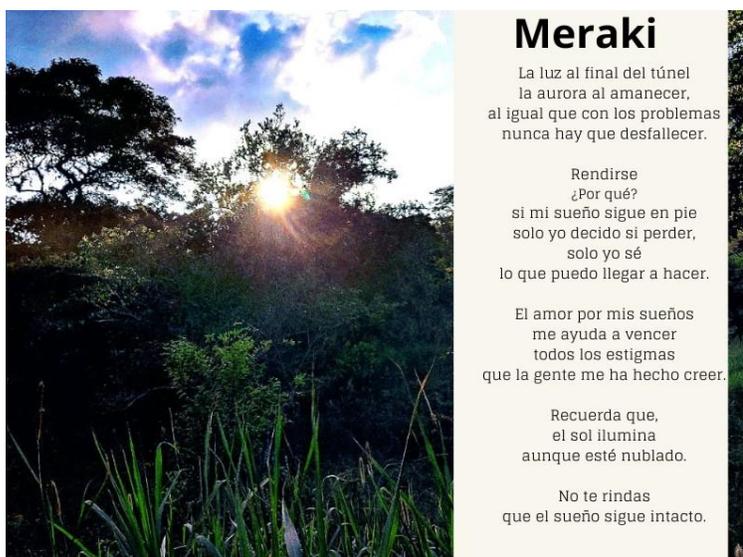
He aprendido mucho de las realidades que vivimos, los riesgos que corremos saliendo del colegio, y como nos comportamos con las aseadoras, nosotros no pensamos como les estamos doblamos el trabajo. A veces como egoístas y no pensamos en los demás. Cuando uno sale del taller de arte, uno reflexiona y sabe que la ha embarrado. Yo me he puesto a pensar en lo que hacía antes, y uno dice: yo voy a cambiar esto, lo otro. Uno empieza a cambiar las cosas negativas por cosas positivas.

Ahora que estamos haciendo la obra de Frankenstein he aprendido mucho como sufren algunas personas que vienen de su casa. Como un maltrato, y llegan al colegio buscando paz y encuentran a alguien que lo atormenta. Entonces uno reflexiona y empieza a cambiar y a hacer cosas bien. He aprendido a ver las cosas más a fondo, a reflexionar como se sienten las personas cuando uno las trata así. Mal. (Grupo Focal. Estudiantes)

Grafiar

Desde el lenguaje de la poesía y la literatura los estudiantes exploraron en su potencia de creación. Desde las letras buscamos el ejercicio de una escritura performática, un hacer cosas con palabras esto desde la teoría de la performatividad. Resaltando la capacidad y potencia que tiene el lenguaje para construir y reconstruir mundo y realidades.

Los niños, desde la escritura posibilitaron la resiliencia, compartieron no solo sus letras sino una actitud positiva hacia la vida, y un mensaje, que



Fotografía Diego Acevedo curso 801- Poema Sara Julieth Cifuentes Lozano. Curso 801

se enfocó en la posibilidad de salir adelante pese a las adversidades. Desde este ejercicio, se conformó un club de poetas llamado “Poetas del Vargas Vila” que presentó sus producciones de escritura a estudiantes de la institución y de otros colegios en un conversatorio en el Museo de la Ciudad Autoconstruida ubicado en Ciudad Bolívar -Bogotá-.

Capturar



Fotografía Jhon Acosta. curso Curso 801 (2022) “ La naturaleza es nuestra esperanza. La fotografía representan la fuerza de la naturaleza para crecer en lugares difíciles. Representa la esperanza de la vida.

Mediante el lenguaje audiovisual (fotografía y video), los estudiantes exploraron en la experiencia sensible con el entorno y la naturaleza. Identificando la relación del espacio y lo acontecido allí con la fuerza de lo natural como una mimesis de las situaciones cotidianas. La metáfora de la resiliencia de la naturaleza proyecta un mensaje de la resiliencia en sus propias experiencias de vida. La exposición fotográfica de los estudiantes, se hizo justamente llevando este mensaje a la comunidad educativa para su posterior reflexión.

La experiencia sensible que se llevó a cabo, nos develo la necesidad que tienen los niños de participar de espacios sensitivos, artísticos, donde prime la experiencia somática. Posibilitar estas experiencias sensoriales nos logró conectar con los niños de manera emocional desde la imagen para anclar su atención en la experiencia estética-formativa como un camino para gestionar las violencias y con ello, las emociones negativas que se dan en el aula.

De otro lado, los estudiantes exploraron en la creación de videos donde reflexionaron sobre temas como el bullying y la violencia escolar haciendo énfasis en la empatía como fundamental en el espacio escolar y en la vida cotidiana. Los estudiantes que hicieron parte de este proceso participaron también como actores del cortometraje *Fieras* en el marco de la Beca de Creación de Cortometraje de Ficción con Enfoque Diferencial para Nuevos Realizadores convocado por Idartes. Beca otorgada al realizador audiovisual Andrés Felipe Ángel Machete en (2021) quien produjo el cortometraje con los niños de la institución después de un proceso de casting en la localidad en 2022, convirtiéndose ésta en una nueva experiencia de vida, de aprendizaje y por supuesto de modelo para los demás estudiantes.

Estos son algunos de los procesos adelantados en la institución en postpandemia que han sido mediados por el arte y que han posibilitado a los estudiantes una mirada diferente de su proceso escolar, de sus emociones, y de su forma de vivir la vida y de estar en el mundo.

A partir de la evaluación de la propuesta, recuperamos algunos aportes relacionados con esas habilidades de la inteligencia emocional planteados por Goleman (2018) entre las que destaca: el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad de motivación a uno mismo. Habilidades que identificamos claramente en las conversaciones con los estudiantes y que compartimos a continuación.

El entusiasmo

Después de uno esforzarse tanto en las clases y en los ensayos, ver que ya en la presentación les llame la atención a las personas, se siente la satisfacción. ¡Que chévere!, ¡estamos haciendo las cosas bien! Es bonito que vean el proceso y nuestro esfuerzo para poder lograr un espectáculo. Es rico que nos apoyen, nos aplaudan y nos sigan. Hay muchas personas que están reconociéndonos. Que nos digan ¡hay usted es la del grupo de baile! Uno se siente chévere. Nos pasó en la presentación para los niños pequeños, una niña me dijo ¡tú bailas muy lindo! ¿tú de dónde bailas? Yo quiero ir. (Grupo Focal. Estudiantes)

La motivación

Yo acá encontré un hogar donde puedo ser yo mismo, y expresar felicidad, tristeza, enojo, y eso me mueve a transmitirle a otras personas para que sientan lo que yo siento acá. Esa es mi motivación, y también mis compañeros, y como todos conectamos para seguir avanzando. (Grupo Focal. Estudiantes)

El autocontrol

La verdad es que yo me deprimó mucho pero cuando yo bailo se me va esa tristeza y ahora que estoy tocando un instrumento, siento que cuando toco guitarra es como más fácil expresar como me siento con una melodía o cuando canto. Yo siento que estoy solo, pero el arte a la vez me libera. Durante mucho tiempo no hablaba con nadie. En clase siempre me hacía en un rincón y siempre con esas ganas de llorar. (Grupo Focal. Estudiantes)

La perseverancia

Yo me siento como en casa porque estoy en el lugar que quiero, que es mi colegio con las personas que quiero que son mis compañeros. Es algo indescriptible. Por ejemplo, a mí me pasa que estoy haciendo un paso y yo pienso que me veo estúpida, pero entonces uno mira y todos están en su rollo y nadie me va a juzgar. Hay unos que les sale mejor y uno dice ¡oiga chévere!, voy a seguir practicando para poder llegar allá y el otro se vuelve un modelo para poder mejorar. Acá uno se siente libre, yo me siento tranquila y muy relajada. (Grupo Focal. Estudiantes)

Cabe aclarar que las habilidades adquiridas o reforzadas durante esta experiencia sirvieron para trabajar las emociones y con ello, la salud mental de los estudiantes que participaron en las actividades y por supuesto de los espectadores que también fueron afectados por el trabajo; la intervención nos permitió, encausar progresivamente la vida escolar en el marco del respeto y la tolerancia y nos permitió sacar el mejor rendimiento posible a la capacidad intelectual con la movilización de saberes de diferentes disciplinas

por medio del arte situándonos en una educación holística, y esto es romper un poco el paradigma dualista de la modernidad mente-cuerpo o razón-emoción que ha permeado durante siglos la educación.

En la obra “El experimento”, se trabajó desde la química, la literatura, la matemática, y el baile. ¿Uno se pregunta cómo pueden unirse estas asignaturas? Suena raro, pero siento que el baile tiene mucho de matemática y de lógica. También pudimos ver como la literatura puede entrar en un baile, como es posible contar una historia con el cuerpo, como podemos contar historias bailando. (Grupo Focal. Estudiantes)

Lo anterior también devela la necesidad y la urgencia en la escuela de integrar las disciplinas, de desarrollar trabajos colaborativos que involucren las emociones, la creatividad y el trabajo en equipo, no solo de los estudiantes sino también en los maestros, que se creen trabajos conjuntos donde los departamentos de orientación y convivencia jueguen un rol fundamental e indispensable en la formación y para escuela de nuestros tiempos.

Conclusiones

La experiencia permitió a los estudiantes focalizarse, situarse de otras maneras en la institución, recuperar el interés por el aprendizaje, motivarse y vivenciar experiencias positivas para contrarrestar las malas experiencias vividas fuera del entorno escolar, desarrollar la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico. acciones que fortalecen las habilidades y capacidades socioemocionales que serán cruciales en la vida adulta, académica o profesional atendiendo justamente a esa idea de que la escuela debe educar para la vida.

En este escenario, las artes nos demostraron ser un recurso útil para ayudar a los estudiantes a mejorar en su adaptabilidad, bienestar emocional y capacidad de recuperación frente a las adversidades, brindado consuelo y esperanza, convirtiéndose también en refugio para expresarse libremente, procesar las vivencias para enfrentar los retos y desafíos.

Consideramos fundamental dar entonces el reconocimiento y la importancia al arte en la educación y en la sociedad misma, ya que posibilita a los sujetos expresarse, gestionar las emociones, desarrollar la empatía y la resiliencia, conectar profunda y significativamente con el mundo que nos rodea, incluso en momentos cruciales de transformación y adaptación.

Definitivamente la vacuna que encontramos para aplicar en nuestra institución y en la vida misma para activar las defensas mentales de los niños y jóvenes en postpandemia fue el arte en todas sus expresiones, aliado invaluable que posibilitó no solo la creación, sino la movilización de mensajes, de saberes, de emociones, sentimientos, reflexiones y afectos que son tan fundamentales reconocer y cuidar en estos tiempos de incertidumbre global.

Referencias

- Boyano, J. (2020). Cómo el arte ayuda a superar los efectos emocionales de la pandemia. *The Conversation*.
<https://theconversation.com/como-el-arte-ayuda-a-superar-los-efectos-emocionales-de-la-pandemia-149574>
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional por qué es más importante que el coeficiente intelectual* (J. Vergara Editor (ed.)).
- Malchiodi, C. A. (1998). what is art therapy? En Lowell House (Ed.), *The Art Therapy Sourcebook* (p. 272).
- Subsecretaría de Calidad y Pertinencia. (2023). *Informe de resultados de evaluación Colegio José María Vargas Vila (IED)*. Archivo digital: <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-07/SIEE%20ACTUALIZADO%202.023.pdf>
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Archivo digital:
http://www.kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/esteticas_contemporaneas/EC_TAYLOR_PERFORMANCE.pdf

La pandemia, lecciones para la participación política escolar

Diálogos con el Informe final de la Comisión de la Verdad

NATALIA PINILLA CORTÉS

Resumen

La pandemia nos acomodó a condiciones desconocidas en las que debimos ajustar las dinámicas institucionales a una virtualidad que trasladó la dinámica escolar a la liquidez de lo inmaterial. Los gobiernos escolares sufrieron la despersonalización de sus liderazgos, que no pudieron ser ejercidos por la ausencia del reconocimiento de las comunidades, trayendo consigo escasa incidencia en los espacios consultivos y decisorios de las instituciones.

Así los procesos de participación de la actualidad le demandan a la escuela retomar procesos críticos y empoderados de la realidad nacional, que a su vez se configura en un momento histórico de posacuerdo y de construcción de una cultura de la paz. Esta es una invitación a articular los postulados políticos del Informe Final de la Comisión de la Verdad a la realidad escolar respondiendo ¿cuál es la contribución del Informe a la participación política de las niñas y las juventudes?, ¿Cuál es el aporte a los gobiernos escolares institucionales?

Palabras clave: Participación infantil y juvenil, gobierno escolar, Informe final de la Comisión de la Verdad, cultura de la paz.

La pospandemia y la escuela, escenarios transformados

El momento histórico por el que está atravesando la sociedad colombiana implica unas responsabilidades ciudadanas que contribuyan a la participación de los sectores sociales en la construcción de un proyecto colectivo con miras a la cultura de la paz, a la apropiación de unos retos que se entrecruzan con los efectos negativos de la pandemia y con la cimentación de una cultura de la posverdad. La escuela, como escenario social fundamental no escapa a esta realidad y, al contrario, alista sus mejores esfuerzos para ir a la velocidad de la historia misma, para ganar vigencia y pertinencia por lo que, asume estos desafíos para acompañar estas circunstancias educativas.

A esta realidad se le puede sumar la emergencia mundial causada por el COVID 19 y las condiciones sociales que trajo y afectaron profundamente la salud socioafectiva y socioemocional de los estudiantes, ya que el aislamiento redundó en soledades y sentires individuales, así como en la desconexión del tejido comunitario de las escuelas

La UNESCO identificó situaciones que derivaron en segregación escolar, entre las dificultades se encuentran la interrupción del aprendizaje y la alimentación, la falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia, el acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital, las insuficiencias en materia del cuidado de los niños y la tendencia al incremento en las tasas de abandono escolar (UNESCO, 2021).

Desde la experiencia se puede señalar que en la cotidianidad escolar se observa dificultad para reconocer al otro y a la otra, el aislamiento desacomodó a los estudiantes del trabajo en equipo, los abstraer a una realidad individual y solitaria en la que la socialización era escasa o nula para el desarrollo de las actividades elementales.

En lo social, las familias sufrieron reveses económicos y laborales que aumentaron los índices de violencia y sucesos como el estallido social se vivieron con angustia en múltiples escenarios del país. En la escuela, en el retorno de la pandemia las acciones de desconfianza y violencia escolar se pusieron a la orden del día y más estudiantes regresaron a las instituciones con diagnósticos psicoafectivos, el resquebrajamiento con la institución ocasionó falta de identidad con las comunidades y por lo mismo, desinterés en sus destinos.

En suma, los efectos pospandémicos, dejaron ver, entre otras, la escasa motivación para participar en los procesos de liderazgo estudiantil, la conformación de los gobiernos escolares se tornó una tarea obligada y falta de sentido, de participación y de identidad. Realidad que preocupa porque su emergencia ha representado para la infancia y la juventud colombiana una garantía para el goce de sus derechos y la reivindicación de su ser sujeto y sujeta de decisión.

Es así, que este escrito a través de un análisis documental pretende articular un diálogo entre la realidad nacional y la escolar que se ha transformado por los efectos de la pandemia, pero que a su vez se ve en la obligación de abordar un contexto que se prepara para asumir el reto histórico más representativo de la contemporaneidad, la posverdad. Por eso responderá a la pregunta ¿qué pueden aprender las sociedades escolares del informe final de la Comisión de la Verdad?

Una nota con antecedentes para reconocer el camino recorrido

Los marcos jurídicos que han permitido la emergencia del niño como sujeto de derechos a partir de la Convención del niño no se hicieron esperar y llegaron a las normativas educativas locales que emprendieron ajustes en nombre de la participación política escolar, para poner algunos ejemplos, en Bolivia para 1994 se aprueba la Reforma Educativa que establece las Juntas Estudiantiles como órganos concentrados en unidades escolares donde representantes de padres y estudiantes de forma independiente a los organismos de autoridad escolar como maestros y directivos sesionan durante dos años (López, 2005).

En Brasil, se ordena la creación de consejos escolares, aplicando la “Ley de Directrices y bases de la educación Nacional de 1996 que incluyó la participación de la comunidad escolar y local en los Consejos

Escolares o en organismos equivalentes” (López, 2005, p. 10) con alcances consultivos, decisorios y fiscales. En El Salvador, se formaliza la creación de las Asociaciones Comunales para la Educación donde se consulta la administración de los recursos para la prestación del servicio educativo a través del programa EDUCO, Educación con Participación de la Comunidad, que entró en vigor inicialmente sin representantes estudiantiles y posteriormente fueron incluidos. En Guatemala el PRONADE o Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo que se robustece luego de la implementación de los acuerdos de paz con el fin de ampliar el impacto de las instituciones democráticas y apoyar la nueva realidad. (López, 2005)

A treinta años de la Declaración, la CEPAL destaca la ampliación de los sistemas de participación escolar y la centralidad de los procesos de los procesos de formación en ciudadanía

Una manera clave de potenciar esa participación es formar a los niños, niñas y adolescentes en ciudadanía y democracia. La evidencia de cinco países de América Latina muestra que hay una relativa heterogeneidad en cuanto al conocimiento cívico que tienen niños, niñas y adolescentes, así como cierta estratificación esperable según el nivel educativo de los padres. (CEPAL, 2018, p. 75)

De esta forma se puede comprender que la inclusión de la participación escolar ha sido prioritaria en la región, lo que evidencia la profundización de la comprensión del sujeto infantil y juvenil en el derecho y desde la potencia de su incidencia en las comunidades. En Colombia, la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, surge de forma corresponsal con la Constitución Política de 1991 que justamente entra en vigor con la bandera de los Derechos del Niño. Por primera vez se formalizan los Manuales de Convivencia como reglamento “en el cual se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en la representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo” (MEN, 1994)

De esta manera uno de los ejercicios democráticos más recordados de la vida escolar, es la votación anual para la elección de sus representantes estudiantiles y una de las actividades más demandantes para los equipos de maestros y maestras es su organización y más, cuando no hay identificación con el proceso, es allí donde se identifica la ausencia de sentido en el ejercicio porque durante el resto del año los estamentos siguen sesionando, pero dentro de ellos no hay una participación real de los estudiantes, que son citados, pero que no se sienten escuchados y tampoco cuentan con la seguridad de exponer sus puntos de vista y opiniones en un espacio de adultos donde la idea de autoridad sigue siendo vertical y punitiva.

Otro de los referentes a los que se debe acudir es el decreto 1732 de 2014 que reglamenta La Cátedra para la paz, que responde a una iniciativa nacional para la construcción de un proyecto colectivo nacional frente al proceso de paz firmado con la guerrilla de las FARC y brinda elementos centrales para *“crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo*

sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población" que es su objetivo.

Como referente jurídico y pedagógico es de imprescindible consulta porque le apuesta a una mirada interdisciplinar del aprendizaje y del trabajo en comunidades reconociendo el lugar de las disciplinas en la construcción de unos saberes que se nutren de lo cultural y lo social. De otro lado, invita a la reflexión y al diálogo sobre los ejes de Cultura de la paz, Educación para la paz y Desarrollo Sostenible.

De manera corresponsal con estos avances, surge el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, que resulta de la Ley 1620 de 2013 o Ley Nacional de Convivencia Escolar “para la identificación, registro y seguimiento de los casos de acoso, violencia escolar y de vulneración de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niñas, niños y adolescentes de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de Colombia” (MEN, Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Finalmente, el más reciente hito de la historia contemporánea colombiana que es la publicación del Informe final de la Comisión de la Verdad, que tiene un componente pedagógico que permite reconocernos como colectividad nacional con la ingente tarea de reconstruir nuestra historia a partir de la memoria y aportar desde las comunidades en una cultura de la paz.

Hay futuro si hay verdad

El Acto legislativo 01 y el Decreto 588, ambos del 2017, le dieron vida jurídica a la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, compuesta por once Comisionados y con vigencia de tres años empezando en 2018, su propósito esencial es escuchar las versiones de las víctimas para ofrecer un constructo del conflicto armado en el país, establecer responsabilidades frente a la violación de los Derechos Humanos y para aterrizar en la escuela, se compromete a formular acciones para la convivencia y el reconocimiento de la verdad (Comisión de la Verdad, 2022).



A través de un ejercicio colosal que regionalizó el análisis en doce territorios y se focalizó en ocho enfoques que permitieron la sistematización de más de veinte mil relatos, que dieron como resultado un Informe que debe conmocionar a una sociedad, ¿Cómo negar que la escuela tiene lugar en la construcción de la paz?, ¿Cómo dar la espalda al compromiso de construir colectivamente una verdad y una sociedad democrática?

La escuela debe andar a la velocidad de la sociedad y de la historia y eso se demostró durante la pandemia y como sabemos, los marcos jurídicos para la participación están dados y hacen parte de la cotidianidad institucional, pero no estamos seguros de que el ejercicio de la selección de los Gobiernos Escolares sean una experiencia significativa para los y las estudiantes, si como pedagogos críticos de cara a las demandas de una sociedad inacabada tomáramos como referente el Informe no solo

lograríamos trascender desde el ámbito educativo, sino que también podríamos contribuir a la construcción de la cultura de la paz.

Veamos, el fin de la participación escolar es formar ciudadanos conscientes de sus derechos para la democracia tarea que se acompaña de la enseñanza de las Ciencias Sociales donde se ubican las competencias ciudadanas mediante un currículo vigente desde hace casi veinte años, no obstante, estos lineamientos son sensibles las emergencias sociales, además, la Cátedra para la Paz ha venido abonando terreno para la formación en ciudadanía.

Poner en diálogo estos referentes fortalecen el entramado educativo colombiano porque aportan de manera sustentable a la construcción de la cultura de la paz, por lo que este es un llamado a asumir con identidad y compromiso el desafío más representativo de la actualidad, formar ciudadanías diversas con capacidad para incidir en sus comunidades y territorios y reconocer la estructura de un Estado que ofrece oportunidades para participar.

Más allá de ubicar el informe como una posibilidad para los Gobiernos Escolares, porque es, se puede identificar en él un potencial significativo en términos pedagógicos y disciplinares en la Escuela, ya que está pensado para acompañar procesos formativos que permiten reconocer, construir y reconstruir marcos contextuales y comunitarios reales y así mitigar parte de los efectos negativos de la pospandemia; el desconocimiento de los entornos y por tanto la pérdida de sentido en los aprendizajes.

Finalmente, la escuela como institución de transformación y de formación en participación tiene un lugar protagónico en la lógica de la No Repetición porque el proyecto nacional de la Paz requiere un replique obligado, unos diálogos armónicos que posicionen a la verdad y a la memoria como valor intrínseco de las sociedades y como punto de partida de decisiones y acciones tendientes a una ciudadanía capaz de sostener un proceso que tuvo como requisito la movilización múltiples sectores de la sociedad, de esta forma la escuela gana vigencia y sigue comprometida con las generaciones venideras.

Referencias

- CEPAL. (2018). *América Latina y el Caribe a 30 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Ediciones Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/items/223ad16b-bfd0-49e0-8b2f-26ac609638fd>
- Comisión de la Verdad (11 de julio de 2022). Cifras de la Comisión de la Verdad presentadas junto con el Informe Final. [https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/principales-cifras-comision-de-la-verdad-informe-final#:~:text=La%20Comisi%C3%B3n%20proces%C3%B3%20datos%20a,Desplazamiento%3A%2012.190%20\(26%20%25\)](https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/principales-cifras-comision-de-la-verdad-informe-final#:~:text=La%20Comisi%C3%B3n%20proces%C3%B3%20datos%20a,Desplazamiento%3A%2012.190%20(26%20%25))
- López, M. M. (2005). Una revisión a la participación escolar en América Latina. *OPREAL*, (35), 1-29. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/Spanish28.pdf>
- MEN. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- MEN. (2013). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de MARZO de 2013. D. O. AÑO CXLVIII. N. 48733. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- UNESCO. (2021). *UNESCO resalta algunas consecuencias negativas derivadas del cierre de centros escolares*. <https://www.catedraeducacionjusticiasocial.org/unesco-resalta-algunas-consecuencias-perjudiciales-derivadas-del-cierre-de-centros-escolares%E2%80%8B/>

Resignificar la clase de matemáticas como una acción necesaria y urgente en los contextos actuales

NOHORA ACUÑA

MARÍA DEL PILAR AYALA MALAGÓN

MARTHA CECILIA CÁRDENAS ÁVILA

MARTHA CECILIA CLAVIJO RIVEROS

ROCIO DEL PILAR DIAZ

Resumen

En un laboratorio de prácticas de docentes de matemáticas. Se encontró que las influencias negativas han hecho que los niños vean las matemáticas como el “coco”. Aunque las aplicaciones y las generaciones han cambiado, las clases de matemáticas siguen siendo similares. Luego del análisis identificamos la necesidad e importancia de la parte emocional en las clases, la necesidad de nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento, y la importancia de un grupo de docentes para dialogar sobre la educación matemática en tiempos cambiantes. Por lo que proponemos resignificar las prácticas matemáticas para atender las necesidades de nuestros estudiantes.

Introducción

Las matemáticas han sido tradicionalmente percibidas por muchos niños como una materia difícil y aterradora. Esta percepción negativa puede deberse a diversas influencias, como experiencias previas frustrantes, metodologías desactualizadas y la falta de relevancia percibida en relación con su entorno. A pesar de los avances tecnológicos y sociales, las clases de matemáticas han mantenido en gran medida su estructura y enfoque tradicionales, lo que no ha contribuido a cambiar la percepción generalizada.

A su vez es necesario de abordar la dimensión emocional en las clases de matemáticas. La investigación en el campo de la educación ha demostrado la importancia de la dimensión emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el contexto de las matemáticas, es crucial que los docentes reconozcan y aborden las emociones negativas asociadas con la materia. Esto implica crear un ambiente de clase seguro y de apoyo, donde los estudiantes se sientan cómodos al expresar sus dificultades y temores matemáticos. Además, se pueden implementar estrategias de motivación y autoconfianza para fomentar una actitud positiva hacia las matemáticas.

Incorporar la dimensión emocional en las clases de matemáticas puede tener un impacto significativo en el rendimiento y la motivación de los estudiantes. Es fundamental que los docentes sean

conscientes de las emociones que sus estudiantes experimentan durante las clases de matemáticas y adapten su enfoque pedagógico en consecuencia.

También se encuentra relevante que la búsqueda de nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento. Es necesario replantear las formas tradicionales de interacción y construcción del conocimiento en la clase de matemáticas. Las actividades matemáticas deben ser diseñadas de manera que los estudiantes puedan participar activamente, colaborar entre sí y aplicar los conceptos matemáticos a situaciones de la vida real. La investigación muestra que los estudiantes se benefician al resolver problemas contextualizados, trabajar en grupos cooperativos y utilizar recursos tecnológicos en la construcción del conocimiento matemático. Esta perspectiva resalta la importancia de fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la conexión entre las matemáticas y el mundo real.

Por otra parte, rescatamos la importancia del diálogo entre docentes sobre la educación matemática en tiempos cambiantes. En un mundo en constante evolución, los docentes de matemáticas deben compartir experiencias, reflexiones y buenas prácticas para adaptarse a los cambios. El diálogo entre docentes proporciona un espacio para discutir los desafíos comunes y buscar soluciones creativas.

El intercambio de ideas entre docentes de matemáticas mejora la enseñanza, promueve la reflexión crítica y facilita la implementación de estrategias innovadoras en el aula. Establecer comunidades de aprendizaje entre profesoras de matemáticas de primaria puede generar un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y, a su vez, beneficiar a los estudiantes.

Esta investigación busca también dar a conocer que la resignificación de la clase de matemáticas como una acción necesaria y urgente en los contextos actuales implica abordar la dimensión emocional, buscar nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento, y fomentar el diálogo entre docentes. Esta propuesta busca transformar la percepción negativa de las matemáticas en una experiencia emocionalmente positiva y significativa para los estudiantes. Al implementar estas estrategias, los docentes de matemáticas de primaria pueden contribuir a generar un cambio en la forma en que los niños ven y aprenden las matemáticas.

Objetivos

Nuestro *objetivo* es comprender y resignificar la clase de matemáticas, para esto estamos desarrollando un laboratorio de prácticas docentes donde logramos cuestionar formas de interacción y construcción del conocimiento matemático que se han normalizado al no reflexionar en las implicaciones en los procesos de subjetivación y objetivación (Radford, 2016, 2020). Esto ha implicado generar y consolidar un colectivo de profesores que tenemos a cargo la clase de matemáticas en dónde se puede reflexionar sobre estas cuestiones específicas del enseñar y aprender matemáticas. Así que acudimos a la figura de laboratorios de prácticas docentes, propuesto por Clavijo (2022a, 2022b y 2023), como una estrategia didáctica para repensar las prácticas matemáticas.

Se evidencia una necesidad de abordar los desafíos presentes en la enseñanza de las matemáticas. A pesar de los cambios en el contexto social y tecnológico, las clases de matemáticas han mantenido en gran medida un enfoque tradicional que no responde a las necesidades y experiencias de los estudiantes. Mediante el laboratorio de prácticas docentes, buscamos crear un espacio de reflexión y diálogo entre profesores de matemáticas, con el objetivo de resignificar las prácticas educativas y generar un impacto positivo en el aprendizaje de las matemáticas.

Alcances de la investigación

Algunos de los *resultados* obtenidos es reconocer las causas y las posibles soluciones para “las matemáticas son el coco”. Encontramos entre las causas que las aplicaciones matemáticas en la sociedad han cambiado significativamente, así como las características de las nuevas generaciones, pero las clases de matemáticas permanecen similares. Otra es que no se ha tenido la posibilidad de reflexionar críticamente sobre como las decisiones didácticas favorecen o dañan la relación de los niños y las matemáticas.

De esta manera algunos de los alcances están en la identificación de las causas del estigma asociado a las matemáticas: Nuestra investigación nos permitió reconocer las causas subyacentes del estigma y la percepción negativa que algunos estudiantes tienen hacia las matemáticas. Entre las causas identificadas se encuentran los cambios en las aplicaciones de las matemáticas en la sociedad y las características propias de las nuevas generaciones. A pesar de estos cambios, las clases de matemáticas han permanecido en gran medida similares, lo que ha contribuido a mantener estereotipos negativos en torno a esta disciplina.

Otro alcance es la reflexión crítica sobre las decisiones didácticas: Durante el desarrollo de nuestro laboratorio de prácticas docentes, tuvimos la oportunidad de reflexionar críticamente sobre las decisiones didácticas que favorecen o dañan la relación de los niños y las matemáticas. Nos dimos cuenta de que no se había prestado suficiente atención a la forma en que estas decisiones influyen en la percepción de los estudiantes y en su motivación para aprender matemáticas. Esto nos llevó a replantearnos nuestras prácticas y buscar nuevas formas de abordar la enseñanza de las matemáticas de manera más inclusiva y emocionalmente significativa.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación tienen importantes implicaciones para la enseñanza de las matemáticas. Al reconocer las causas del estigma asociado a esta disciplina, podemos trabajar en la implementación de soluciones que fomenten una relación más positiva y enriquecedora entre los estudiantes y las matemáticas. Algunas posibles soluciones que hemos identificado incluyen: a) Actualización de las metodologías y estrategias de enseñanza para hacerlas más relevantes y conectadas con las aplicaciones y desafíos del mundo real. b) Promoción de un enfoque emocionalmente inteligente en la enseñanza de las matemáticas, que tenga en cuenta las emociones y experiencias de los estudiantes. c) Fomento de la colaboración y el trabajo en grupo, para que los estudiantes puedan construir conocimientos matemáticos de manera colectiva y significativa. d) Implementación de recursos y herramientas

tecnológicas adecuadas que permitan a los estudiantes explorar y experimentar con conceptos matemáticos de forma interactiva.

Estas soluciones buscan no solo superar el estigma asociado a las matemáticas, sino también mejorar la comprensión y el rendimiento de los estudiantes en esta área.

Dentro de las posibles soluciones encontramos que para futuras prácticas matemáticas es necesario considerar que:

- La parte socioemocional como eje fundamental de la clase de matemáticas: Reconocemos que la dimensión socioemocional desempeña un papel crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Por lo tanto, como prioridades dentro de nuestras prácticas matemáticas escolares, nos comprometemos a generar confianza en los niños, fortalecer estrategias de participación, fomentar el autocuidado, promover la salud emocional, crear espacios de encuentro en los que se fomente el respeto, la comunicación y el reconocimiento del otro. Entendemos que un ambiente seguro y acogedor es fundamental para que los estudiantes se sientan motivados y comprometidos con el aprendizaje de las matemáticas.
- Nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento: Reconocemos la importancia de repensar las formas tradicionales de interacción y construcción del conocimiento en el aula de matemáticas. Esto implica considerar nuevas formas de interacción entre los niños, entre los docentes y los niños, así como entre los niños y las matemáticas. Estas formas de interacción deben ser transversales, es decir, deben integrarse de manera natural en todos los aspectos del currículo. Al mismo tiempo, buscamos promover nuevas maneras de construcción del conocimiento que se basen en un posicionamiento crítico y en argumentaciones didácticas sólidas. Queremos fomentar la participación activa de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos y en la construcción de su propio conocimiento, brindándoles las herramientas necesarias para pensar de manera crítica y reflexiva.
- Consolidación de un colectivo de docentes: Reconocemos la necesidad de formar y consolidar un colectivo de docentes comprometidos con la educación matemática en los contextos cambiantes de nuestra sociedad. Esto implica la creación de espacios de colaboración y alianzas entre los profesores, donde podamos problematizarnos, compartir experiencias, reflexionar sobre nuestras prácticas y dialogar en torno a cuestiones profundas de la educación matemática. Estos espacios nos permitirán estar actualizados sobre las tendencias y avances en la enseñanza de las matemáticas, así como promover una mejora continua en nuestras prácticas docentes.

Estas consideraciones nos brindan una guía para abordar las necesidades actuales de la educación matemática y promover un cambio significativo en nuestras prácticas. Al centrarnos en la dimensión socioemocional, la transformación de las formas de interacción y construcción del conocimiento, y la

consolidación de un colectivo de docentes comprometidos, buscamos generar un impacto positivo en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y en su percepción de las matemáticas.

Metodología

Diseño de investigación: Para abordar nuestro objetivo de comprender y resignificar la clase de matemáticas en los contextos actuales, empleamos un enfoque cualitativo de investigación. Este enfoque nos permitió explorar en profundidad las experiencias, percepciones y prácticas de los docentes de matemáticas en el aula, así como generar conocimientos significativos sobre las posibles soluciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina.

Participantes: La muestra de participantes en nuestra investigación estuvo compuesta por un grupo de profesores de matemáticas de educación primaria. Se seleccionaron intencionalmente para garantizar la representatividad de diferentes contextos educativos y experiencias profesionales. El tamaño de la muestra fue determinado por el principio de saturación, es decir, se continuó recopilando datos hasta que se alcanzó un nivel de redundancia en la información recopilada y se logró una comprensión profunda de los temas emergentes.

Recopilación de datos: Utilizamos varias técnicas de recopilación de datos para obtener una comprensión completa de las experiencias y prácticas de los docentes de matemáticas. Estas técnicas incluyeron:

- **Entrevistas semiestructuradas:** Realizamos entrevistas individuales con los participantes, utilizando una guía de preguntas abiertas diseñada para explorar temas como las percepciones de los docentes sobre las matemáticas, las estrategias utilizadas en el aula, las dificultades encontradas y las posibles soluciones.
- **Observación participante:** Realizamos observaciones en el aula para obtener una comprensión directa de las prácticas de enseñanza de los participantes. Durante estas observaciones, tomamos notas detalladas sobre las interacciones entre los docentes y los estudiantes, así como sobre las dinámicas y el ambiente general en el aula.
- **Análisis documental:** Revisamos documentos educativos, planes de estudio y materiales didácticos utilizados por los participantes, con el fin de comprender el contexto en el que se desarrolla la enseñanza de las matemáticas y detectar posibles influencias en las prácticas educativas.

Análisis de datos: Utilizamos un enfoque de análisis cualitativo para interpretar los datos recopilados. Los datos de las entrevistas, observaciones y análisis documental fueron transcritos y organizados en categorías y temas emergentes. Utilizamos técnicas de codificación abierta y axial para identificar patrones, relaciones y significados dentro de los datos. Luego, realizamos un análisis temático para agrupar y sintetizar los hallazgos principales.

Consideraciones éticas: Se siguieron rigurosamente los principios éticos en la investigación. Todos los participantes dieron su consentimiento informado para participar en el estudio, se respetó su privacidad y se mantuvo la confidencialidad de los datos recopilados. Además, se obtuvo la aprobación de un comité de ética de la investigación para llevar a cabo el estudio.

Limitaciones: Es importante reconocer algunas limitaciones en nuestra metodología. La generalización de los hallazgos debe hacerse con precaución, ya que nuestra muestra fue específica de profesores de matemáticas de educación primaria y los resultados pueden variar en otros contextos educativos. Además, al ser una investigación cualitativa, los resultados están influenciados por la subjetividad de los participantes y los investigadores.

Impacto de la investigación

Esperamos que nuestra estrategia tenga *impacto* en las formas como se han desarrollado las prácticas matemáticas. Iniciando por las propias que ya se han venido modificando y en otros docentes que puedan conocer nuestra experiencia. Adicionalmente, reconocemos las complejidades del contexto actual de la escuela por el proceso de postpandemia, en donde se agudizó y visibilizó brechas y desigualdades en múltiples dimensiones; pero que también corresponde a una sociedad cambiante producto del consumismo y de la reducción de la acción humana a intereses económicos de un mundo globalizado donde las aplicaciones matemáticas han jugado un papel fundamental (Ernest, 2021; Radford y Silva, 2021; Skovsmose, 2020). Nuestro objetivo es influir en las formas en que se han desarrollado tradicionalmente las prácticas matemáticas, tanto en nuestra propia escuela como en otros docentes que puedan conocer nuestra experiencia. Buscamos generar un cambio positivo en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, y promover enfoques innovadores que tengan en cuenta la dimensión socioemocional, las nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento, y la importancia del diálogo y la reflexión colectiva entre los docentes.

Reconocemos las complejidades del contexto actual de la escuela, especialmente después del impacto de la pandemia. Durante este período, se han agudizado y visibilizado brechas y desigualdades en múltiples dimensiones. Sin embargo, también reconocemos que vivimos en una sociedad en constante cambio, caracterizada por el consumismo y la reducción de la acción humana a intereses económicos en un mundo globalizado. En este contexto, las aplicaciones matemáticas han jugado un papel fundamental en nuestra forma de entender y participar en el mundo (Ernest, 2021; Radford y Silva, 2021; Skovsmose, 2020).

Al abordar estas complejidades y desafíos, nuestra investigación busca impactar en la forma en que se enseñan las matemáticas y cómo los estudiantes las perciben. Queremos que nuestros hallazgos y experiencias inspiren a otros docentes a replantearse sus prácticas, a incorporar la dimensión emocional en el aula, a fomentar nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento, y a buscar espacios de

diálogo y colaboración entre los educadores. Creemos que, al implementar estas estrategias, podremos contribuir a mejorar el rendimiento y la motivación de los estudiantes, y a fomentar una relación más saludable y enriquecedora con las matemáticas.

Además, nos gustaría destacar que nuestra investigación se suma al cuerpo de conocimiento existente en el campo de la educación matemática. Al referenciar a investigadores como Ernest, Radford y Silva, y Skovsmose, reconocemos la importancia de construir sobre las bases teóricas y empíricas previas para avanzar en nuestro entendimiento de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Nuestra contribución radica en la implementación y reflexión sobre estas ideas en un contexto específico, adaptándolas a las necesidades y desafíos de nuestra propia escuela.

Estas estrategias, que antes habían pasado desapercibidas en el contexto escolar, se hicieron evidentes a través de la metodología empleada de laboratorios de prácticas docentes. Al analizar la nueva realidad escolar después de la pandemia y llevar a cabo discusiones colectivas en el laboratorio, pudimos abordar la enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva crítica y reflexiva, centrándonos en aspectos específicos que necesitaban ser reconsiderados. A medida que nos adentrábamos en el aula como sujetos críticos y reflexivos, surgieron cuestiones fundamentales que debían ser abordadas en las prácticas matemáticas escolares.

Estas reflexiones y debates en el laboratorio nos llevaron a considerar la posibilidad de proponer en nuestro colegio una forma de resignificar las prácticas matemáticas escolares, de manera que puedan atender a las necesidades de nuestros estudiantes y fomentar procesos de innovación. Hemos comenzado a implementar algunas de estas estrategias en nuestras clases y hemos llevado a cabo discusiones profundas sobre las implicaciones de estos enfoques.

Como resultado de estas reflexiones y acciones, hemos observado cambios positivos en el rendimiento y la motivación de nuestros estudiantes. La incorporación de la dimensión socioemocional en nuestras clases de matemáticas ha generado un ambiente de confianza y participación, donde los estudiantes se sienten seguros para expresar sus ideas y enfrentar desafíos matemáticos. Además, las nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento han fomentado el pensamiento crítico y la argumentación fundamentada, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades matemáticas más sólidas.

Es decir, la metodología de laboratorios de prácticas docentes nos ha permitido descubrir y aplicar estrategias innovadoras para resignificar las prácticas matemáticas escolares. Estos enfoques han demostrado ser eficaces en abordar las necesidades de nuestros estudiantes y promover un ambiente de aprendizaje enriquecedor. Continuaremos explorando y evaluando nuevas formas de mejora en nuestra labor docente, con el objetivo de seguir transformando positivamente la experiencia de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en nuestra escuela.

Conclusiones

Desde el laboratorio de prácticas docentes, hemos llegado a la conclusión de que es imperativo resignificar las prácticas matemáticas en el nivel de educación primaria. Nuestra investigación revela que las clases de matemáticas han permanecido estáticas y no han evolucionado de manera acorde a los cambios sociales y las características de las nuevas generaciones. Esta falta de adaptación contribuye a la percepción negativa de las matemáticas por parte de los estudiantes, creando barreras en su aprendizaje y desarrollo académico.

Para abordar esta problemática, hemos identificado áreas clave que requieren atención. En primer lugar, es fundamental priorizar la parte socioemocional en las clases de matemáticas. Al generar un ambiente de confianza y seguridad, los estudiantes se sentirán más motivados y dispuestos a participar activamente en el aprendizaje de las matemáticas. Fortalecer estrategias de participación, promover el autocuidado y fomentar la salud emocional son aspectos que deben integrarse de manera integral en las prácticas matemáticas escolares.

Además, hemos reconocido la necesidad de explorar nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento en el aula de matemáticas. Es esencial alejarse de enfoques tradicionales y fomentar la participación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento matemático. Esto implica promover el diálogo y la colaboración entre docentes y estudiantes, así como entre los propios estudiantes. Al adoptar un enfoque crítico y argumentativo, los estudiantes no solo adquieren conocimientos matemáticos, sino que también desarrollan habilidades de pensamiento crítico y razonamiento lógico.

Nuestra experiencia en el laboratorio de prácticas docentes nos ha demostrado que la consolidación de un colectivo de docentes comprometidos es esencial para el éxito de estas transformaciones. El diálogo constante, la problematización y el intercambio de experiencias entre los docentes son aspectos que enriquecen nuestras prácticas pedagógicas y nos permiten abordar de manera más efectiva los desafíos de la educación matemática en contextos cambiantes.

En resumen, nuestras conclusiones destacan la necesidad de resignificar las prácticas matemáticas en el nivel de educación primaria. Al priorizar la dimensión socioemocional, promover nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento, y consolidar un colectivo de docentes comprometidos, podemos impactar positivamente las prácticas matemáticas y promover la innovación en la educación. Estas transformaciones son esenciales para garantizar una educación matemática más inclusiva y relevante en una sociedad en constante transformación. Esperamos que nuestras experiencias y reflexiones inspiren a otros educadores a emprender acciones similares y a contribuir al avance de la educación matemática en sus propios contextos.

Referencias

- Clavijo, M. (2022a). La actual complejización del rol del profesor desde la mirada de las nuevas generaciones de educadores matemáticos. Las consideraciones éticas en las concepciones de profesores en formación. *CIEG. Revista Arbitrada Del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 56(2244–8330), 20–30. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/06/Ed.5620-30-Clavijo-Riveros.pdf>
- Clavijo, M. (2022b). La ética imperante en la clase de matemáticas como elemento base para la formación inicial y continuada de los docentes. *Congreso de Ética, Ciencia y Educación*. Archivo digital: <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/12/Ed.59206-221-Clavijo-Martha.pdf>
- Clavijo, M. (2023). Laboratorios de prácticas docentes como posibilidad para identificar la ética imperante en la clase de matemáticas. *CIEG, Revista Arbitrada Del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 59(2244–8330), 206–221. Archivo digital: <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/12/Ed.59206-221-Clavijo-Martha.pdf>
- Ernest, P. (2021). The Ethics of Mathematical Practice. In S. N. Switzerland (Ed.), *Handbook of the History and Philosophy of Mathematical Practice* (Sriraman, pp. 1–38). Archivo digital: https://doi.org/10.1007/978-3-030-19071-2_9-1
- Radford, L. (2016). On Alienation in the Mathematics Classroom. *International Journal of Educational Research*, 79, 258–266. Archivo digital: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035515302883>
- Radford, L. (2020). El aprendizaje visto como saber y devenir: una mirada desde la teoría de la objetivación. *REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, 15(36), 27–42. Archivo digital: <http://www.luisradford.ca/pub/2020%20-%20Radford%20-%20REMATEC%20El%20aprendizaje%20visto%20como%20saber%20y%20devenir.pdf>
- Radford, L. y Silva, M. (2021). *Ética: Entre educación y filosofía* (L. Radford y M. Silva, Eds.). Universidad de los Andes. Archivo digital: <https://uniandes.edu.co/es/publicaciones/libro-etica-entre-educacion-y-filosofia-luis-radford-maritza-silva-acuna>
- Skovsmose, O. (2020). Mathematics and ethics. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(18), 478–502. Archivo digital: https://www.researchgate.net/publication/368968849_Mathematics_and_Ethics

Teatro como alternativa para potenciar la inteligencia emocional en tiempos de postpandemia

RUTH ESPERANZA GARZÓN MORENO

*“¿Qué es la vida, sino una obra de teatro en la que cada uno hace un acto hasta que baja el telón?”
Erasmus de Rotterdam.*

Objetivos

Aplicar una propuesta pedagógica fundamentada en teatro que aborde el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños durante el tiempo de pandemia y promueva interacciones asertivas entre pares por medio del desarrollo de habilidades socioafectivas.

Resultados

Desde el estado del arte se evidencia deserción, inequidad, falencias en la estructura pedagógica del sistema académico, aumento de trastornos psiquiátricos o de ansiedad e índices mayores de violencia infantil.

Impacto en la política

La directriz gubernamental durante la pandemia ordenó confinamiento por emergencia sanitaria producida por el COVID 19, los procesos pedagógicos desde la virtualidad fueron un reto para los docentes, dado que no existen políticas pedagógicas concretas para la situación, las condiciones obligaron a una adaptación que desafiaron a los educadores a buscar estrategias metodológicas para desarrollar herramientas de aprendizaje con estudiantes sin recursos económicos, sin dispositivos tecnológicos o acceso a la tecnología; las “prácticas educativas incluyentes” evidencian una brecha social que exige intervención política prioritaria.

Develar el estancamiento de los procesos académicos y emocionales de los niños en tiempos de pandemia sugieren un reto a las políticas públicas educativas para la educación postpandemia actual, se deben reflejar procesos educativos desde la pedagogía liberadora tanto en la praxis educativa como en el cumplimiento de la norma donde establece que las instituciones deben permitir la pluralidad, diversidad, equidad, oportunidades, aprendizajes integrales y significativos con la participación de los niños y jóvenes en procesos críticos y liberadores.

La conjugación de diversas intervenciones e investigaciones actuales, dan cuenta de niños y adolescentes con temores magnificados, ansiedad social, dificultades para expresarse de manera verbal o directa, inmadurez en el desarrollo de sus habilidades sociales básicas, falta de herramientas para la expresión de sus emociones y sentimientos, aumento de la depresión, ideación recurrente de suicidio, aislamiento, dependencia de los dispositivos para la comunicación, entre otros. Es inminente abordar la inteligencia emocional para el favorecimiento del desarrollo integral, permitiendo la asociación del desempeño lingüístico con la comprensión, la integración de las emociones, la sensibilidad y la socialización que eran herramientas fundamentales antes de la vinculación a las aulas físicas mediante el juego de roles que va directamente ligado al temperamento infantil.

Metodología

El propósito de la investigación es articular tres categorías fundamentales que inciden en el problema, por medio de un diseño cuasiexperimental dado que se interviene en la totalidad de los estudiantes de los grupos intervenidos, para realizar un análisis descriptivo e interpretativo en lo referente a los avances comportamentales, testimonios, entrevistas, cuestionarios, pruebas cualitativas, de la metodología de investigación doctoral didáctica de acción participativa que incluye un ejercicio de observación, investigación - acción participativa y evaluación; se lleva a cabo un estudio de tipo correlacional con el fin de medir dos variables, una correspondiente a la edad de los estudiantes y sus etapas de desarrollo desde la teoría de Piaget y/o la relación entre la institución pública - privada.

La interpretación descriptiva e interpretativa se desarrolla con el resultado de los instrumentos almacenados mediante herramientas tecnológicas, la aplicación de expresión corporal se realiza en sesiones semanales distribuidas durante el año y evidencian el proceso de los participantes; este programa se encuentra prediseñado y fundamentado en valores sociales desarrollados en cada sesión, donde se involucran reflexiones, motivación al dialogo entre pares, percepción de valores, manifestaciones de expresión corporal intencionadas a motivar el desarrollo de la inteligencia emocional y motivación a situaciones que exijan criterio o decisión de acuerdo a las capacidades propias de su edad y proceso de desarrollo emocional y cognitivo.

Las categorías a tener en cuenta en la intervención son:

El teatro y la expresión corporal (paradigma dominante): Propuesta pedagógica que acerca a los participantes a este tipo de manifestación artística que no es próxima a su entorno cultural, pero cercana mediante el role play, desde su proceso de desarrollo individual.

La inteligencia emocional (paradigma emergente): Aplicación de la teoría de inteligencias múltiples de Gardner en un momento históricamente particular del mundo, con niños postpandemia.

Impactos socio - afectivos en pandemia (paradigma emergente): Formación integral de los niños desde la teoría de las etapas de desarrollo infantil, donde destaca la importancia de aprender a conocer y orientar las emociones.

Pertinencia social

Converge en seres humanos comprometidos con su ejercicio social, sujetos cuyas emociones se expresen de manera asertiva, impactando empática y afectivamente a su entorno; luego de la aplicación del programa disminución en niveles de ansiedad, comunicación fluida – asertiva, habilidades sociales que fomenten la armonía colectiva y el buen vivir.

Conclusiones

- Estudios que asocian el desarrollo de habilidades sociales con la inteligencia emocional.
- Las funciones sociales de las emociones posibilitan las diversas interacciones de los individuos.
- La regulación de emociones posibilita las diversas interacciones de los individuos y permiten la expresión de los sentimientos.
- Es imperioso proyectar espacios de participación de nuestros niños, como estrategia que permita poner en evidencia las necesidades infantiles en esta nueva realidad educativa posterior al COVID 19.

Referencias

- Stanislavsky, C. (1948). Creación de un personaje. Ed. Español. Unión soviética. Archivo digital: [https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/9490/80010%20Creacion_de_un_personaje_Stani%20slavsky%20\(2\).pdf;jsessionid=BEA813DCA5B6846A5909DD6839B732CC.jvm1?sequence=5](https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/9490/80010%20Creacion_de_un_personaje_Stani%20slavsky%20(2).pdf;jsessionid=BEA813DCA5B6846A5909DD6839B732CC.jvm1?sequence=5)
- Torres, T. (2016) Métodos de investigación. *Revista Mexicana de investigación*, 3(5). Archivo digital: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142020000200016&script=sci_arttext&tlng=es
- Hardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. Ed. Asturias. Archivo digital: https://www.apega.org/wp-content/uploads/2015/01/inteligencias_multiples_teor%C3%ADa_practica.pdf
- Antunes, C. (1983). Juegos para estimular las inteligencias múltiples. Archivo digital: http://partidodeltrabajo.org.mx/2017/wp-content/uploads/2017/06/libro_Juegos_para_estimular.pdf
- Vygotsky, L. (1979). La teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. Archivo digital: <https://cmc.ihmc.us/cmc2006papers/cmc2006-p80.pdf>
- Alfonso, N. (2020). Educación emocional en niños de primaria en Colombia. (Tesis, universidad distrital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25065/AlfonsoVanegasNataliaSofia2020.pdf;jsessionid=389414B3087E5873033F556ABCAD2354?sequence=1>

“El teatro es poesía que sale del libro para hacerse humana”

Federico García Lorca

**Estrategia Mariposa: Innovación para una orientación escolar
sensible al contexto en épocas de postpandemia**

YOMAIRA BERNAL PÉREZ

OMAR GIOVANNY PULIDO NIÑO

Resumen

La metáfora de la metamorfosis es el mensaje central que contiene la Estrategia Mariposa. Esta innovación encarna una transgresión que contesta las maneras tradicionales de gestionar la orientación escolar y desarrolla una propuesta para la promoción de la salud mental y la prevención de riesgos psicosociales ante situaciones que se han agudizado después de la pandemia y que requieren nuevas perspectivas para ser abordadas. La transformación en la escuela se plantea desde la posibilidad de pensar otros registros en los cuales la orientación escolar tiene oportunidad de descubrir y desarrollar escenarios pedagógicos que aborden la salud mental, haciendo énfasis en la capacidad de comprensión e interpretación del mundo desde la mirada de la comunidad, en donde se validen y adquieran nuevos significados de los roles de cada ser humano que habita el colegio y la comunidad en los ámbitos personal, social, cultural y académico. A través de esta experiencia, se apuesta por la construcción de espacios para dialogar sobre la vida.

Lugares de reflexión y acción

La Estrategia Mariposa es una propuesta que toma como postulado central el enfoque *enactivo*, uno de los planteamientos de Varela (2010), que se ubica más allá del mundo biológico y aporta elementos de análisis en relación con el ámbito social; de acuerdo con esta mirada, los seres cognitivos no representan un mundo preconcebido, ya que la cognición consiste más bien en un proceso donde se entiende que el conocimiento es el resultado de “Una interpretación que emerge de nuestra capacidad de comprensión”.

Dichas interpretaciones y comprensiones que se tenían frente a la vida se afectaron tras la pandemia, el sentido de vida cambió completamente de un momento para otro: los espacios concurridos fueron censurados, la socialización se redujo casi que exclusivamente al núcleo familiar, en todos los ciclos de la vida; se combinaron los roles de padre- madre-trabajador (a)-estudiantes, todo en el mismo lugar, al mismo tiempo y, aunque desde la OMS (Organización Mundial de la Salud) en el mes de mayo del presente año

se anunció que la pandemia ya no es una emergencia sanitaria mundial, quedaron consecuencias que afectan el ámbito emocional, social, académico y cultural de los estudiantes y sus familias.

A continuación, se expondrán planteamientos relevantes de esta propuesta, donde la experiencia pedagógica del orientador explora el re significación de diferentes situaciones escolares, incluyendo cómo la comunidad educativa se relaciona con el entorno y consigo mismo, a favor del cuidado de la salud mental. Así la escuela se transforma en un espacio que posibilita nuevos encuentros y se convierte en un territorio de puertas abiertas que favorece la interacción comunitaria. Se posibilitan otras formas de ser y actuar dentro de la escuela.

La *Estrategia Mariposa*, poco a poco ha ganado un espacio en la comunidad académica, lo que ha generado un posicionamiento que espera generar un impacto en la construcción de escuela, a nivel institucional, local y distrital.

¡Apareamiento y fecundación!

Algunas nociones que configuran una línea de análisis y puesta en obra de un mundo posible se articulan a partir de tres situaciones que acontecen en el territorio escolar y, ciertamente se agudizaron: la primera, relacionada con la incertidumbre de las familias frente a las dificultades presentadas en la pandemia y sus efectos posteriores, aunadas a la imposibilidad del diálogo o la falta de redes de apoyo, lo que conlleva a una re significación de la escuela de padres en los colegios; la segunda, los adversos efectos económicos de la pandemia, reflejados en la crisis alimentaria que se deriva de la pobreza extrema; y la tercera, el incremento de los problemas de salud mental en la comunidad educativa. Estas situaciones fecundan la posibilidad de crear estrategias que comprendan, desde otros lugares, la intención pedagógica de la orientación escolar.

Metamorfosear la escuela de padres —Hablemos del huevo—

La *Estrategia Mariposa* impacta en los modos de *ser*, *hacer* y *estar* de la comunidad escolar, entendidos desde la metáfora del ciclo de la mariposa. La primera etapa del ciclo denominada *Huevo*, recoge el momento en que nacen las *Chocolatadas de Familias*, que tienen como objetivo principal aprender sobre el afecto, a través de vivencias corporales, como escuchar música en vivo, en un espacio dispuesto para el encuentro y el disfrute, mientras se comparten el chocolate caliente y la mesa como ritual de cercanía con parejas y acompañantes. Son un espacio para el consentimiento y el aprendizaje que, a su vez, contribuye a la disminución del estrés, al cuidado de la salud mental a partir del reconocimiento del otro, para disfrutar, volver al amor y otras prácticas de cuidado.

Apoyada en las tensiones abordadas por Francisco Varela frente a cómo nos aproximamos al conocimiento materializado¹¹⁷ en la práctica pedagógica, se detectaron cinco contrastes como línea de identificación de un *desde* con proyección a un *hacia*. A continuación, se enuncian cada uno de ellos:

1. Desde lo conservador hacia el reconocimiento de las diversas composiciones familiares.
2. Desde las formas tradicionales de escuelas de padres hacia la movilización de encuentros de familias
3. Desde el saber experto hacia un lugar protagónico de los saberes de la comunidad.
4. Desde la descontextualización hacia una lectura del contexto como acción pedagógica transversal para la innovación.
5. Desde la escuela cerrada hacia una escuela abierta que genera articulaciones para trabajar con redes comunitarias e interinstitucionales

Estas apuestas pedagógicas han consolidado una alternativa que busca fortalecer los vínculos Familia-Escuela, además de permitir al área de orientación escolar reflexionar acerca de la manera en la cual, a través del cambio en la denominación “escuela de padres” por “encuentros de familias” se generan espacios para explorar otros modos de compartir entre las familias y la comunidad.

Metamorfosear en la pandemia. Emergencia del ciclo oruga.

Las orugas crecen y mudan; comen como si no hubiera un mañana porque —en cierto modo— no lo hay. ¡La metamorfosis lo cambia casi todo! Ese es el contexto de este ciclo. Familias con necesidades alimentarias insatisfechas en medio de los cambios producidos por la pandemia del COVID-19.

Allí, la importancia de reflexionar y materializar la agencia de una acción situada —retoma de Varela— la noción de la mirada encarnada de los docentes orientadores. Se propuso una estrategia de atención presencial que permitió espacios de escucha y contención emocional, que permitió canalizar lo que se había guardado durante el aislamiento, mediado por la entrega de paquetes alimenticios previamente gestionados y entregados con el apoyo de la comunidad a las familias que más lo necesitaban. En este proceso, se vivió y se aprendió en la práctica acerca de la solidaridad y el trabajo comunitario, una ganancia para fortalecer el tejido social.

En cuanto la normatividad permitió que las escuelas retornaran a la presencialidad, la mayoría de las familias reiniciaron las actividades laborales formales e informales lo que les permitió suplir la necesidad básica de tener alimentos o por lo menos realizar la agencia para obtenerlos sin el límite que impuso el aislamiento. Sin embargo, en cuanto se retoman las clases se advierten dos fenómenos el primero el imperio de la quietud, el silencio y el uso del celular en cambio de la algarabía el movimiento y el uso

¹¹⁷ “Comenzamos con la línea dura de la ciencia cognitiva y nos desplazamos hacia lo que podría considerarse su periferia, esto es la consideración del contexto circundante y los efectos de la historia biológica y cultural sobre la cognición y la acción”.

de la palabra que eran usuales en el inicio del año escolar, y el segundo las situaciones de inseguridad alimentaria que agenciaron espacios e apoyo alimenticio en el 2021 pero que se terminaron en ese mismo año por la disminución de reportes asociados con esa situación problemática.

La alianza familia escuela se fortaleció, la gestión comunitaria sensible de la estrategia aportó a la permanencia de estudiantes, a la vinculación de estudiantes nuevos especialmente migrantes y la participación masiva en las actividades programadas en el colegio.

Metamorfosear las crisis en salud mental: La Crisálida

La siguiente fase del ciclo, denominada *Crisálida*, representa uno de los grandes retos que enfrentan las instituciones educativas, relacionada directamente con la crisis en salud mental, que durante los años 2021 y 2022 aumentaron considerablemente a nivel mundial.

Emergieron procesos demostrativos de cambio que incluyen la creación de una cartilla pedagógica como dispositivo que conecta la dimensión biológica con la reflexión en relación con las situaciones de salud mental para ser abordada en un espacio físico de enseñanza, aprendizaje y encuentro, lugar creado a partir de la propuesta denominada *Crisálida*, en donde puede observarse el ciclo de vida de la mariposa desde un micro-artefacto, mientras se habla, se escucha, se escribe y se reflexiona.

En el dispositivo, a través de preguntas relacionadas con la metamorfosis y la observación del ciclo de la mariposa, se posibilitó la vinculación de temáticas de salud mental como afrontamiento del duelo, manejo de emociones, problemáticas familiares, sentido de vida entre otros y, de acuerdo con las exploraciones y reflexiones de cada participante, se acompaña la creación del registro de narrativas, para que desde la realidad, la ficción o la ensoñación se motivara a la escritura y la creación de nuevas perspectivas ante las dificultades.

Para la observación del ciclo de la mariposa, se cuenta con un micro artefacto pedagógico donde los estudiantes observan la planta Capuchina, y se hace el reconocimiento de los huevos, orugas, pupas o crisálidas y, posteriormente, la mariposa este proceso se apoya con la experiencia del proyecto pedagógico “Aulas Vivas” del profesor Alvaro Stiven Silva.

En la crisálida que crean las mariposas el cuerpo muta; al parecer, solamente quedan vivos el cerebro y el corazón; mientras permanecen aparentemente inmóviles todo su cuerpo se transforma. En ocasiones, los seres humanos también necesitamos ese espacio, y por eso se busca que la *Crisálida* sea un espacio físico para que estudiantes, familias y docentes tengan una pausa: para llorar, meditar, orar, pensar, o expresarse mediante la escritura, también es un lugar que posibilita la recolección de narrativas para la edición del libro *Alas de mariposa*.

En tiempos de post pandemia la crisálida es un territorio de paz y creación, los diferentes miembros de la comunidad lo pueden habitar es un espacio que está allí para ser vivenciado desde la libertad. Los estudiantes, los guardas de seguridad, los maestros y maestras, las entidades externas lo han transitado y

apropiado desde sus diferentes sensibilidades, uno de los propósitos centrales de la innovación escolar es abrir espacios de diálogo y transformación.

Los orientadores en Colombia, siguiendo a Bachelard (2000), debemos considerarnos “como conquistadores de lo posible, no como los archivistas y repetidores de lo ya conocido” (p. 113). Y eso es, en resumen, esta iniciativa, la comprensión de un mundo posible de ser transformado... Para volar...

Eclosión de la mariposa... Apertura indispensable para un contexto que muta

Presenciamos *El fenómeno de la vida*, título del libro de Francisco Varela, soporte teórico fundante de esta experiencia, cuyo aporte central es revelar la capacidad interpretativa del ser vivo que concibe al ser humano, no como agente que descubre el mundo, sino como parte constitutiva de él. En este sentido, se avanza sobre el postulado “(...) la vida y la cognición son activamente realizadas por un agente, un ser autónomo que no experimenta un encuentro pasivo con el mundo, sino que crea un mundo de significado desde dentro” (Varela. 2010, p. 115).

A través de esta experiencia se evidencian algunas dificultades que el docente orientador puede encontrar en el entorno escolar referente a situaciones personales, sociales, culturales y académicas que afectan el proceso educativo, y la manera en la que se pueden gestionar diferentes mecanismos para abordarlos; se reconoce que, el proceso educativo, cuando es un proceso simbiótico en el que participan todos los actores y se trabaja orgánicamente, el resultado también beneficiará a toda la comunidad. Aquí, la importancia del orientador para gestionar y articular estos procesos.

En esta línea es clave volver la mirada hacia lo que el contexto nos revela y atender las dinámicas que surgen en nuestras comunidades, en función de su comprensión. También es importante reflexionar, sistematizar y compartir experiencias que pueden aportar a contextos análogos, soluciones vitales y de fondo a problemáticas sensibles de las comunidades educativas.

La existencia de una mariposa puede ser muy breve, pero el ciclo que alimenta y permite esa bella y efímera vida es complejo y duradero, constante. Se repite de manera permanente y esparce por el cielo nueva y colorida vida... Esta Estrategia se ha instalado de forma lenta, ha vivido transformaciones, tomándose los tiempos necesarios y, hasta ahora, ha alcanzado la fuerza suficiente en sus alas para desplegarse y viajar hacia nuevos lugares.

Proyecciones que permiten que la estrategia se despliegue actualmente en otro colegio de Bogotá y desde la lógica del diálogo de saberes realizar conversaciones inspiradoras con maestros y maestras que investigan e innovan de la línea de Convivencia, Cultura de Paz y Procesos Socioemocionales del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Al igual que la Estrategia Mariposa, la comunidad escolar ha tenido la posibilidad de identificar momentos que permiten reconocer que no solamente hay una transformación, sino que ésta es una constante en el cotidiano; tras cada paso, decisión, dificultad o palabra dicha se espera, desde el papel que desempeña

la orientación escolar, facilitar espacios de transformación personal, institucional y social, teniendo como principio el bienestar de los seres humanos que confluyen, vitales, en los espacios educativos.

Con alas para volar... destino la política pública en salud mental con pertinencia

Existen argumentos sobre los que Varela disertó a propósito de la generación de alternativas, uno de los destinos posibles de la experiencia pedagógica innovadora es la incidencia en la política pública desde los elementos transversales de lo que ha sido y es la Estrategia Mariposa. El autor hace un llamado a "(...) cultivar sensibilidades propias" y no hacer "(...) eco de tendencias de otras latitudes" (Varela, 2010, p. 451), en esta línea es clave volver la mirada hacia lo que el contexto nos revela y atender, en función de su comprensión, las dinámicas que surgen con procesos que traspasen la comprensión de la salud mental restringida al sector salud, visibilizando como desde los territorios escolares se aborda y comprende. De acuerdo con Herazo (2022) no basta con que la intersectorialidad haga parte del discurso de la política pública en salud mental; debe darse en las prácticas, en el discurso tienen que incorporar todo aquello que favorezca el buen vivir, la vida digna, el disfrute de la vida, el vivir sabroso.

La aspiración de cultivar lo propio es, ciertamente, un desafío; por ello, elementos particulares del contexto de la experiencia pedagógica devienen en material reflexivo, sensible y, al tiempo, práctico: ¡útil! Que busquen contribuir con saberes que aporten a la construcción de una política pública en salud mental que considere las nociones de bienestar y comunidad en los territorios escolares como parte de la exploración de nuevas acciones propuestas susceptibles de ser re-pensadas desde el rol de las y los docentes orientadores escolares de Colombia.

Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica. Archivo digital: https://monoskop.org/images/1/16/Bachelard_Gaston_La_poetica_del_espacio.pdf
- Herazo-Acevedo, E. (2022). *Análisis sociopolítico de las políticas nacionales de salud mental en Colombia 1998-2019*. Universidad Nacional de Colombia.
- Bächler, R. Poblete, O. y Poblete, X. (2012). Francisco Varela: una revisión de algunos de sus aportes fundamentales a través de la mirada de David Rudrauf. *Revista Synergies* (8), 121-140. Archivo digital: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/83482582/Francisco_Varela_una_revisin_de_algunos_2020408-16392-q2i4fz.pdf?1649455354=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFrancisco_Varela_una_revision_de_algunos.pdf&Expires=1700677268&Signature=c8MIVMp2jbiSaigEwq3Y58bRRjE3v1RG3-xM4KhJK01JkkKxEomKZRRZDAvI~ChuXZEXMtspQ5d7u3Z3H87kS2Ic9hXS21FFrVZ4CN0VYiYRTXqP-N9iVSO6cLTieYcIcD7K9D9nIsOCIz~RALSPIBksxJAThYZIM3Dw6ujbBYOml1GP9Pw6Tc-

rLopoIYWUSquytNhnlhIR~4rxAjwSON6yxleVaLTsp1X2it3r6nkQCBcNOcB46yfAIIp~uQjfH3
yoHxc4mwXyMRRwmqylXpFVbNqr2zWMZJ4pjf~3ulL6J1ycovhhOIFv44LGkV1euJg4Yu4gW
mDii4HTCso6w__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Varela, F. (2010). *El fenómeno de la vida*. Buenos Aires: Edit. Granica. Archivo digital: https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/biblioteca-formacion-situada/upload/El_fenomeno_de_la_vida-_Varela.pdf

Narrativas escolares, una mirada a lo que piensan y dicen los niños y las niñas de un tiempo de pandemia y pospandemia (COVID-19)

YURANY MARCELA CHAVERRA ÁLVAREZ

GUSTAVO ANDRÉS LEYTON AGUDELO

Resumen

Este escrito presenta un fragmento de la propuesta investigativa *Narrativas escolares de niños y niñas de un tiempo de pandemia y pospandemia del COVID-19*, que se desarrolló con estudiantes en edades entre los 5 y 12 años de dos instituciones educativas de Antioquia. Esta exploración se desarrolló desde la investigación cualitativa, con un enfoque hermenéutico y se empleó el método biográfico narrativo. El trabajo de campo se llevó a cabo con tres estrategias pedagógicas las cuales se denominaron narrografías. En consecuencia, se pudieron establecer otras comprensiones y significaciones que establecen los niños y las niñas en torno a la escuela y a sus espacios cotidianos, a la relación con sus pares y a las dinámicas de poder, autonomía y libertad.

Proyectar

Objetivo general

Comprender las narrativas escolares durante la pandemia y pospandemia del COVID-19 a través de las narrografías de un grupo de niños y niñas de básica primaria de dos instituciones educativas de carácter público de los municipios de Girardota y Vegachí.

Objetivos específicos

- Conocer las voces de los niños y las niñas a partir de las narrografías, con el fin de visibilizar las formas en las que vivieron la experiencia referida al COVID-19.
- Describir lo que expresan los niños y las niñas con relación a lo escolar en el tiempo de pandemia y el regreso a la escuela en pospandemia.
- Documentar las narrativas escolares de los niños y las niñas sobre la contingencia del COVID-19 a partir de estrategias pedagógicas que dan cuenta de sus experiencias.
- Interpretar las narraciones de los niños y las niñas para resignificar nuevas formas de hacer escuela y ser maestro(a).

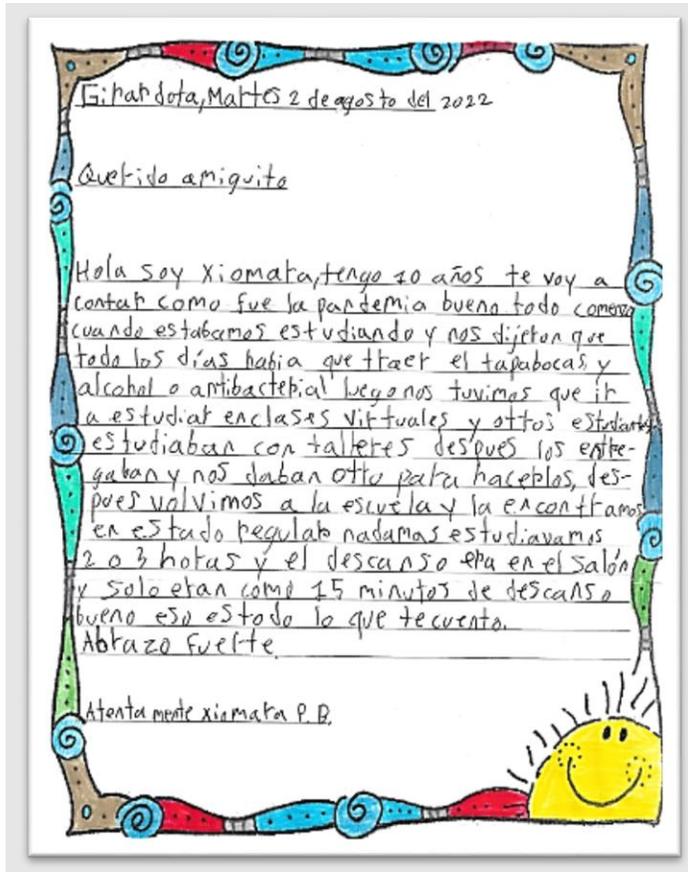
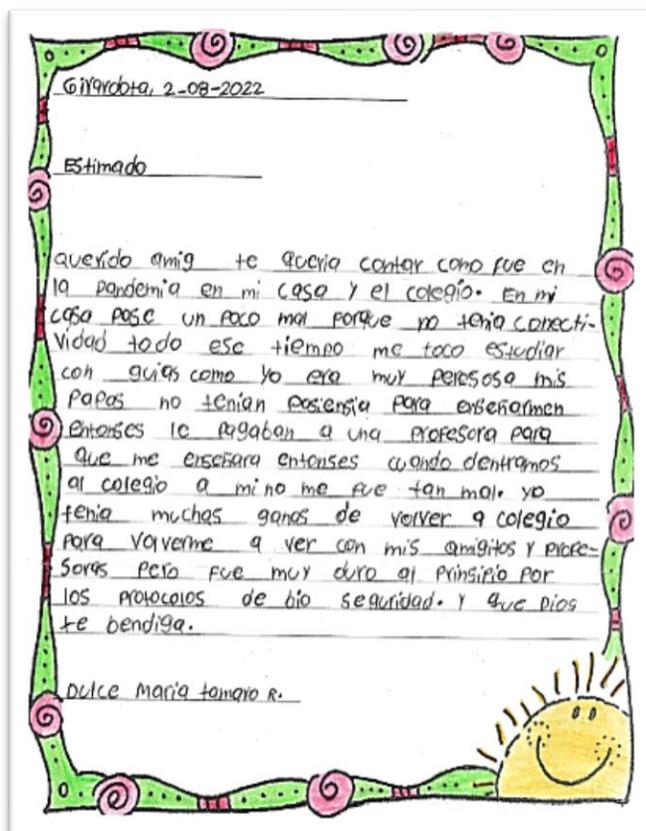
Comprender

Resultados parciales

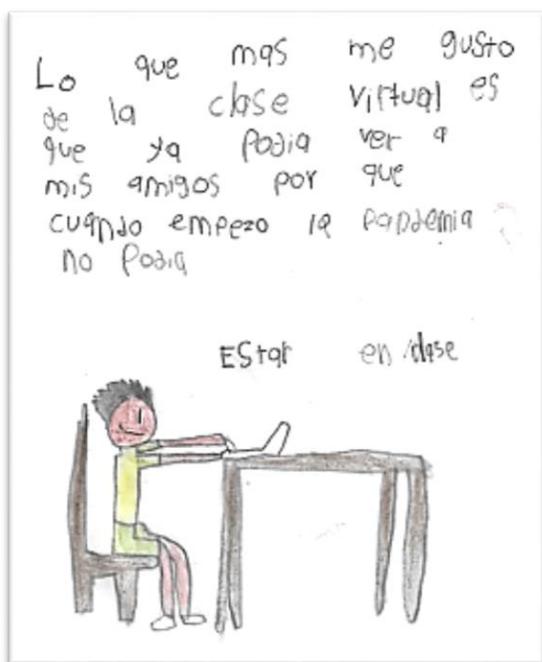
Las narrografías, radiografías de las subjetividades de los niños y las niñas

Desde las narraciones y grafías de los niños y las niñas, nosotros como maestros(as) investigadores podemos hacer referencia a los siguientes resultados:

- Las narrativas de los niños y las niñas permiten recoger la memoria histórica de lo ocurrido en la pandemia y pospandemia del COVID-19 frente a la educación y reconocer como se reinventó la escuela, observemos las siguientes narrografías:



Fuente. Epístola viajera. Dulce, 10 años Fuente. Epístola Viajera. Xiomara, 11 años



Fuente. Dibujo narrado. Samuel, 10 años

Lo que le diría es que lo primero que en la pandemia todo el mundo tenía que estar encerrado en sus casas pues porque había un riesgo de que, si uno salía, a uno lo podían arrestar porque el riesgo era que uno se podía infectar del COVID-19, entonces todos se quedaron encerrados en sus casas y pues para no infectarse. Lo segundo que yo diría sería que los creadores de esta pandemia serían los de China, pues ellos, ellos hicieron un virus que se les salió de control y se esparció por todo el mundo. Lo tercero que le diría sería que al virus no haberse quitado del todo, al virus no haberse eliminado del todo, todos, todos después de la pandemia..., de la casa por cárcel, todos tendrían que utilizar tapabocas, pues así evitaban el riesgo de que se contagiaran.

Fuente. Films narrados. David, 9 años

- El espacio de la escuela permite el trabajo cooperativo entre pares, convirtiéndose en un eje transversal y potencializador de las dinámicas escolares, observemos lo que narran los niños y niñas:

“A mí me gusta más estudiar en la escuela porque explican mejor y mandan... y uno tiene tareas acá para hacer con los compañeros y hace trabajos en equipo, mientras que los trabajos en equipo que mandaban para la casa uno los tenía que hacer solo y a veces los papás no querían con uno, porque tenía que trabajar, entonces me gusta más estar aquí en la escuela y estudiar acá, porque uno puede hacerlo en parejas y estudia muy bueno.”

Fuente. Films narrados. Luís Miguel, 7 años

“Me gusta más venir a la escuela, porque en la escuela aprendemos más, podemos jugar con los compañeritos, también podíamos hacer las tareas con los compañeritos.”

Fuente. Films narrados. Nicole, 7 años.

- Las familias actuales, son diversas y acompañan la educación desde diferentes puntos de referencia de acuerdo a las dinámicas sociales, culturales y económicas que se establecen al interior

de su núcleo funcional. Los modelos de crianza en casa, en medio de la educación remota emergente por la contingencia sanitaria por el COVID-19 permitió que observáramos que los niños y niñas se desenvuelven según los deseos de los padres de familia y cuidadores, lo que los sitúa en condiciones de protección, acompañamiento positivo o negativo, castigo y abandono, tal como se puede evidenciar en las siguientes narrografías:



Fuente. Dibujo narrado. Matthew, 7 años Fuente. Dibujo narrado. Sebastián, 10 años

Indagar

Impacto en la política

Llega la pandemia: una ruptura inesperada

El 31 de diciembre del año 2019 la Organización Mundial de la Salud (OMS) notificó el primer reporte de la enfermedad por coronavirus COVID-19 en Wuhan China, que se esparció rápidamente por los continentes y provocó una pandemia que forzó al mundo a un confinamiento obligatorio. Posteriormente, en marzo del año 2020, en Colombia, se decretó el confinamiento de la población ante la inminente amenaza por el COVID-19; dicha circunstancia afectó la economía, la movilidad, las interacciones sociales y por ende, las dinámicas institucionales, entre ellas las relacionadas con la educación, lo que se convirtió en una afectación social generalizada, como lo expresa Ramonet (2020) “lo que las ciencias sociales califican de *«hecho social total»*, en el sentido de que convulsa el conjunto de las relaciones sociales, y conmociona a la totalidad de los actores, de las instituciones y de los valores” (p. 2).

A lo largo de la historia, la escuela entendida como constructo social ha sufrido transformaciones y ha tenido diversas significaciones que han estado vinculadas a cada momento histórico, a los cambios en la cultura y a las políticas establecidas por cada sociedad, lo que supone que los acontecimientos generados por el COVID-19 tienen repercusiones significativas en la escuela que hoy conocemos.

En un momento histórico la escuela se ideó o fue creada para unos pocos, en particular para las personas de la clase alta, posteriormente, se estableció como una forma de colonización a poblaciones consideradas salvajes, bárbaras o con falta de civilidad, pero también, con los cambios pedagógicos,

políticos y sociales, la escuela ha sido concebida como un espacio igualitario, tal y como lo expresan Masschelein y Simons (2014):

La escuela surge como una concreta materialización y especialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. (p. 12)

En ese sentido, el orden desigual que la escuela minimiza frente a las condiciones sociales, familiares y singulares de los niños y niñas se ve truncado por la contingencia sanitaria generada por el COVID-19, ante esto, es imperativo escuchar sus voces y de este modo, visibilizar lo que tienen por decir a partir de sus sentires en torno a lo vivido durante y después de la pandemia.

Ante esta eventualidad gestada por el COVID-19, el gobierno, las directivas de las instituciones educativas y los maestros(as) se vieron en la necesidad de idear nuevas formas de ser y hacer escuela. Por ello, es posible pensar en que se desterritorializó, es decir, los espacios ocupados por la escuela se tornaron desiertos, solitarios, sin transeúntes, la escuela se vio obligada a ser vivida a través de otros ambientes de aprendizaje y bajo otras dinámicas, tal como lo manifiesta, Huarcaya (2021):

No obstante, con el cambio de modalidad, ocurriría una fragmentación del espacio-tiempo, en que la escuela se vería obligada a responder a las distintas realidades de los hogares, de sus familias y expandir su servicio a distintos sitios geográficos, dinámicas que darían el surgimiento de una escuela desterritorializada. (pp. 62-63)

Con esta premisa, durante la cuarentena obligatoria, los niños y las niñas ya no pertenecían al lugar institucional como estructura física llamada escuela, sino a un lugar simbólico que desarrolló prácticas educativas a partir de diversas modalidades: educación remota, educación a distancia, educación virtual (sincrónica- asincrónica), educación mediada por un componente tecnológico o virtual y metodologías híbridas.

Pese a lo anterior, se presentó un desafío para los niños y las niñas que implicó nuevas formas de representar, resignificar y experimentar la escuela, por lo que resulta de gran importancia para nosotros como maestros(as) reconocer las narrativas escolares vividas durante la pandemia y el regreso a la escuela desde las voces de los niños y las niñas. Lo anterior, cobra sentido cuando se piensa en aquellas situaciones que mutaron; entre ellas, las maneras de socializar, de aprender, de vivir el juego, la libertad de los espacios, de compartir con sus pares y de asumir diversas representaciones de autoridad y cuidados.

Cierre de las escuelas: ¿y la continuidad de la educación?

A principios del año 2021, en pospandemia, ante las nuevas políticas expresas por el Ministerio de Educación Nacional surgió la metodología de alternancia educativa, entendida como:

Opción de combinar estrategias de trabajo educativo en casa con encuentros presenciales en los establecimientos educativos consentidos por las familias y los estudiantes, previo diagnóstico de

cumplimiento de las condiciones de bioseguridad para preservar el bienestar de la comunidad educativa y definición por parte de directivos y docentes, del ajuste del plan de estudios, adecuación de la jornada escolar, edades de los estudiantes que pueden retornar, cantidad de grupos, lugares de encuentro, entre otros. (MEN, 2021, p. 8)

Esta metodología de alternancia implicó la atención escolar presencial en la mayoría de las instituciones educativas del país, las condiciones implícitas bajo este modelo consistían en que los centros educativos contaran con servicio de agua potable y los protocolos mínimos de bioseguridad. Los y las estudiantes comenzaron a asistir a clases teniendo en cuenta el distanciamiento social y los protocolos de bioseguridad establecidos (uso de tapabocas, gel desinfectante y lavado de manos frecuente).

Luego de la distribución de los grupos por burbujas¹¹⁸ y de la adecuación física de la escuela para la atención de los estudiantes se inició la educación presencial, la cual consistía en subdividir los grupos en dos o más subgrupos según el número total de estudiantes que comenzaron a asistir a la escuela en horarios especiales y discontinuos.

Los estudiantes y los maestros (as), tras un receso en la presencialidad de aproximadamente un año, regresaron a las aulas para encontrar espacios, interacciones y dinámicas diferentes a las vividas antes en los centros educativos: zonas demarcadas, contactos salubres, juegos controlados, entre otras situaciones que podrían denotar una alteración en la experiencia escolar

Desafíos pedagógicos: interrogantes que sitúan la investigación.

Las nuevas normalidades emergentes ante la contingencia sanitaria por el COVID-19, implicaron una serie de retos para los actores involucrados en los procesos escolares; familias, maestros(as), directivos docentes y estudiantes, fueron y siguen siendo el centro de múltiples reflexiones, como lo expresa Larrosa (2006):

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. (p. 123)

¹¹⁸ Burbujas hace referencia a la ubicación de los niños y niñas por subgrupos para asistir por días o por horas a la institución educativa para evitar el contagio masivo. En las dos Instituciones focalizadas se tuvo denominaciones diferentes, pero se estableció la misma metodología de subgrupos.

Estas reflexiones nos permiten ubicar la mirada en las vivencias educativas como eso que sucede y es necesario visibilizar desde nuestro oficio como maestros (as), en el cual la escucha atenta y el reconocimiento son vitales para pensar la escuela. Por esta razón, las palabras y múltiples expresiones de los niños y las niñas amplían los caminos para que las contingencias y la incertidumbre que hacen parte de la experiencia humana se habiten de manera conjunta, sensible y pedagógica, en palabras de Martín (2020):

Aparece una invitación ineludible a reconocer la polifonía de voces que aparece en las experiencias de los niños, no hay lugar a la homogeneización de la experiencia cuando se trata de la condición humana. Desde el campo de experiencias pedagógicas, se presenta el reto por hacer de la práctica educativa un proceso reflexivo, ético y político, que permita la pluralidad de expresiones y acompañe las diversas maneras en las que los niños se narran, lo que en últimas converge en narrativas comunes y compartidas desde la escuela. (p. 15)

Estas trayectorias nos llevaron a indagar por las narraciones de los niños y las niñas entre los 5 a 12 años de edad, vividas en cuarentena, durante la pandemia y posteriormente con el regreso a la escuela - en pospandemia-. En este sentido, se espera recuperar las voces y narrativas de los niños y las niñas, los cuales expresan un punto de vista diferente al de los adultos para comprender los entramados de la escuela.

Construir

Metodología. Nuestro camino recorrido

Esta investigación buscó explorar las narraciones, relatos y voces de los niños y las niñas con relación a un momento históricamente inusual y atípico como el que significó el COVID-19, en el que se tejieron nuevas discusiones en torno a la pertinencia y el rol de las distintas instituciones adscritas a nuestra sociedad y, en el que por supuesto, el contexto educativo no fue la excepción, no obstante, las reflexiones emergentes alrededor de lo que significó ese tiempo estuvo representada en su mayoría desde la voz de los adultos, lo que se puede traducir en una invisibilización de lo que dicen, sienten y viven los niños y las niñas en torno a las dinámicas escolares experimentadas durante la pandemia y pospandemia del COVID-19.

Esta investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa, en la cual los docentes investigadores plantearon diversos interrogantes y caminos para comprender y reconocer las voces de los niños y las niñas en aras de promover una escucha atenta y un reconocimiento a sus vivencias a través de dibujos, textos escritos, relatos y narraciones.

Entre los enfoques de la investigación cualitativa se encuentra el hermenéutico que fue implementado en esta investigación para conocer e interpretar las vivencias escolares de los niños y las niñas durante la pandemia y pospandemia del COVID-19. Este enfoque alude a la posibilidad de retomar la hermenéutica como el camino para interpretar las narraciones de los niños y las niñas y comprender cómo le aportan a la escuela, a los maestros y a sus prácticas pedagógicas para resignificar el lugar de la educación.

Por ende, el método utilizado en esta investigación fue el biográfico narrativo, decisión que nos permitió conocer las vivencias escolares transitadas por los niños y las niñas durante la contingencia del COVID-19. Por esta razón, se advierte una escritura en primera persona que vincula lo que se indagó en el contexto de la investigación, acuñado a lo que viven los investigadores y participantes en la búsqueda de sentidos sobre el fenómeno abordado.

Los niños y las niñas como constructores del conocimiento

Como ya se ha reiterado, esta investigación propone a los niños y las niñas como sujetos activos y propositivos, ya que sus aportes son considerados vitales para la construcción de este trabajo o en palabras de Martín (2020): “Cada niño y cada niña aportó a este proceso desde su singularidad, con sus voces, preguntas, relatos de experiencias, con su presencia y existencia” (p. 65). Ello implica, un papel fundamental de los niños y las niñas en el que no son instrumentalizados o asumidos como un medio, sino como sujetos partícipes y activos en la construcción del conocimiento.

Estrategias pedagógicas para la recolección de información: Narrografías

En este trabajo de investigación, no se utilizaron instrumentos convencionales para la recolección de la información, sino que se crearon estrategias pedagógicas pensadas para el trabajo de indagación con niños y niñas, puesto que no es lo mismo recolectar informaciones provenientes del mundo de los adultos, que de niños y niñas. Dado lo anterior, en función de este trabajo investigativo se decidió nombrar a las estrategias pedagógicas como *narrografías*, las cuales representaron las técnicas que fueron implementadas para la recolección de la información.

Narrografías es un término que surge de las reflexiones y conversaciones que como equipo de trabajo se sostuvieron en la construcción de esta investigación y donde las estrategias pedagógicas debían obedecer de alguna forma a la atipicidad que enmarcó la contingencia sanitaria COVID-19 y la polifonía del discurso narrativo, en los que, además, confluyeron la temporalidad y el contexto (Bolívar, 2012), por lo que la singularidad en la elección metodológica se tornó en una imperativa tarea que dio como resultado las siguientes narrografías: 1. Dibujos narrados, 2. Epístolas viajeras y 3. Film narrados.

El término narrografía alude al arte de narrar las experiencias a través de diversos medios que implican la producción de narraciones en cualquiera de sus formas: dibujos, textos escritos, audios o videos; en primer lugar, <<*Narro*>> de la posibilidad que tenemos los seres humanos de contar, que ha sido clave en la tradición oral y en la producción de medios estéticos para comprender el mundo y lo que acontece en él y <<*Grafía*>> como la capacidad de organizar el pensamiento y las ideas que tenemos del mundo a partir de representaciones que dan cuenta de los sentidos que cada persona o comunidad construyen en torno a algo. Por esta razón, el trabajo de campo se constituyó a partir de narrografías que nos permitieron retomar las narrativas de los niños y las niñas que proponemos como sujetos activos que participan de diferentes caminos de indagación, observemos:

- **Dibujos narrados**

Los dibujos realizados por los niños y las niñas expresan las múltiples miradas que estos albergan del mundo que los rodea. Por medio del dibujo los niños y las niñas que no se han apropiado del código convencional escrito pueden expresar sentimientos, pensamientos, emociones y experiencias de su cotidianidad. En el dibujo se configuran narraciones que entrelazan aspectos relacionados con cada individuo y con las personas que los rodean, es decir, abarcan lo social y lo cultural (Rodulfo, 1992).

Los dibujos en esta investigación no solo recogieron las ideas de los niños y las niñas más pequeños, sino que también permitieron potenciar los textos escritos de aquellos que estaban más familiarizados con la escritura, por esta razón, los dibujos no solo representan lo que sienten y piensan los niños y las niñas sobre la contingencia sanitaria COVID-19, sino que estos entramaron una narración a viva voz de sus realidades y experiencias.

- **Epístolas viajeras**

Escribir desde una situación comunicativa real, escribir para ser leído por otros y escribir para narrar las experiencias propias, son los propósitos que se les plantea a los niños y las niñas con la escritura de epístolas viajeras. El género narrativo, es por excelencia el elegido por la escuela para crear un puente entre los niños y las niñas a través de la lectura y la escritura, por ello, proponer la redacción de cartas, aparece como una forma de incitar la discusión desde lo íntimo y personal.

- **Films narrados**

Los materiales audiovisuales permitieron establecer una mirada panorámica de los acontecimientos, capturar lo que se dice en video-imagen, no solo recogió las voces, sino también las expresiones y emociones; lo que permitió recuperar las vivencias a través de narraciones con mayor detalle y sensibilidad, al respecto, Verardi et al. (2015) plantea: “El uso del video en este sentido permite considerar a la imagen no solo como instrumento para presentar y verificar datos, sino como un modo de analizar y reconstruir la realidad, habilitando diferentes lecturas” (p. 207).

- **Diario de campo**

El diario de campo pedagógico fue una herramienta fundamental para los maestros investigadores porque permitió registrar qué dicen los niños y las niñas acerca de la investigación en la cotidianidad de la escuela, esto dotó de sentido no solo el recorrido de la investigación sino también las prácticas pedagógicas.

Pertinencia social

Esta investigación invita a las directivas y maestros(as) a vincular al currículo temas como, cuidado y salud, la muerte, el abuso, la violencia y el abandono con el fin de que los niños y las niñas en próximas contingencias tengan elementos para transitar y responder a estas situaciones.

Es necesario que los futuros maestros(as) investigadores comprendan la importancia de la infancia para pensar la educación, por lo que los invitamos a construir instrumentos de investigación acordes a los niños y las niñas.

Conclusiones

A partir de la consolidación de esta investigación y la implementación de las narrografías, se pueden establecer algunas tendencias que abren el camino a nuevos interrogantes y formas de aproximación a lo que dicen los niños y las niñas y nuevas subjetividades.

En consecuencia, los niños y las niñas establecen comprensiones y subjetividades del mundo que se nos escapan a los adultos, sobre todo, en aquellas que tienen que ver con su motivación alrededor de la escuela, sus pares, a los espacios y las dinámicas que habitan en esta y en efecto, epistemológicamente, los niños y las niñas pueden aportar a la reflexión y conceptualización de otras formas de asumir y concebir la escuela.

Asimismo, escuchar atentamente las voces y narraciones expuestas por los niños y las niñas, implican no solo su reconocimiento como sujetos proveedores de conocimiento, sino también, en la posible clave para entender qué los motiva, cómo aprenden y aprovechar este potencial, lo que implica modificaciones no solo en las dinámicas de los espacios escolares, sino en lo actitudinal y accionar de los maestros (as).

Por otra parte, la tecnología y su uso representa una abismal brecha de desigualdad en el contexto colombiano, sobre todo si hacemos énfasis en su uso pedagógico y educacional, lo que nos lleva a preguntarnos no solo el nivel de apropiación que poseen las familias, sino también de la apropiación y el uso que le damos los docentes a los espacios en los que la tecnología se establece como medio para llegar a los niños y las niñas.

Finalmente, los hallazgos de este trabajo investigativo son un claro llamado a la institucionalidad y a los maestros (as) a tener en cuenta las voces de los niños y las niñas contemporáneos, en la resignificación de la escuela, máxime, después de lo producido por la contingencia sanitaria COVID-19 donde las dinámicas escolares viraron hacia horizontes antes no experimentados por quienes vivencian la escuela.

Referencias

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En: Passeggi, M.C; Abrahao, Maria Helena M.B. (Org.) *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS. Archivo digital: https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf

- Huarcaya-Pasache, C. E. (2021). *Afecto y participación en la relación familia-escuela en tiempos de la covid-19: el caso de un aula multigrado en la comunidad campesina "San Antonio de Cusicancha"*. [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. Archivo digital: https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19067/HUARCAYA_PASACHE_CARLOS_ENRIQUE_AFECTO_Y_PARTICIPACION_EN_LA_RELACION_FAMILIA-ESCUELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*. (19). 87-112. Archivo digital: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>
- Martín-Cartagena, E. M. (2020). *Narrativas en el contexto escolar: una aproximación sensible a las experiencias de niños y niñas* [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia. Archivo digital: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17494/2/MartinElsa_2020_NarrativasenElContextoEscolar.pdf
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Archivo digital: <https://isfd133-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *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*. [Comunicado de prensa]. Ministerio de Educación. Bogotá: Colombia. Archivo digital: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_9.pdf
- Ramonet, I. (2020). Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde Diplomatique*. Archivo digital: <https://bit.ly/ramonet-pandemia>
- Rodulfo, M. (1992). *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós. Archivo digital: <https://www.rodulfos.com/el-nino-del-dibujo/>
- Verardi, M. P., Kornblit, A. L., Beltramo, F. G. y Ortiz, Z. (2015). Medios audiovisuales e investigación social. *Question/Cuestión*, 1(48), 199-216. Archivo digital: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2735>

Mesa 31

Fortalecimiento de la comprensión lectora en el aula en las trayectorias de estudiantes de 5° y 6° grado de la I. E. Primitivo Leal La Doctora, Zona rural, Vereda La Doctora en Sabaneta Colombia

CINTYA VALENTINA CASTRILLÓN MUÑOZ

Resumen

El desempeño lector repercute tanto en la escolaridad primaria y secundaria como a futuro, en esferas sociales, políticas y económicas. Es por esta razón que el fortalecimiento de la comprensión lectora es una política educativa fundamental en Colombia. No obstante, persisten niveles lectores poco competentes que pueden afectar en la transición de la escolaridad básica primaria a la secundaria. Se busca con este trabajo de investigación doctoral caracterizar el proceso lector de estudiantes de primaria en una zona rural de Colombia y en esta ponencia mostrar los aspectos teóricos con relación al tema que hasta ahora se han logrado.

Objetivos

Evidenciar los resultados relacionados con los aspectos teóricos de las categorías de comprensión lectora, desempeño académico y continuidad escolar en la transición de básica primaria a básica secundaria en instituciones educativas de zonas rurales de Antioquia.

Discutir la propuesta metodológica de la tesis doctoral que está encaminada a un enfoque de corte longitudinal, de carácter mixto y bajo un diseño de investigación acción participativa.

Resultados

La propuesta doctoral que está en desarrollo ha logrado tener un acercamiento teórico y del estado del arte que responde inicialmente a la pregunta ¿Cómo influye la comprensión lectora en la transición de los estudiantes de los grados quinto a sexto de las I.E. rurales, desde la percepción de desempeños escolares y continuidad escolar?

La comprensión lectora se refiere a la habilidad de entender y asimilar el significado de un texto escrito. Implica ir más allá de la decodificación de las palabras y de tener la capacidad de comprender el mensaje, extraer información relevante, hacer inferencias, evaluar la validez de las ideas presentadas y relacionar el contenido con los conocimientos previos (Cortes, Oviedo y Zabala, 2018). De esta manera, la comprensión lectora se puede entender como el desarrollo de significados mediante el entendimiento de las

ideas más importantes de un texto, y la posibilidad de establecer vínculos entre estas y otras ideas preconcebidas.

La comprensión lectora es crucial durante la transición de quinto de primaria a sexto grado de bachillerato por varias razones, una de estas tiene que ver con el desarrollo académico. A medida que los estudiantes avanzan en su educación, el contenido de lectura se vuelve más complejo y especializado. La mayoría de las asignaturas, como ciencias, historia, matemáticas y literatura, requieren una sólida comprensión lectora para entender los textos de los libros de texto, los materiales de referencia y las instrucciones.

Por otro lado, con el fortalecimiento de la comprensión lectora se mejora la autonomía en el aprendizaje. A medida que los estudiantes transitan de la educación básica primaria a la básica secundaria, se espera que sean más independientes en su aprendizaje. La comprensión lectora sólida les permite acceder a la información por sí mismos, investigar temas, realizar investigaciones y ampliar su conocimiento más allá del aula (Ramírez, 2017).

Quizá una de las razones más relevantes para el fortalecimiento de la comprensión lectora tiene que ver con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. La comprensión lectora eficaz no solo implica entender la información literal de un texto, sino también interpretar, analizar y evaluar el contenido. En los grados superiores, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades de pensamiento crítico para cuestionar, debatir y formar opiniones fundamentadas. La comprensión lectora es fundamental para este proceso (Díaz y Hernández, 2015).

Ahora bien, la comprensión lectora desempeña un papel fundamental en la transición de los estudiantes de quinto a sexto grado en las escuelas rurales, tanto en términos de desempeño académico como de continuidad escolar. A continuación, se describen algunas formas en las que la comprensión lectora puede influir en esta transición, desde la percepción de los desempeños escolares y la continuidad educativa. En cuanto al desempeño académico se encuentra que la comprensión lectora es crucial para el éxito académico en todas las materias (Gómez, 2015). A medida que los estudiantes avanzan a grados superiores, los textos se vuelven más complejos y exigen una mayor capacidad de comprensión. Aquellos estudiantes que poseen habilidades sólidas de comprensión lectora están mejor equipados para enfrentar los desafíos de los nuevos materiales de lectura y pueden comprender y retener la información de manera más efectiva. Como resultado, tienen más probabilidades de obtener mejores calificaciones y desempeñarse bien en las asignaturas del currículo escolar (Angulo et al., 2019).

Para autores como Gómez (2015), la comprensión lectora es tan importante que puede tener influencia en el desempeño académico en áreas como la “comunicación integral, el pensamiento lógico-matemática, la ciencia y el ambiente, el ambiente personal y social, y la formación religiosa” (p. 35).

Sumado a lo anterior, con el fortalecimiento de la comprensión lectora se amplía la posibilidad de comprender instrucciones y tareas. Esta capacidad es esencial para que los estudiantes realicen las tareas y actividades asignadas de manera adecuada. En el sexto grado, los estudiantes a menudo enfrentan tareas más complejas y extensas, que requieren seguir instrucciones detalladas. Aquellos con una buena comprensión lectora pueden entender claramente lo que se les pide y ejecutar las tareas de manera efectiva. Por otro lado, los estudiantes con dificultades en la comprensión lectora pueden experimentar dificultades para comprender las tareas y, como resultado, pueden tener un desempeño deficiente (Rivas, 2015).

Otro aspecto fundamental a la hora de pensar en el fortalecimiento de la comprensión lectora tiene que ver con la participación en actividades de clase. Es decir, la comprensión lectora también influye en la participación activa de los estudiantes en las actividades de clase. Los estudiantes que pueden leer y comprender textos con fluidez tienen más confianza para participar en discusiones, responder preguntas y expresar sus ideas de manera coherente. Esto les permite aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje y contribuir de manera significativa al entorno educativo (Silva y Gutiérrez, 2016).

En esta línea también se encuentra que el buen desempeño lector puede afectar en la Continuidad escolar. La comprensión lectora tiene una relación estrecha con la continuidad educativa, especialmente durante la transición de grados. Los estudiantes que tienen dificultades para comprender lo que leen pueden experimentar frustración, desmotivación y una disminución en su interés por la escuela. Esto puede llevar a una falta de compromiso, bajo rendimiento académico y, en algunos casos, al abandono escolar. Por otro lado, los estudiantes con habilidades sólidas de comprensión lectora tienen más probabilidades de mantener su interés por el aprendizaje, lo que contribuye a una mayor continuidad educativa (Uribe y Carrillo, 2014).

De manera que, la comprensión lectora juega un papel crítico en la transición de los estudiantes de quinto a sexto grado en las escuelas rurales. Tiene un impacto significativo en el desempeño académico, la capacidad para seguir instrucciones y participar activamente en el aula, así como en la continuidad educativa. Por lo tanto, es importante que los educadores y las instituciones escolares brinden un enfoque especial a la enseñanza y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora durante esta transición crucial.

Por estas razones, la comprensión lectora en niños, niñas y adolescentes se ha abordado como un componente necesario para el desarrollo de habilidades lecto escriturales; dentro de los planes educativos liderados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En la Constitución Política (1991, Art. 44) se declaran los derechos de las niñas y los niños a la educación, la cultura y a la libre expresión de su opinión. El Decreto 2247 (1997) reconoce que los niños y las niñas pueden ser constructores de saberes. Con el Plan Nacional de Lectura y Escritura, Leer es mi Cuento del 2012, el Programa “Pásate a la Biblioteca Escolar” implementado en 400 colegios a nivel nacional en 2017, y la Política de Lectura y Bibliotecas de ese mismo año, se ha incentivado en los diferentes niveles de educación la promoción de un

proceso de literacidad lectora acorde con las necesidades específicas del contexto, como acceso a bibliotecas, tecnología y programas de promoción de lectura (Cortes et al., 2018).

Lo anterior se sustenta en concebir a la lectura como un proceso para la construcción de conocimiento, desarrollo de habilidades de reflexión y análisis, reconocimiento de información, codificación del entorno, entre otros elementos vinculativos de acuerdo con los planes de lectura (Llorens, 2015). Sin embargo, en la actualidad, con el desarrollo de diferentes procesos de interacción y una ampliación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los hábitos de lectura se han visto modificados, promoviendo con ello nuevos retos y desafíos desde y para la didáctica de la enseñanza lectora, tanto en los niveles de primaria, media y superior (Londoño, 2015).

En el caso de los estudiantes de primaria, la comprensión lectora es un elemento fundamental para el desarrollo del proceso académico y la generación de habilidades necesarias para los siguientes ciclos escolares. Lamentablemente, los resultados ofrecidos por pruebas oficiales, como las del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiante (PISA), dan cuenta que los países latinoamericanos poseen competencias inferiores a la media; lo que puede tener un impacto muy negativo debido a los procesos sociales y económicos que se viven en la región (García, Arévalo y Hernández, 2018). A partir de esto, existe una necesidad a nivel teórico y práctico de promover nuevas habilidades y conocimientos lectores.

En Colombia los niveles y la frecuencia de lectura en la población son bajos, dado el alto nivel de analfabetismo y variabilidad en las estrategias de enseñanza (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2001). Ilustra esta cuestión los datos obtenidos en la última encuesta sobre consumo cultural realizada por el gobierno colombiano en el año 2017: al 72,5% de los niños y niñas de 5 a 11 años les gusta leer y al 74,7% les gusta que les lean y, del total de las personas mayores de 12 años que afirmó saber leer y escribir, tan solo el 50,3% leyó libros durante ese año (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2017).

Ahora bien, el departamento de Antioquia es un ejemplo en Colombia debido a que tiene uno de los mejores índices de lectura. Esto se ha dado principalmente por las iniciativas como Plan Departamental de Lectura y Bibliotecas (2014) o el Plan de Desarrollo Antioquia La más educada (2012 – 2015), que se han propuesto considerar a la lectura dentro del desarrollo cultural del departamento, logrando crear planes de lectura y fortalecimiento de bibliotecas. Estos planes incitan a mejorar los procesos educativos y crear un proceso de fortalecimiento a la lectura desde y para la escuela, tanto a nivel urbano como rural. Sin embargo, en zonas rurales que se encuentran alejadas de las ciudades principales y en las que se realizan actividades económicas agropecuarias primordialmente, se ha identificado que hay un menor nivel de comprensión lectora dadas las dificultades logísticas y técnicas, y la falta de formación y recursos en dichos territorios (Lamas, 2015). Estas problemáticas de la educación en zonas rurales en Colombia se suman a otras relacionadas con:

El distanciamiento de las instituciones educativas de los ejes urbanos, la falta de capacitación adecuada de los docentes, así como las dinámicas propias de las sociedades rurales, las condiciones entre una escuela rural y una escuela urbana en términos de calidad, cobertura, pertinencia, acceso e infraestructura dificultan la prestación de este servicio en estas zonas. (González, 2016, p. 25)

Una de estas zonas rurales en mención es la vereda La Doctora, del municipio de Sabaneta, donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Primitivo Leal La Doctora. En esta institución se ha observado que los estudiantes poseen un bajo nivel de comprensión lectora, principalmente en los cursos de cuarto a sexto, sustentado por los resultados oficiales informados por parte del centro educativo y el Ministerio de Educación Nacional en pruebas Evaluar para Avanzar año 2021. Estos resultados obtenidos en las Pruebas Saber, aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), reflejan que “los estudiantes poseen un nivel mínimo de desempeño en el desarrollo de la Competencia Comunicativa Lectora y Comunicativa – Escritora, en sus tres componentes transversales, como son el sintáctico, el semántico y el pragmático” (Clavijo y Sánchez, 2018, s.p.).

Además del bajo desempeño académico en la I.E. Primitivo Leal La Doctora, se ha presentado un alto índice de deserción y reprobación escolar en las trayectorias de los estudiantes. Así, de 268 matriculados en los grados cuarto, quinto y sexto, 8 cancelaron el proceso de matrícula, 12 fueron desertores, se promovieron a 217, y no se promovieron a 31. Dentro de los elementos por los que esta se da se destaca la incidencia de calificaciones bajas en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Impacto en la política

El impacto de proponer una investigación doctoral relacionado con la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en la transición de los estudiantes de los grados quinto a sexto de las I.E. rurales, desde la percepción de desempeños escolares y continuidad escolar es relevante por varias razones. Sin embargo, su relevancia social significativa se da principalmente porque contribuye en la promoción al acceso a la educación, el desarrollo personal y social, mejorar las oportunidades educativas y laborales, y preservar la riqueza cultural. Al invertir en la mejora de estas habilidades, se contribuye al desarrollo integral de las comunidades rurales y se promueve la equidad educativa en el país.

En primer lugar, en el hecho de que se busca estudiar la comprensión lectora como una competencia que debe desarrollarse a plenitud, ya que es fundamental en todas las áreas de la vida. Para autores como Gómez (2015), la comprensión lectora es tan importante que puede tener influencia en el desempeño académico en áreas como la “comunicación integral, el pensamiento lógico-matemática, la ciencia y el ambiente, el ambiente personal y social, y la formación religiosa” (p. 35). Por lo que, al mejorar las habilidades lectoras se puede incidir indirectamente en las otras áreas curriculares. De este modo, el proceso lector no solo constituye un mecanismo primordial dentro de la academia y la vida de los estudiantes, sino un instrumento capaz de transformar el conocimiento (Llorens, 2015).

En segundo lugar, en relación con el acceso a la educación y la mejora en las oportunidades. En muchas zonas rurales de Colombia, el acceso a la educación de calidad puede ser limitado. El desarrollo de habilidades de comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Al mejorar la comprensión lectora, se fortalece la capacidad de los estudiantes para acceder a la información, entenderla y aplicarla en su vida diaria. Asimismo, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en las zonas rurales de Colombia puede abrir puertas a mejores oportunidades educativas y laborales. Al tener una mayor capacidad de leer, entender y analizar textos, los estudiantes rurales tienen más posibilidades de acceder a educación superior, capacitación vocacional y empleos que requieren competencias avanzadas. Esto puede ayudar a romper el ciclo de pobreza y contribuir al desarrollo económico de las comunidades rurales.

En tercer lugar, el desarrollo personal y social. La comprensión lectora no solo es importante para el éxito académico, sino también para el desarrollo personal y social de los individuos. La lectura mejora la capacidad de expresión oral y escrita, aumenta el vocabulario, fomenta la imaginación y la creatividad, y promueve la reflexión crítica. Estas habilidades son fundamentales para que los estudiantes rurales puedan participar activamente en su comunidad, expresar sus ideas y contribuir al desarrollo local.

Finalmente, el impacto en investigación se puede dar en la preservación cultural. En las zonas rurales de Colombia, existen ricas tradiciones y patrimonio cultural. La lectura y comprensión de textos relacionados con la historia, la literatura y las tradiciones locales permite preservar y valorar la identidad cultural de estas comunidades. Al fortalecer la comprensión lectora, se fomenta el interés por la literatura regional y nacional, promoviendo así la diversidad cultural y el sentido de pertenencia.

Metodología

Se busca comprender la realidad lectora de la población estudiada con el fin de brindar una solución efectiva y que se adapte a sus necesidades. Para esto se plantea un enfoque metodológico mixto y un diseño por medio de la Investigación Acción Participativa. De esta manera se puede relacionar la práctica con la teoría en un entorno de conocimientos y cambios sociales, ya que por medio de esta se logra conocer la realidad de los sujetos estudiados, pues el investigador se convierte en parte observadora directa del proceso. La IAP se divide en tres fases observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras) (Hernández et al., 2017, p. 497). Así mismo, la investigación es de corte longitudinal y de carácter mixto por su naturaleza cualitativa y cuantitativa. En el sentido de que se busca analizar los cambios de los sujetos estudiados a través del tiempo, pues, con estos “se recolectan datos en diferentes momentos o periodos para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias” (Hernández et al., 2017, p. 159), esto a través de las pruebas de pre-test y pos-test en los estudiantes en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria (de 5° a 6° año).

En el estudio participarán 70 estudiantes de la I.E. Primitivo Leal la Doctora en Sabaneta, Colombia, los cuales conformarán dos grupos de estudio: el grupo control (G1) y el grupo de intervención (G2), cada uno con 35 unidades de estudio. El muestreo es no probabilístico a conveniencia y los criterios de inclusión es que al iniciar el estudio los niños y niñas se encontrarán cursando quinto grado (División A y B). Para el diagnóstico se hará uso de un pre-test basado en la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC-R, que busca la evaluación de los procesos que intervienen en la comprensión de material escrito y detección de dificultades en la capacidad lectora: Identificación de letras, Reconocimiento de palabras, Procesos sintácticos y Procesos semánticos. El procedimiento se dividirá en tres fases: Fase 1. Observación. Evaluación Preintervención. Fase 2. Acción-Intervención y Fase 3. Reflexión. Evaluación Postintervención.

Pertinencia social

El desarrollo del estudio es relevante porque se enfoca en una de las poblaciones educativas menos estudiadas en la literatura colombiana, como es el caso de las zonas rurales. Pues autores como Angulo et al. (2019) exponen que existen necesidades en cuanto a la mejora de la comprensión lectora presentes en estas zonas, ya que explica que “el sistema educativo en Colombia hasta el momento no ha sido muy eficiente pues no se ha integrado a este sistema las zonas rurales para proporcionar los recursos y beneficios para las instituciones escolares” (p. 32), lo que no permite que haya un servicio eficiente en los centros educativos de las zonas rurales del país.

En este sentido, se busca analizar la problemática y que sirva de guía para mejorar las necesidades apremiantes de mejoras educativas en estas zonas (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Así pues, la selección de la institución responde a la intención de aprender e implementar soluciones en el contexto real y similar a las condiciones demográficas, culturales, económicas y sociopolíticas de varias instituciones educativas del país. Cabe mencionar que, la implementación del estudio de caso, dado que se focaliza en una institución particular, permite describir y promover un proceso de investigación-acción, donde se le otorgue desde la enseñanza nuevas estrategias para promover el aprendizaje de los procesos de comprensión lectora (Universidad de Colima, s.f.).

Conclusiones

Se busca seleccionar y construir guías didácticas en compañías de los docentes para alcanzar el objetivo de mejorar la comprensión lectora en la población dada. Se evaluarán los cambios que se generen a razón de esta estrategia pedagógica, buscando una mejoría en el desempeño de las habilidades estudiantiles. En este mismo sentido, se pretende encontrar beneficios no solamente en el área de comprensión lectora, sino también en el resto de las asignaturas.

Para la consecución de lo anterior, es menester identificar las habilidades claves que mejoran o empeoran el desempeño de la comunidad estudiantil en diferentes áreas académicas. Al encontrar qué

caracteriza el progreso académico, es posible extraer estas herramientas y potencializarlas en todos los contextos que sean necesarios. De esta manera, las estrategias que se plantean para la mejoría en la comprensión lectora pueden revelar herramientas útiles para el resto de las asignaturas. Las habilidades así mostradas pueden ser potencializadas por los docentes a través de diferentes didácticas.

No solamente pueden extrapolarse los resultados encontrados a diferentes contextos dentro de la misma comunidad estudiantil, este estudio puede proveer a otras instituciones rurales con sus resultados para alcanzar los mismos beneficios. Esto es de vital importancia al recordar que anteriormente se enfatizaba sobre la importancia de implementar estrategias pedagógicas en poblaciones rurales, ya que la implementación y creación de métodos pedagógicos que reconozcan las características propias de las instituciones educativas rurales es un ejercicio que no es motivado lo suficiente. Entonces, establecer y compartir las herramientas puede establecer un marco común al que muchas comunidades educativas puedan referirse y guiarse.

Se espera a través del proceso de exploración y de intervención reconocer y mejorar la competencia lectora de los estudiantes de quinto grado. Para esto, se seleccionarán y construirán guías didácticas en compañía de los docentes, para que estas les brinden apoyo y ayude a generar habilidades en comprensión lectora a los estudiantes. Lo anterior, se debe ver reflejado en cambios positivos en el desempeño estudiantil. De manera similar, los resultados de este estudio brindarán estrategias pedagógicas y determinará el enfoque de los esfuerzos didácticos en las habilidades claves para promover el buen desempeño y adecuación en el tránsito de los estudiantes de la básica primaria a la secundaria (5° a 6° grado).

Los resultados y la intervención propuesta se podrán considerar y tomar como modelo para fortalecer habilidades relevantes en los estudiantes, ya sea comprensión lectora o habilidades de otras asignaturas. Es decir, que la institución educativa contará con información sobre el desempeño de sus estudiantes durante la transición de primaria a secundaria. También, podrá identificar qué estrategias promueven una mejor transición, desempeño escolar y disminución en el índice de deserción escolar, en los estudiantes que transitan grado quinto de básica primaria y sexto de básica secundaria. De igual forma, la propuesta de intervención será un recurso que la I.E. Primitivo Leal la Doctora puede usar y mejorar de manera continua al evidenciar la respuesta de diferentes cohortes en el quinto grado.

Por último, los resultados y la propuesta de intervención de esta investigación pueden servir como insumo a otras instituciones de carácter rural en la medida que se desarrolla en un contexto similar, lo cual posibilita la adaptación según las necesidades y recursos propios de cada institución. Asimismo, el carácter longitudinal de la presente investigación promueve un aumento en la conciencia sobre las intervenciones pedagógicas y su relevancia a corto, mediano y largo plazo.

Referencias

- Angulo, W., Angulo, E., Cortes, D. y Soletto, N. (2019) *Comprensión Lectora En Estudiantes De Grado Tercero en la Institución Educativa Rural Mixta “La Humildad” Municipio de Barbacoas - Departamento de Nariño* [Tesis de Posgrado Universidad Santo Tomás] Archivo digital: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16106/2019eduarangulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Clavijo, G. y Sánchez L. (2018). *La competencia lectora en el nivel literal a través de una estrategia pedagógica apoyada por un objeto virtual de aprendizaje, en los estudiantes del curso 302, de la jornada de la mañana del colegio distrital Rodolfo Llinás* [Tesis de maestría. Universidad libre]. Archivo digital: <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/11613/Tesis%20y%20Rae.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Ed. Ley Fácil. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=44htEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Constituci%C3%B3n+Pol%C3%ADtica+de+Colombia+%5BConst,+5D.+7+de+julio+de+1991+\(Colombia\).+2da+Ed.+Editorial+Legis.+&ots=BEyst0UGzO&sig=BoNHbetCZgVmBxJPhMozfwTd2KU#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=44htEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Constituci%C3%B3n+Pol%C3%ADtica+de+Colombia+%5BConst,+5D.+7+de+julio+de+1991+(Colombia).+2da+Ed.+Editorial+Legis.+&ots=BEyst0UGzO&sig=BoNHbetCZgVmBxJPhMozfwTd2KU#v=onepage&q&f=false).
- Cortes, O., Oviedo, C. y Zabala, S. (2018). Importancia de la comprensión lectora en el proceso del aprendizaje en los estudiantes del grado primero de la sede Cora Grimaldo del municipio de Purificación [Tesis de pregrado. Universidad del Tolima]. Archivo digital: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/3002>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE. (2001). *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*.
Ministerio de Cultura - Ministerio de Educación. http://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LD_10753_EJ_5.PDF
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (2017). Encuesta de consumo cultural (ECC). <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/consumo-cultural>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2015). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista* (2ª edición). Atlampa, México: Editorial McGraw-Hill. Archivo digital: https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

- García, M., Arévalo, M., y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155-174. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/8126/6598
- Gómez, W. (2015). *Relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes del primer año de educación secundaria de la institución educativa San Martín de Socabaya 2015* [Tesis de pregrado. Universidad Nacional de San Agustín]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/1961/EDgoquwr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, D. (2016). Compendio de buenas prácticas para el desarrollo local en América Latina. (OCDE, Ed.). <https://policycommons.net/artifacts/3893702/compendio-de-buenas-practicas-para-el-desarrollo-local-en-america-latina/4700028/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2017). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Llorens, R. (2015). *La comprensión lectora en primaria: importancia e influencia en los resultados académicos* [Tesis de maestría]. España: Universidad Internacional de La Rioja -Facultad de Educación. Archivo digital: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%2C%20RUBEN.pdf?sequence=1>
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad. Una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13 (26), 197-220. <http://www.scielo.org.co/pdf/anqr/v13n26/v13n26a11.pdf>
- MEN. (1997). Decreto 2247 de 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997. D. O. AÑO CXXXIII. N. 43131. 18. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- Ramírez, L. (2017). *La comprensión lectora: un reto para alumnos y maestros*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017/8/21/la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros>
- Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761664>

- Silva, E y Gutierrez, W. (2016) *Factores asociados al fracaso escolar en sexto grado en dos instituciones educativas distritales de Bogotá*. [Tesis Universidad de los Andes].
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13924/u754084.pdf?sequence=1>
- Universidad de Colima. (s. f.). Investigación-acción.
https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php
- Uribe, O y Carrillo, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265433711017.pdf>

Una Apuesta Tecnológica Por la Equidad

HEIDY PATRICIA MORENO ROMERO

Resumen

La acelerada innovación tecnológica hace necesario que las condiciones de vida se adapten y transformen. Los modelos educativos tradicionales no son ajenos a esta realidad, teniendo la obligación de desarrollar y fortalecer en la población capacidades y destrezas de cara a estos retos. Crea-Innova-Lab (CILAB), apuesta de Colsubsidio, tiene como objetivo la disminución de brechas sociales en 22 municipios de Cundinamarca con un modelo pedagógico que contribuya al fortalecimiento de competencias, construcción del proyecto de vida y un mundo más equitativo para todos y todas a través de experiencias de aprendizaje innovadoras donde el eje fundamental es la ciencia y la tecnología.

Objetivos

- Generar ambientes que promuevan el aprendizaje y acercamiento a la ciencia, la tecnología y la innovación.
- Disponer de herramientas tecnológicas en 22 municipios de Cundinamarca para orientar los proyectos de vida de los participantes y de esta manera contribuir a la disminución de brechas sociales y de equidad.
- Incentivar en los estudiantes el pensamiento crítico y creativo para desarrollar proyectos que beneficien a sus comunidades.

Contexto del Proyecto

La acelerada innovación tecnológica hace necesario que las personas que habitan en este mundo se encuentren en un constante cambio y adaptación al mismo; cambian la formas vivirlo, de comprenderlo y aprender de este, a la vez que afloran sentimientos de incertidumbre o temor hacia lo desconocido, producto, en algunos casos, del difícil acceso para la gran mayoría de personas, especialmente quienes habitan en zonas rurales, alejadas de las ciudades y cascos urbanos. Los modelos educativos de hoy en día no son ajenos a esta situación, donde se genera un gran reto para transformar las formas de enseñanza tradicionales y lograr educar al interior de esta realidad marcada por constantes cambios tecnológicos. Es aquí donde la educación tiene el papel fundamental de desarrollar y fortalecer las capacidades y destrezas necesarias en los seres humanos para hacer frente a estos retos.

En Colombia, según datos del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MINTIC, 2022), cerca del 39% de los hogares colombianos tiene computadores y tan solo el 60% acceso

a internet; en lo que respecta a instituciones educativas tan solo se cuenta con un computador por cada ocho estudiantes, disponibilidad deficiente respecto a varios países del mundo. En un panorama latinoamericano, estas carencias posicionan el país por debajo de países como Brasil, Chile y Ecuador. Por ello, es necesario el fortalecimiento de este campo a nivel institucional, no solo en la adultez sino también en la niñez y la adolescencia, para así crear un país más competitivo y brindarles a los y las estudiantes herramientas para enfrentar estos retos.

Ahora, el desafío no se limita exclusivamente a fortalecer el sistema educativo, sino que busca lograr que este llegue a los lugares más recónditos del país de acuerdo con lo planteado en el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026* del Ministerio de Educación (2018), que hace de la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias, las bases para crear modelos educativos de calidad. Esto a su vez promueve el desarrollo económico y social del país, por lo que es fundamental el compromiso de la comunidad educativa y el apoyo de gobiernos locales, regionales, el sector privado y la sociedad en general. De esta manera se conseguirá avanzar hacia una educación de calidad en condiciones de equidad y de acceso para estudiantes que habitan tanto en los cascos urbanos como en los sectores rurales del país.

Lo anterior supone la disminución de brechas entre la educación rural y urbana, que no solo deben estar relacionadas con una inversión económica, sino también desde la justicia social y la equidad, garantizando así la igualdad de oportunidades, el acceso a la educación y la disminución de diferencias de calidad entre los modelos educativos urbanos y rurales; entre privados y públicos, de manera que se impulse la gestión educativa a favor de quienes han tenido condiciones más deficitarias.

En un contexto más cercano para el objetivo de este documento, en el departamento de Cundinamarca, situado en el centro de país con 116 municipios y una proyección para el 2013 de 3.500.000 habitantes, se presenta una tasa de analfabetismo del 3,4%; una cobertura de educación neta en educación básica primaria, secundaria y media entre el 85% y 95%; y una deserción escolar del 2,8% (Sistema de Estadísticas Territoriales Teradata, 2023). Estos datos demuestran la urgencia por abordar la educación como principio y derecho fundamental para el desarrollo, crecimiento y construcción ciudadana, basados en la equidad y trabajo constante para la disminución de las brechas sociales que tanto aquejan a los territorios, en especial las zonas rurales.

Para esto, el *Plan de Desarrollo de Cundinamarca «CUNDINAMARCA ¡Región Que Progresa 2020-2024!»* (Gobernación de Cundinamarca, 2020), contempla los procesos educativos conformes al contexto como base del progreso, junto a ambientes educativos sanos, que permiten a niños, niñas y jóvenes la posibilidad de educarse y capacitarse. Estos procesos cuentan con la participación activa de las Cajas de Compensación Familiar, acorde con lo dispuesto en la Ley 789 (2002); el Decreto Único Reglamentario No. 1072 (2015), donde se compila el Decreto 1729 (2008); y la Circular 27 (2020) emitida por el Ministerio de Educación Nacional y la Superintendencia de Subsidio Familiar, en los cuales se asegura la planeación,

desarrollo y evaluación de las Jornadas Escolares Complementarias (JEC), en coordinación con la Secretaría de Educación, en este caso la Secretaría de Educación de Cundinamarca, a través de un adecuado control y seguimiento de los recursos destinados para este fin.

A partir allí y desde el año 2016, nace la apuesta Crea-Innova-Lab (CILAB) en 22 municipios de Cundinamarca, elegidos por sus condiciones demográficas, necesidad en el fortalecimiento educativo y extensión geográfica rural. Los municipios parte de la red CILAB son: Anapoima, Apulo, Arbeláez, Chaguaní, Cogua, Cota, Cucunubá, El Rosal, Funza, Gachancipá, Guachetá, La Palma, Mosquera, Pandi, Quipile, Ricaurte, San cayetano, San Juan de Rioseco, Sibaté, Sutatausa, Tausa y Tena. Apuesta que ha atendido cerca de 6.200 estudiantes al mes de mayo de 2023 y habitantes de estos municipios, con atención en zonas rurales superior al 30% en espacios físicos, con acceso a elementos tecnológicos que contribuyen al acercamiento y apropiación de la Ciencia, Tecnología e Innovación de estudiantes de bajos recursos y que por su ubicación geográfica tienen difícil acceso a herramientas como estas.

Este proyecto inicia con la transformación de las ludotecas -espacios que tenían como propósito principal única y exclusivamente el juego y la diversión de los asistentes a espacios tipo *maker* o *makerspace*- con una línea temática de ciencia y tecnología en la cual se promueve el aprendizaje y la construcción de experiencias innovadoras, así como el pensamiento crítico y creativo. Esto pretende generar oportunidades para la disminución de brechas sociales con un modelo pedagógico que contribuye y promueve al fortalecimiento de competencias e incentivando la toma de decisiones asertivas para la consolidación del proyecto de vida de los estudiantes.

La red CILAB tiene como objetivo aportar al fortalecimiento del aprendizaje en sus participantes a través de experiencias de tipo científico, tecnológico y ambiental, promoviendo así la apropiación social del conocimiento. Para dar alcance a este objetivo, la propuesta pedagógica se soporta en el enfoque de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), con una educación que concibe el aprendizaje de estas cuatro disciplinas sin sus tradicionales barreras e integrándolas en el mundo real, proporcionando experiencias de aprendizaje relevantes y significativas para los estudiantes. En una educación basada en STEM, los estudiantes aprenden a trabajar en equipo al resolver problemas reales sobre los que deben tomar decisiones y reflexionar de forma creativa, además de fomentar el pensamiento crítico individual, su autoestima e impulsando sus capacidades comunicativas. Así mismo, la experimentación les permite mejorar el sentido y el significado de los conceptos aprendidos a largo plazo.

El Sueño Educativo Haciéndose Realidad: Ciencia, Tecnología y Equidad en lo Más

Recóndito de Cundinamarca

Llegar a los lugares más recónditos de Cundinamarca ha sido todo un reto. Se podría pensar que por ser el departamento donde se encuentra Bogotá, capital del país, las zonas rurales estarían relativamente cerca y tendrían facilidad de acceso a servicios, pero al recorrer cada uno de los municipios se puede

visibilizar tanto la lejanía de estos lugares como la dificultad para acceder a servicios esenciales, sin contar las vías en mal estado en las que solo se puede transitar en motocicleta o bicicleta; la infraestructura del siglo XXI para aquellos lugares parece no existir. Municipios como La Palma o San Cayetano, donde la extensión geográfica en su mayoría es rural y algunas veredas quedan a dos horas del casco urbano, son poblaciones donde se vivencia con mayor impacto la desigualdad y falta de equidad para sus habitantes; las olas invernales parecieran congeniar con estos lugares llegando sin piedad y causando el cierre de las vías, además de empobrecer aún más los accesos que tienen.

También podría suponerse que municipios ubicados en la provincia de Ubaté, como los son Tausa, Sutatausa, Cucunubá y Guachetá, tienen mejor infraestructura y acceso por sus majestuosos paisajes y grandes verdes; sin embargo, el sector industrial minero, que crece y se adueña cada vez más de las tierras, no refleja desarrollo y avance social, por el contrario, evidencia deterioro en las vías, viviendas e inclusive en la salud de las personas.

Las condiciones de estos territorios, así como la histórica falta de compromiso institucional y gubernamental han imposibilitado el desarrollo de los mismos, dificultando el adecuado acceso a servicios fundamentales como educación de calidad acorde a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes que allí habitan. Por ello, el reto de la red CILAB es llegar a estos lugares; lugares en abandono; lugares con difícil acceso; lugares en los que se han hallado talentos increíbles; donde viven niños y niñas con sueños, propuestas y deseos por mejorar sus territorios. Esto se logra a través de la alianza interinstitucional entre el departamento de Cundinamarca y la Caja Colombiana de Subsidio Familiar - Colsubsidio, bajo un convenio de asociación en el que el departamento, acorde a las necesidades territoriales, define los municipios que tienen mayores dificultades de acceso a la ciencia y tecnología.

Desde el año 2016 hasta el 2023 se ha logrado la puesta en marcha de 23 CILAB en 22 municipios de Cundinamarca, con una focalización para el último año de 7.043 estudiantes, distribuidos en 39 Instituciones Educativas Departamentales, en las que se ha dispuesto de espacios específicos y exclusivos para la puesta en marcha del programa. Además, se ha logrado una atención efectiva de cerca de 6.000 estudiantes durante el mes de mayo de 2023 y cerca de 28.000 estudiantes desde el 2016 al 2023, con una población rural atendida de aproximadamente 8.000 estudiantes de los municipios de Chaguaní, Cucunuba, Pandi, Quipile, San Cayetano, San Juan de Rioseco y Tausa.

Pero este trabajo no podría ser posible sin los rectores de las instituciones educativas y los docentes que se encuentran en los territorios, quienes son las personas que realizan el proceso pedagógico con los estudiantes que participan allí. Son ellos quienes desarrollan las sesiones y realizan las planeaciones pedagógicas, así como también conocen las necesidades de los territorios, las viven y sienten, y desde allí, con su conocimiento y experiencia, es donde se generan ideas y se construye en conjunto con los estudiantes las propuestas a partir de necesidades reales.

Imagen 1

Cilab de Arbeláez- Exposición a comunidad educativa y líderes del municipio – Elementos tecnológicos



¿Cómo se Hace Posible?

El fundamento de la red CILAB de la Caja Colombiana de Subsidio Familiar - Colsubsidio, se basa en la generación de espacios interactivos que promuevan la apropiación social e integral de la ciencia y la tecnología en ambientes de aprendizaje y enseñanza, facilitando el desarrollo cognitivo y emocional de quienes participan en el programa. Se incentiva la creatividad y el pensamiento crítico apoyados en espacios dotados de distintas herramientas tecnológicas y actividades que generen en los estudiantes experiencias significativas.

Los CILAB también promueven el pensamiento transformador y crítico integrando la ciencia, la ingeniería y las matemáticas, con el propósito de que los estudiantes incrementen su conocimiento y creatividad a través de diversas herramientas. Así mismo, construyen un pensamiento transformador y desde allí identifican tanto las necesidades reales de su entorno y su territorio como posibles soluciones; se propicia la generación de proyectos innovadores con un enfoque real.

El proyecto es posible gracias a la voluntad y trabajo articulado entre el sector público y privado, en este caso la gobernación de Cundinamarca, los 22 municipios adscritos al programa y la Caja Colombiana de Subsidio Familiar – Colsubsidio, quien a partir de los recursos otorgados por el Fondo para la Niñez y la Adolescencia - FONIÑEZ, y de acuerdo a las necesidades de los territorios, decide apostarle a la implementación de este proyecto, el cual ha beneficiado a cerca de 28.000 estudiantes, de los cuales el 30% corresponden a estudiantes de zonas rurales, el 48% género femenino y el 52% género masculino.

Impacto en Nuestros Territorios

En el año 2016 se da inicio al programa en 19 municipios con una atención anual de aproximadamente de 3.800 estudiante, para el 2023 aumenta a 22 municipios con una atención de cerca de 7.000 estudiantes en los 23 CILABS ubicados en el departamento de Cundinamarca.

Se ha logrado una inversión importante en materia económica y administrativa al adecuar los espacios otorgados por los municipios e interviniendo y adaptando su estructura para el correcto desarrollo del proyecto.

Así mismo se ha hecho inversión en elementos fungibles y no fungibles esenciales para los CILAB, entre los que se destacan telescopios, gafas 3D, robots, Arduinos, tablets, mesas STEM; esferas 3D, además de material necesario para el desarrollo de las sesiones planeadas. Cada elemento ha sido destinado exclusivamente para los municipios que están inmersos en el programa. Además, se ha posibilitado el acceso por primera vez a niños, niñas y jóvenes de zonas rurales de estos municipios a herramientas tecnológicas de alto costo.

Imagen 2

Cilab Municipio de Cucunubá- Uso de elementos tecnológico Zoomy- Amplificador de Imagen



Lo Que se ha Logrado

El reconocimiento de la red CILAB a nivel departamental y el fortalecimiento de los procesos pedagógicos en materia de Ciencia y Tecnología han permitido que municipios como Funza, Sutatausa, Cucunubá, Guachetá, Gachancipá, Mosquera, San Cayetano, Cota y El Rosal participen en campeonatos de alto reconocimiento como el First Lego League, donde los municipios de Sutatausa y Funza han pasado a las finales nacionales, logrando el primer puesto en la competencia de alianzas con el juego del robot. Lograr que los estudiantes de los municipios participen en torneos como este fomenta la puesta en práctica de conocimientos, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades como el liderazgo y la comunicación asertiva.

También se ha impulsado la participación de niñas y jóvenes en la red CILAB, incentivando a que ellas se sueñen como científicas, ingenieras, matemáticas y arquitectas. Para esto se motiva el fortalecimiento de habilidades duras y también se incentiva el liderazgo y pensamiento crítico. Como

resultado se ha obtenido que cinco niñas del municipio de Guachetá participaron y expusieron un proyecto de impacto social en su territorio en el Sprint de Innovación -Mujeres STEM, evento desarrollado por la Secretaría de Desarrollo Económico y la Gobernación de Cundinamarca en las instalaciones del Centro Interactivo- MALOKA de la ciudad de Bogotá y en el que se promueve y dinamiza un ecosistema de emprendimiento de alto impacto y de innovación en la ciudad.

Imagen 3

Cilab Municipio de Guachetá- Sprint de Innovación -Mujeres STEM. MALOKA, Bogotá D.C.



De esta manera, se ha logrado que la red no solo abarque un modelo educativo de ciencia y tecnología en los municipios que lo operan, sino que también tenga reconocimiento por lo que allí se hace, tanto a nivel nacional como internacional, permitiéndole a los estudiantes participar de otro tipo de escenarios, soñarse haciendo realidad sus propuestas, aplicando su conocimiento y sentir que realmente pueden hacer realidad lo que se propongan.

Conclusiones

Desarrollar lo aquí plasmado ha sido todo un reto para las poblaciones, instituciones y Colsubsidio, pero las posibilidades que han ofrecido los CILAB a los municipios de Cundinamarca, permiten que los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a herramientas tecnológicas con las que anteriormente no contaban y que contribuyen a la resolución de problemas reales del entorno. Los estudiantes, quienes viven en el territorio y lo conocen, identifican las problemáticas y plantean soluciones a partir de la investigación en espacios de reflexión y con el conocimiento adquirido.

El modelo pedagógico de los CILAB, a través de la JEC y el liderazgo de la Caja Colombiana de Subsidio Familiar - Colsubsidio, apoyan y motivan a que los y las estudiantes adquieran un conocimiento técnico y científico por medio de las distintas herramientas que se han destinado para tal fin. A su vez, se

incentiva el desarrollo de habilidades comunicativas, de observación y escucha activa. Es importante que no solo ellos puedan obtener esos conocimientos técnicos, sino que también logren compartirlos y exponerlos en un lenguaje sencillo y basado en sus realidades.

Para concluir, hoy por hoy no se puede desconocer que aún falta mucho camino por recorrer; se requiere un mayor compromiso institucional que logre disminuir las necesidades territoriales y a su vez permita el acceso a la educación en zonas rurales, lugares que aún no logran brindar educación con calidad debido al déficit en infraestructura y vías. Por ello, para Colsubsidio uno de los objetivos más importantes y que también está marcado en su misión, es contribuir al cierre de brechas sociales, que hoy se está haciendo realidad con la atención de más de 28.000 estudiantes a lo largo del proyecto y de los cuales cerca del 30% que habitan en zonas rurales de difícil acceso.

Referencias

- Circular 27. (2020). Emitida por el Ministerio de Educación Nacional y la Superintendencia de Subsidio Familiar. Archivo digital: <https://www.ssf.gov.co/documents/20127/628324/CIRCULAR+CONJUNTA+No.+27+DE+2020+IMPLEMENTACI%C3%93N+JEC.pdf/97fb2606-9ee0-cca0-e48f-28e831a7450d>
- Decreto 1072 de 2015. (26 de mayo). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=72173>
- Decreto 1729 del 2008. (21 de mayo). Por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 16 de la Ley 789 de 2002. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=30388>
- Gobernación de Cundinamarca. (2020). *Plan de Desarrollo Departamento de Cundinamarca “Cundinamarca Región que Progresa”*. <http://cundinet.cundinamarca.gov.co/portal/planeacion/documentos/plan-de-desarrollo-interactivo.pdf>
- Ley 789 de 2002. (27 de diciembre). Por la cual se dictan normas para apoyar el empleo y ampliar la protección social y se modifican algunos artículos del Código Sustantivo de Trabajo. www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=6778
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones – MINTIC. (2022). *Colombia en el Contexto Internacional*. <https://mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-article-1515.html>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2018). *Plan Decenal de Educación 2016-2026. El Camino hacia la Calidad y la Equidad*. Archivo digital: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Sistema de Estadísticas Territoriales Teradata (2023). *Visor Triage Poblacional*. <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/trriage>

Entre Lo Rural Y Lo Urbano. Una Mirada Desde La Jornada Escolar Complementaria (JEC) A La Ruralidad De Bogotá

JENNY LORENA VICTORIA RAMÍREZ

Resumen

La educación rural colombiana trae desafíos de cara a la asistencia de los estudiantes a las aulas, sin embargo, la Jornada Escolar Complementaria (JEC) de Colsubsidio presente en la ruralidad de Bogotá ha generado resultados que permiten reflexiones sobre las condiciones que posibilitan la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. En este texto se resalta la labor del Colegio Rural José Celestino Mutis, que abre sus puertas para contar cuáles han sido las estrategias que lo impulsan a hablar de calidad y pertinencia, además de su apuesta por construir un escenario que invite a permanecer en las aulas.

Objetivo

Visibilizar la importancia de la JEC dentro del Colegio Rural José Celestino Mutis – IED como parte de un esfuerzo conjunto entre colegios y entidades gubernamentales para contribuir a la permanencia de los estudiantes en el sector rural y mejorar su proyección tanto local como global.

Consideraciones Generales

La ruralidad colombiana integra un amplio contexto en el cual se entretajan distintos valores y cualidades que convergen en la diversidad del territorio nacional, permeada por un fuerte tinte cultural que enriquece su identidad. Así mismo, desde el punto de vista económico y de soberanía alimentaria, el campo colombiano es fundamental para los contextos urbanos en tanto abastece de gran parte de lo que se lleva a la mesa.

Desde esta visión, la cual reconoce su valor intrínseco, es pertinente mirar cuáles son sus luchas, victorias y dolores, pues no se pueden desconocer los diferentes esfuerzos e iniciativas que buscan subsanar las brechas de equidad entre los territorios, pese a las fracturas sociales que han impactado la historia colombiana. Aunque es sensato reconocer que la tarea está inacabada y aún permanece la deuda con la ruralidad desde diferentes ámbitos sociales.

Lo paradójico es que no hace falta ir muy lejos de la urbe bogotana para reconocer las carencias de los entornos rurales, pues estos hacen parte de un sin número de elementos que conforman la gran ciudad a pesar del imaginario ciudadano que concibe estos territorios como zonas lejanas del casco urbano. Una de las caras que muestra la cercanía entre lo rural y lo urbano en Bogotá son sus colegios rurales, que dan cuenta de la educación como necesidad latente en los distintos territorios.

Ahora, parece difícil creer que exista un espacio para ruralidad en medio de la gran selva de cemento capitalino y su caos matutino, sin embargo, es muy posible que el sentirla cercana sea una necesidad para todos quienes trabajan en el sector educativo, junto a los ciudadanos de a pie, para identificar su riqueza y puntos de quiebre, además de la responsabilidad que todos y todas tienen en reconocer y fortalecer la educación rural.

Diariamente en Bogotá 28 colegios rurales abren sus puertas para cobijar alrededor de 26.388 estudiantes que hacen parte de las localidades de: Suba, Ciudad Bolívar, Santa Fe, Usme, Sumapaz, Chapinero, San Cristóbal y Usaquén (Comunicación personal, Sistema Integrado de Matricula [SIMAT], mayo de 2023). Esta realidad nos permite redescubrir a la capital del país, la cual no solo se dibuja como una ciudad convulsionada por el afán de sus habitantes, sino también como un territorio que es hogar de alrededor de 200 cuerpos hídricos, entre ríos y quebradas (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, s.f.); donde se erige el imponente Páramo de Sumapaz, considerado el más grande del mundo al abarcar 333.420 hectáreas (Alcaldía Local de Sumapaz, s.f.); y que acoge a 15 humedales que convierten a la ciudad en un corredor estratégico para aves migratorias. La Bogotá rural y biodiversa es más grande de lo que muchos de sus habitantes pueden reconocer, por tanto, la manera cómo se integra el territorio a las prácticas educativas se debe postular como un elemento relevante, entendiendo la ruralidad como pieza insignia que indiscutiblemente hace parte de todos aquellos que se consideren bogotanos o quienes, por diferentes motivos, transiten por sus calles y verdes paisajes.

El reconocimiento de la Bogotá rural es una visión que se ha venido fortaleciendo en la política pública desde el año 2021 con la Resolución 1712 (2021) donde se compilan seis (6) lineamientos que disponen para los estudiantes un escenario que garantice la calidad educativa y la permanencia de los mismos en el sistema educativo. Esta resolución fundamenta una parte importante de su enfoque en la agenda de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), reconociendo el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible el cual hace referencia a la calidad educativa e identificando la educación como uno de los pilares para garantizar el desarrollo de la sociedad. Ahora, en cuanto a los seis lineamientos que componen la Resolución 1712 (2021), es posible evidenciar que los esfuerzos están concentrados en: primero, garantizar trayectorias educativas completas desde los grados de preescolar hasta la educación superior. Esto tiene como finalidad propender el mejoramiento de las estrategias de acceso y permanencia en el sistema educativo, articulando con educación media y superior; segundo, buscar que los colegios rurales sean espacios de articulación multisectorial con una mirada que permita integrar a la comunidad al fortalecer el desarrollo social y económico, posibilitando la reducción de la pobreza; tercero, direccionado a la calidad y uso del tiempo escolar; cuarto, promover la pertinencia pedagógica en los entornos rurales, reconociendo los contextos desde lo social, cultural y económico, involucrando a las familias y sus

comunidades en los procesos educativos de los estudiantes, con el propósito de fortalecer la formación para la paz y la convivencia (lineamientos quinto y sexto respectivamente).

Formalizar la política educativa rural de Bogotá fue un primer paso para reconocer su relevancia y necesidades, siendo este el punto de partida para un largo camino que aún hoy, casi dos años después, se sigue construyendo, pues la educación en los territorios rurales viene acompañada de retos los cuales requieren de la participación e intervención de distintos actores con la capacidad de entender tanto el contexto cultural, social y económico, como su diversidad. Es ahí donde proyectos como el de la JEC toman gran sentido y capacidad de impacto, ya que están en la posibilidad de reconocer los territorios y brindar herramientas pedagógicas que se ajusten a las necesidades del lugar donde se encuentran, siendo aliados estratégicos para el mejoramiento de la calidad educativa de la Bogotá rural.

Una Mirada A La Jornada Escolar Complementaria

Los retos educativos en los territorios campesinos de la capital y los desafíos que plantea la resolución 1712 de 2021, junto con la política actual que busca propender un escenario de equidad en materia educativa entre los territorios urbanos y rurales, se articulan de manera orgánica con la misionalidad de la JEC, con fundamento en el Decreto 1786 (2021), que busca la protección integral así como el reconocimiento y respeto por la población en condición de vulnerabilidad, buscando que sea desarrolla en zonas rurales y urbanas, Así mismo tiene como propósito fomentar la permanencia de los niños, las niñas y los adolescentes en el sistema educativo, complementando su jornada regular con estrategias pedagógicas innovadoras que contemplen los intereses de los estudiantes e integren sus contextos, generando ambientes que impulsen el aprendizaje significativo.

Desde este enfoque, a partir el año 2005 Colsubsidio ha implementado el programa JEC como una apuesta que le permite llevar a cabo a su misión corporativa centrada en la generación de oportunidades para el cierre de brechas sociales, desde una mirada de calidad y pertinencia para el buen uso del tiempo libre. A su vez, esto ha posibilitado aunar esfuerzos para construir una propuesta pedagógica robusta que permita atender 8.000 mil estudiantes en 30 instituciones educativas distritales de Bogotá, de las cuales, tres pertenecen a entornos rurales y una de ellas se convierte en el punto de encuentro y protagonista de las siguientes reflexiones, el Colegio Rural José Celestino Mutis - IED.

Los colegios rurales de la capital presentan un contexto interesante de analizar ya que la población objetivo es un híbrido entre lo rural y lo urbano. Para el caso del Colegio Rural José Celestino Mutis - IED, ubicado en la vereda de Mochuelo Bajo en Bogotá, se reconoce una propuesta que vale la pena rescatar. A sus instalaciones asisten diariamente cerca de 1.600 estudiantes de los cuales el 30% pertenece al sector rural y un 70% proviene de las zonas urbanas de Bogotá. Sin embargo, su ubicación geográfica y la misma visión del plantel, han permitido que su esencia rural prevalezca y permee todas las acciones pedagógicas que adelanta. En palabras del rector de la institución, durante una entrevista que sostuvo con el equipo

pedagógico de Colsubsidio, “hemos venido adelantando desde el año 2017 un esfuerzo por ruralizar el colegio” (Comunicación personal, Carlos Arturo López, febrero de 2023). Estrategia que se implementa desde hace algunos años en respuesta a una nueva visión que percibía como la población estudiantil se encontraba desligada de su contexto, además del incremento de problemáticas como riñas escolares y consumo de sustancias psicoactivas, que eran una constante.

Frente a este escenario, la institución inició un proceso para regularizar y estructurar de mejor manera su jornada única ya que, además de las problemáticas reconocidas, no contaba con los profesionales para desarrollarla de manera idónea. Así, el colegio reconoció la necesidad de adelantar ejercicios pedagógicos que velaran por la permanencia cultural de la comunidad y brindar una oferta académica diferente a las de los colegios urbanos, marcando un diferencial que le permitiera a los estudiantes identificar y valorar sus raíces campesinas. Sus directivos narran que ha sido un largo caminar, pero en la actualidad la institución ha logrado superar sus problemáticas, cambiando las riñas por un azadón y sembrando en sus estudiantes un profundo amor y respeto por el campo colombiano.

Actualmente la institución cuenta con un terreno de 2.600 metros² con cuatro parcelas en donde se siembra hortalizas, papa nativa y frutas de clima frío como mora, freijoa y uchuvas. Así mismo, cuenta con un invernadero, una granja avícola, un rebaño ovino y un laboratorio de biotecnología para procesar compotas, cárnicos y todos los derivados de los lácteos. Por otra parte, su rector ha buscado que el proyecto de jornada única se vea enriquecida por medio de profesionales de la JEC, ya que la planta docente de la institución no cuenta con suficientes profesionales especializados para lograr mantener el proyecto. De esta manera el rector busca que se les enseñe a sus estudiantes cómo relacionarse con todos estos espacios a través de una clase de agroecología aplicada y así conocer de manera clara el contexto que los rodea.

Lo anterior se complementa con las artes, donde la apropiación del tejido, así como las músicas y danzas campesinas, son una herramienta que alimenta culturalmente el objetivo que el colegio se ha trazado: integrar de manera armónica el campo en todas sus prácticas pedagógicas. Adicional, la institución ha logrado reconocer los diferentes factores que brindan bienestar a su comunidad, por eso cuenta con vías pavimentadas que permiten el acceso a la institución, rutas escolares para quienes no pueden llegar a pie, desayuno, refrigerio y almuerzo para garantizar una jornada única integral.

Una Historia Para Contar

Las claridades pedagógicas, técnicas y misionales del Colegio Rural José Celestino Mutis - IED han sido un elemento clave tanto para el proceso de fortalecimiento de la institución como para la JEC de Colsubsidio. Desde el 2019 el equipo pedagógico de la Caja Colombiana de Subsidio Familiar - Colsubsidio ha llegado a este territorio como un aliado estratégico para contribuir en la formación de su población y nutrir, de la mano de los estudiantes, lo ya construido, identificando que todo cuanto sucede en sus dinámicas, responde a una visión amplia de la ruralidad y que el valor que genera en sus prácticas

pedagógicas tiene la capacidad de trascender más allá del aula. Por eso, la institución inicia con el programa de Ciberliteratura, una apuesta pedagógica de Colsubsidio que se encarga de detonar en los estudiantes su capacidad de contar historias y leer sus contextos empleando la tecnología como una herramienta didáctica y metodológica que conecta a los participantes con la lectura y las diferentes formas de narrar el territorio, fortaleciendo competencias del siglo XXI¹¹⁹, donde es evidente la necesidad de reconocer las herramientas tecnológicas como una forma de articular diferentes conexiones entre la tradición del campo y la innovación que este necesita.

A hoy, Colsubsidio en el marco de la JEC atiende 237 estudiantes en el programa de Ciberliteratura en el Colegio Rural José Celestino Mutis - IED, quienes durante el proceso han encontrado herramientas como podcast, micro narraciones, filminutos, animaciones y múltiples aplicaciones digitales que les permiten conectar la tecnología con las historias de su colegio, reconociendo que la cotidianidad escolar está enriquecida de factores culturales que valen la pena contar. Así mismo, han logrado identificar en la tecnología un medio que les permite vincular su forma de vivir la ruralidad con personas de otros contextos, generando proyectos narrativos que han impactado tanto el colegio como a la comunidad. Un ejemplo de ello es la emisora escolar Radio Mutis, la cual se ha visto fortalecida por el programa de la JEC. Actualmente es liderada por estudiantes que han pertenecido al programa de Ciberliteratura, quienes reconocen los elementos comunicativos que deben tener presentes para contar una historia. Además, estos estudiantes tienen un interés claro: compartir sus narraciones con la comunidad y extender el campo a otros lugares, entendiendo que la ruralidad no solo se vive en los territorios sino también cobra vida en quienes habitan reconocen y valoran los contextos rurales.

Los resultados del trabajo en conjunto entre la institución y Colsubsidio, como aliado, son altamente significativos: un 95% de permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, beneficiarios receptivos al aprendizaje, conectados con su contexto y llenos de historias para compartir con quienes estén dispuestos a escuchar.

¿Qué Podemos Aprender De Esta Experiencia?

El impacto sobre la permanencia de estudiantes en escenarios escolares rurales surge del trabajo colaborativo con la JEC que propende Colsubsidio en instituciones como el Colegio Rural José Celestino Mutis - IED. Esto permite evidenciar el aporte del programa en las metas trazadas no solo desde la política pública para la educación rural, consignada en la Resolución 1712 (2021) donde su lineamiento 3 resalta la

¹¹⁹ En el marco de las competencias del siglo XXI, Colsubsidio busca fortalecer dentro de su propuesta pedagógica cuatro de ellas; a saber: Maneras de Trabajar, Maneras de Pensar, Maneras de Vivir en el Mundo y Herramientas para Trabajar. Siendo esta última la que invita a apropiarse las diferentes herramientas tecnológicas que ofrece el mundo en su concepción globalizada, postulándose como una necesidad, en donde se invita a los estudiantes a reconocer las herramientas tecnológicas para apropiárselas de manera innovadora y así transformar sus realidades (Fundación Omar Dengo, s.f.).

importancia de avanzar en la garantía del derecho a la educación, mejorando la calidad y el uso del tiempo escolar. Sino también en la Circular 18 (2022) donde su primer objetivo es:

Apoyar la promoción de la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en los establecimientos educativos beneficiados, propiciando y fortaleciendo entornos saludables y brindando ambientes de aprendizaje que ofrezcan oportunidades para el desarrollo integral, el uso significativo del tiempo, y los aprendizajes significativos; visibilizando alternativas que favorezcan el desarrollo y el cuidado de sí, del otro y del entorno. (p. 3)

De esta manera se reconoce que la permanencia es el primer paso que permitirá garantizar los demás elementos. Un estudiante que permanece en el sistema educativo puede desarrollar un proceso pedagógico en donde es factible aproximarlos a experiencias que le permitan descubrir, potencializar o desarrollar nuevas competencias y habilidades. El proyecto de educación complementaria cobra sentido cuando un estudiante asiste regularmente, solo de esta manera es posible nutrir su formación y contribuir a fortalecer la calidad educativa.

¿Cómo se logran estos resultados?

Reconocer las características del contexto y entender la importancia de la permanencia de los estudiantes, hace pertinente hablar de las acciones que lo propician. En primer lugar, Colsubsidio ha madurado la estrategia para desarrollar la JEC, entendiendo que para captar la atención de los estudiantes requiere de una estrategia innovadora que conecte con los intereses de quienes están interactuando en el aula. Es por eso que se ha apropiado la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que posibilita desarrollar procesos por medio de diferentes fases de creación y variedad de contenido, con un fin claro: la elaboración de un proyecto. Esto, de manera directa, le da un sentido pedagógico a lo que es realizado por los estudiantes, ya que el proceso creativo de la escena educativa tiene un fin específico y los estudiantes pueden reconocer la utilidad de su aprendizaje.

Así mismo, la robustez que implica la creación de un proyecto invita a desarrollar habilidades de pensamiento y resolución de problemas; una postura crítica y analítica frente a las necesidades del contexto en donde el proyecto será ejecutado; y le permite entender a los estudiantes la importancia de crear estrategias que impacten de manera positiva su entorno. Sin embargo, una metodología llamativa que capte la atención de la audiencia no es el único ingrediente que posibilita la permanencia, pues falta un elemento central que de manera directa conecta con los estudiantes y el ejercicio pedagógico: los docentes.

La experiencia en la ruralidad y, de manera específica, el trabajo que se realiza con el Colegio Rural José Celestino Mutis - IED evidencia la importancia de contar con un talento humano preparado, empático y capaz de conectarse con el contexto. En la variedad de proyectos educativos el factor humano es altamente relevante; un proyecto se moviliza en torno a las personas que propenden acciones para su funcionamiento y en el caso de los docentes, construyen diferentes tipos de relaciones con sus estudiantes. Para el caso de

la JEC se espera que la estructura de las clases y el relacionamiento con los estudiantes tenga un componente diferencial con relación a una clase regular, siendo el docente de la JEC un mediador que analiza las necesidades de sus estudiantes y se conecta empáticamente con los mismos, gestionando experiencias de aprendizaje que logren impactar de manera positiva a los participantes, conectando con la emoción y desarrollando interés por el aprendizaje. Solo desde esta perspectiva se puede hablar de un proceso pedagógico genuino.

En esta medida, desde el punto de vista metodológico, hasta este momento se ha condensado la estrategia de JEC en dos elementos: la metodología innovadora y el talento humano de sus docentes, el cual requiere de una inversión importante en capacitación, así como escenarios de formación que le permitan a cada miembro del equipo resignificar las prácticas pedagógicas y entender de manera cercana la población que atiende. Sin embargo, hace falta un último elemento que completa la triada que estructura la metodología: los procesos de articulación con la institución¹²⁰, ya que indiscutiblemente se requiere de un trabajo mancomunado entre el aliado y el colegio para lograr fortalecer el Proyecto Educativo Institucional Rural (PEIR).

Para el presente caso de análisis, Colsubsidio ha adelantado a lo largo de los años (desde el 2019 que inició la prestación del servicio en el Colegio Rural José Celestino Mutis - IED) diferentes conversaciones pedagógicas que han permitido anclar la propuesta de Ciberliteratura a las necesidades del colegio, entendiendo que hay una profunda necesidad de conectar la metodología del ABP con la propuesta de generar narraciones en torno a la cotidianidad de la institución vinculando los estudiantes con herramientas tecnológicas y de innovación para reconocer el campo, ver su valor, entender su funcionamiento y buscar estrategias para tecnificarlo, compartiendo con otros miembros de la comunidad la manera en que puede lograr este proceso. La sinergia que integra la estrategia de Ciberliteratura como un punto de conexión entre el colegio y la comunidad es un elemento de alto interés para los directivos del colegio, además de darle sentido a la estrategia dentro de la institución. La articulación en ese sentido termina por cerrar la estructura metodológica que permite el éxito de la JEC en cualquier territorio y, en el caso particular de esta apuesta rural, posibilita que el proyecto se visibilice y se conecte con el primer objetivo que le da vida a la jornada complementaria: la asistencia de los estudiantes y su motivación por participar.

Un encuentro que deja huella

El diálogo que se entreteje en torno al proyecto de la JEC y su impacto en zonas rurales de Bogotá permite evidenciar dos elementos: primero, se visibiliza la otra Bogotá que muchos desconocen y que en

¹²⁰ Se define como “articulación al proceso de adscribirse a la transformación pedagógica y curricular en coherencia con las características, necesidades y demandas de la comunidad educativa, reconociendo el contexto social y cultural, esto con el propósito de aportar a su PEIR institucional” (Secretaría de educación del distrito, 2023, p. 38).

ocasiones pasa desapercibida. Proyectos como el que se ha descrito invitan a centrar la mirada en estos lugares, ya que evidencia su presencia y aportes al proyecto de diferentes maneras. Por otro lado, está el valor agregado que le brinda la JEC en calidad, variedad de oferta, pertinencia, así como profesionales capacitados quienes tienen el deseo de desarrollar proyectos transformadores. Esto hace que el trabajo con los estudiantes genere un aporte en todos los lineamientos de la política para la educación rural, puesto que promueve en estos territorios el reconocimiento y valoración de su diversidad, al mismo tiempo que integra calidad, aportando a la superación de obstáculos como la pobreza desde la educación; herramienta para la transformación social.

Al finalizar la conversación

La posibilidad que ofrece el Colegio Rural José Celestino Mutis - IED de realizar una primera mirada de la educación rural en Bogotá y lo que esta necesita para ser exitosa, de la mano de estrategias como la JEC, permite una serie de reflexiones que posiblemente si transitaran a otros escenarios, podrían aportar de manera significativa a entender cuáles son las acciones generales que se requieren para garantizar la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas de cualquier zona rural del país.

En una lectura amplia del colegio que este documento ha propiciado, es posible pensar que un primer elemento es garantizar el bienestar integral de los estudiantes. Contar con rutas escolares, vías de acceso y alimentación escolar, son un factor que contribuye en gran medida a la permanencia de los estudiantes ya que subsana necesidades básicas. Sin embargo, una vez eso se encuentra cubierto, el factor pedagógico beneficiado por la JEC, se convierte en un punto de engranaje que enriquece a las instituciones con metodologías innovadoras y oferta educativa. Para este caso puntual, el uso de la tecnología desde las diferentes narrativas es un elemento que alimenta la identificación de los estudiantes en su contexto rural, posibilitando su auto reconocimiento desde la individualidad y el colectivo, además de reafirmar su identidad y contribuir a preservar su patrimonio cultural inmaterial.

Las estadísticas de atención que el proyecto de JEC ha acumulado el Colegio Rural José Celestino Mutis - IED a lo largo de los años, muestran un crecimiento interesante: para el año 2019, la atención acumulada fue del 93 % y para el 2020 fue del 96%, lo cual es un logro valioso, que en palabras del rector Carlos López les permitió tener un buen proceso a pesar del confinamiento:

Pese a que somos un colegio rural nosotros nos anticipamos a la pandemia, antes de que reglamentaran el confinamiento nosotros ya habíamos gestionado recursos para garantizar la conectividad de nuestros estudiantes, creamos una plataforma virtual, acercamos la tecnología al campo, nos tecnicamos entre los docentes e involucramos a la estrategia de Ciberliteratura que provee Colsubsidio para integrar la tecnología como un eje central. A nosotros la pandemia no nos tomó por sorpresa. (Comunicación personal, Carlos Arturo López, febrero de 2023)

Esta planeación anticipada del rector ha permitido que durante los años 2021 y 2022 la asistencia de los estudiantes a Ciberliteratura se mantuviera por encima del 92 %, sin embargo, para el 2023 se registra un descenso importante, teniendo algunos cursos con el 67% de atención, debido a un factor primordial: la IED ha presentado dificultades en la asignación de rutas escolares.

Con esta radiografía que nos posibilita el Colegio Rural José Celestino Mutis - IED, se puede llegar a varias conclusiones sobre el aporte de la JEC y el fortalecimiento de la educación rural. La más importante de ellas es de carácter técnico, necesidad latente en la ruralidad de nuestro país; a saber, el transporte y las vías de acceso. Para hablar de calidad educativa en el sector rural no es suficiente con generar una gran infraestructura con numerables ofertas académicas, pedagógicas y culturales (como es el caso del colegio que ha sido analizado a lo largo del documento). Con las últimas estadísticas de baja asistencia del colegio es posible afirmar que una de las primeras barreras que impide la permanencia en las instituciones educativas rurales es la falta de acceso, lo que refleja la necesidad de rutas escolares y vías en buen estado que no solo conecten a los estudiantes con la institución sino a la comunidad. Una vez esto se consolida y los estudiantes llegan a las instalaciones, se debe pensar en un trabajo colaborativo que involucre la participación integral de diferentes profesionales que articulen la oferta educativa, con el contexto de los estudiantes y las necesidades de la comunidad, teniendo dos miradas: la primera, preservar la cultura y las formas del territorio, y la segunda, es aquella que no es estática sino que busca tecnificar, mejorar y aportar desde diferentes herramientas tecnológicas, nuevas formas respetuosas y auto sostenibles que permitan transitar, valorar y aprovechar el territorio.

Desde esta perspectiva es clave el trabajo entre el aliado y la institución, es por ello que el programa de JEC adquiere sentido y logra un impacto en la medida en que la institución la integre de manera asertiva a sus prácticas institucionales, alineada a la visión pedagógica ya que permite consolidar un trabajo colaborativo que lleve a los estudiantes hacia una misma dirección. Cuando este escenario logra darse de manera favorable, pueden verse resultados como los del Colegio Rural José Celestino Mutis - IED con la JEC, un espacio que ha posibilitado la construcción de narrativas desde los estudiantes en su contexto rural, potencializando habilidades comunicativas y colaborativas para el fortalecimiento de proyectos institucionales que le apuntan a la permanencia de los estudiantes en las aulas emprendiendo proyectos de calidad que reconstruyen en su comunidad. Su ejemplo nos deja el reto por extender esta experiencia en otros escenarios, en la Bogotá rural y todo el territorio colombiano.

Referencias

Alcaldía local de Sumapaz (s.f.). *Sumapaz: el páramo más grande del mundo*.
<http://www.sumapaz.gov.co/milocalidad/sumapaz-paramo-mas-grande-del-mundo>

- Circular 18 de 2022. (14 de julio). Lineamientos para la implementación del programa jornada escolar complementaria en Colombia. Archivo digital: https://xperta.legis.co/visor/legcol/legcol_ee2a588c9a4d46359d5aa4b3edb3d6d5/coleccion-de-legislacion-colombiana/circular-18-de-julio-14-de-2022
- Decreto 1786 del 2021. (20 de diciembre). Por medio del cual se modifica el Capítulo 6 del Título 7, Parte 2, Libro 2 del Decreto 1072 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo, que reglamenta el Fondo para la Atención Integral de la Niñez y Jornada Escolar Complementaria (Foniñez). *Registro Distrital* 51894. Archivo digital: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=175126>
- Fundación Omar Dengo. (s.f.). *Competencias del Siglo XXI. Guía Práctica Para Promover su Aprendizaje y Evaluación*. Fundación Omar Dengo. Archivo digital: https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/competencias_siglo_xxi.pdf
- ONU. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Resolución 1712 del 2021. (1 de septiembre). Por la cual se adoptan los lineamientos para la implementación de la política educativa rural del distrito. Archivo digital: https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/bogota-presenta-la-politica-educativa-rural-una-apuesta-para-cerrar-brechas-entre-el-campo
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (s.f.). *Rondas de ríos y quebradas de Bogotá*. <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/bogotanitos/bogodatos/rondas-de-rios-y-quebradas-de-bogota>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2023). *Articulación de las estrategias pedagógicas para la ampliación del tiempo escolar con el currículo y armonización con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Archivo digital: https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3539/Documento_ArticulacionEstrategiasV6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

La escuela rural durante la pandemia en voz de los maestros y maestras. Desafíos y retos desde las prácticas pedagógicas

KAREN PAOLA TORO CHANCHÌ

LAURA CRISTINA GONZALEZ LOPEZ

Resumen

La presencia de la pandemia COVID-19 dio un giro inesperado a la vida de todas las personas cambiando por completo sus prácticas habituales y dejando al descubierto algunas brechas de desigualdad, siendo las zonas rurales uno de los sectores más afectados en temas referentes a la educación. Los sectores rurales no solo no tenían el acceso suficiente a redes de comunicación la educación, sino que además no se cumplían con los estándares de calidad necesarios, pues, aún después de tantos años, normas, leyes sus condiciones siguen siendo las mismas de hace algunos años.

Desarrollo

El coronavirus aparece en el año 2019, producto de un virus descendiente de China, este se extendió rápidamente por el resto del mundo, por tanto, pasó de ser un virus a representar una amenaza para la humanidad. En menos de tres meses fue declarada como pandemia ya que ocasionó muertes masivas en los departamentos de Colombia y en el mundo entero. Según la OMS (2020), las señales más frecuentes de la COVID-19, son; calentura, tos seca y agotamiento. Otros indicios menos abundantes que inquietan a algunos pacientes son; las dolencias corporales y fatigas, la inflamación nasal, la dolencia de cabeza, la conjuntivitis, el dolor de faringe, la disentería, la merma del gusto o el olfato y las expulsiones cutáneas, como también los cambios de color en los dedos de las manos o los pies. Estos indicios suelen ser ligeros e inician progresivamente.

La mayoría de personas (aproximadamente el 80%), tienen una recuperación rápida sin necesidad de un tratamiento de un médico y sin acudir a centros de salud. Indicó también la OMS que solo 1 de cada 5 personas que tienen contagio del COVID-19, terminan presentando un cuadro clínico de gravedad experimentando apuros para poder respirar, del mismo modo las personas adultas que padecen de alguna enfermedad patológica como la hipertensión, arterial, cáncer, diabetes, problemas del corazón o pulmonares tienen mayor probabilidad de exteriorizar cuadros graves de salud.

La OMS elevó el pasado 11 de marzo de 2020 la situación de emergencia de salud pública ocasionada por el COVID-19 a una pandemia internacional, que se sustenta en la velocidad de la multiplicación de los casos de contagio fuera de China (epicentro de aparición del brote), dado que, en solo

dos semanas, el número de países con personas infectadas se triplicó. Para entonces muchos países ya habían comenzado a adoptar medidas para intentar frenar la diseminación del virus, entre ellas el cierre de los centros educativos. (Nacyr y Zuñiga, 2020, p. 18).

La primera medida adoptada por el gobierno colombiano para combatir el COVID-19 fue el aislamiento preventivo obligatorio, por tanto, las personas no podían salir de sus casas, a menos que fuera estrictamente necesario, o pertenecieran a empleos relacionados con la salud y adquisición de bienes de primera necesidad como alimentos, útiles de aseo, medicinas entre otras. Dado que el número de casos positivos de COVID-19 seguía aumentando, las restricciones frente al aislamiento se mantuvieron. Posteriormente para el mes de junio de 2019, el gobierno nacional decidió que fueran los alcaldes y gobernadores de cada departamento quienes lideraran el grado de aislamiento que debían seguir las personas, teniendo en cuenta la evolución de cada territorio. Referente a Villavicencio el alcalde Juan Felipe Harman Ortiz hizo oficial la implementación de pico y cédula, donde los días pares podrán ingresar a los establecimientos las personas cuyo último dígito de la cédula sea par, y en los días impares, las cédulas que su último dígito sea impar. Como lo dio a conocer la emisora viveelmeta.com el 30 de junio del 2020, donde además se pidió a los villavicenses adoptar una responsabilidad social para contrarrestar el aumento de casos de COVID-19.

Para septiembre del 2020 el periodico el tiempo, publicó una columna haciendo referencia a la situación del Meta, donde afirmaba que había un acumulado de 8.474 casos confirmados de COVID, de los cuales más de 2.500 permanecían activos y 192 personas fallecidas durante los primeros 5 meses desde que apareció el primer contagiado, según cifras de la Secretaría de Salud se confirmó que durante esa fecha se habían registrado la cifra más alta de muertos por COVID-19 en el Meta. Con el paso del tiempo el contagio no se detenía, por el contrario los casos seguían aumentando, la UCI de villavicencio se encontraba con sobrecupo, así lo dio a conocer la revista el tiempo el 26 de abril de 2021 donde según la entrevista con el gobernador del Meta, Juan Guillermo Zuluaga, aseguró que Villavicencio llegó al 100% de ocupación UCI, por lo que hizo un llamado al Ministerio de Salud para que ayuden a sobrepasar esta situación que está viviendo la capital del departamento en estos momentos.

Por otra parte, durante la pandemia las escuelas estuvieron cerradas, conforme fueron pasando los meses algunos sectores económicos se iban reactivando. Aunque el contagio fue casi inevitable, lo que se pretendía lograr con la contingencia era disminuir el número de contagios, puesto que, era imposible atender a toda la población al mismo tiempo, sin duda los colegios eran un gran foco de la propagación de este virus. Debido a ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), decide adoptar modelos de educación remota, virtual, a distancia y combinada, sin tener la capacidad tecnológica, la formación, ni experiencia en ella; pues la educación en Colombia, en su mayoría, se da en la modalidad presencial.

Por otro lado, las zonas rurales fueron a quienes menos golpeó el virus en un principio, pero las consecuencias de este fueron fatales para su economía como lo señala Polaco (2021) al afirmar que “Las poblaciones rurales colombianas enfrentan situaciones en las cuales no pueden acceder a las estructuras definidas por el sistema económico y social que rige al país, configurando dinámicas de desigualdad como, por ejemplo, el que los trabajadores independientes del área rural tienen ingresos que corresponden a una fracción del salario mínimo” (p. 56).

Al mismo tiempo, los efectos en los pequeños agricultores y trabajadores rurales afectan de forma concomitante las cadenas y los sistemas agroalimentarios, puesto que se comprometen encadenamientos que van más allá de la producción agropecuaria, y los efectos sobre otros eslabones de la cadena terminan por afectar significativamente la propia producción y los ingresos de los agricultores. Además, las zonas rurales en su mayoría son lugares de difícil acceso a conexiones a redes de internet, algo que complejiza la situación de los niños y niñas del ámbito rural, puesto que con el cierre de las instituciones educativas una de las nuevas estrategias preferenciales, fueron las tutorías vía WhatsApp, meet, classroom, zoom, llamadas telefónicas entre otras plataformas digitales. Por lo anterior se plantea el interrogante: ¿Qué pasa con los niños y niñas de las zonas rurales que no tienen las mismas oportunidades digitales?

Para ello, fue necesario abordar otras investigaciones realizadas que hablarán acerca de las prácticas pedagógicas en el marco de la pandemia, y así posteriormente analizar los elementos que aportarán al conocimiento de la realidad. También, fue necesario abordar las categorías: prácticas pedagógicas, la ruralidad, docente rural, el COVID-19 como emergencia, para posteriormente crear espacios de reflexión acerca de estas realidades y con ello lograr conocer y comprender cada una de las particularidades culturales, sociales, políticas, económicas e históricas que den paso a surgir proyectos y posibilidades que vayan en pro del desarrollo de la población rural y su educación. Partiendo desde un enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método etnográfico, puesto que permite, no solo observar y describir las prácticas pedagógicas que tienen los docentes, sino, reconocer también sus realidades y las de las comunidades.

De lo anterior, sé tomò como objetivo caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de la ciudad de Villavicencio, en el marco de pandemia COVID-19 en la educación rural. Reconocer las condiciones en las que se encuentran las escuelas rurales en Villavicencio, Meta y identificar las distintas prácticas pedagógicas utilizadas por los maestros y maestras en la educación rural, para atender necesidades educativas en el marco pandemia COVID19 y promover espacios de conversación para visibilizar las prácticas pedagógicas utilizadas por los maestros y maestras, para atender las necesidades educativas de la infancia rural en el marco de la pandemia COVID19.

Tomando como sujeto de investigación las Instituciones Educativas Rurales Vanguardia en sus sedes la Argentina, Cairo Alto, la Poyata, Santa Teresa; Apiay y Felicidad Barrios. Las cuales se encuentran

ubicadas en veredas cercanas y dispersas del casco urbano, allí se realizaron entrevistas a las y los docentes, donde en sus narrativas dan a conocer las prácticas pedagógicas y aquellos desafíos que enfrentó la educación en el contexto rural, en el transcurso de la pandemia por el COVID-19. Del mismo modo se evidencian las experiencias, las anécdotas, los aprendizajes, las estrategias y reflexiones que ayudaron a construir una nueva visión de la educación rural a partir de una contextualización de la realidad del campesinado.

Las Instituciones Educativas se vieron obligadas a cambiar sus prácticas pedagógicas para adaptarlas a la no presencialidad y a la educación remota. Entre las medidas adoptadas por el gobierno nacional para garantizar el derecho a la educación se acogió, la suspensión de las clases presenciales en todas las instituciones públicas y privadas, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: la implementación a modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de diferentes formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización de los profesores las profesoras y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.

Sin embargo, las medidas mencionadas anteriormente no llegó a todos, puesto que seis de cada diez hogares en la zona rural no tienen la posibilidad de acceder a internet, esta información se corrobora por medio de las entrevistas realizadas, donde la mayoría de docentes afirmaron que no hubo atención a las escuelas rurales, por ello se vieron obligados a utilizar la guía como único medio de apoyo, ya si ellos querían implementar otras alternativas como el buzón, cartillas o llamadas telefónicas serían los docentes quienes correrían con los gastos.

Debido a las disposiciones del Ministerio de Educación en el momento de la pandemia, y dando una mirada a las perspectivas de educación, dentro de las denominadas competencias digitales, es de notarse que tanto escuelas como colegios debieron ajustarse de manera apresurada, a los escenarios que surgieron. Dentro de esta realidad, muchas de las personas entrevistadas, indicaron la existencia de múltiples dificultades a nivel de conectividad, con el fin de buscar alternativas que permitieran algún tipo de funcionamiento y una relación docente estudiante que garantizara la permanencia de los propósitos fundamentales de la educación que es la relación necesaria para el aprendizaje. Las múltiples dificultades que se presentaron, llevaron incluso al estudiantado a considerar las posibilidades de *estar o irse de* la escuela. Entendiendo que, aunque las condiciones de existencia de las escuelas rurales, no son óptimas, como lo menciona Vázquez Recio, al expresar que “La escuela rural... se considera como una escuela marginal, un lugar de nadie, o a donde nadie parece querer ir, salvo cuando tropieza irremediablemente con ella” (2008, 54), si es un centro de encuentro, de oportunidad, de posibilidad para dar curso a la amistad, al aprendizaje, a la aventura. Así, algunos de los testimonios permiten entrever las dificultades o condiciones del contexto, en términos de la conectividad, el acceso, el estado de las vías:

“La zona rural no tiene las mismas condiciones que la zona urbana, tanto en material pedagógico como infraestructura (M3). La conectividad y la lejanía del casco urbano como se dieron cuenta el camino para llegar acá es una trocha, no está pavimentado y no hay transporte como lo hay en la urbanidad, eso implica que busquemos los medios para llegar acá a través de moto o el único carro que baja hacia Villavicencio”. (M6) Entonces ese ha sido mi reto y lo sigue siendo que con lo que tengo en mis manos yo pueda darle y aportar la educación a estos chicos, que sé que en algún momento pueden quedarse acá en la ruralidad o salir... Aquí en esta vereda no hay conectividad entonces no se puede hacer un trabajo virtual con los estudiantes porque no hay como. La pandemia para nosotros fue un gran choque porque ninguno estaba preparado, el gran inconveniente que tuvimos fue la falta de conectividad de los niños. Nosotros hicimos la propuesta de trabajar en la plataforma Meet, pero no se pudo porque no se conectaban por la falta de tecnología. (Entrevista, agosto 2022).

Y para ampliar la información, se pudo decir que: Los recursos con los que prácticamente se contó al inicio de la pandemia eran humanos, muchos docentes se desplazaban hasta la escuela, estableciendo algunas estrategias de comunicación con los estudiantes, buzones a la entrada de la escuela, les llevaban su material y los recogían semanal o quincenalmente como haya acordado con la comunidad” (M8). Cuando hablamos de retos el hecho de ser un maestro rural en Colombia ya es un reto, y esto se viene presentando antes de la pandemia por las dificultades que ya les mencionaba, principalmente en el acceso y traslado de las sedes, algunos profesores tienen que trasladarse por zonas difíciles con derrumbes que ponen en riesgo su salud e integridad, algunos tienen que atravesar quebrada, ríos, subir a lomo de mula por pendientes (Entrevista, agosto 2022).

Se logró evidenciar, que existen múltiples dificultades al momento de desarrollar la labor docente en su plenitud, factores como la formación tecnológica, la preparación de los maestros y estudiantes, el acceso a la tecnología, desplazamiento vial a las veredas, el acompañamiento y conectividad de las familias. A todas estas dificultades se le suman elementos que complejizan y ahondan el problema ya expuesto, dado que es el maestro y la maestra rural quienes se ven ante el imperativo de resolver asertivamente un buen proceso de enseñanza- aprendizaje, y brindar a sus estudiantes una educación de calidad.

Entonces, se evidencia la importancia que los docentes sean proactivos y amen su ejercicio, puesto que aún sin las condiciones necesarias replantearon su labor, sacaron dinero de su bolsillo (que no debió ser así) y promovieron espacios de encuentro alternativos que les permitiera a sus estudiantes acceder a un aprendizaje. Además de ello la mayoría de docentes entrevistados afirmaron no estar preparados para orientar clases virtuales, por ende, algunos optaron por inscribirse a cursos donde pudieran capacitarse y obtener herramientas que ayudarán a mejorar sus clases para brindarles a sus estudiantes, familias y comunidad una educación de calidad.

Por ende, surgió la necesidad de reconocer la vida en los territorios rurales, los cuales antes y durante pandemia dieron a conocer aún más la complejidad de acceso vial, transporte, recursos económicos y sociales, pues se vio aún con mayor veracidad la falta de proyectos y acciones que suplan los derechos como salud, alimentación y educación. Porque hubo un menor comercio de los productos agrícolas, los empleos disminuyeron ya que la mayoría de la población rural son cuidadores, trabajadoras domésticas o jornaleros, no hubo acceso a un centro y equipos de salud cercanos por la distancia al casco urbano y la dificultad de transporte público o personal, por esto, las familias se enfocaron en sobrellevar la situación por sí mismos a través de estrategias o actividades que les permitiera comer, obtener medicamentos y dinero para emergencias, aislando la educación aun segundo plano por falta de oportunidades, recursos y la inequidad que prevalece en el campo colombiano.

Por tanto, se podría afirmar que ha sido y sigue siendo una población marginada, maltratada y poco visibilizada en el país, muchas personas han tenido que salir de sus pueblos y zonas rurales por la violencia debido a guerras internas con grupos al margen de la ley, la desigualdad, aquellas personas que se han quedado guardan la esperanza de que algún día puedan vivir tranquilos y se reconozca la labor del campo. Dado que surgieron obstáculos aún mayores para la zona rural, puesto que no contaron con suficientes recursos físicos, tecnológicos, económicos y de transporte que les permitiera seguir ofreciendo un proceso educativo apropiado donde los niños, niñas, profesores y profesoras pudieran obtener encuentros de calidad fortaleciendo el ser, saber y participación activa formándose para generar un cambio en sí mismos, sus familias y comunidad. En consecuencia, surge un nuevo reto y responsabilidad para el docente rural y es el poder llegar a cada uno de los niños y niñas de estas zonas, garantizando no solo el derecho fundamental a la educación sino lo que implica como compromiso ético, frente a la calidad, permanencia y pertinencia educativa.

La educación en tiempos de pandemia definitivamente fue todo un reto, donde se tuvieron que adaptar de forma casi que inmediata las estrategias pedagógicas en las instituciones educativas rurales, esto con la intención de responder a las necesidades que exigió la pandemia en su momento, los desafíos y retos se evidenciaron aún más y con ella se abrió un poco más la brecha de desigualdad frente a los recursos tecnológicos, la economía, las políticas públicas, entre otros. Por tanto, el objetivo que se planteó este trabajo de grado fue la caracterización las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de la ciudad de Villavicencio, en el marco de pandemia, esta lleva a analizar los siguientes ejes temáticos, el factor económico relacionado con las actividades laborales de las familias, el nivel educativo de las familias y el compromiso docente.

Así las cosas, se podría concluir que, la población campesina cuenta con problemas de conectividad, falta de materiales, analfabetismo y falta de recursos económicos, dado que por años ha sido una comunidad víctima de factores como violencia, desplazamiento forzado, que han provocado secuelas que la lleven a

ser olvidada y por ende, poco visibilizada. Lo cual provoca un desbalance educativo, social y económico, a comparación del casco urbano. Porque no tienen acceso a herramientas como una antena, material pedagógico, apoyo para el desarrollo de sus proyectos individuales y colectivos, que cohiben el tener oportunidades de ir más allá de querer obtener un sustento para sobrevivir y sobrellevar la inequidad y falta de reconocimiento de la labor del campesino.

El factor económico relacionado con las actividades laborales de las familias se vio rápidamente afectado, debido a que junto a la pandemia también surgieron restricciones obligatorias en todo el país que detuvieron por un tiempo distintas actividades comerciales. Considerando que la mayoría de familias se dedican a labores relacionadas con la economía informal por ello, debieron dejar el hogar para encaminarse a buscar otros trabajos, descuidando así, la atención al proceso educativo de sus hijos, en muchas ocasiones dejándolo al cuidado de familiares como tíos, abuelas o amigos, personas que no cuentan con los conocimientos o paciencia para enseñar, causando en los niños y niñas altos grados de frustración y en algunos casos de maltrato infantil. Los docentes adscritos a la comunidad educativa, debieron aprender de aplicaciones como Meet, WhatsApp, y Zoom, y plataformas como YouTube, dada la recurrencia a medios para lograr un proceso educativo. A pesar de todas estas dificultades, se aprecia por medio de sus relatos la notable capacidad de adaptación de los docentes, quienes emplearon diversas estrategias para solucionar esos inconvenientes, tomando cursos, leyendo e informándose de cada una de las herramientas y estrategias tecnológicas que debían usar y promover en sus clases.

En las conversaciones y entrevistas realizadas a los maestros y maestras rurales de las diferentes escuelas de la zona rural de Villavicencio, se concluye que las comunidades rurales desde su percepción aún la mayoría de sus derechos son vulnerados y que es de gran importancia que la educación rural tenga las mismas posibilidades que tienen algunas de las escuelas urbanas, ser reconocidas, valoradas y respetadas. Además, generar en ellas una inversión que les permita brindar la educación de calidad, empezando por el reconocer, comprender y visibilizar el trabajo, la labor del campesino y la diversidad que se puede encontrar en la población rural (heterogeneidad de necesidades, intereses y proyecciones).

De igual manera la educación rural debe ser planteada de manera pertinente y situada en el territorio, es decir, que debe ser comprendida y visibilizada primero desde su desarrollo como comunidad fortaleciendo estrategias sostenibles, articuladas, integrales y continuas. Segundo desde su economía que ha tenido que generar una capacidad competitiva en el mercado mundial como condición sostenible y no por viabilidad, lo cual ha provocado una mayor inequidad en el acceso a la propiedad de tierra y educación de la población rural. Finalmente fortalecer su patrimonio territorial a partir del reconocimiento y valoración de los procesos identitarios, sociales, políticos y proyectos de las poblaciones rurales y campesinas de Colombia. Todo en pro de la construcción de una educación que surja del ser, saber y la participación activa en el desarrollo de propuestas que persistan en la solución de la inequidad a la que la población campesina

está atada y los problemas educativos que provocan ausentismo, deserción, exclusión y desvinculación entre comunidad.

Referencias

- MEN. (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Bogotá.
- MEN. (2016). Plan Nacional Decenal De Educación. AF&M Producción Gráfica S.A.S.
- MEN (2018) Plan especial de educación rural. Bogotá, Colombia
- MEN (s.f) La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Bogotá, Colombia
- Naycir F, Zúñiga I. (2020) Práctica docente en tiempos del Covid-19 universidad de la costa CUC
- OMS, O. M. (12 de enero de 2020). Preparación y respuesta ante emergencias. Obtenido de Organización Mundial de la salud: <https://www.who.int/csr/don/12-january-2020-novelcoronavirus-china/es/>
- Polaco, M. (2021). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Bogotá, D.C
- Vázquez-Recio, R. (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 53-58. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015211006.pdf>

La permanencia en la Educación Rural vista desde la normatividad

WILLIAM EDUARDO GUTIÉRREZ ZAMBRANO

Resumen

Al hablar de permanencia escolar en la ruralidad se deben tener presente todos los factores que afectan de manera directa e indirecta el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y por los cuales ellos y sus familias deciden no continuar en la escuela. Es aquí donde la normatividad toma un papel preponderante dando alcance a las soluciones reales que permitan tener la cobertura y permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas, para alcanzar este reto todas las entidades que intervienen tienen la responsabilidad de hacer realidad las oportunidades para los estudiantes en las zonas rurales del país, y convertir la educación en la base de los cambios sociales.

Objetivo

Revisar la normatividad que se tiene en educación rural y su impacto en la permanencia de los estudiantes.

Resultados

Para abordar la comprensión de Educación rural vista desde la normatividad, se inicia con la referencia al artículo 67 de Constitución Política que dice: “ *La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura...*”; el artículo 64 de la misma: “ *Es deber del Estado promover el acceso progresivo de la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa y los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos..*” con lo planteado en estos dos artículos se entiende que el compromiso y la responsabilidad que asume el estado en beneficio de la población rural para un desarrollo integral, por tanto la normatividad generada para alcanzar estos objetivos debe ser pertinente y alcanzable en términos de modo, tiempo y lugar.

En el marco de la Ley 115 de 1994, en el capítulo cuatro del Título III educación Campesina y Rural, artículos 64 a 67 se establecen los criterios para dar cumplimiento a los art. 64 de la CPN, dicha normatividad busca dar el alcance necesario para atender la población rural, para ello y como consecuencia del Contrato Social Rural de 1996 surge el programa de Educación Rural (PER) que se desarrollaría en tres fases:

1. Fase I que tenía como objetivo el acceso a la calidad de la educación en las zonas de difícil acceso y zonas rurales del país, que se ejecuta entre los años 2001 a 2006 identificando cuatro rutas de trabajo: a) Cobertura con calidad (Aumento de cupos educativos), b) Fortalecimiento Institucional (Sinergia entre todos los actores del proceso), c) Convivencia Escolar (resolución de conflictos de manera pacífica), d) Media técnica Rural (Proponer lineamientos de política pública).

De resaltar el logro que se alcanzó con la implementación de los modelos educativos flexibles, como Escuela Nueva (BP), Aceleración del Aprendizaje (BP), Postprimaria (BS), telesecundaria (BS), EMER (media), Sistema de aprendizaje tutorial (SAT), Servicio de Educación rural (SER) y el Modelo CAFAM. Para su ejecución de esta fase se firma el COMPES 30569 de 1999.

2. Fase II, el objetivo de esta fase es fortalecer los procesos de las instituciones educativas, los procesos entes territoriales certificados, el MEN y la implementación de los modelos flexibles, así como la entrega de las canastas educativas según el MEF, esta se desarrolla entre el año 2009 al 2015, para lo cual se trazaron las siguientes rutas de trabajo: a) Mejoramiento de la gestión de los entes territoriales certificados y municipales, b) Fortalecimiento de la gestión en las instituciones educativas, c) Fortalecimiento del MEN para el seguimiento y evaluación. Para la ejecución de esta fase se firma el COMPES 3500 DE 2007.

3. Fase III, el objetivo de esta es “Fortalecer en la ruralidad la atención integral a la primera infancia y las condiciones para que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos cumplan trayectorias educativas con calidad y pertinencia bajo una perspectiva de integralidad”, en esta fase se diseñó el Plan Especial de Educación Rural (PEER), se plantea desde la firma de los acuerdos de Paz, “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, a partir del año 2018 y hasta el año 2033, con las siguientes rutas de trabajo: a) Atención integral a primera infancia, b) Estrategias de calidad educativa, desde la educación preescolar hasta la media, c) Permanencia educativa en las zonas rurales, d) Educación superior rural incluyente, e) Sinergias institucionales de los actores del proceso. Para la ejecución se firma el COMPES 3970 de 2019.

Con la puesta en marcha del Plan Especial de Educación Rural (PEER), adoptado por la resolución No, 021598 16 noviembre de 2021, el Ministerio de Educación Nacional busca dar respuesta a las necesidades de la población rural identificando las brechas que se tienen entre lo urbano y lo rural, para generar las estrategias que permitan la cobertura, permanencia y calidad de la educación.

La permanencia tiene sus bases en la oferta educativa que se presenta a la población rural y que cumple con sus necesidades e interés, razón por la cual se generan pedagogías flexibles que permiten al Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Educativo Institucional Rural (PEIR), Proyecto Educativo Comunitario (PEC), generar proyectos que fortalecen la formación integral, el crecimiento individual, el crecimiento local desde los emprendimientos que aportan al desarrollo de la comunidad, fortaleciendo los

lazos con las instituciones educativas, producto del desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos, que motivan a los estudiantes a llegar a las instituciones educativas.

Es así como el Fortalecimiento en la implementación de los Modelos Educativos Flexibles: Escuela Nueva, Postprimaria Rural, Educación Media Rural, Aceleración del Aprendizaje y Caminar en Secundaria, la capacitación a docentes y directivos docentes, así como la entrega de una canasta educativa básica en las Entidades educativas según el modelo de implementación, como a los entes territoriales certificados, son actividades que buscan mejorar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, dando las herramientas a estos y docentes lo necesario para garantizar permanencia, calidad y pertinencia.

Con lo enunciado anteriormente las instituciones educativas se convierten en parte activa de la formación integral de los estudiantes, del crecimiento de la comunidad no solo desde el aprendizaje que se imparte a los estudiantes, sino también del fortalecimiento del emprendimiento por la implementación de los proyectos productivos como la actividad que a futuro fortalece sus proyectos de vida, proporcionando una propuesta como sustento de la familia generando oportunidades para todos los miembros de la comunidad al mismo tiempo.

Entonces el papel del docente en este proceso de la educación rural toma un valor trascendental, que le permita ser un mediador como lo plantea Reuven Feuerstein en la teoría del aprendizaje mediado EAM (Feuerstein, 1990), es guía, es acompañante del proceso de aprendizaje y construcción de proyectos de vida en los estudiantes, donde reconoce las competencias e intereses de estos así como las particularidades del entorno y dar las mejores oportunidades para el desarrollo integral para sus educandos. Con este proceso, el docente debe estar en permanente capacitación, para estar acorde con los retos de sus estudiantes y del contexto en el que se desarrolla la educación rural.

En la implementación en la Educación Rural se deben tener presente los siguientes aspectos que influyen de forma directa en la permanencia de los estudiantes y que deben ser trabajadas para alcanzar el objetivo de la permanencia, calidad y pertinencia educativa:

- a. La infraestructura de las IE debe estar acorde con las necesidades de las comunidades que benefician. Este punto debe tener un alcance mayor por parte del estado, ya que garantizando una infraestructura que dé respuesta a la propuesta educativa, se obtendrán mejores resultados.
- b. Las rutas de acceso y los medios de transporte que permitan acceder a las instituciones educativas para toda la comunidad educativa. En este punto se debe reflexionar sobre el tiempo de desplazamiento que deben usar los estudiantes, docentes para asistir al colegio, este afecta la jornada escolar, y por ende la permanencia en las instituciones
- c. El acceso a la tecnología, como herramienta para los procesos de aprendizaje y su manejo para potenciar los proyectos pedagógicos productivos (PPP). Este es de vital importancia para que la

comunidad rural tenga acceso a las mismas oportunidades de acceso a la información y conocimiento de vanguardia, y puede ser apropiada para el beneficio del estudiante.

d. Los modelos educativos flexibles que se desarrollaren sean pertinentes con las necesidades de la población. En esto el Ministerio de Educación ha venido avanzado y actualizando los cada uno de los modelos flexibles con todos sus recursos, lo que permite ir fortaleciendo los PEI de las instituciones educativas.

Hasta el momento se han presentado los actores y estrategias que pueden generar la permanencia, calidad y pertinencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas, pero hay que mencionar el rol que asume la familia en el proceso formación académica de sus hijos entendiendo que son parte activa y no pasiva del proceso y de ser necesario pueden convertirse al mismo tiempo en ejemplo al tomar la decisión de estudiar.

En este sentido la oferta de la educación de adultos con el Modelo Flexible Tejiendo Saberes, es la propuesta que aportara a los padres de familia la culminación de su Bachillerato, y el fortalecimiento de sus proyectos de vida para crecimiento individual, familiar y de comunidad con la vinculación de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) en asociación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y generar emprendimientos, al mismo tiempo que sus hijos estudian, entonces se logra el objetivo que la educación sea la base de las familias en los entornos rurales para proyectarse a ser generadores de cambio desde sus entornos, es así como con su ejemplo el padre de familia pueden motivar a su hijo a estudiar.

Corresponde al Ministerio de Educación Nacional y a los entes territoriales certificados, la tarea de generar y estructurar las estrategias que permitan fortalecer la permanencia de los estudiantes implementando PEER, entendiendo las particularidades del territorio, las necesidades de la población y aportando los recursos que se requieren para su implementación, a las Instituciones educativas, ser las garantes de poner en práctica todas estrategias; los docentes ser los constructores de sueños de sus estudiantes; los estudiantes a recibir todo estos beneficios para llegar ser los constructores de paz que nuestra sociedad necesita.

Referencias

- Constitución Política. (1991). *Asamblea Nacional Constituyente - Gestor Normativo*. (s/f). Gov.co. Recuperado el 1 de julio de 2023, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Decreto 1075 de 2015 Sector Educación - Gestor Normativo. (s.f.). Gov.co. Recuperado el 1 de julio de 2023, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- El, F., De, P., Para, A., Mejora, L. A. y Las, D. E. (s/f). *Concepto favorable a la nación para contratar un empréstito externo con la banca multilateral hasta por usd 60 millones, o su equivalente en otras monedas, destinado a financiar el programa de apoyo para la mejora de las trayectorias*

- educativas en zonas rurales focalizadas*. Gov.co. Recuperado el 1 de julio de 2023, de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3970.pdf>
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. En B. En (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. National Education Association. Archivo digital: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327322.pdf#page=69>
- Ley 115 de 1994 - Gestor Normativo. (s.f.). Gov.co. Recuperado el 1 de julio de 2023, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades. (s.f.). SITEAL. Archivo digital: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/4336/mas-mejor-educacion-rural-avances-hacia-politica-publica-educacion-ruralidades>
- Parra-Triana, A., Mateus-Arbeláez, J. y Mora-Cubillos, Z. (2019). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y nudos*, 6(45). Archivo digital: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8320>
- Potenciando prácticas de enseñanza aprendizaje en la Educación rural. (s.f.). Edu.co. Archivo digital: <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/educacion-rural>
- Resolución 21598 de 2021 Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Gov.co. Archivo digital: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=118790>
- Valencia, F. J. (2022, octubre 20). *Sobre “el plan especial de educación rural” –PEER–*. Ruta Maestra. Archivo digital: <https://rutamaestra.santillana.com.co/sobre-el-plan-especial-de-educacion-rural-peer/>

Mesa 32

Prácticas pedagógicas de familia en contextos de Pandemia

DAYANA MOLINA CRUZ

JAIRO ANDRÉS GULUMA CADENA

*“La creatividad parece surgir de múltiples experiencias,
junto con un desarrollo bien sustentado de los recursos personales,
incluyendo la sensación de libertad
para aventurarse más allá de lo desconocido”.*

Loris Malaguzzi

Resumen

La aparición y efectos del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) obligó a las sociedades a transformar sus dinámicas, haciendo del aislamiento social la medida más usada para contener la propagación. Los procesos de aprendizaje dirigidos a la primera infancia y relacionamiento, no fueron ajenos a la incidencia de estas dinámicas. Desde esta perspectiva se explora el Reggio Emilia como enfoque pedagógico usado por los hogares infantiles para fortalecer los vínculos entre niños y niñas de primera infancia, la familia en sus múltiples tipologías, y las/los profesionales que trabajan en hogares infantiles en contexto de pandemia y post pandemia.

Introducción

El 2020 fue el inicio de la instauración de nuevas dinámicas territoriales por los efectos de la pandemia, este hecho obligó a los gobiernos y la sociedad en general a tomar medidas para contrarrestar la propagación del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) mediante el aislamiento preventivo en las viviendas, promoviendo así, el distanciamiento social y afectando directamente las dinámicas de relacionamiento en distintos entornos del ser humano en los distintos ciclos de vida.

Al respecto, la presente ponencia es resultado del proceso de acompañamiento pedagógico ofrecido a agentes educativas vinculadas al modelo de atención institucional para la atención en primera infancia ICBF del municipio de Pivijay Magdalena en el año 2020. Este ejercicio buscó enfocar la mirada en la práctica pedagógica del Reggio Emilia como estrategia para fortalecer los vínculos entre niños y niñas de primera infancia, la familia en sus múltiples tipologías, y las/los profesionales que trabajan en hogares infantiles en contexto de pandemia.

En este contexto, el Hogar Infantil tiene la función de atender y cuidar, responsablemente, a los niños y niñas que asisten a su espacio y suplir las necesidades básicas de la primera infancia tales como: alimentación,

aseo, cuidado y afectos acompañados de una intencionalidad pedagógica; sin embargo, durante la pandemia, las familias pasaron a desempeñar este último rol, por lo cual, fue necesario reinventar las formas del cuidado del hogar infantil, construir herramientas idóneas con madres, padres y/o cuidadores para cultivar los procesos y aprendizajes acorde con las edades.

Al respecto, el principio del Enfoque Reggio Emilia concibe a las niñas y los niños como individuos curiosos e interesados en construir su aprendizaje, utilizando lo que el ambiente ofrece en su interacción social. Partiendo de esta premisa, los/las profesionales de hogares infantiles diseñaron estrategias de expresión simbólica y exploración del medio ambiente, poniendo en juego los *mil lenguajes* en los distintos escenarios presentes en los hogares, así se devela como hallazgo la disposición u otorgamiento de un espacio el otorgarle al niño(a) un lugar en el espacio físico de la vivienda para estimular la exploración de su medio ambiente con una intencionalidad pedagógica consciente y por otro lado, el fortalecimiento del ejercicio pleno de paternidad corresponsable.

Pregunta Orientadora

¿Cómo la práctica pedagógica del Reggio Emilia aportó al fortalecimiento de vínculos entre niños y niñas de primera infancia vinculados a hogares infantiles del municipio de Pivijay Magdalena en el 2020, con la familia y agentes educativas en contexto de pandemia?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer los vínculos entre las niñas, y niños de primera infancia vinculados a hogares infantiles del municipio de Pivijay Magdalena en 2020, con las familias y agentes educativas en contexto de pandemia, mediante la práctica pedagógica Reggio Emilia.

Objetivos Específicos

- Cualificar a las agentes educativas a través del enfoque pedagógico Reggio Emilia para dinamizar la construcción de experiencias significativas con las niñas, los niños y sus familias.
- Fortalecer estrategias pedagógicas que permitan el reconocimiento entre niñas, niños de primera infancia, sus familias y los agentes educativos.
- Resignificar los espacios que habitan las niñas y los niños en pandemia en pro del desarrollo holístico.

Metodología

Comprender la incidencia de las prácticas pedagógicas mediante las cuales se promovió el fortalecimiento y las estrategias diseñadas desde la perspectiva pedagógica Reggio Emilia, en relación con los aportes de la política pública para la primera infancia y su materialización representada en las guías suministradas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), hace necesario exponer las

siguientes consideraciones iniciales de partida frente a la perspectiva pedagógica y el contexto de sociocultural:

Reggio Emilia

El Enfoque Reggio Emilia parte de la premisa que las niñas y los niños son curiosos de manera innata; una cualidad fundamental para la construcción de su aprendizaje, en la que toma como referencia al medio ambiente para potenciar su interacción social. Desde el punto de vista metodológico, la primera infancia desarrolla el intelecto a través de la expresión simbólica, estimulándole a explorar su medio ambiente y a utilizar sus mil lenguajes: palabra, movimiento, dibujo, pintura, construcción, teatro de sombras, drama, música, escultura. De igual manera, respeta el ritmo de cada niño, sin apresurarse a cambiar de actividad. Este enfoque refiere la importancia en que los padres, madres y/o cuidadores se involucren de manera activa en el proceso. Esta relación de los padres con la escuela y su participación activa, brinda a las niñas y niños, seguridad, motivación y más interés por su entorno López (2014).

Efectos y oportunidades de la pandemia en la familia

Una de las medidas para mitigar el riesgo de contagio del COVID-19 en Colombia, fue el aislamiento preventivo, lo cual tuvo implicaciones directas en el relacionamiento y las dinámicas familiares. Mientras los niños y niñas tenían restringida la asistencia a espacios de socialización, los padres, madres y/o cuidadores en una proporción mayoritaria laboraron desde sus viviendas a partir de prácticas asociadas al teletrabajo.

Desde la perspectiva de las agentes educativas, estas condiciones de relacionamiento pasaron de ser un reto a una oportunidad, para promover escenarios de sensibilización con las familias sobre las prácticas de crianza y cuidado. Este acompañamiento se matizó con un componente pedagógico intencionado a partir de las cuatro actividades rectoras de la primera infancia y la educación inicial MEN (2019), con el que además de favorecer el encuentro del núcleo familiar, se propuso promover el rol masculino en el ejercicio de las paternidades corresponsables. Estas acciones contribuyen al desarrollo integral de los niños y niñas; diferentes estudios demuestran que la participación activa de los cuidadores trasciende el bienestar físico; Papetti (2019) señala cómo a través del juego y el tiempo compartido desde la primera infancia, se fortalecen los vínculos afectivos, se promueve la seguridad, la confianza, la autonomía y aporta al desarrollo cognitivo de niños y niñas, así mismo, se reducen problemas de comportamiento. En este sentido, el reto según Gaviria-Arbeláez (2013) es la cualificación de los vínculos afectivos y su involucramiento en las tareas del cuidado como un derecho, un placer y una responsabilidad por parte de los padres, lo anterior, si tenemos en cuenta que culturalmente la prioridad asignada al hombre se centraba en ser proveedor.

Investigación Acción Participativa (IAP)

La experiencia pedagógica compartida en el presente documento, se enmarca en la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) desde un enfoque cualitativo, que aperturó los caminos de co-creación, descripción, interpretación y comprensión, mediados de forma permanente con ejercicios de

divergencia y convergencia como rutas de sinergia entre las agentes educativas y las familias. Tal como señala, Park (1992), la IAP es “una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida (...) con una intención explícitamente emancipatoria”, en atención a ello, se construyeron momentos de ida y regreso no lineales para alimentar las relaciones de manera conjunta, además de aportar a través en la transferencia de saberes y la generación de capacidades con los diferentes actores para futuras etapas.

Momentos de la experiencia pedagógica construida

Reconocimiento del territorio y su población. Entender quién es el otro, su contexto y perspectivas socioculturales fue el principal punto de partida. Esta lectura territorial conjunta se construyó por parte del equipo pedagógico con las familias a través de: las orientaciones de la valoración del desarrollo infantil del ICBF, los principios pedagógicos de la perspectiva pedagógica Reggio Emilia, y los componentes de calidad de los servicios educación inicial del ICBF. Tanto la atención como los encuentros de acompañamiento - seguimiento con las familias propiciados por parte del Hogar Infantil se desarrollaron de manera remota;¹²¹ y en este mismo formato la cualificación de las agentes educativas con enfoque territorial para comprender las dinámicas locales en el marco del aislamiento. En este intercambio de experiencias, producto de las llamadas telefónicas¹²² y encuentros virtuales, se identificaron varios elementos; por una parte el interés de narrar y ser escuchado, por lo que se priorizó como equipo el fortalecimiento en el uso del lenguaje, pues el acento, la velocidad y la empatía que pudieran estar contenidas daba pistas para reconocer elementos o potenciales alertas de la situación de las niñas, los niños y sus familias. Y por otra parte se hacen aún más evidentes las dificultades de conectividad, la brecha significativa frente a la alfabetización digital y el limitado acceso a recursos. Ante ello, el mayor reto fue avanzar de manera simultánea a la lectura territorial con estrategias pedagógicas y didácticas que permitieran desde la oralidad generar soporte para un mejor dominio de las herramientas tecnológicas.

Identificación colectiva del reto. A través de mesas de trabajo se analizaron los resultados obtenidos en los encuentros de acompañamiento y seguimiento, se encuentra como principal tensión en las familias la obligatoriedad en la convivencia permanente al no poder salir de casa. Sin puntos de oxigenación para las se estaba expuesto al deterioro de vínculos cercanos, cuidados y amorosos. Ante ello, resultaba de gran importancia facilitar herramientas lúdicas desde el enfoque Reggio Emilia, dinamizar ambientes de aprendizaje y con ello, fomentar la interacción con el entorno, los padres, madres y/o cuidadores, fortaleciendo así, las dinámicas de relacionamiento de los niños y niñas para su desarrollo integral.

¹²¹ En las sesiones de encuentro con las familias se adelantó el registro y sistematización de insumos de forma descriptiva.

¹²² Las llamadas se desarrollaron dos veces por semana por parte de las agentes educativas, mientras el equipo psicosocial tuvo una frecuencia de una llamada por mes; al respecto

Fortalecimiento pedagógico. Desde la coordinación pedagógica se estructuró la línea de fortalecimiento compuesta por cinco módulos de trabajo, acompañados por un banco de recursos que se enriqueció con el equipo pedagógico para su posterior implementación con las familias a través de la metodología de Experiencias Artísticas¹²³. En la vivencia de este proceso pedagógico, se identificaron recursos de fácil acceso para usarse en casa por las familias, estrategias de participación masculina en las prácticas de cuidado y crianza, además de promover actividades prácticas de regulación y contención emocional, entre otros aspectos normativos y/o teóricos para favorecer la creación¹²⁴, apropiación y transferencia. Al respecto, se destaca la receptividad de la familia para experimentar de manera activa con el equipo pedagógico las iniciativas propuestas, entendiendo éstas como oportunidad de cualificación y fortalecimiento para sus familias.

Co-creación de las estrategias conceptuales y pedagógicas. En atención al manual operativo de la modalidad institucional, y a las orientaciones de las Unidades de Servicios UDS expuestas en la Guía “mis manos te enseñan”, experiencias de cuidado y crianza en el hogar en tiempos de coronavirus del ICBF, se dio paso a la transversalización del marco pedagógico, acogiendo los aprendizajes construidos por el equipo docente, y con mayor vehemencia, los aportes hechos por las familias. Más allá de fijar temarios, las familias fueron cómplices sobre las maneras, permitieron el asombro y la deriva en la resignificación de la casa y tejiendo vínculos, dos procesos de gran incidencia que se describen a continuación.

Resignificación de la casa. Esta apuesta de innovación, ubicó la mirada sobre lo cotidiano para construir nuevas significaciones. Un tránsito del objeto al sujeto, siendo este primero el sugerente para dar lugar a la acción. Las familias y/o cuidadores asumieron la misión de representarse, representar un otro y generar significaciones sobre los objetos de la casa. Lavadoras, neveras, estufas, relojes y lo que estuvo a su paso fue fuente de creación. Además de acudir a la libertad e interdisciplinariedad de las artes, se evidenció a través de estos espacios de co-creación que las familias debían abrir espacio al consenso y la concertación de ideas para ubicar un bigote, la nariz, o los recursos más abstractos que fueran inspiración de ese momento. También hubo lugar para el disenso y con ello el reto de resolver el conflicto de no coincidir. Habilidades como la negociación o pedir ayuda, permitieron experimentar la transformación de un territorio cotidiano en lo que cada niña, niño y familia quiso representar para sentirse parte.

¹²³ La Experiencia Artística para el programa Nidos, Arte en Primera Infancia es un encuentro concebido para que las niñas y los niños “tengan la oportunidad de vivir, conocer, contemplar y experimentar los lenguajes de las artes”(Nidos, p. 31) una experimentación con otros que aporta al reconocimiento de los procesos interculturales, la libertad, la deriva e incertidumbre, el afecto, la contemplación, la identidad, la corresponsabilidad, la interdisciplinariedad y cada uno de estos componentes conectores de sujetos activos en el ejercicio pleno de su autonomía.

¹²⁴ Esta iniciativa con las agentes educativas tuvo continuidad en espacios quincenales en los que se generaron intercambios, compartir de saberes y vivencia de las propuestas conceptuales

Tejiendo vínculos. También hubo escenarios de provocación a los padres para el fortalecimiento de vínculos a través del arrullo, la caricia y la ausencia de la palabra, en ellos, la agente educativa asumió el rol de mediadora, con el propósito de brindar herramientas para el juego, la cooperación¹²⁵ y la contención emocional¹²⁶. Las composiciones estuvieron marcadas por la participación de las familias y las agentes educativas, interactuando en el momento del sueño con los niños y niñas, ante lo cual, las familias evidencian las bondades del arrullo como práctica cotidiana.

Y finalmente, tuvo lugar el **balance y la socialización de documentaciones**, uno de los escenarios de mayor relevancia, pues dialogar sobre la práctica pedagógica, permite valorar las experiencias propiciadas y asumir posturas frente a las preguntas que emergen y el alcance de los procesos. Retomar lo ya vivido asegura una fase de consciencia para tomar decisiones y caminar el siguiente paso, por tal motivo, en mesas de trabajo mensuales, como equipo de trabajo se generaban espacios de escucha, retroalimentación o acompañamiento según fuera el caso, a partir de ello, se tomaba en cuenta la fase a implementar, así como las acciones de cualificación necesarias para continuar siendo sugerentes del encuentro, además de enriquecer las estrategias para potenciar sus capacidades y que sean las niñas, los niños y sus familias quienes accedan de forma autónoma a la construcción de nuevo conocimiento.

Tal como se enunciaba al iniciar este apartado, es preciso recorrer con saltos y sin secuencias los momentos desarrollados para entender la impermanencia de la creación con las niñas, los niños, sus familias y las agentes educativas; cada una de las fases tuvo alternancias, no fueron secuenciales y por ende no se enumeran. La perspectiva pedagógica de Reggio Emilia, nos invita a generar recorridos, pausas, regresar e iniciar de nuevo, y en el ejercicio mismo con las niñas, los niños y las familias, el camino se hace con los aportes de todas las vidas, siendo, cada uno en su autenticidad.

Resultados

Producto del acompañamiento pedagógico a las agentes educativas para promover el fortalecimiento de vínculos entre niños y niñas de primera infancia y sus familias en el municipio de Pivijay Magdalena, se pueden destacar dos resultados: el fortalecimiento del ejercicio pleno de paternidad corresponsable y la transformación del espacio físico de la vivienda para estimular la exploración del medio ambiente con una intencionalidad pedagógica como tercer maestro, expuestos de la siguiente manera:

Fortalecimiento del ejercicio pleno de paternidad corresponsable

El fomento de la práctica del arrullo como estrategia para fortalecer el vínculo entre los padres y sus hijos, tuvo lugar en las sesiones de acompañamiento pedagógico, encuentros de creación y laboratorios de

¹²⁵ “Capacidad de equilibrar las propias necesidades con las de los demás” (Nidos, P. 79)

¹²⁶ “En la práctica está relacionada con dos mecanismos: la actitud empática, que es la habilidad de colocarse momentáneamente en el lugar de la otra persona; y la escucha activa, que es la capacidad de poner atención al mensaje emitido por otra persona” (Nidos, P. 77)

canciones que permitieron a los padres escribir las letras y componer la musicalización para interpretar a varias voces un arrullo que acompañara la siesta de sus hijos¹²⁷ *Calma mi niño* es una de las creaciones que materializó a través de la voz un espacio seguro para las niñas y los niños en medio de las tensiones propias de la pandemia.

Calma mi niño

Calma mi niño/a

Ya no llores más

Todo Pasará

Ya lo verás (bis)

Calma mi niño/a

Que bien has de estar

si papá y mamá te van a cuidar (bis)

Si vas por el mundo y quieres explorar

No temas mi niño/a

Solo/a no estarás (bis)

Rafael D Barrio Gonzalez

Silvana Theran

Imelda Gómez Gómez

Dona Sanchez

Los padres expresan sentirse emocionados y reconocidos; sus hijos reclaman el arrullo también fuera de la siesta, indican encontrar gestos de aprobación, alegría, caricias, entre otras expresiones. Dentro de sus reflexiones dejan saber que, pese al confinamiento, pueden pasar más tiempo y de mejor calidad en sus hogares. El arrullo se instala como hábito y con este el reconocimiento de la paternidad corresponsable; las documentaciones permiten establecer que las acciones de arrullo se continúan por los efectos que genera en quien canta como catarsis y quien es arrullado por el abrigo que esto representa.

Transformación del espacio físico de la vivienda

Una de las consideraciones más importantes entre las familias y el equipo pedagógico es que el niño/niña de primera infancia no contaba con un espacio de “trabajo” en casa, debido a que antes del confinamiento el Hogar Infantil (ICBF) se ocupaba de ello. Esto condujo a la sensibilización con padres, madres y cuidadores sobre el espacio como tercer maestro; particularmente los padres, bajo el “paradigma de constructores” se animaron a indagar sobre adecuación de espacios en la vivienda para el desarrollo de las actividades rectoras propuestas como el juego. López y Carmona (2014) denominan este hecho como

¹²⁷ Todas las fases de creación se desarrollaron de manera virtual

paternidades integrales, debido a que conciben al espacio familiar como un conjunto de interacciones que se enriquece a partir de la participación activa e igualitaria de los miembros de la familia. Cada niña y niño, contó con un espacio propio de creación, una oportunidad para examinar sus intereses y fortalecer relaciones tanto de autonomía como de encuentro.

Este interés en espacios propicios para sus hijos e hijas dinamizó un segundo momento orientado a través del Enfoque Reggio Emilia, en el que se indagaron materiales y materias para la construcción de dispositivos;¹²⁸ a partir de recursos de fácil acceso se realizaron intervenciones que resultaron en elementos para suspender, contemplar y otros tantos para generar sonidos que acompañarán los arrullos, un ejemplo de ellos son los envases escarchados con líquidos. Dos comprensiones significativas por parte de las familias, resultan de este ejercicio, por una parte, se valida a las niñas y los niños como sujetos activos, que requieren también un espacio propio para fortalecer su desarrollo integral, y uno siguiente sobre la importancia de crear dispositivos con elementos cotidianos para tener una comunicación cercana y diversa entre padres e hijos.

Luego de los encuentros las familias nombraron sus espacios, como fue el rincón de la lectura, espacio habilitado en las viviendas para el fomento de la lectura en familia, así que los espacios no se delimitaban persé; previamente se definía una intención para adecuar el ambiente idóneo tal como era esperado. Con el propósito de brindar herramientas para consolidar el primer espacio o los siguientes, se compartió un banco de recursos que contenía sesenta (60) referentes didácticos y artísticos propicios para ser desarrollados por parte de los cuidadores con los niños y niñas, además de orientar la implementación de los contenidos propuestos en la *Cartilla Mis Manos te Enseñan del ICBF*. Este conjunto de estrategias propició la resignificación de espacios y materiales, al crear sinnúmero de dispositivos, en oportunidades con objetos inusitados, lo que permitió fomentar la imaginación al interior de la familia que en conjunto con las labores de seguimiento y acompañamiento imprimieron un valor agregado a la implementación de la modalidad en las viviendas.

Impacto en la política

La política vista desde el contexto educativo es asumida desde los modelos institucionalizados que se encuentran en:

El artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 contempla que la educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia; este se concibe como un proceso educativo, pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, arte, la literatura y la exploración del medio. Así mismo, la Ley 1804 de 2016 por la cual se establece la Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre.

¹²⁸ El dispositivo es entendido como la transformación de materiales, tales como hilos, envases, telas, plásticos, papel, con la intención de provocar o activar posibilidades de exploración o provocar su interacción mediante la imaginación. algunas de estas combinaciones intencionadas pueden formar un ambiente intencionado y pedagógico. Tejedores de Vida, arte en primera infancia - IDARTES. 2015

En este caso, durante los periodos de aislamiento durante el año 2020 el impacto estuvo asociado a las modificaciones en la prestación del servicio, al respecto se trae a colación el Lineamiento técnico de atención a la primera infancia ICBF (2020), el cual tuvo modificación en su concepción con el **Atención a la Primera Infancia durante la emergencia sanitaria por COVID-19 contemplando lo siguiente:** “En este sentido, mientras se mantenga la emergencia sanitaria declarada por COVID -19, en las Unidades De Servicio (UDS) se debe prestar el servicio de atención de forma presencial cumpliendo con lo establecido en las condiciones de bioseguridad establecidas en los manuales operativos y sus anexos para cada modalidad. Cabe anotar que de acuerdo con el comportamiento de la situación epidemiológica y las disposiciones de las instancias gubernamentales a nivel nacional y territorial la Dirección de Primera Infancia puede emitir orientaciones complementarias para la prestación del servicio.” Así mismo, se creó una cartilla denominada *Experiencias de cuidado y crianza en el hogar en tiempos de coronavirus 2020*, cuyo contenido reforzaba prácticas de alimentación, aprovechamiento del tiempo, y exploración de acciones a partir de las cuatro actividades rectoras, con las que se territorializa la política pública en Pivijay, pues se conjugan las prácticas pedagógicas de cuidado y crianza exploradas desde el enfoque Reggio Emilia.

Conclusiones

En el presente trabajo se exponen reflexiones hechas a partir de la incidencia que tuvo el abordaje pedagógico del enfoque Reggio Emilia en las acciones desarrolladas por padres, madres y/o cuidadores en tiempos de coronavirus. En primer lugar, la exploración de herramientas lúdicas y pedagógicas que transversalizan las artes, aportan al fortalecimiento de relaciones entre las niñas, niños y sus familias, deviene en mejor y mayor tiempo compartido, junto con el reconocimiento del otro (interpretar los gestos, identificar las necesidades de la familia, participar activamente en las prácticas de cuidado, entre otros). La motivación al juego, el canto y el intercambio de relatos, estrecha los vínculos y acerca las relaciones entre las familias con las niñas y los niños en la primera infancia.

Un siguiente elemento está relacionado con la transformación del paradigma de paternidad, pues a través de los arrullos y las experiencias de co-creación, el padre supera el rol de proveedor o miembro autoritario de la familia, siendo ahora un cuidador activo, líder en la crianza corresponsable que comprende sus aportes para favorecer los comportamientos y emociones en sus hijos. En este sentido, si desde la institucionalidad se desprenden arquetipos y en su lugar se abre paso al reconocimiento particular con las familias, podrán ser parte los padres de la agenda cotidiana en las apuestas pedagógicas, pero aún más en la implementación de las políticas públicas.

Finalmente el fenómeno de la pandemia, advierte la movilización de relaciones que para el presente caso fue un detonante para fortalecer el vínculo entre niñas, niños y sus familias desde escenarios no convencionales como la virtualidad, al respecto, las apuestas pedagógicas son canales para la transformación de escenarios -negativos o de tensión- siempre que cuenten con la participación activa y agencia de todos los

actores; así mismo, esta coyuntura respecto al aislamiento imprime una variable asumida como oportunidad no solo de documentar, sino también, de estudiar este fenómeno a profundidad que permita evidenciar los resultados de las acciones realizadas durante la pandemia y los efectos de estas prácticas respecto a las posibilidades de relacionamiento y desarrollo por parte de los niños y niñas. Permitiendo así, contribuir con elementos teóricos y acciones pedagógicas, lúdicas, artísticas, intencionadas de parte del entorno educativo que trabaje de la mano con el entorno familiar para aportar al desarrollo integral de niños y niñas con la participación incidente de las familias en procesos no solo de cuidado y crianza.

Referencias

- Correa, O. (2011) Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa santana cuenca. Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf>
- Delgadillo, C. (2020). El aula vía: Una pedagogía ancestral. *Revista Noria Investigación Educativa*, 1(5) Archivo digital: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/27175>
- Gaviria-Arbeláez, S. (2013). La masculinidad y la paternidad desde la importancia del vínculo afectivo y los roles del hombre en la familia. En D. Geldres-García, R. Vargas-Romero, G. Ariza-Sosa, G. y S. Gaviria-Arbeláez, *Hombres cuidadores de vida: modelo de sensibilización y formación en masculinidades género-sensibles y prevención de las violencias hacia las mujeres*. (pp. 43-51). Universidad CES. Archivo digital: https://www.medellin.gov.co/portal_mujeres/documentos/HombresCuidadoresdeVida.pdf
- Gil, J. (2014) *Infancia y pedagogía poética*. <https://tallerlesliebrelunar.com/wp-content/uploads/2022/11/infancia-pedagogia-y-arte-2.pdf>
- Instituto Distrital de las Artes. (2019). *Nidos, Arte en Primera Infancia: sentidos y rumbos del quehacer artístico pedagógico*. Archivo digital: <https://nidos.gov.co/saberes/publicaciones/arte-en-primera-infancia-sentidos-y-rumbos-del-quehacer-artistico-pedagogico>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2020). *Mis manos te enseñan. Experiencias de cuidado y crianza en el hogar en tiempos de coronavirus*. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/mis_manos_te_ensenan_orientaciones_para_el_talento_humano_y_eas.pdf
- López, R. y Carmona, P. (2014). Paternidades integrales, un llamado a transformar el significado de paternidad. *Dfensor* (3), 17. https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/05/DFensor_03_2014.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>

- Papetti, D. (2019). *Los beneficios del juego entre padres e hijos*.
<https://www.mundopsicologos.com/articulos/los-beneficios-del-juego-entre-padres-e-hijos>.
- Salazar, M. (1992). *La investigación - acción participativa. Inicios y desarrollos*. Editorial Popular. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Sociedad Estatal Quinto Centenario.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>. 2023.
- Unir. (2018). *El “tercer maestro”, espacio que ayuda al aprendizaje*
<https://www.unir.net/educacion/revista/el-tercer-maestro-espacio-que-ayuda-al-aprendizaje/>

Participación de niños de 1° a 5° grado de primaria en actividades de aprendizaje mediadas por TIC

BREHINERT ALFREDO MARTÍNEZ MORA

MARLENNY GUEVARA GUERRERO

Resumen

El presente trabajo describe las características de los ambientes de aprendizaje mediado por las TIC en áreas de conocimiento matemático y científico dirigidos a grados de 1° a 5° de primaria. Se realizó una revisión de literatura entre el periodo (2017 – 2022) en tres revistas referentes en publicaciones de tecnología y educación. Como resultado, se identificaron varios propósitos de los videojuegos de aprendizaje: 1) promoción de conocimiento, 2) estrategias de enseñanza y 3) procesos metacognitivos. El análisis de los ambientes de aprendizaje (videojuegos) evidenció que los beneficios cognitivos en ambas áreas de conocimiento dependen del diseño y propósito educativo. Los ambientes de aprendizaje basados en TIC, como los videojuegos educativos, promueven en los niños habilidades: aprendizaje colaborativo, procesos de indagación, observación y argumentación, resolución de problemas, capacidad de análisis, pensamiento crítico. Sin embargo, esto depende de las características y finalidad educativa con la cual sean empleados. El impacto de las TIC en los procesos educativos ha sido tan significativo que, desde edades escolares tempranas, se ha hecho necesario que los niños empiecen a desarrollar habilidades para el uso con fines educativos. En una época donde los dispositivos digitales hacen parte de nuestra vida diaria, se ha generalizado la idea de que los niños son competentes para usar dichas tecnologías (Torres et al., 2021). En cuanto al uso de la tecnología, algunos autores (Domínguez y González, 2021; Kinnula y Livari, 2021), proponen dos tipos de implementación: primero, uso *de la tecnología en la vida cotidiana*, el cual, refiere a la interacción diaria que tienen los niños con los dispositivos digitales y segundo, *uso de la tecnología en el contexto educativo*, este refiere a la interacción que tienen los niños con los dispositivos digitales en las prácticas pedagógicas. Generalmente, este tipo de uso busca promover aprendizajes, procesos motivacionales, capacidad para resolver problemas y fomentar el pensamiento lógico. Sin embargo, el uso inadecuado de las tecnologías puede traer consigo implicaciones negativas en la interacción social, la salud física, mental y en el rendimiento académico. Centrándonos en el uso de la tecnología en los contextos educativos, la noción de ambiente de aprendizaje refiere a una postura del proceso de enseñanza y aprendizaje activo, donde el estudiante con sus acciones y la interacción con las TIC incide sobre su entorno,

esto implica acciones pedagógicas, que inviten al aprendiz a reflexiona sobre su propia acción y la de los otros. En ese sentido, el presente trabajo se propone:

Objetivo

Explorar las características de los ambientes de aprendizaje mediados por TIC (videojuegos), orientados a niños de 1° a 5° de primaria, en las áreas de conocimiento matemático y científico.

Resultados

Como resultado, se seleccionaron un total de 28 artículos, de los cuales 16 corresponden al dominio matemático y 12 al dominio científico. Se encontró, que el uso de TIC en los ambientes de aprendizaje (videojuegos educativos) de estos dominios de conocimiento se orientan a diversos propósitos: (1) *Propósito de promoción de conocimiento*, el uso de las TIC como herramienta didáctica para el dominio de conocimiento científico y matemático. En este caso, el impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas implicadas en la resolución de problemas: razonamiento científico, razonamiento matemático, toma de decisiones y comunicación asertiva. Al igual, genera impacto en otros tipos de procesos como la motivación, la autorregulación y autoeficacia que de cierta manera juegan un rol importante en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

(2) *Propósito de estrategias de enseñanza*, en este caso, las situaciones de juego virtual aluden al uso de dispositivos electrónicos como (Tablet, lápices ópticos, animaciones en 2D y 3D entre otros) con el fin de enseñar temas relacionados con el dominio de conocimiento científico y matemático. Los docentes promueven en sus estudiantes el interés de trabajar de manera autónoma. El énfasis se centra en cómo los estudiantes están resolviendo la situación de juego virtual propuesta, y en el seguimiento a los procesos de comprensión del contenido temático. De cierta manera, esto transforma un poco la idea de modelo de enseñanza tradicional. (3) *Propósito de procesos metacognitivos*, en este caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo uso de las TICS, buscan mejorar la capacidad que tienen los estudiantes de razonar. Por ejemplo, hay video juegos donde el contenido educativo implica diversos niveles de dificultad tanto para obtener mejor puntuación y alcanzar los fines temáticos. Por lo tanto, el estudiante constantemente debe hacer procesos metacognitivos. Es decir, reflexionar sobre si mantiene o cambia la estrategia para responder a las demandas cognitivas que requiere la situación de juego virtual.

Impacto en la Política

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), considera que la educación en Colombia se ve afectada por diversas problemáticas: (1) de *carácter social y político* (pobreza extrema, trabajo infantil y grupos al margen de la ley); (2) *infraestructura* (zonas que no cuentan con vías de comunicación, ni servicios públicos); y (3), *geográfica* (el 88,9%) de los establecimientos educativos ubicados en zonas rurales, son de difícil acceso y no cuentan con conectividad a internet. Las problemáticas descritas anteriormente, según el MEN, tienen unas incidencias para el sistema educativo que al ser analizadas se

transforman en problemas de *cobertura educativa* por las carencias de actores educativos en todos los niveles y *calidad educativa*, en la cual, poco seguimiento y control a los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, de la implementación de modelos pedagógicos que respondan a la diversidad cultural.

Específicamente, para responder al factor de la calidad educativa en Colombia, el MEN propone cinco categorías: *contexto, recursos, proceso, resultado e impacto*, para hacer seguimiento al sistema educativo. En la presente propuesta, se va a discutir sobre la categoría resultados que es acorde a los objetivos de este trabajo. Para esto, se hace necesario mencionar como el Ministerio de Educación Nacional, hace esta evaluación. En ese sentido, los resultados son un análisis sobre el logro que tienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas que aplica el ICFES y esos desempeños permiten tomar decisiones para favorecer los avances de las instituciones educativas.

En Colombia, con el objetivo de conocer el impacto de sus políticas educativas y la calidad de la educación, ha implementado por medio del ICFES pruebas internacionales como (PERCE, SERCE, TIMSS, entre otras) con el fin de tomar decisiones de políticas públicas educativas orientadas a mejorar su calidad tanto a nivel de primaria como de secundaria, porque el panorama de los resultados nacionales no es positivo y demarcan la necesidad de intervenir en la calidad de la educación desde los grados de primaria en matemáticas y ciencias como áreas prioritarias de conocimiento (ICFES, 2016). Los resultados de primaria muestran un bajo nivel de desempeño que ha sido característico en las diversas mediciones obtenidas desde los últimos 20 años para 3° y 4° de primaria.

En términos generales, reflexionar acerca de los ambientes de aprendizaje mediado por las TIC (como el uso de videojuegos educativos) es de mucho interés porque permiten comprender nuevas formas de cómo incidir en la cognición de los estudiantes. Por ejemplo, en la posibilidad de promover la apropiación de conceptos numéricos y científicos.

Metodología

Para el estudio, se realizó una revisión de literatura de 6 años (2017-2022) en tres revistas especializadas (*Computer & Education, British Journal of Education Technology, y Education Technology & Society*). La elección de estas revistas surge a partir del estudio realizado por Hwang y Chen (2022) quienes a través de un análisis bibliométrico consultando la base de datos Web of Science reportaron un alto índice de citación, participación de autores reconocidos en esta área de conocimiento y el abordaje de temas de aprendizaje basado en juegos, tales como: aprendizaje asistido por computadora y tecnologías y desarrollo. Para la selección de los 28 artículos se llevaron a cabo los siguientes momentos: Primero, se realizaron búsquedas manuales y automáticas consultando directamente la página electrónica de cada revista, usando ocho descriptores de búsqueda, “*digital games*”, “*video games*”, “*games interactive*”, “*digital games based learning*”, “*educational computer games*”, “*digital games numerical cognition*”, “*digital games scientific reasoning*”, y “*digital games mathematical*”. Segundo, se realizaron lecturas del

resumen y la metodología de cada uno de los artículos. Tercero, se hizo la selección de artículos, teniendo en cuenta, como criterio, población de 1° a 5° grado de primaria, artículos de investigación que contienen situaciones de juego en formato virtual relacionados con los dominios de conocimiento numérico y científico, y sin restricción de país ni idioma. Por último, se hizo la lectura completa de los artículos seleccionados, llevando a cabo la elaboración de las reseñas para cada artículo permitiendo la elaboración de una matriz de dato en Excel donde se consignó la información que hace alusión a los ambientes de aprendizaje mediado en las TIC.

Pertinencia social

Las pruebas de matemática y ciencias naturales que presentan los estudiantes colombianos de básica primaria a nivel internacional y nacional, evidencian que existen falencias en estos dominios de conocimiento. Una manera de responder a esta problemática puede ser proponer trabajos de investigación en conjunto con las Secretarías de Educación orientados a reflexionar sobre aspectos que permitan evidenciar procesos de conocimiento e innovación mediado por las TIC dirigidos a perfeccionar las prácticas pedagógicas de los docentes para incidir en el desempeño académico de los estudiantes de básica primaria y secundaria.

En este orden de ideas, intervenir en las prácticas de enseñanza contribuye a la transformación de la calidad educativa en Colombia. Esto es un proceso, que implica formar a los docentes para que reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje incorporando nuevas herramientas didácticas a su actividad pedagógica. Este tipo de trabajos aporta a promover un estudiante más cualificado además de fomentar el trabajo grupal entre los maestros como aspecto fundamental para avanzar en calidad educativa.

Conclusiones

A partir de la revisión de la literatura de los 28 artículos seleccionados se puede concluir lo siguiente: (1) Considerar el uso de las TIC como un medio para fortalecer los ambientes de aprendizaje implica por parte del docente varios aspectos: tener unos objetivos de aprendizaje claros, estrategias de enseñanza definidas, uso de situaciones virtuales que promuevan aprendizaje autónomo, interacción y poner en escena diversas estrategias para la resolución de problemas; (2) para diseñar ambientes de aprendizaje usando las TIC se considera pertinente por parte del profesor hacer una revisión apropiada de juegos y plataformas digitales para ser aplicadas en los entornos educativos fomentando la motivación de los estudiantes por el conocimiento; (3) se reconoce que la implementación de las TICs en las instituciones educativas implica un valor económico alto. Por ejemplo, requiere conectividad, dispositivos digitales y software, siendo esto una barrera para promover un modelo educativo centrado en lo digital; y (4) hay una diversidad de situaciones de juegos virtuales educativos gratuitos como (Matemag – EasiCare- EcoMod - Maths 3°-4° entre otros) para el dominio de conocimiento científico y matemático, en los cuales, los

profesores pueden hacer una revisión y análisis de los mimos para utilizarlos con el propósito de sus objetivos de aprendizaje.

Referencias

- Domínguez, M y Gonzalez, I. (2022). Determinants of internet use by school-age children: The challenges for Mexico during the COVID-19 pandemic. *Telecommunications Policy*, 46, 1-18. Archivo digital: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0308596121001452>
- Hwang, G-J y Chen, P-Y. (2022). Interweaving gaming and educational technologies: Clustering and forecasting the trends of game-based learning research by bibliometric and visual analysis. *Entertainment Computing* 40, 1-11. Archivo digital: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1524071621000532>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2016). Resultados nacionales saber 3°, 5° y 9° 2009 – 2014. Archivo digital: <http://www.Icfes.gov.co>.
- Kinnula, M y Livari, N. (2021). Manifiesto for children’s genuine participation in digital technology design and making. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 28, 1-14. Archivo digital: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868920300532>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Informe de gestión. Archivo digital: https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_4.pdf.
- Torres, P., Ulrich, P., Cucuiat, V., Cukurova, M., Fercovic, M; Luckin, R., Carr, A., Dyland, T., Durran, A., Vines, J. y Lawson, S. (2021). A systematic review of physical–digital play technology and developmentally relevant child behaviour. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 30, 1-33. Archivo digital: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2212868921000489>

La participación en la primera infancia sigue siendo un derecho de papel

DIEGO E. ROJAS SÁNCHEZ

Resumen

El COVID 19 dejó en evidencia algo más profundo que una sociedad desigual con una inequidad basta y una empatía que solo llegaba hasta las necesidades propias, sumado a esto se develó una sindemia que se encontraba latente, recubierta por un sentimiento victorioso en la defensa de los derechos de los niños y las niñas al ubicarlos como sujetos y sujetas de derechos; sin embargo, ¿Cuáles fueron las Representaciones Sociales de los adultos cuidadores en los espacios de participación de la primera infancia? Esta reflexión surge en las Experiencias Artísticas virtuales del programa Nidos Arte en primera infancia.

Objetivo General

Develar las Representaciones Sociales de Participación de cuatro adultos cuidadores de niños y niñas de primera infancia en el desarrollo de la Experiencia Artística virtual “Viaje intergaláctico I” en época de pandemia

Objetivos específicos

- Identificar las actitudes y el campo de Representaciones Sociales que tienen los adultos cuidadores sobre participación de los niños y las niñas de primera infancia en la experiencia artística virtual “Viaje intergaláctico I” en época de pandemia.
- Establecer cómo las posibles Representaciones Sociales de participación identificadas en los adultos cuidadores, inciden en las interacciones con los niños y las niñas en la experiencia artística virtual “Viaje intergaláctico” en época de pandemia
- Realizar recomendaciones que promuevan y fortalezcan la propuesta pedagógica del programa Nidos arte para la primera infancia, para potenciar la RS de participación de los adultos cuidadores frente a las interacciones de los niños y las niñas en el desarrollo de las Experiencia Artística en época de pandemia

Resultados

En este apartado se irán recogiendo las ideas más relevantes a los ojos de este investigador. Por lo que se retomarán elementos de los análisis con los que se ampliarán esas miradas de los hallazgos y se contrastarán con los objetivos específicos que permitan construir la respuesta del objetivo general hallado – la hipótesis con lo evidenciado en la práctica.

Resultado del primer y segundo objetivo

El resultado de las Cartas Asociativas (CA) de Representaciones Sociales (RS) de Participación en Primera Infancia PPI de los adultos cuidadores permite reconocer una incidencia directa tanto conceptual como ideológico frente a las prácticas de crianza, sobre el actuar de los niños y las niñas a su cargo. Esta afirmación se respalda con los resultados obtenidos en el análisis de dicha herramienta “*En la crianza se reconoce la importancia de **aprender a opinar***” esta frase es una abstracción del acompañamiento no solo desde lo teórico, sino desde lo práctico, identificado en las Experiencias Artísticas. Y aunque desde la ruta tanto metodológica como conceptual esto de alguna manera ya se había contemplado, la conclusión es mucho más reveladora al comprender que las prácticas desarrolladas son un conjunto de elementos consientes que a su vez promueven, reproducen y justifican lo que al parecer del adulto es lo correcto como norma “el deber ser”, lo correctamente deseado “ese niño y esa niña como sujetos de derechos” y de esta forma se le indica que es lo que se debe hacer, esto no implica que el adulto lo haga.

Un ejemplo claro para sustentar lo dicho es lo que se observó del adulto cuidador cuando incentiva al niño a que salude a los otros niños, esto no significa que ella la adulta cuidadora lo haga con las otras mamás. Esta actitud de alguna forma distancia la acción ética “del ser” en el aprendizaje del niño y de la niña, ya que no hará las cosas porque le nazcan sino por norma, sin embargo, si no hay sentido en la norma tampoco lo hará; porque no lo configuraran en su realidad, ya que el comportamiento es justificado desde sus prácticas de crianza desde el ejemplo al considerarse que no es necesario. Es así que el derecho en su “deber ser” la norma, justifica, promueve y reconoce la importancia de la participación de los niños y de las niñas como sujetos de derechos, pero ¿se asume desde el ser? Es aquí cuando se habla de lo correctamente ético. Ósea no tendría esto que estar escrito, sino que se debería de asumirse como elemento de responsabilidad social, pero es a través de esta investigación que aún se evidencia lo contrario.

Complementando el argumento, otro ejemplo es cuando además de decirle al niño que es lo que se debe decir o hacer, se le direccionan sus acciones tomando su mano -acción realizada no solo por la cuidadora sino por su abuelo materno. Actitud observada en simultaneo y en más de una ocasión: mano del niño- madre y abuelo al mismo tiempo- y le indican la forma “correcta” a los ojos del adulto de cómo debe hacerlo, así sea un juego de desarrollo imaginativo y propuesta libre de lo que el niño considere o decida hacer.

Estas son evidencias de como el adulto incide directamente en la acción de la primera infancia y la complementa al sugerirle que diga una determinada frase en repetidas ocasiones; actitudes que claramente permean la capacidad de resolución, autonomía, decisión y acción del niño y la niña. Cuestionando nuevamente el “deber ser” lo que está en la norma (UNICEF, 1989) pero no se busca llevarla más allá de lo que está plasmado en estas hojas, lo que es correctamente desde la ética y los valores el “ser” es así que hay muchas normas pero que no están interiorizadas solo son objeto de defensa cuando son vulneradas, pero de alguna forma se invisibilizan previo a su vulneración, su reconocimiento se da después de la reflexión de su actuar.

Sumado a esto, también se demuestra que esta mirada del niño a su cuidadora va acompañada de un gesto de asentar con la cabeza y una sonrisa en donde la mamá como estímulo y respuesta de aceptación regresa la misma mirada y la sonrisa en caso de ser recíproco, si hay distancia o no es lo esperado por el adulto, abre sus ojos niega con la cabeza e inicia su acción correctiva. Con todas estas apreciaciones se pensará que este trabajo es una cacería de brujas frente al actuar de las adultas cuidadoras y es todo lo contrario. Es una herramienta que busca potenciar y promover esos logros ya adquiridos frente a los diálogos, la comprensión y el conocimiento que tienen de sus hijos. Ya que todas las acciones evidenciadas son basadas en actos de buena fe por parte de sus cuidadoras al querer aprovechar los espacios al máximo, como disfrute y defensa al acceso cultural tan limitado en la ciudad de Bogotá para los niños y las niñas de primera infancia y desde la reflexión que se pueda ir presentando en las distintas fases de la investigación que posicionan el compromiso en una crianza saludable en espacios que fomenten su participación sentipensante (GALEANO, 1989) desde sus diferentes actitudes.

Actitudes ligadas directamente a las Representaciones Sociales (MOSCOVISI, 1985; JODELET, 1986; ABRIC, 1994) y estas a su vez se configuran de los *componentes cognitivos, afectivos y conductuales*. Se puede afirmar desde los resultados de esta investigación que determinadas actitudes están direccionadas a unos campos específicos, un ejemplo de ello es: el campo cognitivo está ligado a lo educativo desde un nivel institucional. Es así que se asocia el conocimiento o aprendizaje con la escuela, pero no se asocia la casa como primera escuela. Esto sin dudas crea unas brechas con límites poco claros o definidos tanto del hogar a la escuela como de la escuela al hogar. Temas como la responsabilidad, el respeto, disciplina, valores, ética se ven directamente relacionados con el hogar y cómo los cuidadores son responsables de ello. Pero de qué forma reforzar un tema como los valores en la escuela cuando desde la casa no se evidencia

un sentido crítico de la norma, deber u obligación. Sin dudas estas dicotomías no son nuevas ya que es precisamente el porqué del carácter epistémico de esta investigación, al inclinarse por las Representaciones Sociales y no desde los Imaginarios, ya que se busca comprender desde la cotidianidad el funcionamiento y responsabilidad social de los actores que la componen para luego proponer esas transformaciones en su cotidianidad.

Impacto en la política

El tercer objetivo es quien brinda la guía de comprender el impacto en la política de esta investigación, si bien cada uno de los ministerios del Estado colombiano presentan un gran trabajo con las comunidades y con los cuidadores, sin embargo, ninguno de ellos se dedica a la familia como columna vertebral de la sociedad. Todos los ministerios pertenecientes al Estado presentan un objetivo que de alguna forma comprende la vinculación de las personas que hacen que sus proyectos salgan a flote, y por esto requieren crear programas focalizados en trabajar en asuntos relacionado con sus integrantes -la Familia- Es posible que este sea el momento de pensar en la familia más allá de un acto de participación conjunta e indirecta de las distintas instituciones en las que esta está presente, que son todas. Como así nace su función- la Familia es una institución del Estado, para que pase a ser parte activa de todo un conglomerado de herramientas y recursos (dientes) que le permitan un accionar que dé como resultado una transformación en las realidades de las infancias, niñeces y juventudes.

Este trabajo abrió no solo cuatro ventanas a través de los celulares, tabletas y computadores, sino infinidad de ellas para reconocer las múltiples dificultades que no se logran abordar en la tesis de maestría, pero que vislumbran la sindemia absoluta de la crisis instruccional donde las niñas y los niños de primera Infancia fueron los principales afectados al no tener un ministerio que materializara las normas existentes para su defensa. Los derechos fueron herramientas plasmadas en unos papeles que no tuvieron la fuerza de Ley para ser consolidadas en los seres que las con figuran. Es por eso que más allá de las normas, se requiere una política pública que promueva la real interiorización de dichas normas, hacer que la participación de los niños y las niñas sea un derecho fundamental requiere un trabajo no aislado, sino conjunto de las instituciones hasta que se cree un órgano que logre abordar estas problemáticas de forma directa “Ministerio de la Familia y no sea solo un instituto -ICBF-” No se puede hablar solo de la formación a docentes y la escuela no puede ser la responsable de la crianza de los niños y niñas, además tampoco de la formación de los padres, como así se le quiere agregar en unos de sus apéndices.

La participación de los niños y de las niñas los reconoce como sujetos de derechos capaces de tomar decisiones entorno a sus aprendizajes e intereses, no son adultos y desde luego que requieren guía, normas, parámetros, reglas y demás elementos que les permitan crear su identidad y reconocimiento de su responsabilidad social en la sociedad para así hallar su lugar en la misma ¿Qué pasa si los niños y las niñas siempre están esperando la autorización de sus padres para poder tomar sus decisiones? ¿Dónde está la capacidad de resolución si ellos y ellas no tiene las herramientas para comunicar sus problemáticas y mamá y papá deben de resolver todo por ellos? ¿Qué pasa cuando sus progenitores no estén? Una de estas consecuencias que se ha logrado observar por algunos comportamientos de sobreprotección por parte de los padres y madres son los “ninis” donde se ven jóvenes que ni trabajan, ni estudian porque se les quito la responsabilidad de sus vidas, donde se les brindo de forma desmedida y se les permitió no cumplir con sus responsabilidades con la sociedad que también los dejo a un lado por la poca garantía de derechos que se quedaron solo en el papel.

Metodología

La investigación al ser de carácter interpretativo de la realidad social se posiciona Cualitativo, ya desde su identidad propia se caracteriza por un enfoque hermenéutico interpretativo propuesto por (VASILACHIS, 2006) con un fuerte enfoque en la observación participante, sin que esta deje la minucia de poder crear brechas de interacción directa que promueva elementos de reflexión por parte de sus participantes, así aunque no se proponga desde su objetivo general la transformación directa, no significa que las mismas personas que participan no reflexionan sus ejercicios de crianza y con ellos unos elementos que puedan convertirse en transformadores.

Para la batería de herramientas en primera instancia se elaboran unas experiencias artísticas, seguidamente unas cartas asociativas y después de un análisis exhaustivo, donde se comprende que desde la caracterización el nivel de estudios determina una serie de ideas en estas familias que buscan la promoción del derecho a la participación y la Cultura, el cuidado, y la protección socioemocional entre otros, sin embargo, más allá de que el niño o la niña se les busquen los espacios para la protección de sus derechos, estando allí se evidencia que se limitan, inciden, determinan y direccionan sus formas de interacción, acción y autonomía al no dejarlos construir sus propias respuestas; niños y niñas se basan en las miradas adultocéntricas de los cuidadores para en un inicio solicitar con su mirada la convalidación de su actuar, sobre lo que piensan y hacen.

Hallazgos del proceso metodológico que pueden brindar algunos destellos del trabajo realizado

Experiencia Artística virtual (EAV). El juego se presta en esta ocasión como eje articulador y como herramienta investigativa para develar las actitudes dentro de las interacciones de relacionamiento conductual tanto afectivo como cognitivo de adultos cuidadores hacia los niños y las niñas. Sumado al juego se complementan los lenguajes del arte que provocan elementos de sensibilización y concienciación del ser y el deber ser, en relación de la acción del pensamiento y la actitud, que se basa en la reflexión teórica y práctica que es el pensamiento vuelto acción. Este formato de las EAV permitió llegar a cada uno de los hogares que lograban tener acceso a internet, por lo que se reconoce la necesidad de la inversión social en tecnología que reconozca el acceso a más del 80% de la población de primera infancia a estos componentes. Es así que la población participante de este proyecto investigativo es superior a la media, no solo en los componentes económicos, sino en los componentes de acceso social y cultural.

El formato de EAV reconoce en la interacción de los participantes un componente significativo en los ejercicios de memoria, agrado, placer, aprendizaje que convierten estos espacios en lugares de promoción y de defensa de los derechos de la primera infancia; iniciando con reconocer al acceso a la cultura como algo más importante y significativo que un derecho -que no solo este en hojas- como un elemento inherente que debe estar presente no desde la norma sino desde la virtud de lo dialéctico sobre las necesidades del aprendizaje, y por ende, una prioridad en todas las agendas de las políticas públicas para su inversión constante, progresiva y multiplicadora.

Cartas asociativas. El ejercicio de las cartas asociativas (ABRIC, 1994) crea un precedente significativo y revelador a los ojos de este investigador que reconocen en esta técnica un potente elemento para develar y comprender la realidad social, sin embargo, es una herramienta que debe complementarse de un ejercicio práctico, como se llevó a cabo en esta investigación; que permita colocar en tensión o en acto comparativo el proceso lógico-conceptual de lo evocativo, con el ejercicio práctico al que se desea acceder para dar respuesta a esa hipótesis propuesta.

Otro factor fundamental en el uso de esta herramienta (las cartas asociativas) es la necesidad de construir un elemento que permita ampliar el límite para conjugar conceptos complejos o que se configuran de varios conceptos, como la Representaciones Sociales y la Participación en Primera Infancia. Esta fue una compleja labor que requirió no solo tomar la construcción final del concepto que se deseaba llegar a develar de primera mano (la última carta asociativa) sino que requirió de tejer a su alrededor un entramado, que fuera delimitando y dando

forma a lo que se configura en cada una de las participantes frente al significado propuesto; toco hacer no una, si no tres cartas. Donde en un primer momento se solicitó la carta asociativa RS de infancia, su núcleo fue la crianza; segunda carta, la RS de participación con su núcleo entorno aprender. Por último, o tercer momento la unificación de estas dos primeras que da como núcleo opinar, al ver de forma macro u holísticamente las tres cartas se obtiene “*En la crianza se reconoce la importancia de aprender a opinar*” (ROJAS, 2022) que es el componente que se configura dentro de la Representación Social de participación en Primera Infancia de las adultas cuidadoras participantes.

Entrevista no direccionada. Un apartado adicional de las Experiencia Artística virtuales se da en torno al cómo se desarrollo de las cartas asociativas, es así que hay una mixtura en el uso la batería de herramientas con las catas asociativas y las entrevistas no direccionadas. Desde el desarrollo de las conversaciones que fueron saliendo a flote referente a que ¿Cómo les había parecido el espacio virtual de juego? ¿qué les gusto y que no les gusto? Se comienzan a vislumbrar los sentires de cada una de ellas y se exponen las situaciones narradas desde sus perspectivas y lugares de análisis. Allí está el caso de encontrar un acogimiento grato por el espacio virtual dispuesto para ellos y para ellas (sus hijos e hijas). Donde no se media el dialogo desde el silencio sino desde el respeto por la palabra y la intervención de las distintas ideas de cada uno de ellos.

Otro elemento fue el compromiso, algunos de los niños y niñas le dijeron a sus mamás “recuerda que ya vamos a clase con el profe Diego el día de mañana o más tarde” por el horario desarrollado de la EAV. Las cuidadoras lo mencionaron desde la extrañeza de ¿Por qué lo recordaban de esa manera sus hijos e hijas? Sin embargo, desde sus formas al reconocer el cómo vivenciaron el espacio, no les fue complejo determinar que era por el gusto, el sentirse escuchados y escuchadas dentro del espacio, el ver cómo sus propuestas dentro de lo que sucedía en el juego, eran tenidas en cuenta, y era algo que les pareció muy apropiado.

Algo que también les llamó la atención fue la disposición tanto corporal, como anímica de cada uno, en un caso particular, narra la mamá que su hijo se cayó del asiento donde estaba. Dijo “yo pensé que le iba a dar mal genio y dejaría todo allí. Por el contrario, ni le prestó atención a lo que paso y solo siguió allí atento con lo que pasaba”.

Para la fecha 01 junio del 2022 una de las mamás comento lo siguiente (casi 5 meses después):

“**Mamá:** De hecho, algo que me dijo hoy “**JUAN**” que quiero que sepas... De la nada dijo: **JUAN:** lo que hicimos con el profe fue muy chévere... **Mamá:** Y yo le pregunté q hicieron... **JUAN:** Lo del viaje... Que nos poníamos ollas en la cabeza y teníamos un volante para manejar. **Mamá:** Yo le pregunté q pq lo había recordado si no estábamos hablando de nada relacionado ni nada y me dijo **JUAN:** no sé, lo recordé... ¿Cuándo lo vamos a volver hacer?”. En la investigación están los relatos de cada una de ellas sobre estas narraciones pos EAV.

Dando cierre a este apartado se puede evidenciar como el planteamiento desde lo metodológico cobra fuerza y sentido con el carácter hermenéutico interpretativo y de la base del marco teórico de la investigación, que sin ser esta una investigación con un enfoque de transformación como la IAP o IAE, no es que no se busque la reflexión y un posible proceso de resignificación de sus prácticas, sin embargo, aquí se quiere enunciar es cómo desde unas entrevistas no direccionadas a estas adultas cuidadoras reconoce la importancia del espacio y cómo lo que allí se desarrolló se puede ver reflejado en las conductas desde lo que se concibe como Representación Social de “participación en primera infancia” promovida por (Novella y Trilla, 2001) donde proponen tener en cuenta la responsabilidad social del adulto cuidador, y cómo este hace parte fundamental de irle brindado las herramientas que el niño y la niña van requiriendo en este proceso. Logrando otras formas diferentes a las tradicionales con las que las adultas evidencian positivamente y con buenos ojos estas apuestas donde se reflexiona el ejercicio de la participación de sus hijos e hijas de una forma proyectiva, y con esto una transformación desde lo que se puede concebir como “participación”.

Pertinencia social

Hablar de participación en primera Infancia es no solo una necesidad sino un acto de responsabilidad social que como lo menciona Ana Cámara “va más allá del derecho” frente a una constante necesidad evidenciada en las transmisiones, convirtiéndose en un compromiso desde la ética profesional ¿Cómo decir que los niños y niñas son sujetos de derecho y que participan cuando se evidencia que requieren un permiso, aprobación o consentimiento por parte de un adulto? Claro que es totalmente pertinente reflexionar sobre las actitudes que inconscientemente configuran unas realidades desde la base de las prácticas de crianza que determinan el actuar no consciente de lo que hacemos, y que al momento de ser reflexionadas son puestas en tensión y permiten un posicionamiento crítico que facilita indagar las problemáticas de la realidad social de los sujetos que las configuran. Esto no sucede en solo con estas cuatro familias, sino que se evidencio en más

del 70% de las atenciones realizadas en época de pandemia, ya que quedó reflejado en las documentaciones, así como en las apreciaciones de las docentes pos encuentros virtuales.

Conclusiones

Esta experiencia investigativa me permitió aprender y comprender la complejidad de lo que se dimensiona en la preparación y andamiaje a la hora de desarrollar un proceso de participación de la primera infancia, tanto desde lo profesional, como lo académico y sin dudas lo personal. Todo esto a raíz de lo reciente en el abordaje de estas temáticas, ya que términos como -sujetos de derechos- se establecen con la Declaración de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), es así que al colocarlo en el contexto colombiano es comprender la distancia en el actuar en un país que se demora más de 15 años después de la Constitución Política de Colombia del 1991 para sacar una ley LEY1098 (ICBF, 2006) que permita unas herramientas en torno a elementos básicos como la vida, la alimentación o educación entre otros para la primera infancia y poder dar respuesta a eso con lo que se comprometió el Estado hace más de una década atrás y ahora, donde se presentaron un aumento en las tasas de fallecimiento de niños y niñas menores de 5 años en el país durante el periodo del pandemia, así como dificultad en el acceso a citas de promoción y prevención tanto en gestantes como en esta población (Fundación éxito., 2021) un panorama poco alentador para Cultura o en este caso en particular la su participación.

En la ciudad de los niños (TONUCCI, 2015), sugiere claramente que esto es un ideal, donde el ejercicio de la ciudadanía se de desde la escucha de intereses y de necesidades de quienes la habitan, pero esto solo sigue siendo un ideal después de casi 8 años, y bueno, se seguirán aportando ideas ahora desde unas bases y derechos conquistados para ellas y ellos. Donde a través de la importancia de la escucha se pueda seguir construyendo en pro de la defensa y los intereses de quienes están a nuestro cargo.

Ahora bien, este panorama no suena ni se ve alentador, pero es necesario conocer la realidad social para comprenderla y de esta forma poder transformarla, conquistando de apoco esa “utopía que está en el horizonte” de la que nos habla Eduardo Galeano. Es aquí, donde más que concluir inicia el aprendizaje de esta investigación, que parte desde el reconocer que no son los niños y las niñas los que requieren de grandes cambios, sino los adultos, desde la misma mirada autocéntrica que conceptualiza a la primera infancia. Son las Representaciones Sociales de participación en primera infancia que tiene los cuidadores las que van determinando lo “correcto” para que esto se dé más allá del interés y provocación para sus hijos e hijas y la incidencia que esto

pueda tener en sus vidas. Nuevamente se recalca que es necesaria la guía, el acompañamiento, la norma, la regla, la corrección porque es el adulto el que sabe que es bueno y que no para su hijos e hijas solo que el contexto de porque es bueno ese niño y niña lo ira aprendiendo a medida que deba y no antes, para no convertirlo en un adulto en miniatura como ya ha pasado y lo deja claro en *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (ARIÉS, 1960).

Dando cierre a estas ideas, se considera que algo de lo más importante que debo recalcar es el acto de fe y esperanza de voluntad de hacer parte de estos procesos, transformar la mirada de considerar que es perder el tiempo divertirse, es cuchar, jugar, hacer el ridículo, decir lo que se siente es abonar y sembrar al mismo tiempo y que sus cuidadoras saquen ese tiempo ya encontrar un portón abierto, una disposición para que pasen las cosas ¡y es eso lo que se debe aprovechar! un paso a paso para ir buscando nuevas utopías.

Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. FRANCIA: ©Presses Universitaires de France.
- Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. MADRID: TAURUS.
- Fundación Éxito. (2021). *Efectos del COVID-19 en la primera infancia de Colombia*. Envigado: Fundación éxito.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ICBF. (2006). *Código de infancia y Adolescencia. Ley 1098*. BOGOTÁ: ICBF.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. BARCELONA: PAÍDOS.
- Moscovisi, S. (1985). *Psicología Social*. ESPAÑA: Paidós Ibérica.
- Novella, A. y Trilla, J. (2001). Educación y participación social de la Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* 26, 1-29.
- Rojas, D. (2022). *Representaciones Sociales sobre participación que tienen los adultos cuidadores de los niños y las niñas de primera infancia en la Experiencia artística “Viaje intergaláctico” en época de pandemia*. BOGOTÁ: UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.
- Tonucci, F. (2015). *Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños*. ROMA: Revista Educación.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona:: Gedisa.

Os Impactos da Pandemia na Educação Infantil a partir de Publicações Científicas

LAURA BRISOLARA DE ALBUQUERQUE

MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI

Resumo

A pesquisa faz um olhar atento sobre a criança e a educação infantil no contexto da pandemia de COVID-19 e seus impactos, com base em produções acadêmicas publicadas nesse período. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de discutir a importância de se pensar em quem cuida das crianças em crises de saúde; bem como verificar a situação da criança pequena em relação à educação a distância e para onde caminham as diretrizes para a educação da criança pequena. considerando esses fatores, os resultados acadêmicos relacionados à educação infantil e a pandemia, considerando o período entre 2020 e 2021, em que foram mapeados em vários conjuntos de dados. Ressalta-se que os discursos evidenciam a situação dos bebês e crianças pequenas, sem acesso às creches e pré-escolas, dialogaram com as recomendações feitas para a oferta da educação inicial nesse período, trazendo também a complexidade dos elementos a serem considerados para garantir os direitos das crianças.

Objetivos

A COVID-19 começou a se espalhar pelo mundo em dezembro de 2019, sendo considerada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como uma pandemia. Com a facilidade de propagar a contaminação, a COVID-19 se dá de uma forma rápida, com isso a quarentena, isolamento social e distanciamento social tem sido utilizado como principal forma de contenção (Brasil, 2020). Criando então impactos educacionais em todo o mundo, principalmente na educação brasileira, que teve início a sua quarentena e ensino remoto em março de 2020. Muitas crianças foram afetadas com o fechamento de escolas e instituições educativas no Brasil, por serem espaços garantidos por direito das crianças, que considera seu desenvolvimento integral. Diante desse fato questiona-se como tem sido possível manter o ensino remoto com crianças na Educação Infantil? Como desenvolver atividades pautadas no educar e cuidar, visando a interação social e as brincadeiras, em um contexto em que o isolamento social é requerido para preservação da vida?

De acordo com a LDB 9394/96, em seu artigo 29, diz que a função/finalidade da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade”. Faz parte da Educação Infantil a

ação de cuidar e educar de forma indissociável, e o ensino remoto, proposto durante a pandemia, impedem que essas ações sejam efetivadas de forma conjunta. Desse modo um dos maiores impactos causados pela pandemia nas crianças foram as portas que se fecharam para esse atendimento, prejudicando em vários aspectos a vida das crianças. Diante dessas preocupações iniciais expostas, a presente pesquisa, compõe uma investigação em andamento, coordenada pela Profa. Dra. Monique Ap. Voltarelli, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), que visa mapear as produções acadêmicas relacionadas à infância e a pandemia no ano de 2020 e 2021. Sendo que para este trabalho pretende-se considerar perspectivas iniciais sobre as análises das produções acadêmicas relacionadas à educação infantil brasileira no contexto pandêmico.

O objetivo geral da pesquisa destina-se em investigar as produções acerca da Educação Infantil brasileira diante da crise sanitária causada pela COVID-19, publicadas entre 2020 e no primeiro semestre de 2021 para localizar indicativos, recomendações e problemáticas relacionadas à oferta da Educação Infantil. Desta forma, pretende-se trazer visibilidade para a situação dos bebês e das crianças pequenas que ficaram sem acesso as creches e pré-escolas, bem como dialogar sobre as diversas recomendações feitas para a oferta da Educação Infantil nesse período, a fim de considerar a complexidade de questões, e os elementos que devem ser considerados para garantir o direito das crianças.

Resultados

A pandemia da COVID-19 mudou toda a forma, estrutura e organização da educação, não só brasileira, mas também em âmbitos internacionais, uma vez que os espaços físicos das instituições de ensino e instituições educativas foram fechados por tempo, que inicialmente foi indeterminado¹²⁹ trazendo, então uma realidade muito nova para as famílias, alunos, crianças, e principalmente professores que tiveram que se reinventar diante de toda essa situação. Os professores tiveram a tarefa de pensar na continuidade do trabalho educativo, na manutenção de vínculos entre as crianças, e principalmente entre as crianças e os adultos. Diante de toda essa situação, no Brasil, como uma alternativa para seguir com o trabalho pedagógico durante esse período, foi utilizado o método do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que não se vincula ao método do Ensino a Distância (EAD), método este que tem por definição:

Estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Essas medidas podem ser mediadas por tecnologias ou não e ajudam a manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia. (CEFET MG,2021)

¹²⁹De acordo com a Organização Mundial da Saúde, OMS, as recomendações para a prevenção da COVID-19 incluem higienização das mãos e distanciamento das pessoas contaminadas em ao menos um metro de distância. Por isso se faz necessário o distanciamento social, fazendo com que todas as pessoas do mundo ficassem em casa durante o período pandêmico. Disponível em: <https://sbpt.org.br/portal/covid-19-oms/>. Acesso em: 18/03/2022

Sabe-se que é fundamental para uma criança vivenciar a prática dos ambientes das instituições educacionais para garantia de seus direitos de acesso à educação, assim para como seu desenvolvimento e socialização, entretanto com a pandemia da COVID-19, as instituições de ensino tiveram que se submeter ao método adotado pelo Brasil de Ensino Remoto e se reinventar. Conforme destaca Macedo et al. (2020) “no âmbito das redes de ensino várias são as estratégias que se utilizam de um ensino remoto, empreendendo a ‘hibridização’ a fim de garantir o acesso aos estudantes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)” (p. 2013) que nos traz justamente o questionamento da necessidade do acesso a todos as crianças.

Em relação a categoria sobre a Educação Infantil e Docência, observou-se que os trabalhos buscaram condensar discussões acerca de dificuldades e dilemas associados a esse período, tais como a garantia do acesso à educação teve que ser reinventada pelos professores, os mesmos também tiveram que garantir que o ensino remoto não fosse resumido somente as atividades ministradas de forma online, mas sim diversificar estas experiências de aprendizagem. Como apontam Oliveira et al. (2020) e Rodrigues e Parreira (2020) em suas obras, destacando sobre a importância dessa diversidade no aprender das crianças, para que assim elas continuem com a sensação de estabilidade mesmo estando em isolamento social.

O Ensino Remoto não deve se resumir às aulas online, pois diversificar as experiências de aprendizagem continua sendo relevante e necessário, os princípios fundamentais da BNCC devem ser implementados e os objetivos devem ser estimulados e alcançados mesmo que de maneira remota. (Rodrigues y Parreira, 2020, p. 57)

Contar com a ajuda dos pais nesse momento foi algo muito bem relatado nos textos de Nakamura et al. (2020) e Antoniassi e Lacerda (2020), quando destacam o quão desafiador foi pensar em propostas com crianças pequenas, com o uso das telas sem ter as crianças como ponto de partida, além de ter que produzir vídeos, que muitas vezes não faziam sentido para elas, apontando para o caráter fragmentado da educação remota. Portanto, todos os envolvidos precisam ser autores, sujeitos dessa construção, sendo então necessário estabelecer com os pais, crianças e profissionais da educação relações de pertencimento, para que se sintam partes integrantes dessa ação educativa.

Mesmo os pais mostrando algumas resistências em relação ao aprendizado dos filhos, muitas se mostraram aptos e dispostos a ajudar os docentes neste momento e reconhecer seu trabalho ajudando-os a manter a rotina de estudo das crianças. Este é um fator que foi considerado importante para a Educação Infantil e ajuda as crianças a diminuir a ansiedade e manter a concentração durante os encontros ministrados pela professora. Como bem lembra Da Silva et al. (2020) “cabe aos educadores acompanhar e instigar tais descobertas, oferecendo aos pequenos, tempo e espaço para compreender e interpretar o mundo ao seu redor” (p. 1).

Desse modo vale pensar em como a instituição educativa é um espaço de comunicação, convivência, amizade, invenção, um espaço repleto de relações significativas vitais para a história das crianças. Normalmente, quando relatam ao responsável algumas situações encontradas na instituição educativa, muitos ficavam surpresos, porque seus filhos se comportavam de maneiras diferentes em casa. A suspensão das atividades presenciais impediu que as crianças se encontrassem com seus pares, a aprendizagem neste contexto institucional torna o espaço da casa um local de estudo. Portanto, os pais tornam-se mediadores em muitos casos do processo educacional.

Santos e Moraes (2020) nos traz em seu artigo questionamentos e as realidades descritas por muitos durante este período, questões essas que apontam para os direitos das crianças de ter uma educação de qualidade, participação social e política:

Ao mesmo tempo que estar em casa é confortável para uns, a maior parte da nossa população não tem os mesmos privilégios. Como pôr em prática aulas a distância através de ferramentas online quando a tecnologia necessária não é acessível a todos? Como exigir das famílias esse papel no acompanhamento das atividades se muitos pais estão trabalhando de home office ou desempenhando suas funções na rua para garantir a sobrevivência? Como fazer a criança entender o porquê de toda a rotina alterada e estar longe de quem é querido? Como construir um trabalho educativo que respeite as demandas das crianças? (p. 182)

Desse modo no que tange a Educação Infantil e Ensino remoto os textos analisados apontaram discussões que diz respeito sobre o tema tais como a educação infantil nasce e é vivida em interação. Quando pensamos em educação infantil, pensamos em momentos lúdicos e alegres. Brincar e sonhar são parte importante da educação infantil de qualidade, está relacionado ao desenvolvimento de nossas crianças, e expressar esse conceito em nosso cotidiano é a forma mais correta de fortalecer e apoiar as práticas inspiradas por essas ideias. Em resumo, a Educação Infantil é vida em instituições que não são espaços domésticos, com profissionais da área de educação. “Pensar na Educação Infantil em tempos de pandemia é revisitar a sua histórica trajetória de luta para legitimar seu valor no tempo presente” (Freitas e Gontijo, 2020, p. 23).

Como viver a Educação Infantil com todas as suas especificidades ditas anteriormente com o isolamento social? E foi pensando nesse questionamento que Gomes (2020) nos trouxe uma boa reflexão sobre a oferta da educação infantil durante a pandemia:

Não “damos aula ou lições online”, pensamos e organizamos pequenos pontos de luz em meio a um cenário onde a visão é curta e turva, mas que se enfrentada coletivamente podemos sair mais fortes dela. [...] A interação remota na educação infantil foi uma resposta a uma necessidade emergencial e não se configura como uma proposta para o futuro. É na relação humana, nas trocas significativas que a aprendizagem ocorre. A escola é um desses espaços onde as relações humanas

ocorrem. Escola não compreendida como prédio, mas sim como espaço comunitário planejado em materialidades e propostas. (p. 129)

Segundo Cruz et al. (2021), podemos perceber que para que as instituições de ensino possam cumprir seu papel de cuidar e formar as crianças de forma integrada com tempos, espaços e materiais organizados é necessário que esteja claro para os profissionais que nela trabalham e para as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, quais experiências de aprendizagem serão priorizadas. Nesse sentido, ainda com o intuito de fortalecer concepções importantes que precisam orientar o retorno às atividades presenciais em creches e pré-escolas, é preciso lembrar que a criança, com suas experiências e saberes, é o centro do processo educativo.

Assim como Sommerhalder (2020) e Araújo (2020) levantam em seus textos sobre a necessidade de uma linguagem mais direcionada aos adultos na entrega das atividades, para que a criança tenha mínimo contato necessário com as telas e fique apenas com o fazer e brincar de suas experiências pedagógicas. Pois como bem constata Araújo (2020) em seu artigo sobre a necessidade de uma rede colaborativa para estreitar os vínculos entre as famílias, professores e a criança na educação infantil:

As vivências sinalizaram, principalmente, a importância de orientar os familiares sobre as atividades e uso de ferramentas digitais junto às crianças, a atenção quanto ao tempo de exposição às telas, aprender e reaprender novas formas para desenvolver as práticas pedagógicas, e o cuidado para não perder de vista, que a criança, através do brincar, aprende, imagina, observa, experimenta, constrói sentidos sobre o mundo, além de desenvolver a sua autonomia e organizar as suas emoções. (p. 28)

Na categoria de Educação Infantil e Políticas Públicas observou-se que as discussões dos 12 textos analisados apontaram para a importância da comunicação da instituição de ensino com o departamento de orientações pedagógicas e educacionais para que possibilite uma maior socialização de iniciativas entre os educadores e as instituições para estabelecer uma maior integração entre suas ações entregando assim um ensino de maior qualidade às crianças. Como o reinventar da educação infantil e em como educadores, familiares, e toda a instituição educacional no geral, precisam caminhar juntos nessa nova trilha tão atípica que foi traçada durante a pandemia da COVID-19, procurando respeitar as bases do Projeto Político-Pedagógico das instituições. Assim como bem relembra Scramingnon e Souza (2020) em seu texto sobre o parecer nº 5/2020 do CNE que fala sobre o cuidado que as propostas educativas devem ter em não aumentar as desigualdades sociais causando exclusão de crianças do processo educativo:

No bojo desse debate, em 28 de abril de 2020, o Parecer nº 5/2020 do CNE foi publicado com a finalidade de organizar o calendário escolar e as atividades não presenciais. Diante da realidade de isolamento social, o documento orienta a realização de atividades pedagógicas não presenciais, que podem ou não ser mediadas por TICs. (p. 638)

E por fim, a última categoria analisada refere-se a Educação Infantil e Tecnologia, na qual os autores, em sua maioria, abrangeram questões que a tecnologia digital tornou-se parte dos lares das crianças brasileiras, embora saibamos que muitas outras ainda não têm acesso a elas por exclusão social, a exclusão digital se constitui como um aspecto da exclusão social. Na educação infantil, o uso de TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) tem sido utilizado com discricção, pois entendemos que o desenvolvimento integral das crianças se dá a partir do domínio que ela obtém de seu próprio corpo, na interação que ela constrói com outras crianças e consigo mesma, na construção da criança como um ser social. Dessa forma o contato presencial precisa ser privilegiado e pode promover também a conscientização e compreensão positiva advinda da mídia por meio da comunicação e aprendizagem, ou seja, trazer o uso da tecnologia em uma perspectiva educacional para as crianças, o que traz benefícios a elas de terem mais acesso ao conhecimento e consciência crítica diante do uso das mídias.

Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi efetivada de forma exploratória para realizar um mapeamento das produções acadêmicas publicadas durante o período pandêmico de modo a localizar indicativos, recomendações e problematizações acerca da oferta da Educação Infantil. Esta pesquisa conta com a contribuição de 93 artigos encontrados e selecionados. O levantamento de dados foi realizado pelo portal de periódicos CAPES, que é a plataforma que nos promove o fortalecimento dos programas de pesquisa no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica de alto nível; pela plataforma Scielo, que é um portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na Internet, produz e divulga indicadores do uso e impacto desses periódicos; pela plataforma do Google Acadêmico, que é um poderoso mecanismo de busca de materiais acadêmicos ricos úteis em informação; e pela plataforma da Anped, que tem como objetivo fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área.

Para a pesquisa foram utilizados descritores como: “Educação Infantil e pandemia”, “infância e pandemia”, “educação e pandemia”, “crianças e pandemia”, “creche e pandemia”, “Pré-escola e pandemia”, “infância e pandemia”, “bebês e pandemia” (os descritores se repetiram mudando o termo ‘pandemia’ por ‘COVID-19’) tendo como critério de inclusão estudos publicados em 2020 e 2021 escritos em português, inglês e espanhol, que tivessem relação com o tema.

Após a realização do levantamento de dados, os trabalhos localizados foram organizados em uma planilha do Excel, mapeando as pesquisas por plataforma consultada e fazendo o levantamento dos dados bibliográficos das referências encontradas, e os textos foram armazenados em uma pasta no drive. Após todo o levantamento da pesquisa, foi feita a separação do total de textos selecionados em quatro categorias, sendo elas: Educação Infantil e Pandemia; Educação Infantil e Docência; Educação Infantil e Políticas

Públicas, e Educação Infantil e Tecnologia. Neste momento a pesquisa se encontra analisando a primeira categoria, entretanto a investigação visa contribuir com a área a fim de localizar indicativos, recomendações e problematizações acerca da oferta da Educação Infantil durante a pandemia de COVID 19.

Conclusões

A condição de pandemia trouxe grandes preocupações com a saúde e a assistência declaradas como áreas essenciais, pois se faz necessário também observar que na Constituição Brasileira (Brasil, 1988) em seu capítulo II, Art. 6º, manifesta vários outros direitos sociais para serem considerados primordiais como: “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade à infância, a assistência aos desamparados”. Além de se ter a obrigação da oferta e atendimento em creches e pré-escolas, tendo como um de seus princípios igualdade de condições para acesso e permanência, a lei determina que se garanta o acesso às escolas públicas, programas suplementares de material didático-escolar, o transporte, a alimentação e assistência à saúde.

Dessa forma o impacto causado na vida dos professores e das crianças tem demandado olhares atentos para como foi vivenciado esse período e se as soluções criadas atenderam os direitos das crianças e garantiu, de certa forma, o atendimento por meio do ensino remoto.

Nesse sentido a pesquisa busca contribuir com discussões acerca dos olhares para essa etapa da educação básica nesse período, e mapear as soluções, problematizações e cuidados tidos nessa oferta remota, a fim de trazer indicativos para a continuidade do trabalho com as crianças, considerando também a necessidade de implementações de políticas públicas que estejam voltadas para os bebês e as crianças que seguem sem acesso a esta etapa da educação básica, em um período em que as vulnerabilidades foram intensificadas diante da pandemia.

Referencias

- Antoniassi, A. M., Lacerda, M. F. (2020). Lima. Da sala de aula ao ambiente virtual: adaptação dos/as professores/as na educação infantil frente ao cenário da Covid-19. *Anais do CIET:EnPED:2020* - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1105>>. Acesso em: 30 set. 2022.
- Araujo, A. C. A. (2020). O cenário desafiador da pandemia e a educação infantil. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia E Educação*, 5(especial), 26-28
<https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/144>
- Brasil. (2017). *LDB 9.394/96*. Versão Atualizada. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2006). *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação*. MEC. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf
- Castro, E., Souza, M., Barreto da S. y Scramingnon, G. (2020). CRIANÇAS, TECNOLOGIAS E ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NO CONTEXTO DA COVID-19. *Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco*, 10(22), 629–659. <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1257>
- Cruz, S. H. V., Martins, C. A., De Andrade, Cruz, R. C. (2021). A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*, 23, (Especial), 147-174, <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79003>
- Da Silva, T. de O. C., Goulart, C. C. D., Da Silva, V. C. (2020). OS LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 12(2).
- De Carvalho, O. B. A., Neto, D. F., Vilar, M. B. (2020). RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS NO 3º PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA. *Revista Educação, Ciência e Inovação*, 5(2). <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/download/6527/3475/11232>
- De Freitas, D. L. C., Gontijo, T. S. P. (2020). A educação infantil e seu histórico olhar para e pelas infâncias brasileiras: como fica seu lugar de fala em tempos de pandemia? *Práticas em Educação Infantil*, 5(6), <https://oa.mg/work/10.33025/praticasei.v5i6.2921>
- Macedo, P. H. V. de; Silva, M. B. P. da; Silva, Gioconda-Soares de A., Rocha, L. P. B. (2020). ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: um relato de experiência na educação infantil. *Educação: Desafios, Perspectivas e Possibilidades*, [S.L.], 211-224. Editora Científica Digital. <http://dx.doi.org/10.37885/201001847>.
- Dos Santos, A. B. B. S., De Moraes, M. G. E. (2020). Da educação infantil para o ensino fundamental: desafios da transição em tempos de pandemia. *Práticas em Educação Infantil*, 5(6).
- Gomes, S. S. (2020). Educação infantil em tempos de pandemia? Novos rumos necessários. *Anais do I Encontro Nacional Movimentos Docentes*, Volume III.
- Nakamura, D. A., Mariotto, I. P., Zuin, P. B. (2020). Acolhimento na educação infantil em tempos de covid-19: interações e parcerias entre professores e famílias. In: *Anais do CIET: EnPED: 2020-*

- (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1141/829>
- Pinto, J. N. et al. (2021). Travessias e (des) encontros: práticas pedagógicas remotas na educação infantil em Rolim de Moura/RO. *Revista Educar Mais*, 5(1), 45-64, <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2122>
- Rodrigues, J. S., Parreira, G. V. (2020). O estágio curricular e a educação infantil: uma experiência digital. *Revista educação. Ciência e Inovação*, 5(2), <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/6534>
- Sommerhalder, A., Fernandes B. De O. R., Alcassas M. G. (2021). Educação infantil diante da pandemia causada pela Covid-19: no cenário o programa Rio Preto Educ Ação. *Olhar de Professor*, [S. 1.], 24, 1–8. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.15586.026. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15586>. Acesso em: 30 set. 2022.

Construcción de prácticas pedagógicas que favorezcan el vínculo educativo y el desarrollo infantil en la modalidad educativa remota

JOHAN NICOLAS CASTIBLANCO RUIZ

MARÍA ALEJANDRA CARDOZO MARÍN

Resumen

El cierre de las instituciones educativas a causa de la pandemia por COVID-19 afectó a estudiantes, padres de familia y agentes educativos por igual. Debido a este impacto, fue necesario investigar cómo se transformaron las prácticas pedagógicas, el vínculo educativo y aspectos relativos al desarrollo infantil, en la educación remota con la primera infancia. Para dar respuesta a esto, nos servimos de una experiencia lúdico pedagógica propuesta en el nivel preescolar de una institución educativa privada de Medellín, que se transformó durante la crisis sanitaria.

Palabras clave: Vínculo educativo, Primera infancia, Desarrollo infantil, Educación Remota.

Esta ponencia se basa en una sistematización de experiencias, realizada bajo el marco de una maestría en primera infancia. El trabajo se orientó en analizar el proceso de transformación de las prácticas lúdico pedagógicas de las maestras de preescolar, especialmente en el proyecto “Guardianes al rescate del planeta”. Con base en lo anterior, decidimos focalizarnos específicamente en el vínculo educativo y los aspectos del desarrollo infantil, favorecidos por las prácticas pedagógicas significativas que se construyeron en esta institución.

Objetivos

Objetivo general

En función de la investigación realizada y teniendo en cuenta el tema que convoca el evento (BIENAL V), nuestro objetivo es analizar la construcción de ciertas prácticas pedagógicas en la educación remota, que favorecieron el vínculo educativo y algunos aspectos relacionados con el desarrollo infantil. Para ello, nos centraremos en la experiencia lúdico pedagógica propuesta para un grupo de preescolar que se transformó durante la época de pandemia.

Este objetivo tiene relación directa con lo establecido en la mesa escogida, especialmente respecto a los retos para los profesionales, así como para las niñas y los niños; en el trabajo con infancia y primera infancia frente a la irrupción de las TIC y la pandemia.

Objetivos específicos

Con respecto a los objetivos específicos, se tuvo en cuenta: i) describir cómo se transformaron las prácticas lúdico pedagógicas en el paso de modalidad educativa presencial a remota y ii) interpretar cómo la propuesta lúdico pedagógica permite el desarrollo de competencias en primera infancia.

Resultados

Esta investigación nos proporcionó datos relevantes, principalmente en lo correspondiente al vínculo educativo y ciertas dimensiones del desarrollo infantil, sobre todo en el contexto de la educación remota. Principalmente, rescatamos la idea e importancia de la educación inicial y su valor como derecho impostergable de la primera infancia, que debe entenderse por fuera de la idea de escolarización o asistencialismo, para comprenderlo como una práctica sensible y significativa que proporciona escenarios seguros de aprendizaje y desarrollo integral, de calidad. Lo anterior permite, de igual forma, reconocer la realidad social y cultural que rodea la vida de los niños y las niñas para proponer una educación contextualizada (MEN, 2017, párr. 3).

Dentro de estos procesos educativos y pedagógicos que suponen un pilar transversal para el desarrollo y crecimiento integral de los niños y las niñas, especialmente por su facilidad para potenciar capacidades, habilidades y experiencias de aprendizaje significativas; se encuentran, las cuestiones relacionadas con el vínculo educativo y el desarrollo infantil, circunstancias que se transforman con el paso del tiempo y de las condiciones sociales o de salud mundial, como lo fue la pandemia por COVID-19.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante mencionar los retos que implicó el cambio de modalidad educativa presencial a remota. De esta manera, encontramos que tanto la institución como los proyectos educativos y justamente el proyecto investigado (lúdico-pedagógico) atravesaron diferentes fases y complejidades, lo cual generó unos desafíos para las maestras, los acudientes, los niños y las niñas y todos los agentes existentes en las relaciones educativas.

En primer lugar, adecuarse a la imposibilidad del encuentro corporal y al nuevo salón de clases desde el entorno familiar supuso desafíos transversales a los actores que participaron de esta experiencia, dado que: i) en la educación inicial el cuerpo es una vía de acceso al aprendizaje y al conocimiento, especialmente porque permite que se haga más tangible el vínculo con lo educativo; ii) los acudientes tenían responsabilidades laborales que ocupaban su tiempo, por lo cual asumir el rol de ‘maestro’ conmovía temores frente a la pedagogía, las distintas formas de enseñanza y el saber; iii) inicialmente los niños y las niñas no se sentían tan conectados con la educación remota, ya que no había una mirada ni un reconocimiento por parte de la maestra; iv) las herramientas tecnológicas y las plataformas digitales, si bien “intuitivas”, requieren que las personas aprendan sobre todas las posibilidades que ofrecen, que pueden ser muchas y abrumadoras, especialmente para niños y niñas entre los 3 y 6 años; v) las maestras tenían que dedicar muchas horas fuera de la jornada laboral para poder crear actividades lúdicas que llamaran la

atención de sus estudiantes, lo que generó sobrecarga en la vida personal de las maestras e interfirió en el desempeño familiar o social.

De lo anterior, resaltamos que hubo una transformación o metamorfosis que, de acuerdo con la RAE, esta palabra implica la “transformación de algo en otra cosa”; este cambio se presentó en todas las aristas de la educación, tocando en las profundidades del vínculo educativo y aspectos relacionados con el desarrollo infantil. Al respecto, la situación emergente exigió al sector educativo una respuesta ante esta necesidad de transición para dar continuidad en los procesos. La institución investigada dispuso de ciertas orientaciones para la implementación de una ruta académico-formativa en la virtualidad, de manera que la comunidad contará con claridades y estrategias para dar continuidad al servicio con calidad, brindando un acompañamiento oportuno a los estudiantes y a sus familias en este período de transición y adaptación.

Respecto al vínculo educativo, es de suma importancia resaltar el papel del agente educativo. Para esta investigación, encontramos algo que nos parece fundamental, y que cobra gran importancia, en lo planteado por Barreto (2009) en torno a la necesidad de ir más allá del pedido por la escolarización, para garantizar una educación estimulante. Esto último es vital, y se observa en la movilización que tuvieron las maestras para diseñar espacios significativos que permitieran el desarrollo de competencias, desde la construcción de un salón de clases más simbólico, ya que a pesar de que no había un encuentro sincrónico, sí se contaba con los recursos audiovisuales de las maestras que proveían una explicación y acercamiento a las temáticas trabajadas.

Siguiendo a Otálora (2010), se privilegió un espacio significativo que apuntaba a prácticas lúdico-pedagógicas, creativas o recursivas que invitaban a los niños y las niñas a un aprendizaje fuera de lo convencional que se enlazaba con los objetivos del proyecto. Así, fue posible la exploración del medio y el aprendizaje de las ciencias naturales desde una indagación remota y guiada, con prácticas educativas más sensibles al contexto de aislamiento social, más vinculantes con los procesos educativos y pedagógicos, desde un entendimiento de las transiciones no solo de la presencialidad a la virtualidad, sino también de los diferentes aspectos del desarrollo infantil que se pueden dar en contextos digitales; todo esto, sin desviar o limitar el acceso, la agencia, la voz y la participación de las niñas y los niños.

Lo anterior, tiene relación directa con los aspectos del desarrollo infantil, pues según Otálora (2010) existe una discusión sobre el diseño de espacios significativos para el desarrollo de competencias en la infancia, este mismo afirma que:

Los niños poseen competencias innatas y las usan para desarrollar nuevas competencias [...] el desarrollo infantil consiste en un proceso de reorganizaciones y transformaciones permanentes de estas y de nuevas competencias, y, por lo tanto, requiere escenarios exigentes que revelen los retos del mundo real [...] Sin embargo, no toda experiencia durante la infancia resulta significativa para los niños. El desarrollo infantil no se traduce solo en aprender “contenidos” sobre el mundo o

generar “hábitos” para sobrevivir. Por esta razón las actividades centradas en el uso de rutinas ya aprendidas no constituyen para los niños un desafío porque no hay nada nuevo que aprender. (p. 77)

Así pues, para diseñar espacios educativos significativos, los agentes educativos y los acudientes tuvieron que establecer puentes que privilegien prácticas pedagógicas, lúdicas, creativas y recursivas que reten a los niños y las niñas a aprender fuera de lo convencional. Sobre todo, cuando no se contaba con el espacio del salón de clases, ni el tablero, o los demás rincones importantes de la institución educativa. Además, se tuvieron que establecer objetivos generales y específicos sobre las actividades e intervenciones con niñas y niños, para que existieran diferentes niveles de complejidad que invitaran a los infantes al desarrollo de competencias y habilidades que resulten útiles y significativas en el contexto (específicamente, en el contexto de aislamiento social por la pandemia). La reflexión que se mantiene es que estos criterios deben ser considerados en la práctica remota, pues si no se cuenta con garantías tecnológicas y no se logra tender un vínculo entre la esfera familiar y la esfera educativa, no es posible sostener una educación inicial en la modalidad remota. Sin embargo, aun cuando se satisface lo nombrado anteriormente, es importante precisar que la educación remota, especialmente en el período de la primera infancia, no debe sustituir la presencialidad y el encuentro de los cuerpos, ya que el desarrollo infantil requiere del cuerpo como vía de conocimiento para incluirse en las dinámicas escolares.

Para el caso de la institución educativa investigada y en función del entendimiento de nosotros como investigadores, el desarrollo infantil se concibe como un conjunto de dimensiones (comunicativa, cognitiva, afectiva, actitudinal, corporal, ética y estética), lo que supuso que las actividades lúdico-pedagógicas diseñadas por las maestras se enfocaran en un desarrollo multidimensional mediante el cual pudieran enseñar diversos conocimientos.

En efecto, la educación remota supuso y supone para las maestras y los maestros, el hecho de aceptar que el “saber” es un constructo dinámico y fluctuante, y que adoptar prácticas educativas virtuales les moviliza a un rol de “aprendices” y les invita a preguntarse por cuáles son las plataformas más óptimas, o cómo dialogar y encontrarse con los padres, cómo reconocer a sus estudiantes sin un cuerpo que media y cómo ajustar la sensibilidad que acompaña la identificación de “educador”. Así pues, registros como la mirada y el contacto visual se vuelven pilares en el vínculo, ya que debe afinarse la mirada para que sea más precisa y sensible para acompañar en el proceso educativo, pero también para permitir el vínculo entre las niñas y los niños desde el registro audiovisual.

Asimismo, los resultados de la investigación convocan a una discusión crítica sobre cómo se reconfiguran las prácticas educativas en la virtualidad y cómo la educación inicial depende completamente de las figuras significativas de la primera infancia, es decir, padres, madres y agentes educativos. Diversos autores demuestran que, sin importar la elección de actividades y recursos pedagógicos; la educación, el

aprendizaje y el desarrollo infantil solo ocurren al redimensionar los roles protagónicos, pues son las familias quienes deben acompañar y hacer posible la educación desde casa, asumiendo un rol de interlocutores, siguiendo las recomendaciones y directrices de las maestras, creándose así una relación de reciprocidad en la que ambas partes se reconocen, se respetan y se escuchan. Por otro lado, también se enfatiza sobre cómo las plataformas tecnológicas son recursos o medios emergentes necesarios, pero que se quedan cortos para fortalecer el vínculo entre las maestras y los niños y las niñas, ya que el cuerpo sigue siendo el registro que permite la relación.

Finalmente, al cierre de la investigación se evidenció cómo las y los estudiantes se mostraron más cómodas/os y vinculada/os con el proyecto pedagógico una vez se instaura la alternancia escolar, puesto que en el encuentro del salón de clases los niños y las niñas logran prestar mayor atención, demuestran autonomía e interés por participar; lo cual no aparecía en las reuniones virtuales. Esto supone aceptar que la educación inicial sí puede trasladarse a entornos virtuales, pero se pierde de otras necesidades de la primera infancia como el vínculo social, el reconocimiento del otro y el lugar del salón de clases como espacio seguro de interacción.

Impacto en la política

Teniendo en cuenta lo mencionado en la ley 1804 de 2016 (política cero a siempre) y el nuevo decreto vigente 1411 de 2022, podemos decir que, la investigación demuestra una preocupación de la institución educativa por el cumplimiento normativo y una postura ética por parte de las maestras, lo cual permitió el trabajo y la apertura al desarrollo infantil de forma integral en la educación remota.

Es así que, las leyes anteriormente mencionadas, establecen, crean y decretan las pautas para promover y conceptualizar el acto educativo, pedagógico y lúdico en la primera infancia (Ley 1804, 2016; Ley 1411, 2022). En ese sentido, podemos afirmar que si bien las prácticas pedagógicas remotas presentadas por dicha institución en la época de pandemia permitieron cierta garantía y desarrollo de las capacidades de los niños, es evidente que al no existir un vínculo corporal, habilidades como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, se vieron limitadas, además de que tuvieron que ser transformadas a un formato digital, lo cual obturó el desarrollo de la autonomía y el interés por participar.

Lo anterior se relaciona con la falta de políticas públicas e investigaciones, sobre el fenómeno de la educación remota en la primera infancia. Bajo esta situación, es posible ubicar a esta investigación como un acercamiento a las cuestiones relativas al vínculo educativo y ciertos aspectos sobre el desarrollo infantil en la primera infancia de forma remota, y de esa manera tendría un impacto positivo, en tanto, deja entrever la importancia de: i) La necesidad de ir más allá del pedido por la escolarización, para garantizar una educación estimulante y significativa; ii) La corporalidad y corporeidad como una vía de acceso al aprendizaje, la comunicación, el vínculo educativo, el desarrollo y el conocimiento; iii) El trabajo de los agentes educativos (padres, madres y profesores) en el desarrollo infantil y del vínculo educativo; iv) La

necesidad de pensarse, crear y ejecutar prácticas incluyentes, políticas, subjetivantes, significativas, lúdicas y pedagógicas, que brinden lo necesario en la educación remota frente a posibles situaciones sanitarias a futuro.

Todas estas consideraciones solo pueden generarse en la medida en que hagan parte de políticas públicas, que tengan en cuenta, a su vez, el agenciamiento, el protagonismo infantil y la educación remota en primera infancia, todo esto, en función de una integralidad ya demandada por las leyes constituidas. Asimismo, es importante que se busque y garantice procesos pedagógicos, educativos, lúdicos, significativos y de calidad, con sentido de pertenencia, respecto de las necesidades reales de cada población, así como las características del desarrollo y los ritmos de aprendizaje de cada niña y niño.

Metodología

La sistematización de experiencias, como herramienta de investigación, apunta a considerar al sujeto como un objeto de estudio, en tanto es el sujeto quien vive la experiencia y conoce sobre el proceso, los tropiezos y aciertos, y sus resultados. Es por ello que, recoger la experiencia de las maestras de preescolar en el período de pandemia se constituye como un tema de interés actual, ya que permite proveer una mirada más cercana y completa sobre los elementos a considerar cuando se habla de educación remota en la primera infancia. Así, este tipo de investigación permitirá no solo obtener aprendizajes significativos en relación con el vínculo educativo, el desarrollo infantil y la transformación de las prácticas pedagógicas, sino que demostrará qué sucedió a nivel metodológico con el proyecto "Guardianes al rescate del planeta" para conceptualizar la experiencia de las maestras.

Teniendo en cuenta la relevancia de indagar sobre la experiencia y los actores implicados, fue necesario hacer uso de diferentes técnicas de recolección de datos que facilitaran rastrear cómo se transforma la educación inicial y el impacto que tiene en los tres componentes que orientan la ponencia. Así pues, para recabar la información se utilizaron dos técnicas: i) el grupo focal y ii) el análisis documental (que ayuda con la revisión de los documentos institucionales, a la vez que con productos audiovisuales resultantes de la experiencia). Con respecto a los participantes, se contó con el relato de las dos maestras encargadas del proyecto en el nivel de preescolar y con la participación, en el formato de vídeo, de 4 de las estudiantes del curso, cuya edad oscila entre los 4 y 5 años.

El proyecto "Guardianes al rescate del planeta" surge como una propuesta pedagógica que pretendía alcanzar un aprendizaje sobre el medio ambiente y los fenómenos asociados a este. Sin embargo, con la llegada del COVID-19, las maestras deciden transformar el proyecto para que su temática, si bien orientada a las competencias científicas, reconociera la realidad ambiental y sanitaria del contexto de las niñas y los niños; de ahí que el proyecto finalmente fuese sobre la crisis ambiental de Medellín relacionada con la contaminación y sobre la ciencia detrás de una pandemia (enfermedades, infecciones, bacterias, virus, etc.).

Ahora bien, para llevar a cabo el proyecto desde la educación remota, las maestras tuvieron tres acercamientos diferentes con esta modalidad. El primer acercamiento supuso la grabación de vídeos educativos y clases asincrónicas para explicar las temáticas o categorías designadas en el proyecto, sin embargo, no había un contacto directo con los niños y las niñas o los acudientes; por el contrario, el contacto estaba mediado por una plataforma digital en la cual solo se postearon tareas y planeaciones de actividades. El segundo acercamiento implicó trasladarse a otra plataforma digital donde se pudo proveer un entorno remoto con mayor cercanía entre los entornos escuela - casa. Así, se diseñaron encuentros sincrónicos, no solo para que las maestras pudieran aclarar dudas frente a las nuevas formas de pedagogía infantil, sino para poner a prueba las primeras clases virtuales (donde el vínculo educativo se intentó sostener por medio de la cámara y una comunicación más cercana). Finalmente, el tercer acercamiento se logró con la integración de varias herramientas tecnológicas y digitales que facilitaron un vínculo educativo más estrecho entre maestra - estudiantes y maestra - acudientes, donde la imagen y la voz de todos los actores de la educación eran constantes.

Considerando la transformación que sufre el proyecto lúdico pedagógico en el cambio de modalidad educativa y siguiendo el interés de las maestras por potenciar un aprendizaje científico y ambiental, se trabajó durante 13 semanas en torno al sistema solar, los seres vivos, los elementos naturales, los reinos de la naturaleza y los factores antrópicos. Gracias a lo anterior, los niños y las niñas comprendieron qué significa ser guardianes del planeta y pudieron compartir sus aprendizajes en un producto audiovisual llamado “Notiguardianes”, el cual se consolidó como un reportaje escolar donde cada estudiante escogió un tema y lo presentó con la ayuda de los recursos a su alcance.

Pertinencia Social

Si bien el proyecto “Guardianes al rescate del planeta” se constituyó como un caso exitoso de educación remota en primera infancia durante el período de pandemia, vale la pena que, en tanto investigadores, nos preguntemos sobre el impacto o la relevancia de discutir este tema en relación con las pedagogías emergentes y las nuevas metodologías educativas. Es por ello que, al retomar la experiencia de las maestras de preescolar, es notorio que, a pesar de que la educación inicial experimentó cambios y transiciones significativas para garantizar la continuidad del proceso educativo; aún existen retos y limitaciones que son pertinentes a nivel social para reflexionar sobre las necesidades de las niñas y los niños en torno al desarrollo y el aprendizaje.

Por un lado, el Ministerio de Educación Nacional hace énfasis en la corporalidad como un componente rector en la primera infancia, ya que el cuerpo de los agentes educativos y la experiencia corporal son los elementos facilitadores para proporcionar oportunidades cruciales de interacción y desarrollo de habilidades sociales y emocionales; a la vez que se hace posible el juego, la exploración del medio y la manipulación de objetos que se traducen en prácticas sensoriales fundamentales para el

desarrollo cognitivo y motor. Por otro lado, la educación remota presupone el acceso a recursos tecnológicos y de conectividad confiable, así que adoptar este tipo de educación a lo largo del país sería dejar de considerar las brechas digitales y de acceso que poseen ciertos territorios, lo que terminaría ampliando las desigualdades respecto a una educación inicial de calidad.

No obstante, consideramos que el punto central de la pertinencia social de discutir este caso se encuentra relacionada con aquellos contextos donde la educación inicial se traduce en la guardería, ya que como lo plantea Tonucci (1991) a pesar de que la educación inicial es la etapa más importante de la educación, se diseñan espacios físicos como las guarderías pensando en las necesidades de los adultos y no de las niñas y los niños, lo que supone en ocasiones escenarios educativos poco sensibles al interés y las capacidades de los infantes, que solo cumplen una función de cuidado mientras los padres de familia trabajan. Así que, si se traslada este escenario a la virtualidad y al encuentro remoto, no solo se elimina el pilar transversal de la corporalidad, sino que existe el riesgo de que las necesidades de la primera infancia queden por fuera de la preocupación de los adultos y se pierdan más oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

Conclusiones

Como se mencionó a lo largo del trabajo, la educación, en tanto derecho transversal al ciclo vital, provee un escenario de gran impacto en el desarrollo. Sin embargo, cuando se habla de educación inicial, el impacto es mayor debido a las experiencias fundamentales que tienen lugar en los primeros años de vida. Si la política pública, las instituciones educativas y las familias reconocieran, aún más, la relevancia de este período, entonces se podría brindar una educación inicial de calidad, que trascienda del pedido teórico y acoja las necesidades físicas, emocionales, sociales y cognitivas de las niñas y los niños, que se enlazan con proporcionar una nutrición adecuada, una estimulación temprana, un cuidado de la salud y la creación de entornos seguros y afectivos; ya que esto tendería las bases para el bienestar y el desarrollo saludable de las infancias.

A su vez, para reconocer la importancia de una educación con sentido y subjetivante, retomamos a Packer (2006) quien afirma que constituirnos como sujetos corresponde a un proceso que no es natural y que está influido por un vínculo educativo que sea constructivista y que reconozca el lugar de “conocedor” y de “aprendiz”; por supuesto, desde las prácticas pedagógicas o el contexto social que dé sentido a las necesidades de aprendizaje en cada comunidad. Además, el autor explica cómo el vínculo educativo, y por consiguiente el aprendizaje, solo ocurre en la medida en que las niñas y los niños reconozcan la escuela y a los agentes educativos desde una dimensión afectiva, ya que, si no se consolida esta conexión, no será posible validar o reconocer el saber que se intenta transmitir, lo que lleva a su vez a dificultades en ciertos aspectos del desarrollo infantil de forma integral.

Del mismo modo, en función del reconocimiento y la reflexión que nos deja esta investigación, en tanto, la importancia del vínculo educativo, el desarrollo infantil y la educación remota, resaltamos al cuerpo, la corporalidad y la corporeidad como elementos fundamentales, no solo de la relación con la educación, sino de la relación con la misma realidad, social y subjetiva. Es tanto así, que el cuerpo no solo es una vía de acceso al aprendizaje y a la relación con los demás, sino que es un mediador comunicativo, el cual ocupa un lugar simbólico, está permeado por el lenguaje, es inexcusablemente dialógico, tiene una dimensión semiótica fundamental y “nunca puede representarse ni desplegarse en la soledad y el mutismo”. (Duch, 2003, como se cita en Sola, 2013, p. 9).

Finalmente, es de carácter primordial entender a la primera infancia y la educación inicial (remota o no) como conceptos impostergables y esenciales, que a su vez permiten comprender toda la ramificación subsiguiente (adolescencia y adultez) y así, construir y mantener sociedades más justas, empoderadas, respetuosas y amorosas.

Referencias

- Barreto, M. H. (2009). Transformaciones del discurso sobre educación inicial. Un análisis del discurso pedagógico en el marco de la economía global. *Infancias imágenes*, 8(1). Archivo digital: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4493>
- Ministerio de Educación Nacional. (2 de agosto de 2016). Ley 1804 por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Archivo digital: <https://www.mineduccion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-381611.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de febrero de 2017). Educación virtual o educación en línea. Gobierno de Colombia. Archivo digital: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196492:Educacion-virtual-o-educacion-en-linea>
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de julio de 2022). Decreto 1411 por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones. Archivo digital: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=191187>
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS* (5), 71 - 96. Cali, Colombia. Universidad del Valle. Archivo digital: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4968468.pdf>
- Packer, M. (2006). *Ontología de la escolaridad*. Psicología Cultural. Departamento de Psicología, Universidad de Duquesne Pittsburgh, Pennsylvania. Archivo digital: <https://docplayer.es/19842073-Psicologia-cultural-ontologia-de-la-escolaridad-1-martin-j-packer->

departamento-de-psicologia-universidad-de-duquesne-pittsburgh-pennsylvania.html Traducción de M. Cristina Tenorio, para uso académico. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Cali, mayo del 2006.

Sola, S. (2013). *El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación*. *Mediaciones Sociales*. N°12, 2013, pp. 42-62. ISSN electrónico: 1989-0494 https://doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45262.

Tonucci, F. (1991). *El aula de la infancia*. Ediciones de la Torre. Archivo digital: <https://urbanitasite.files.wordpress.com/2020/02/tonucci-la-ciudad-de-los-nic3b1os.pdf>

Los niños en el mundo digital

SANDRA MILENA MORALES MANTILLA

CARMEN EUGENIA PEDRAZA RAMÍREZ

Resumen

La ponencia indaga por la presencia de niños de 3 a 5 años en el mundo digital, a partir de los resultados obtenidos en 2 proyectos de investigación; el primero de ellos, reconoce a los niños como sujetos de derechos y ciudadanos plenos, razón por la cual ahonda en su derecho de participación en entornos físicos y digitales; así mismo, profundiza en el concepto de ciudadanía digital en la primera infancia identificando vivencias de los niños en su experiencia en el mundo digital; el segundo proyecto, diseña y aplica experiencias de aprendizajes para la alfabetización digital de niños en el rango de edad referenciado.

A manera de fundamentación

En el año 2001 Prensky (2001) propone el *concepto nativo digital* y con ello la idea que los niños desde temprana edad tienen contacto y están inmersos en las lógicas del mundo tecnológico a través del uso de artefactos para su bienestar, distracción, educación, servicio, entre otras.

Por su parte, en el año 2004, UNICEF (2004) propone el *decálogo de e-derechos de los niños y las niñas*, reconociendo con ellos que los niños tienen derecho al acceso, uso y formación para beneficiarse de las bondades y minimizar los riesgos que representa su presencia en el mundo digital.

En el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la *Guía N°30 Orientaciones generales para la educación en tecnología*, define la competencia tecnológica como una necesidad para el desarrollo de los niños y las niñas y presenta 4 componente a tener en cuenta en el proceso formativo: naturaleza y evolución de la tecnología, aplicación y uso de la tecnología, solución de problemas con tecnología y tecnología y sociedad.

Para la educación inicial, el MEN (2014) en el *documento N°24 La exploración del medio en la educación inicial*, define 3 atributos de las tecnologías dentro del proceso de desarrollo y aprendizaje infantil: 1. tecnologías de la información y la comunicación para acercar el mundo a la Escuela; 2. Lo tecnológico referido al mundo de los artefactos y el internet y al uso que se puede dar a los artefactos para resolver problemas y, 3. Las tecnologías como herramientas para el aprendizaje empleadas de manera intencional y planificada por los agentes educativos.

Todo lo anterior aunado a la latente realidad que los niños desde tempranas edades acceden al mundo conectado, como lo confirman estudios realizados por Pávez (2014) para la CEPAL: *Los derechos de la infancia en la era de Internet*, en los que se concluye que:

La pantalla está más presente que nunca en la infancia. Si bien antes hablar de pantalla se refería exclusivamente a la televisión, hoy estamos frente a un escenario con variadas alternativas, desde la pantalla del tradicional computador de escritorio hasta la del teléfono inteligente con acceso a Internet, pasando por las tabletas, computadores personales y equipos de juegos de video, entre otros. En este contexto, Internet se ha encumbrado como una de las actividades favoritas de los niños y las niñas. (p. 9)

Recientemente, la UNESCO (2021) realiza la *Observación general núm. 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital* y ofrece orientaciones sobre medidas para promover la garantía de los derechos de los niños en el entorno digital y promover un entorno digital inclusivo, seguro, justo y accesible para ellos, a partir de ideas y opiniones más de 709 niños y adolescentes de 28 países.

Para los intereses de la ponencia resultan fundamentales tres libros publicados en los últimos años: *Pulgarcita* de Serres (2013) en el que se relata los profundos impactos en la vida de los niños y los jóvenes de las nuevas tecnologías desde la metáfora del dominio del mundo desde sus pulgares para el manejo de teclas, juegos y buscadores. *Guía para la crianza digital*, de Bortnik (2020) en el que se ofrecen explicaciones sobre la presencia temprana de los niños en el mundo digital y se formulan estrategias y prácticas para su acompañamiento y, finalmente, *La fábrica de cretinas digitales* escrito por Desmurget (2019) en el que se debate el concepto de nativo digital mostrando los riesgos de las pantallas para los niños.

De la misma manera, existe una insistente actividad a nivel internacional y nacional en relación con los niños y el mundo digital; políticas e informes como los realizados por la UNESCO (2005, 2016), INTEF (2016), UNICEF (2004, 2017), OEI (2022), así como múltiples iniciativas de organizaciones de académicos y familias evidencian la necesaria acción de la escuela para acompañar a los niños para desempeñarse de manera segura y competente en el mundo digital. A nivel internacional y a manera de ejemplo se destacan los aportes de *Pantallas amigas*; en el contexto colombiano resulta significativo el aporte de *Redpapaz*, así como iniciativas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MinTic) para la formación del ciudadano digital desde la primera infancia con proyectos como: *Mis Manos Te enseñan*, *En TIC Confío*, *Computadores para educar*.

Objetivos

Compartir aprendizajes obtenidos sobre la experiencia de niños de 3 a 5 años en el mundo digital, producto de ejercicios investigativos realizados en contextos escolares; en el entendido que las tecnologías digitales permean sus vidas y que es responsabilidad de los diversos agentes educativos, acompañarles con el fin de potenciar sus oportunidades y minimizar los riesgos.

Resultados

A continuación, se resumen los resultados obtenidos de los 2 proyectos de investigación que animan la presente ponencia.

Proyecto 1. El proyecto titulado *La ciudadanía digital en la primera infancia: estrategias para su formación* (Morales, 2023), de tipo cualitativo y alcance exploratorio, se apoya en metodologías de la investigación *con* niños e indaga por la presencia en el mundo digital de niños de 4 a 5 años del Jardín Infantil La Casa del Sol, ubicado en la ciudad de Tuluá-Valle del Cauca. Propone, a partir de ello, estrategias para contribuir a la formación del ciudadano digital en la primera infancia.

El ejercicio investigativo resultó enriquecedor, no solo porque da cuenta de los objetivos propuestos, sino porque fue una oportunidad para investigar *con* los niños. Sus voces estuvieron presentes, su participación se alejó del papel tradicional de ser fuentes de información para convertirse en actores claves de todo el proceso investigativo. Los niños durante la investigación aportaron datos, analizaron la información obtenida, generaron ideas y, en últimas validaron los hallazgos obtenidos. Dicho de otro modo, cada niño participante compartió su experiencia en el mundo digital y de manera colectiva reconocieron las tendencias en relación con sus preferencias de uso, riesgo y acceso, además de su respuesta emocional en su experiencia con dispositivos conectados. Finalmente, los niños con sus voces y silencios identificaron sus necesidades de aprendizaje y acompañamiento en su proceso de formación como ciudadanos digitales, corroborando con ello la primera hipótesis formulada en la presente investigación: los niños de 4 a 5 años, como sujetos políticos con presencia en el mundo digital, cuentan con todas las capacidades para hacer propuestas que contribuyan a su formación como ciudadanos digitales.

Escuchar y observar a los 16 niños participantes en la investigación en su experiencia en el mundo digital permitió reconocer que su experiencia está en directa relación con los hábitos de crianza y prácticas familiares de consumo de contenido digital. En este orden de ideas, los niños hacen uso de dispositivos conectados (teléfono celular de preferencia, de propiedad de sus padres) para su diversión y comunicación con su familia, siendo *Youtube* y *WhatsApp* las aplicaciones de mayor uso. El contenido digital que consumen en formato video es de dos naturalezas: 1. Personajes infantiles que han conocido en su mayoría en la televisión, cine, publicidad o con sus amigos y que repiten una y otra vez en el dispositivo conectado. 2. Música permeada por los gustos aprendidos en la cultura familiar (música popular, reguetón, canciones escuchadas en *realitys* musicales). Sin embargo, con estímulos mínimos, los niños sienten curiosidades y tienen la capacidad de solicitar búsquedas sobre múltiples temáticas y aprender con ellas. Por otra parte, durante la experiencia vivida con los niños en los diferentes encuentros de investigación, se observó que

rápidamente abandonan la posición de consumidores pasivos para interactuar con el contenido digital desde la actividad.

De la misma manera, y si bien es cierto, los niños participantes no son usuarios activos y autónomos de redes sociales, ni han sido motivados (con alguna excepción) para la creación de contenido digital, sí tienen conocimientos y expectativas frente a prácticas contemporáneas como la toma de *selfies*, los *influencers*, los *likes*, la comunicación por videollamada, mensajes y emoticones por *WhatsApp*. Por otra parte, los niños no conocen sus e-derechos ni tienen conciencia suficiente sobre los riesgos online; éstos no han sido contenidos de enseñanza ni en el jardín infantil, ni en la familia.

En síntesis, los niños de 4 a 5 años participantes no se asumen como ciudadanos digitales y su nivel de alfabetización digital es meramente instrumental: búsqueda de contenidos con comando de voz con fines recreativos.

Tanto las maestras como las familias confirman con sus voces la información de los niños, ampliando la comprensión del objeto de estudio. Familias y maestras son conscientes de las oportunidades que representa el mundo conectado para los niños y han integrado su uso con diferentes intencionalidades. Mientras las maestras hacen uso didáctico de recursos educativos digitales, promueven el acceso a información y contenido digital para el aprendizaje, las familias han acudido al uso de dispositivos conectados para el entretenimiento de los niños; consideran, en un alto porcentaje, que el uso de *youtube* para la proyección de videos, de algunas plataformas de juegos, así como la comunicación que se puede tener a través de *WhatsApp*, ayudan en el cuidado y crianza de los niños, en la medida que los tranquiliza y distrae, a la vez que sienten ciertas seguridades al tener a sus hijos cerca y poder contar con tiempo para realizar otras actividades.

En relación a los riesgos que representa el mundo digital para los niños, maestras y familia han asumido una posición pasiva, que no va más allá de recomendaciones básicas, en la medida que consideran que los niños son pequeños y su experiencia en el mundo digital es controlada. Luego de la conversación en el marco de las entrevistas realizadas se amplía su nivel de conciencia sobre la necesidad de formarse para acompañar a los niños en su vivencia en el mundo digital, aunque su respuesta emocional primaria frente al uso de pantallas y tecnologías conectadas esté permeada por la ambivalencia entre su necesidad en el mundo actual y la preferencia de ver a los niños jugar, en actividad física e interacción con los otros. Llama la atención que en las voces de maestras y familias no se hace referencia a asuntos como: mediación y controles parentales, uso de buscadores para niños (salvo un caso), bloqueo de páginas, entre otros.

Como último propósito de la investigación y atendiendo a las voces de los niños sobre su vivencia en el mundo digital, lo que les gustaría aprender y cómo creen que los niños aprenden, así como a las diversas recomendaciones de organizaciones y comunidad académica sobre la formación para la ciudadanía digital, se propone la creación de un sitio web para el Jardín infantil que fomente la cualificación de las

familias y maestras como mediadores en el uso del internet, a la vez que movilice espacios y experiencias para la formación de los niños como ciudadanos digitales. Al respecto se definen 2 contenidos de aprendizaje para los niños de 4 a 5 años: 1. Alfabetización digital, entendida como la habilidad para buscar, filtrar y evaluar información en el mundo digital y 2. Competencias de ciudadanía digital que para la edad y experiencia de los niños en el mundo digital se concretan en el reconocimiento de sus e-derechos, la identificación de los riesgos del mundo digital y la promoción de la participación en espacios online.

Los niños, familias y maestras participantes con sus voces nos acercaron desde sus realidades a comprender cómo experimentan el mundo digital y cómo pueden fortalecer dicha experiencia. Si bien es cierto, no podríamos transferir a todos los niños y contextos los aprendizajes obtenidos, sí lo es que los instrumentos diseñados pueden ser trabajados con otros niños, los hallazgos resultan orientativos y las estrategias planteadas pueden ser experimentadas por todos, en la medida que recogen recursos de alta calidad, diseñados por instituciones y organizaciones de algo prestigio o son de autoría de la investigadora, lo cual ofrecen garantía de calidad de los mismos; algunos de ellos se enfocan en la formación de las familias y maestras, y otros, están pensados para el trabajo con los niños.

El tiempo y futuras investigaciones serán claves para valorar el impacto de las estrategias propuestas en la formación para la ciudadanía digital de los niños y con ello responder a la segunda hipótesis que formula la presente investigación de manera prospectiva: demostrar que cuando los niños y las niñas participan con sus propuestas en asuntos que les afectan, éstas tienen mayor nivel de aceptación entre sus pares y amplifican su potencial de aprendizaje, en este caso en relación, a su formación como ciudadanos digitales.

Proyecto 2. El proyecto aplicado *Los niños en el mundo digital: aprendizajes y acciones* (Cuéllar, 2023), diseña y aplica experiencias de aprendizajes para la alfabetización digital de niños y niñas de 3 a 5 años del Jardín Infantil La Casa del Sol, así como sus familias, en la intención de acompañar su experiencia en el mundo digital.

A nivel metodológico se desarrolla desde los planteamientos de la Investigación-Acción-Educativa (I-A-E), que por una parte moviliza al accionar del docente con una comunidad educativa para el logro de unos objetivos y, por otra, promueve la reflexión del docente participante para tomar conciencia de sus aprendizajes y transformar sus propias prácticas.

En su intención de contribuir al acompañamiento de los niños en su experiencia en el mundo digital, el proyecto propone como pregunta orientadora: *¿qué estrategias implementar para fortalecer la experiencia en el mundo digital de niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil La Casa del Sol de Tuluá-Valle del Cauca?*; se compromete con el diseño e implementación de experiencias de aprendizaje para acompañar la experiencia en el mundo digital de niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil La Casa del Sol ubicado en

Tuluá-Valle del Cauca.

Estudios previos demuestran que las primeras acciones al respecto, deben encaminarse a la alfabetización digital entendida como la capacidad de una persona para usar de manera eficiente y saludable las nuevas tecnologías; en este orden de ideas, el proyecto se compromete con la promoción de experiencias de aprendizaje relacionadas con el acceso, uso, consumo y producción de contenido digital de niños de 3 a 5 años; éstas consideradas competencias de alfabetización digital. En consecuencia, se diseñan y aplican 4 experiencias de aprendizaje que se desarrollan en 8 semanas, involucran a la familia y demandan tiempos de trabajo en el Jardín, antes utilizados para otros contenidos de aprendizaje.

El proyecto aplicado ha significado para el Jardín infantil, para los niños y sus familias una oportunidad para reflexionar juntos, cómo los niños experimentan el acceso, uso e interacción con dispositivos conectados, con el fin de repensar el lugar de la familia, de los maestros y de la institución en el acompañamiento de los niños, hasta el momento realizado de manera intuitiva y bien intencionada.

A nivel familiar se confirma la importancia de establecer contratos de uso de dispositivos e interacción en el mundo digital con los niños, entendiendo que la regulación y el control pueden ser más efectivos que la prohibición y que la penetración de lo digital en la vida de los niños y las familias es una realidad innegable. Por otra parte, se evidencia la necesidad de atender como adultos a los propios hábitos de consumo digital, toda vez que el ejemplo es fundamental en la construcción de hábitos de uso saludables por parte de los niños. Las familias requieren apoyos de otros agentes educativos (maestros, psicólogos, pediatras) para tener mayor conciencia sobre los efectos del mundo digital en la vida de los niños y especialmente, para ampliar sus horizontes para el aprovechamiento de las oportunidades que este mundo ofrece más allá del entretenimiento y la comunicación.

El Jardín infantil, por su parte, tiene un papel importante en la forma cómo los niños experimentan el uso de dispositivos y el mundo digital; por lo cual, requiere pensar sus posturas y estrategias para la integración de tecnologías y dispositivos para el aprendizaje de los niños, hasta el momento centrado en el entretenimiento y el uso ocasional de videos para motivar aprendizajes.

Tanto el proyecto aplicado que se presenta en este documento, como los 2 proyectos previos realizados en el Jardín, han dado información relevante sobre el uso de tecnologías para la educación de la primera infancia; a modo de síntesis se relacionan las siguientes: 1. Si bien es cierto los niños disfrutan, aprenden y se comunican a través del juego, el arte, la literatura, la exploración del medio, el uso de dispositivos tecnológicos les atrae, captan su atención y tienen conocimientos previos sobre su uso, capitalizables para promover nuevos y otros aprendizajes. 2. Si bien es cierto, la formación del pensamiento tecnológico, la alfabetización digital deben ser considerados propósitos de la educación infantil en los tiempos actuales, la promoción del uso de dispositivos digitales conectados no necesariamente debe ser el objetivo, en la medida que se debe ser consciente que los niños para su desarrollo y bienestar requieren más

tiempo de socialización, de movimiento, de juego, de encuentro consigo mismo y el medio ambiente que horas de dedicación a una pantalla.

Finalmente, el proyecto desarrollado permite comprender que el conocimiento que adquieran los niños sobre los riesgos del mundo digital, las estrategias para su prevención y manejo, los diversos usos posibles, así como el fomento de la autorregulación en el uso de dispositivos conectados es fundamental en la promoción de hábitos de uso saludables a lo largo de su vida.

Conclusiones

Si bien es cierto, en Colombia, existen iniciativas que contribuyen a la promoción de la ciudadanía digital como refieren informes como el realizado para la CEPAL y Cooperación Alemana, por Claro et al. (2021) *La ciudadanía digital en América Latina* en el que se relacionan la RedComani como iniciativa para reducir la brecha de acceso; Ciudadanía digital y Escuela de seguridad digital para el desarrollo de habilidades TIC de público en general; enTICconfio (Te Protejo), Red NATIC, Colombia Aprende dirigidos a estudiantes para el desarrollo de habilidades TIC generales; Computadores para aprender y Pensamiento computacional para el desarrollo de habilidades TIC orientadas al pensamiento computacional de estudiantes y, el Informe *Primera Infancia en la era de la transformación digital. Una mirada Iberoamericana* (2022) que destaca la presencia en Colombia de los programas: Aprende en Casa y Mis manos te enseñan.

Otros estudios como el realizado por EAFIT y TigoUne (2018) en el que participan niños y niñas de 9 a 16 años, visibilizan riesgos, comportamientos y oportunidades del internet para los niños y las niñas en Colombia; a modo de ejemplo: los niños y las niñas entre los 9 y los 16 años dedican entre 3 y 5 horas diarias al internet, el 84% de ellos utilizan internet para navegar por redes sociales y no reconocen cómo hacer ajustes de privacidad, el 97% manifiesta usar el internet para hacer trabajos del colegio, al 47% le interesa pasar tiempo en un mundo virtual. El 12% dice haber sido víctima de ciberbullying y el 8% haber sido victimario; entre el 35% de los niños expresan haber visto contenido sexual en internet, el 31% haber visualizado contenido potencialmente dañino, así como un 30% de ellos expresan haberse relacionado con desconocidos.

Las cifras anteriores evidencian la presencia activa de los niños y las niñas en internet y, a la vez confirma lo concluido por Grané I Oró (2021) en relación a la escasa importancia que hasta el momento se ha concedido a la primera infancia en los diversos informes:

Los informes sobre el uso de internet por parte de niños y niñas de todo el mundo (*Eu Kids online, Global Kids online, The new normal of Common Sense Media*) no examinan la actividad de los más pequeños, y focalizan sus análisis en el uso de medios por parte de niños y niñas mayores de ocho o diez años, obviando a la primera infancia. Sin embargo, el uso de pantallas audiovisuales e interactivas durante estos primeros años es cada vez más elevado. (p. 8)

Dicho lo anterior, la presente ponencia invita a maestros, investigadores, organizaciones de familias y demás agentes educativos a asumir con responsabilidad y actitud decidida la demanda de atención que conlleva la presencia de los niños menores de 6 años en el mundo digital, con el fin de potenciar la oportunidad que representa y minimizar los potenciales riesgos.

Referencias

- Bortnik, S. (2020). *Guía para la crianza en un mundo digital*. Siglo XXI editores. Archivo digital: <https://sigloxxieditores.com.ar/libro/guia-para-la-crianza-en-un-mundo-digital/>
- Claro, M., Santana, L., Alfaro, A. y Franco, R. (2021). *Ciudadanía digital en América Latina*. CEPAL-Cooperación Alemana. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47356/1/S2100562_es.pdf
- Cuéllar, E. (2023). *Los niños en el mundo digital: aprendizajes y acciones* [Tesis para optar al grado de Licenciado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Archivo digital: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56315>
- EAFIT y TigoUne (2018). *Ciudadanía digital en América Latina*. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/47356>
- Desmurget, M. (2019). *La fábrica de cretinos digitales*. Península. Archivo digital: <https://www.planetadelibros.com/libro-la-fabrica-de-cretinos-digitales/318310>
- Grané I Oró, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia?. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa* (76), 7-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Serie Guías N°30 Orientaciones generales para la educación en tecnología*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-160915_archivo_pdf.pdf
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado INTEF. (2016). Uso de las tecnologías por niños de hasta 8 años. Un estudio cualitativo en siete países. https://intef.es/wp-content/uploads/2016/03/2016_0220-Informe_TIC_ninos_8years-INTEF.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N°20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N°24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La exploración del medio en la educación inicial*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_24.pdf
- Morales, S. (2023). *La ciudadanía digital en la primera infancia: estrategias para su formación* [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/items/b98ce581-3556-445e-b6b9-b430c666037b>

- Organización de Estados Americanos OEI. (2022). Primera infancia en la era de la transformación digital. Una mirada Iberoamericana. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/primera-infancia-en-la-era-de-la-transformacion-digital-una-mirada-iberoamericana>
- Pávez, M. (2014). *Los derechos de la infancia en la era del internet*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37049>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (MCB University Press)*, 9 (5), 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de cultura económica. Archivo digital: https://www.aulakinesica.com.ar/escuela_ayudantes_uba/files/Pulgarcita%20completo.pdf
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224.locale=es>
- UNESCO. (2016). *A Policy Review: Building Digital Citizenship in Asia-Pacific through safe, effective and responsible use of ICT*. <https://bangkok.unesco.org/content/policy-review-building-digital-citizenship-asia-pacific-through-safe-effective-and>
- UNESCO. (2021). *Observación general núm. 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital*. <https://ciudadesamigas.org/comite-derechos-nino-observacion-general-25-digital/>
- UNICEF. (2004). *Decálogo UNICEF de los e-derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Archivo digital: <https://www.agamfec.com/decalogo-de-los-e-derechos-de-los-ninos-y-ninas/>
- UNICEF. (2017). *Estado mundial de la infancia 2017 Niños en un mundo digital*. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017>

Entre el hospital y la escuela: uso de las TICs y el vínculo educativo en un aula hospitalaria del suroccidente colombiano

STEFANY BASTIDAS RIVERA

Resumen

Esta ponencia, producto de una investigación, analiza las percepciones de los participantes de un aula hospitalaria del suroccidente colombiano —niños, niñas, sus cuidadoras y sus docentes— sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), así como sobre el vínculo educativo. Los resultados enseñan que las TICs son artefactos culturales que facilitan la socialización de los niños y las niñas hospitalizadas con otras personas, así como posibilitan la construcción de aprendizajes significativos; además, en el aula hospitalaria subyace una visión integral de sujeto niño o niña que toma en consideración su cuerpo y que impacta en el vínculo educativo.

Palabras clave: Percepciones, aula hospitalaria, infancias hospitalizadas, tecnologías de la información y la comunicación, vínculo educativo.

Introducción

Si ustedes han estado hospitalizados o han tenido algún familiar hospitalizado sabrán que el encierro de esas cuatro paredes límpidas y estériles no es tan divertido. Ahora, imaginen esta estancia para un niño, o una niña, que de estéril, blanco y pulcro tienen más bien poco. A las infancias les acompañan los colores, las babas, los mocos, la mugre que recuerda lo bien que la pasan jugando con sus amigos, cómplices de sus aventuras. Imaginemos a los niños y las niñas riendo, corriendo, chapoteando charcos, comiendo su desayuno favorito, haciendo las tareas del colegio. Este es solo un fragmento de su basta cotidianidad, que se interrumpe cuando se enferman y requieren hospitalizaciones prolongadas.

En esta ponencia me propongo analizar las percepciones de los participantes de un aula hospitalaria de Cali —niños, niñas, sus cuidadoras y sus docentes— sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), así como sobre el vínculo educativo. ¿Cómo hicimos esto? A partir de una sistematización de experiencias, una modalidad de investigación alternativa que posibilita la interpretación y la comprensión de una experiencia de intervención para generar conocimientos desde y para la práctica (Barnechea y Morgán, 2010; Bermúdez, 2018). En la sistematización recogimos las voces de los diferentes participantes del aula hospitalaria: seis niños y niñas (ver Tabla 1), seis cuidadoras principales —que son sus madres, pero que prefiero llamar cuidadoras principales, para recalcar que las madres no son las únicas

que asumen el rol de cuidado en una situación familiar de enfermedad—, siete docentes —tres docentes hospitalarias y cuatro docentes regulares.

Tabla 1

Características de los niños y las niñas participantes

Niño	Edad (años)	Diagnóstico
Laura ¹³⁰	10	Síndrome de Down y Leucemia
Sara	7	Síndrome de Lennox-Gastaut
Karen	6	Leucemia y afasia
Diego	7	Leucemia
Isaac	7	Leucemia
Maira	7	Angiodisplasia de colon

Fuente: Elaboración propia

Las técnicas usadas para recuperar la experiencia fueron: seis ejercicios de asociación de imágenes realizados con los niños y las niñas, dieciocho entrevistas semiestructuradas a seis cuidadoras, seis docentes regulares y tres docentes hospitalarias, así como tres grupos focales —uno de cuidadoras, uno de docentes regulares y uno de docentes hospitalarias. En total participaron diecinueve personas.

Las TICs como ventana a la educación de las infancias hospitalizadas

El aula hospitalaria estableció acuerdos con algunas instituciones educativas de la ciudad para garantizar la continuidad escolar de los niños y las niñas. Debido a la pandemia, la educación de los colegios, pensada para espacios presenciales, tuvo que trasladarse a medios virtuales, a esta educación se le llamó Educación Remota de Emergencia ERE (Hodges et al., 2020). Por supuesto en la ERE participan las TICs como el internet, los computadores, las tablets, los celulares, entre otros recursos. Así, los niños y las niñas asistieron a las clases de manera remota y contaron con el acompañamiento de las docentes hospitalarias mientras estaban en hospitalización.

Encontramos que los niños y las niñas —especialmente aquellos con discapacidad— preferían las clases presenciales en lugar de las remotas. Observemos en la siguiente tabla algunas de las razones que brindaron:

Tabla 2. A

¹³⁰ Los nombres fueron cambiados para proteger las identidades de los niños y las niñas.

Asociaciones de imágenes realizadas por los niños y las niñas frente a las clases

Niño	Clases presenciales	Clases remotas	Razones que brindan
Laura	Me gusta Alegría	No me gusta Tristeza	Con el pulgar hacia abajo y simulando sonidos de ronquidos, indicó que se queda dormida durante las clases remotas.
Sara	Me gusta	No me gusta	Su cuidadora principal señaló que ella finge estar dormida en algunas clases virtuales.
Karen	Me gusta Diversión	No me gusta Tristeza	Usando señas, indicó que las clases remotas le causan tristeza porque su mamá no le permite comer mientras está en clase.
Diego	Me gusta Alegría	Me gusta No me gusta Sorpresa Rabia	<i>“Las clases virtuales me sorprenden cuando aprendo, pero no me gustan cuando son muchas”</i> (Diego, 26 de abril de 2022).
Isaac	Me gusta Alegría	Me gusta Alegría	<i>“Las dos [clases remotas y clases presenciales] me hacen sentir alegre, pero estas [clases presenciales] son mejores porque veo a la profesora y mis amigos”</i> (Isaac, 26 de abril de 2022).
Maira	Me gusta Alegría	No me gusta Tristeza	<i>“Las clases virtuales me dan tristeza porque la profe está lejos”</i> (Maira, 26 de abril de 2022).

Fuente: Elaboración propia.

El uso de TICs en la educación de las infancias hospitalizadas del aula hospitalaria tuvo algunas dificultades, fuera porque las niñas y los niños se sentían desconectados o porque no facilitó la interacción cara a cara, algo que preocupó a las cuidadoras de las niñas con discapacidad:

En la clínica [Laura] trabaja mejor y se acuerda mejor porque hay otra persona quien se lo ayuda a hacer, quien se lo ayuda a entender de otra forma, porque está junto con ella mirándole lo que hace, mirándole la cara [...] los niños así [con discapacidad] necesitan mucho más de presencialidad que

de virtualidad porque captan más. (Cuidadora de Laura, comunicación personal, 7 de octubre de 2021)

Pese a lo anterior, las clases remotas fueron percibidas por las cuidadoras, y las docentes hospitalarias y regulares, como una oportunidad para que los niños y las niñas socializaran con sus pares y docentes regulares. En estas interacciones surgieron acciones de cuidado que se evidenciaron en cartas y videollamadas a los niños y las niñas cuando estaban hospitalizadas. Además, las TICs también ayudaron a las docentes hospitalarias en sus intervenciones sobre todo cuando ellos y ellas eran hospitalizadas con orden médica de aislamiento de contacto¹³¹.

Por otro lado, los niños y las niñas pudieron construir aprendizajes relevantes a partir de su participación en el aula hospitalaria. Según las cuidadoras de las niñas con discapacidad, el programa les brindó la oportunidad de adquirir conocimientos prácticos, distintos a los que habían experimentado en los colegios anteriores donde habían estudiado. Entre estos aprendizajes se incluyen habilidades como escribir sus propios nombres, saludar, reconocer la numeración de los consultorios y, en el caso específico de Sara —la niña con Síndrome de Lennox-Gastaut—, afirmar y negar mediante sutiles movimientos de cabeza, lo que mejoró considerablemente la comunicación con su familia.

Estos aprendizajes son significativos porque están anclados a las particularidades y las necesidades de los niños y las niñas en este contexto en particular. Esta modalidad educativa recuerda la personalización de la educación que vienen proponiendo autores como Coll et al. (2020) desde España, porque es una propuesta de construcción de aprendizajes con “sentido y valor personal” para el estudiantado, conectados a sus contextos.

Podríamos decir que los aprendizajes obtenidos por los niños y las niñas en el aula hospitalaria, más allá de los conocimientos enmarcados en el currículo escolar, están anclados al desarrollo infantil pues ellos y ellas aprendieron de acuerdo con su historia vital y educativa, pero también con su experiencia en un espacio —el hospital— y un tiempo —el del tratamiento médico—, en los que es importante adquirir nuevas habilidades para la socialización y el afrontamiento de la enfermedad. Las relaciones que los niños y las niñas construyeron en el hospital, así como los aprendizajes obtenidos, estaban orientados a su desarrollo infantil, no solo en términos de su cognición e intelecto, sino también de sus emociones, sus afectos y su entorno social (Durán, 2017).

En estos aprendizajes participó la ERE y las TICs, que son, como señalan Díaz-Barriga y Barrón-Tirado (2020) artefactos culturales con un sentido sociohistórico que no constituyen soluciones en sí, sus “usos en la interacción humana encaminados al aprendizaje profundo y significativo, son los que permiten

¹³¹ El aislamiento de contacto es una recomendación médica para prevenir contagios cuando el paciente presenta alguna patología infecciosa que puede afectar a otras personas.

explorar su potencial como instrumento de mediación en los planos semiótico y psicológico, así como en la creación conjunta y distribuida del conocimiento” (p. 3).

Algunas limitaciones del uso de medios digitales en educación están asociadas a la presencia física que, de acuerdo con Tarabini (2020), es una condición necesaria, aunque no suficiente para el desarrollo de interacciones plenas y la construcción de aprendizajes profundos en la escuela. Pues las experiencias educativas están atravesadas por el cuerpo, la vivencia física del aula, sus participantes, las sensaciones, los olores, los colores, etcétera. Esta autora señala que los medios digitales imposibilitan el movimiento y el contacto físico corporal, aspectos fundamentales en las interacciones plenas, tal como fue percibido por las cuidadoras de las niñas con discapacidad.

Sin embargo, para algunas infancias que viven hospitalizaciones prolongadas la interacción física corporal aparece como un riesgo. A algunos de estos niños y estas niñas, por recomendación médica, se les restringe el contacto físico debido a estados de inmunosupresión o infección. Así, el uso de TICs en la educación de esta población aparece como una oportunidad para que puedan conectar con otras personas: otras infancias y sus agentes educativos (Gómez, 2021; García-Parra y Sepulcre, 2021).

El sujeto y el vínculo educativo en el aula hospitalaria

El aula hospitalaria es percibida como una fuente de apoyo emocional y social para los niños, las niñas y sus cuidadoras. Cuando una familia enfrenta una situación de enfermedad crónica o grave en uno de sus miembros, esta se convierte en un factor estresor, pues tanto la persona enferma como sus familiares atraviesan una serie de duelos.

Las cuidadoras señalaron que el aula hospitalaria brindó apoyo emocional a los niños y las niñas, contribuyendo a que vivieran sus hospitalizaciones de manera menos rutinaria y disminuyendo episodios de depresión y ansiedad. Asimismo, el aula hospitalaria brindó apoyo emocional y social a las cuidadoras —quienes además de los duelos que estaban viviendo, debían resolver simultáneamente asuntos prácticos, como trámites administrativos, traslado desde el lugar de origen, etcétera—. El aula hospitalaria brindó espacios de escucha, orientación sobre trámites administrativos y bonos de alimentación a las cuidadoras con mayor vulnerabilidad socioeconómica.

Además de lo anterior, los niños y las niñas construyeron relaciones de cercanía con las docentes hospitalarias, lo que tuvo efectos en sus estados de ánimo y su disposición para asistir al hospital, pues esto ya no era una obligación, sino un goce al pensar que allí irían a jugar y a estudiar con las docentes hospitalarias. Podríamos decir que este vínculo educativo deja una marca en el tiempo (Nuñez, 2003) que tiene eco en el tratamiento médico, lo que podría favorecer la adherencia terapéutica.

Las docentes hospitalarias destacaron el rol de estudiantes de los niños y las niñas, en un entorno donde los demás les llaman “pacientes”. *“Un estudiante me dijo: ‘¿cómo así que estudiante?, somos pacientes’. ‘No, yo soy tu profe y tú eres mi estudiante’. Porque también importa la mirada... y cómo se*

siente el niño respecto a esa mirada que le estoy dando” (Docente hospitalaria, grupo focal realizado el 21 de febrero de 2022). El vínculo educativo reconoce a los niños y las niñas como aprendices —más allá de pacientes—, permitiendo que resignifiquen su identidad y su presencia en el hospital. Es valioso pensar en las palabras de Duschatsky (1999) cuando menciona que la escuela es como una frontera, un horizonte que posibilita que el niño o la niña abra una puerta hacia otros mundos de variación simbólica, es decir, hacia nuevos soportes de sentido —en este caso particular, a ser más que paciente— lo que reconoce una subjetividad plural y polifónica en él o ella.

Por otro lado, la preocupación del aula hospitalaria por los estados emocionales de los niños, las niñas y sus cuidadoras deja entrever que en su pedagogía hospitalaria subyace una visión integral de sujeto, pues no se atienden solo aspectos académicos, sino también las necesidades emocionales producto de la situación que vive el niño o la niña, así como su familia —en este caso la cuidadora principal. Recordemos que en esta situación de enfermedad crónica o grave el niño o la niña vive la privación de su escuela y su familia, cambios en su cuerpo, la reorganización familiar alrededor de su cuidado, la adaptación a un nuevo hospedaje —en ocasiones en una nueva ciudad—, entre otras pérdidas, cambios y reacomodos.

Además, esta visión integral de sujeto, que participa en el vínculo educativo, incluye el cuerpo del niño o la niña. El cuerpo y la enfermedad son incluidos en dicho vínculo porque las necesidades fisiológicas también son tenidas en cuenta. El aula hospitalaria toma en consideración el estado de salud de las infancias para su participación en la misma; así, las actividades lúdicas y pedagógicas se flexibilizan de acuerdo a ello.

Aquí debemos pensar el cuerpo como constitutivo de lo humano a través de dos dimensiones: la biológica y la sociocultural, inseparables e irrevocablemente entrelazadas; entendiendo que el cuerpo interpreta el mundo, y es interpretado también a través de orientaciones socioculturales que hemos interiorizado mediante la socialización (Charry-Higuera, 2012). Es decir, en este vínculo educativo participan los significados que el niño o la niña ha construido sobre su cuerpo y que ahora debe revisar debido a la situación de enfermedad, en estos reacomodos de sentido participan no solo las construcciones subjetivas del niño o la niña, sino también las construcciones sociales existentes sobre su diagnóstico; así, la experiencia de enfermar no será la misma para las infancias con enfermedades crónicas como el cáncer, que para aquellas con afecciones agudas como una neumonía.

La pedagogía hospitalaria en Cali y Colombia

Este estudio es pertinente socialmente porque incide sobre el carácter inclusivo de la educación de las infancias, cuya cotidianidad se ve afectada cuando enferman y requieren hospitalizaciones prolongadas o frecuentes. Este internamiento aparta a los niños y las niñas de espacios de socialización fundamentales, como la escuela y la familia, a veces incluso durante meses y años, algo que podría ser costoso en términos de su desarrollo infantil. El derecho de los niños y las niñas hospitalizadas a la pedagogía hospitalaria

constituye hoy una demanda que debe ser plenamente satisfecha en el país, lo que a su vez constituye la garantía del derecho a la educación, una educación pertinente y de calidad, independientemente del contexto en el que se desarrolle.

En Colombia existe el modelo educativo Apoyo Académico Especial (AAE) y Apoyo Emocional (AE), ordenado en el Decreto 1470 de 2013, el cual establece el objeto, los responsables —entidades territoriales de educación—, la asignación de docentes, así como los escenarios de aplicación y ordena a las instituciones educativas tener un plan de apoyo emocional para esta población.

A finales del año 2022, la Asamblea del Valle del Cauca sancionó la Ordenanza No. 596 sobre aulas hospitalarias, la cual institucionaliza el AAE y AE en el departamento. Aunque esta Ordenanza tiene capacidad subsidiaria para el distrito de Cali, hoy el funcionamiento de las aulas hospitalarias de la ciudad no cuenta con un ordenamiento jurídico distrital que permita organizarlas. Los estudios que se realicen sobre las aulas hospitalarias de la ciudad podrían aportar en esta vía.

Conclusiones

La ERE y las TICs son artefactos culturales que permitieron a los niños y las niñas del aula hospitalaria la construcción de aprendizajes significativos asociados a sus particularidades y sus necesidades en un contexto determinado: el hospitalario; además, facilitaron que construyeran relaciones con otras personas —compañeros y profesores— por fuera del hospital, pese a que las clases virtuales no fueran sus preferidas debido a razones como la lejanía física en los vínculos.

Además, los niños y las niñas construyeron relaciones cercanas con las docentes hospitalarias lo que impactó en sus deseos de volver al hospital y, posiblemente, en su adherencia terapéutica. Este vínculo educativo, y el aula hospitalaria en general, fueron percibidos como una fuente de apoyo emocional y social para los niños, las niñas y sus cuidadoras, pues mejoró sus estados emocionales y tuvo en cuenta las necesidades socioeconómicas de sus familias.

Creo importante finalizar esta ponencia mencionando que la pedagogía hospitalaria es un espacio fronterizo entre el hospital y la escuela que pone en evidencia la profunda necesidad de transformar el sistema educativo, sobrepasando sus límites y considerando a otros actores que desempeñan roles fundamentales en diferentes momentos vitales de las infancias, incluidos aquellos relacionados con la enfermedad.

Referencias

- Barnechea, M. y Morgán, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos* (15), 97-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/te/vol1/iss15/7/>
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y saberes* (48), 141-151. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379>

- Charry-Higuera, M. (2012). Importancia del estudio del cuerpo en los contextos de la salud-enfermedad y responsabilidad ética del investigador social. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 437-458. Archivo digital: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261387018>
- Coll, C., Esteban-Guitart, M., e Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Experiències, recursos i estratègies de personalització educativa*. Barcelona: GRAO. Archivo digital: https://www.libreriacies.es/es/libros/aprenentatge-amb-sentit-i-valor-personal_MID0004431
- Díaz-Barriga, F. y Barrón-Tirado, M. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de disrupción. *Revista Electrónica Educare*, 24, 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7695076>
- Durán, M. (2017). Origen, evolución y perspectivas de futuro de la pedagogía hospitalaria [tesis doctoral]. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/70190>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares* (Vol. 27). Madrid: Ediciones Paidós Ibérica. Archivo digital: https://books.google.com.co/books/about/La_escuela_como_frontera.html?id=Xc0QAAAAYAAJ&redir_esc=y
- García-Parra, M. y Sepulcre, M. (2021). Vínculos entre Ética, Tecnología Educativa y Pedagogía Hospitalaria: una revisión sistematizada de la literatura. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa* (77), 17-34. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2121>
- Gómez, L. (2021). Educar desde casa en tiempos de pandemia. Un reto tecnológico para el Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de la Región de Murcia. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa* (77), 52-69. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2119>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. (Coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa. Archivo digital: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2911>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>



V Bienal

Latinoamericana y Caribeña en
Primeras Infancias, Niñeces y Juventudes

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS



RED IBEROAMERICANA DE POSGRADOS



INSTITUCIONES COLABORADORAS



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY



El Colegio de la Frontera Norte



Equity for Children
THE NEW SCHOOL

DESIGUALDADES GENERACIONALES